Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del Atlántico Sur
Ministerio de Educación

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown, en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

2587

USHUAIA 27 OCT 2014

VISTO la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 174/12, 225/04, 228/04, y 235/05; y

CONSIDERANDO:

Que la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 establece la nueva estructura del Sistema Educativo para los Niveles de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria.

Que en lo concerniente al Nivel de la Educación Primaria, dicha Ley plantea en su Artículo 26° que la Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad.

Que la citada Ley pone de manifiesto en su Artículo 27° que "La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común".

Que es necesario implementar en el ámbito de la Provincia el "Diseño Curricular Provincial de la Educación Primaria", procediendo a la adecuación de los marcos normativos correspondientes.

Que tanto la citada Ley como el conjunto de Acuerdos Federales concertados en el ámbito del Consejo Federal de Educación, configuran el encuadre normativo para la definición de las políticas curriculares provinciales destinadas al Nivel de la Educación Primaria.

Que dentro de los Acuerdos Federales, la Resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación en Anexo I Punto 3 señala la existencia de la relación entre las dificultades en las trayectorias escolares de los estudiantes con las propias lógicas de escolarización y con las condiciones concretas de enseñanza y aprendizaje.

Que a través de los Acuerdos Federales logrados se han aprobado e identificado los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios mediante las Resoluciones N° 225/04, 228/04, y 235/05 para el Nivel de la Educación Primaria.

Que en la Provincia se ha llevado adelante un proceso abierto de construcción del nuevo Diseño Curricular, que contempló cuatro Jornadas diferentes como instancias de consulta a

///...2.-

..///2.-

los docentes de Instituciones Públicas de Gestión estatal y Privada de la Provincia, quienes, a través de su formación y experiencia profesional, aportaron valiosos saberes a considerar, y que se fueron articulando con el trabajo de los equipos técnicos ministeriales.

Que es intención de la actual Gestión Educativa implementar a partir del Ciclo Lectivo 2015 el Diseño Curricular Provincial de la Educación Primaria en todos los Establecimientos Educativos de Gestión Estatal y de Gestión Privada de la Provincia.

Que la suscripta se encuentra facultada para el dictado del presente acto administrativo en virtud de lo establecido en el artículo 17° de la Ley Provincial 859.

Por ello:

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN

R E S U E L V E:

ARTÍCULO 1°.- Aprobar el Diseño Curricular Provincial de la Educación Primaria Común y de las modalidades Rural y Especial de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, que obra como Anexo I de la presente, ello por los motivos expuestos en el exordio.

ARTÍCULO 2°.- Autorizar la implementación del Diseño Curricular citado a partir del año 2015, en todos los Establecimientos Educativos del Nivel, de Gestión Pública Estatal y Privada de la Provincia.

ARTÍCULO 3°.- Imputar el gasto que demande la presente a las partidas presupuestarias correspondientes.

ARTÍCULO 4°- Elevar al Ministerio de Educación de la Nación la documentación correspondiente para obtener la Validez Nacional del Título.

ARTÍCULO 5°.- Notificar con copia autenticada de la presente a la Secretaría de Educación, a la Subsecretaría de Educación Inicial, Primaria y Especial, a la Subsecretaría de Planeamiento y Calidad Educativa, a la Subsecretaría de Educación Privada, y a la Supervisión General de

///3.-

.../// 3.-

Nivel Inicial, E.G.B. 1 y E.G.B. 2, Educación Especial y Educación del Adulto.

ARTÍCULO 6°.-Comunicar. Dar al Boletín Oficial de la Provincia y archivar.

RESOLUCIÓN M. ED. N° 2587 /2014.-

Lic. Sandra Isabel MOLINA
Ministra de Educación
Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del Atlántico Sur

G.T.F.
H.
R.
A.

Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Gobierno de la Provincia de
Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del
Atlántico Sur
Ministerio de Educación

"2014 – Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

ANEXO I RESOLUCIÓN M. ED. Nº 2587 /2014.-

DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL

EDUCACIÓN PRIMARIA

PROVINCIA TIERRA DEL FUEGO, ANTÁRTIDA E ISLAS DEL ATLÁNTICO SUR
2014

ESCRIBANÍA GENERAL
Dirección General de Despacho
2587

Autoridades Provinciales
Gobernadora

Farmacéutica María Fabiana Ríos

Ministra de Educación

Lic. Sandra Isabel Molina

Secretaria de Educación

Prof. María Elena Ventura

Subsecretaria de Planeamiento y Calidad Educativa

Prof. María Celeste Torres

Subsecretaria de Educación Inicial, Primaria, Especial

Prof. Gloria González

Subsecretaria de Educación Privada

Prof. Graciela Marinangelis

Equipo de Gestión

Referente Provincial de Diseño, Gestión y Evaluación Curricular

Lic. Norma Rosales

Gestión General

Prof. Néstor Samban

Referente de Nivel Primario

Prof. Claudia Wortley

Referentes Generalistas

Lic. Vanina Spinella

Lic. Martha Godoy

Prof. Alejandra Sartini

Mirian Celeste STANG
Dirección [illegible] Diseño

1507

Equipo Técnico

Proceso de Construcción del Diseño Curricular	Prof. Néstor Samban
Marcos General, Referencial y A modo de Cierre	Prof. Adriana Macedo
La enseñanza de	
Lenguajes Artísticos	
Danza	Prof. Rosana Bernharstu
Música	Prof. Diego Nievas
Teatro	Lic. Gerardo Herrera
Plástico- Visual	Prof. María Elena Jacob
Educación Física	Prof. Pablo Caliva Prof. Daniela Jacob
Ciencias Sociales	Prof. Matías A. Cravero Prof. Marisa R. Manzotti
Construcción de la Ciudadanía	Prof. Matías A. Cravero
Ciencias Naturales	Lic. Sergio E. Álvarez Lic. Laura L. Richter
Consultor Técnico	Prof. Carlos Álvarez
Educación Tecnológica	Prof. Paula Sebeca Prof. Víctor Caliva
Lengua Extranjera: Inglés	Lic. Eugenia Carrión Cantón Lic. Anabela Grazioli
Prácticas del Lenguaje	Prof. Alicia Olguín
Matemática	Prof. Graciela Alonso Prof. Silvana Gabriela Sena
Corrección de Estilo y Ortografía	Prof. Silvia Saiz

Agradecemos los aportes y sugerencias de:

Lic. Claudia Mallea y Mariana Aperio

Prof. Crhistian Rodriguez Errotaberre Soporte Técnico de Educación Musical en la Supervisión Provincial de Artística y Tecnología de Nivel Inicial y Primaria.

Docentes de Educación Primaria, de todas las escuelas de gestión pública y de gestión privada de la provincia, que participaron de las diferentes instancias de consulta en la construcción del nuevo Diseño Curricular

Equipo Programa Conectar Igualdad Tierra del Fuego

Prometeo. Programa de Expansión Virtual de Aulas de Tierra del Fuego

ÍNDICE GENERAL

Proceso de construcción del Diseño Curricular Provincial 9
Caja curricular para el Nivel Primario 11
Marco General 15
Marco Referencial 45
La Enseñanza de los Lenguajes Artísticos 72
Propósitos Generales 75
La Enseñanza del Lenguaje Corporal: La Danza 76
Propósitos 78
Ejes para la Organización de los Contenidos 78
Contenidos Primer Ciclo 79
Contenidos Segundo Ciclo 80
Recomendaciones Didácticas 82
Recomendaciones para la Evaluación 87
Bibliografía Consultada 90
La Enseñanza del Lenguaje Musical 92
Propósitos 96
Ejes para la Organización de los Contenidos 97
Contenidos Primer Ciclo 100
Contenidos Segundo Ciclo 104
Recomendaciones Didácticas 108
Recomendaciones para la Evaluación 119
Bibliografía Consultada 123
La Enseñanza del Lenguaje Plástico Visual 125
Propósitos 130
Ejes para la Organización de los Contenidos 131
Contenidos 133
Recomendaciones Didácticas 146
Recomendaciones para la Evaluación 167
Bibliografía Consultada 172
La Enseñanza del Lenguaje Teatral 174
Propósitos 177
Ejes para la Organización de los Contenidos 178
Contenidos Primer Ciclo 179
Contenidos Segundo Ciclo 180
Recomendaciones Didácticas 182
Recomendaciones para la Evaluación 190
Bibliografía Consultada 193
La Enseñanza de la Educación Física 195
Propósitos 197
Ejes para la Organización de los Contenidos 198
Contenidos 199
Recomendaciones Didácticas 212
Recomendaciones para la Evaluación 218
Bibliografía Consultada 221
La Enseñanza de las Ciencias Sociales 224

Propósitos..... 232
Ejes para la Organización de los Contenidos..... 234
Contenidos Primer Ciclo..... 235
Contenidos Segundo Ciclo..... 241
Recomendaciones Didácticas..... 247
Recomendaciones para la Evaluación..... 269
Bibliografía Consultada..... 270
La Enseñanza de la Construcción de la Ciudadanía..... 274
Propósitos..... 276
Ejes para la Organización de los Contenidos..... 277
Contenidos Segundo Ciclo..... 278
Recomendaciones Didácticas..... 282
Recomendaciones para la Evaluación..... 287
Bibliografía Consultada..... 289
La Enseñanza de las Ciencias Naturales..... 291
Propósitos..... 297
Ejes para la Organización de los Contenidos..... 298
Contenidos Primer Ciclo..... 303
Contenidos Segundo Ciclo..... 308
Recomendaciones Didácticas..... 315
Recomendaciones para la Evaluación..... 344
Bibliografía Consultada..... 348
La Enseñanza de la Educación Tecnológica..... 354
Propósitos..... 358
Ejes para la Organización de los Contenidos..... 359
Contenidos Primer Ciclo..... 360
Contenidos Segundo Ciclo..... 362
Recomendaciones Didácticas..... 368
Recomendaciones para la Evaluación..... 376
Bibliografía Consultada..... 377
La Enseñanza de Inglés..... 380
Propósitos..... 383
Ejes para la Organización de los Contenidos..... 383
Contenidos Primer Ciclo..... 385
Contenidos Segundo Ciclo..... 393
Recomendaciones Didácticas..... 402
Recomendaciones para la Evaluación..... 415
Bibliografía Consultada..... 420
La Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje..... 423
Propósitos..... 430
Ejes para la Organización de los Contenidos..... 431
Contenidos Primer Ciclo..... 432
Contenidos Segundo Ciclo..... 453
Recomendaciones Didácticas..... 480
Recomendaciones para la Evaluación..... 491
Bibliografía Consultada..... 500
La Enseñanza de Matemática..... 504
Propósitos..... 509
Ejes para la Organización de los Contenidos..... 509

Contenidos Primer Ciclo..... 513
Contenidos Segundo Ciclo..... 521
Recomendaciones Didácticas..... 530
Recomendaciones para la Evaluación..... 552
Bibliografía Consultada..... 554
A modo de cierre..... 557

ESCUELA PRIMARIA

Miriam Celeste SANTA
Directora General de Despacho
M. E.D.

2587

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL NUEVO DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL

La Dirección Provincial de Gestión Curricular concibe la construcción del Diseño Curricular Provincial como un proceso dinámico, público y plural en el que participan no solo los equipos técnicos del Ministerio de Educación, sino también distintos actores educativos, adquiriendo un rol estratégico los docentes de las instituciones públicas de gestión estatal y privada de la provincia, quienes, a través de su formación y experiencia profesional, cuentan con valiosos saberes a considerar en el diseño y desarrollo del nuevo Currículum del nivel.

Este proceso abierto de construcción del nuevo Diseño Curricular Provincial para el Nivel de la Educación Primaria contempló diferentes instancias de consulta que se fueron articulando con el trabajo de los equipos técnicos de esta Dirección. A continuación, se presenta una breve síntesis de dicho proceso.

Año 2011

En el transcurso del año, los equipos técnicos curriculares de la Dirección Provincial de Gestión Curricular, analizaron y contrastaron los NAP, Diseños Curriculares vigentes y Planificaciones del Nivel (que fueron recopiladas de las instituciones), como así también con los lineamientos curriculares del Ciclo Básico del Nivel de la Educación Secundaria y las definiciones Curriculares del Nivel Inicial. Ambos documentos, estos últimos, aprobados ministerialmente al comienzo de año.

Por otra parte, referentes de la Dirección participaron de un segmento de la capacitación destinada a directivos del Nivel, que llevaron adelante referentes del Programa Integral para la Igualdad Educativa PIIE en el marco de las acciones de dicho programa.

En la exposición de la capacitación, en primer lugar, se presentaron las políticas prioritarias para el Nivel y del marco normativo nacional, expresado en las Resoluciones del Consejo Federal de Educación CFE. Luego, se presentó una síntesis de los principios enunciados en el Marco General, ya que los mismos dan cuenta del posicionamiento político pedagógico que sustenta la construcción de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales. También, se expresaron los enfoques de las áreas curriculares y los componentes del futuro Diseño Curricular del Nivel. Por último, y vinculado al material bibliográfico del PIIE que poseían los directivos, se conversó respecto de la relación entre los NAP, como prescripciones curriculares de alcance nacional, y el trabajo que se desarrollaría respecto de la política de enseñanza a plasmar en el nuevo Diseño del nivel.

Abril 2012

En el mes de abril se realizó la Primera Jornada Institucional de consulta para la construcción del Nuevo Diseño del Nivel Primario con todos los docentes de las ciudades de Ushuaia, Río Grande y Tolhuin de establecimientos públicos de gestión estatal y privada. El trabajo giró en torno a la contextualización de los NAP dentro de la normativa del Sistema Educativo Nacional, reconociendo su nivel de concreción. Además, el trabajo tuvo la intención de que los docentes pudieran conocer y analizar algunos aspectos del Marco General de los nuevos Diseños Curriculares Jurisdiccionales que constituyen principios que sustentan la política de enseñanza de nuestra provincia. Por último, se inició el proceso de análisis y reflexión sobre las prácticas educativas institucionales y áulicas, considerando algunos aspectos específicos del nivel: la alfabetización, la resignificación del nivel a partir de la extensión de la obligatoriedad hasta el último año de la educación secundaria, sostenimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes, flexibilización de la organización institucional y curricular.

A comienzos del mes de Junio se desarrolló la Segunda Jornada Institucional. En la misma, se dio continuidad al análisis de las concepciones y posicionamiento teóricos-epistemológicos explicitados en el Marco General de los nuevos Diseños Curriculares Jurisdiccionales, que constituyen principios que sustentan la política de enseñanza de nuestra provincia.

Por otra parte, se socializaron para el análisis, los enfoques en los que se sustenta la enseñanza de cada área curricular, enunciados en los primeros documentos borradores producidos por los equipos técnicos de la Dirección Provincial de Gestión Curricular.

Por último, se reflexionó sobre las prácticas de enseñanza, institucionales y áulicas, tomando como referencia los NAP, las concepciones y posicionamientos teóricos-epistemológicos expresados en el Marco General y en los primeros documentos borradores de cada área curricular, y grillas de sistematización de contenidos que los equipos técnicos de la Dirección elaboraron, en base a las planificaciones áulicas de diferentes escuelas de la provincia.

En los últimos días del mes de Junio se llevó a cabo la Tercera Jornada Institucional de consulta para la construcción del Nuevo Diseño del Nivel Primario. Allí, se analizaron los borradores elaborados por los equipos técnicos areales de la Dirección Provincial de Gestión Curricular, y que incluían contenidos para la enseñanza y recomendaciones didácticas de cada espacio curricular (EC). Los docentes efectuaron el análisis considerando los enfoques en los que se sustenta la enseñanza de cada EC (que habían sido presentados en la Jornada anterior), para así poder realizar sus aportes, críticas y sugerencias que consideraron necesarios.

Año 2013

Si bien luego de cada Jornada de Consulta se fueron analizando los aportes recogidos, en el transcurso del año, se terminaron de sistematizar a incorporar los mismos, para luego editar e imprimir los documentos de cada EC.

Año 2014

En el primer semestre del año se trabajó junto al Programa de expansión virtual de aulas de Tierra del Fuego (PROMETEO) para el desarrollo de una herramienta que permitiera a los docentes realizar también aportes en forma virtual.

De esta manera, se pudo iniciar la Cuarta Jornada de trabajo con los docentes de la provincia en donde, por un lado, se dio continuidad al análisis de las concepciones y posicionamientos teóricos-epistemológicos explicitados en el Marco General de los nuevos Diseños Curriculares Jurisdiccionales. Por otra parte, se socializaron y analizaron los documentos borradores elaborados por los equipos técnicos areales de esta Dirección, que en esta oportunidad incluían los propósitos, los contenidos, las recomendaciones didácticas y las recomendaciones para la evaluación. Por último, a partir de esos análisis se efectuaron las sugerencias de cambios o modificaciones a los documentos borradores de cada espacio curricular, desde las prácticas de enseñanza, institucionales y áulicas, tomando como referencia: los NAP, y las concepciones y posicionamientos teóricos-epistemológicos formulados en el Marco General.

Convencidos de la importancia de desarrollar un proceso abierto de construcción del nuevo Diseño Curricular, agradecemos la participación y el compromiso de todos los docentes que enriquecieron esta producción con sus críticas y sugerencias.

CAJA CURRICULAR PARA EL NIVEL PRIMARIO

El nuevo Diseño Curricular (DC) para el nivel primario conlleva a algunas modificaciones de la caja curricular vigente. Estas modificaciones tienen que ver con las nuevas denominaciones y con la reorganización de los espacios curriculares.

En el primer caso, los cambios de nombre[1] están intrínsecamente relacionados con un cambio en el enfoque didáctico, es decir, con el posicionamiento teórico desde el que se piensa la enseñanza.

Respecto de la reorganización de los espacios, cabe destacar el caso de Ciencias Sociales en el Primer Ciclo. En el nuevo DC se integra a Ciencias Sociales el espacio de Construcción de la Ciudadanía (en el DC anterior aparecen diferenciados ambos

1 Cabe aclarar que hay espacios curriculares que en el nuevo Diseño Curricular preservan su denominación, sin embargo, consideramos que constituyen una propuesta actualizada en términos disciplinares y didácticos, contextualizada regionalmente y fundamentalmente enriquecida por los aportes de los docentes que actualmente se desempeñan en las escuelas de la provincia.

espacios). Esto responde a una lógica de continuidad, de articulación entre el nivel inicial y primario, tratando de preservar el mayor grado posible la integración curricular. En el Segundo Ciclo, se considera que es posible abordar con mayor especificidad, contenidos de ambos espacios y, pensando en la articulación con el Ciclo Básico del Nivel Secundario, Construcción de la Ciudadanía se presenta como un espacio diferenciado al de Ciencias Sociales.

El caso del Espacio curricular "Lenguajes Artísticos" merece una aclaración particular. Este espacio no sólo incluye un cambio de denominación sino también de revalorización de los distintos lenguajes que lo componen. Históricamente, en la mayoría de las escuelas primarias, se enseñan sólo 2 (dos) lenguajes (Plástico-Visual y Música), quedando relegada la enseñanza de Danza y Teatro. En el nuevo DC, en el marco de una fundamentación general del espacio curricular, se presentan propuestas de enseñanza para cada uno de los 4 (cuatro) lenguajes artísticos. Por esto, en la nueva caja curricular se explicitan los 4 (cuatro) lenguajes que componen al espacio curricular, habilitando a las escuelas para que, progresivamente, incorporen la enseñanza de la Danza y el Teatro ya sea por proyectos, en las horas extendidas y/o, ante la imposibilidad de "cubrir las horas" de los lenguajes tradicionales (Plástico Visual y Música), puedan convocar a docentes de los lenguajes de Danza y/o Teatro. En síntesis, el espacio curricular de Lenguajes Artísticos está conformado por el **Lenguaje de la Danza, Lenguaje Música, Lenguaje Plástico Visual y Lenguaje Teatral,** pero a pesar de tener fuertemente arraigado en el Nivel Primario los espacios curriculares de Música y Plástico-visual se pretende ofrecer la posibilidad de enseñar otros lenguajes, respetando ***el arte como campo de conocimiento integral,*** estructurando diferentes propuestas a lo largo de los dos ciclos de la escuela primaria

Con relación al espacio curricular **Lengua Extranjera: Inglés**, será prioritaria su implementación en Segundo Ciclo y progresiva en Primer Ciclo.

A continuación se presentan las cajas curriculares de Primero y Segundo Ciclo con una carga horaria superadora. Es por ello que **se considera propender a esa carga horaria progresivamente hasta el 2016**[2]. La caja presentada incluye un estímulo más de Lenguajes Artísticos y un estímulo más de Educación Tecnológica. Se presentan 3 horas semanales cuya definición será institucional, en función a temas, tareas, trabajo y/o, producto según área de enseñanza se defina fortalecer a fin de que las trayectorias escolares de los alumnos sean continuas y completas.

La propuesta curricular de la jornada escolar ampliada para el segundo ciclo, incluirá espacios de trabajo referidos a saberes de todas las áreas del curriculum: los saberes que tradicionalmente han sido patrimonio de la escuela transmitir (básicamente, los de las

2 En el marco de la Resolución CFE N° 188/12

áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática) y aquellos que, aun formando parte de ese patrimonio, quedaron relegados o con poca expresión en el curriculum real (tal es el caso de los saberes de las áreas Ciencias Naturales y Sociales y Educación Artística, entre otros). Además, se incluirán aquellos saberes que conforman el universo cultural de la contemporaneidad, saberes en torno a los medios de comunicación, las tecnologías de la información, otras disciplinas artísticas y lenguas extranjeras. El Artículo 41 de la LEN establece que, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, todos/as los/as alumnos/as tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, DOS (2) disciplinas artísticas. El artículo 81 de la Resolución 111/10 del CFE, establece que "*en este nivel la Educación Artística se vincula con la construcción de conocimientos específicos vinculados a cuatro lenguajes básicos, lo que implica el tránsito por espacios curriculares tales como música, artes visuales, danza y teatro*". Por lo tanto, la extensión de la jornada escolar posibilitará concretar aquel tránsito por los lenguajes mencionados, diversificando las ofertas.

Por su parte, el artículo 87 de la misma Ley, establece la obligatoriedad de la enseñanza de al menos un idioma extranjero en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país. La ampliación del tiempo permitirá avanzar en la efectiva enseñanza de dos disciplinas y del idioma extranjero.

Asimismo, y dado que forma parte de los objetivos de la ampliación del tiempo escolar brindar mejores oportunidades de aprendizaje a todos los niños, se incluirá un tiempo específico que denominamos "Acompañamiento al estudio". Este espacio se propone avanzar en dos sentidos: por un lado, hacia la formación de los niños-as como estudiantes y, por otro lado, en la atención de dificultades puntuales en los aprendizajes a fin de mejorar las trayectorias escolares, aportando así a la generación de condiciones justas en el acceso al conocimiento y en los logros de aprendizaje.

La jornada de educación primaria que amplía el tiempo escolar, se estructurará considerando diversos formatos didácticos, como talleres, proyectos, laboratorios y clases regulares, planificadas en secuencias didácticas, entre otras, a lo largo del calendario semanal y anual. También contemplará la posibilidad de agrupar de distintas formas a los alumnos, en función del tema/tarea en trabajo.

Los contenidos específicos a abordar y su secuenciación, se trabajarán concertadamente con la Supervisión escolar y cada institución participante de modo coherente con la propuesta de extensión de la jornada escolar presenta en documentos provinciales y nacionales, el diseño curricular y el proyecto educativo de la institución de manera tal que la extensión de la jornada genere mayores posibilidades de acceso a conocimientos múltiples y variados para los alumnos.

Todos los espacios de la escuela con jornada ampliada, tendrán sus instancias de cierre y evaluación vinculadas al desempeño de los alumnos. Esta evaluación será parte del propio proceso de enseñanza y de aprendizaje.

El carácter de la evaluación de los alumnos será integral, en este sentido se propone que cuente con las miradas del docente a cargo del grado, los docentes especiales, los docentes a cargo de los nuevos espacios pedagógicos y miembros del equipo directivo, enriqueciendo la evaluación sobre los avances de cada alumno, contemplando su desempeño en la totalidad los espacios transitados desde las áreas curriculares obligatorias.

Espacio curricular		**Primer ciclo**	**Segundo Ciclo**	**Total de horas cátedras semanales**
Prácticas del Lenguaje		6	5	35
Matemática		6	6	
Ciencias Sociales		5	4	
Construcción de la Ciudadanía			2	
Ciencias Naturales		5	5	
Lengua Extranjera: Inglés		2	3	
Ed. Física		2	2	
Ed. Tecnológica		2	2	
Lenguajes Artísticos	Música	4	4	
	Plástico-visual			
	Teatro			
	Danza			
Taller		3	2	

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Directora General de Despacho
M. ED.

2587

MARCO

GENERAL

PENSAR LA EDUCACIÓN EN ESTOS TIEMPOS

"Mediante la Educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos; lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común".
Hannah Arendt (1996)

En la escena política actual, donde nuevos cambios afectan al Sistema Educativo Argentino, es oportuno reafirmar uno de los ideales que no sería deseable ni posible abandonar: ***"la educación es un derecho de todos"***[3].

Esta es una figura de la justicia que lejos de ser una herencia del pasado, conserva una impronta crítica real en la escuela y en la sociedad misma. En virtud de ello se intenta subrayar con cierta intensidad aquellos valores que constituyen a la Educación en piedra fundante de la humanidad[4]. Proponemos: ***igualdad, justicia y libertad.***

En este sentido, será necesario situar alrededor de la Educación los elementos que en el presente tensionan el campo, sea como legado del pasado, o como transformaciones recientes que necesitan ser tomadas en cuenta.

En el siglo XIX, se constituye el Sistema Educativo Nacional bajo el patrocinio de los emergentes Estados Nacionales. En este escenario, primaba la idea de lograr el "progreso" del país y la escuela resultaba el dispositivo ideal de modernización e inclusión de las poblaciones nativas e inmigrantes, se buscaba conformar ciudadanos honestos, civilizados, que tuvieran gusto por el trabajo y el ahorro, que amaran la república, que aprendieran el autocontrol y la higiene.

Las escuelas constituyeron las primeras experiencias históricas modernas que se planteaban la formación de una sociedad igualitaria. Con un discurso cosmopolita, se sentaba a pobres y ricos, inmigrantes y nativos en el mismo banco para que recibieran la misma educación impregnada de un imaginario común de matriz ilustrada con fuertes elementos positivistas, republicanos y burgueses. En este intento de procesar todas las

3 La presencia de la palabra *derecho* pretende poner distancia entre homogeneidad y justicia; y esta distancia busca advertir sobre el carácter controvertido e histórico que tiene el "*todos*" al enunciárselo como universal. "La universalidad pertenece a una lucha hegemónica de final abierto", sostiene Laclau. Proponemos pensar el término "*todos*" en el orden de lo que sucede, no de lo que es. Es decir, si el "*todos*" cambia entonces como efecto vinculante la Educación deberá cambiar.

4 Inmanuel Kant nos ayuda a entender por qué la Educación es una piedra fundante de la condición humana: "El hombre es el único ser susceptible de educación. (...) El hombre no puede hacerse hombre más que por la educación. No es más que lo que ella hace de él. Y observemos que no puede recibir esa educación más que de otros hombres que a su vez la hayan recibido."

diferencias de origen de sus alumnos[5] y docentes, había que dejar en la puerta de la escuela todo lo propio y singular. La pretensión igualadora puso a la escuela como medio para distribuir los conocimientos a todos, pero al mismo tiempo le dio los instrumentos para excluir o derribar todo aquello que no se ubicaba dentro de sus parámetros.

LA AFIRMACIÓN DEL PRINCIPIO DE IGUALDAD

Hoy, más de un siglo después de la creación del sistema educativo, afirmamos fuertemente a ***la igualdad como principio constitutivo de la sociedad***. Constituye un principio que, si bien no siempre se ha cumplido, aún sigue actuando como horizonte orientador de las prácticas y como posibilidad de acceder a una vida más digna.

Dado que la igualdad es un concepto con gran densidad semántica, proponemos desnaturalizarlo, desprendiéndolo de la idea de la homogeneización, a la que tantos años permaneció ligada como uno de los fundamentos principales de la escuela sarmientina.

En épocas recientes[6] la igualdad fue desplazándose hacia la ***diversidad***. La aparición de la noción de diversidad en un contexto fuertemente desigualador originó nuevos sentidos del término. La diversidad es leída a veces como una desigualdad total (población en riesgo social, con déficit social, etc.) sobre la que hay poco por hacer, en lugar de posicionar la diferencia inscripta en cada uno de los seres humanos como un valor afirmativo sobre el que lo enuncia.

Muchas veces lo diverso se presenta como la antesala para cuestionar la capacidad (y el derecho) de ser educado de ciertos niños y la ponderación de las diferencias como deficiencias.

La igualdad debe empezar a pensarse como una igualdad que habilita y valora las diferencias que cada uno porta como ser humano, con toda la complejidad que dicha operación conlleva, advirtiendo los riesgos de emparentarse con la desigualdad y la injusticia.

La igualdad no sólo debe ser un punto de llegada sino, fundamentalmente, ***un punto de partida***. Para ello, será preciso no solo articular la política educativa en una política general de desarrollo para la integración social, sino poder combinar lo diverso con lo común, entendiendo que la capacidad del otro que está siendo educado se pone en juego

5 Coincidimos con la reivindicación de los derechos de género, pero a los fines de facilitar la lectura se expresará alumnos-docentes-profesor-niños-chicos refiriendo a ambos géneros.

6 La idea de las pedagogías homogeneizantes como vías para la igualdad comenzó a quebrarse en la posdictadura, a partir de 1983 y más fuertemente en la década de los '90.

en la relación educativa misma, no previamente en el sujeto que aprende, puesto que esa capacidad es el resultado de una construcción en el marco de una relación pedagógica.

En otros términos, pero continuando la idea, Meirieu (2001) advierte que definir *a priori* las capacidades o posibilidades de aprendizaje de los sujetos, haciendo abstracción de la acción educativa siempre posible e infinitamente variable, es en sí una tarea imposible. O, mejor aún, es posible de ser llevada a cabo con el fuerte riesgo de condenar *a priori* las posibilidades de humanización de estos sujetos, de compartir y hacer humanidad.

Que haya sujetos que puedan educarse depende de cómo los recibamos y alojemos en una escuela que los considere iguales, con iguales derechos a ser educados y a aprender, asumiendo responsablemente que la educación es una relación de asimetría y, a la vez, de igualdad. El sostenimiento de la asimetría no diluye la relación pedagógica, sino todo lo contrario, debe conferir un lugar al surgimiento de un docente con voluntad y deseo, y un saber que transmitir ahora, hoy, y no como la promesa de que alguna vez aquel que tenemos enfrente se convertirá en un igual porque ya es un igual.

Considerarlos iguales es no renunciar a enseñar, es enseñar mejor, poniendo a los alumnos en contacto con mundos a los que no accederían si no fuera por la escuela, a mundos de conocimientos, de lenguajes diversos y de culturas diferentes, es abrir el enigma frente a lo que pueden llegar a ser, es confiar en que pueden, pero no solos, no sin nuestras enseñanzas y nuestro deseo de que sean labradores de su propia vida, habilitando la posibilidad de que otro destino se produzca.

LA AFIRMACIÓN DEL PRINCIPIO DE JUSTICIA

A pesar de la gran expansión que el sistema educativo ha experimentado durante las últimas tres generaciones, los resultados, en términos de acceso social al mismo, han sido insuficientes. La existencia de una distribución desigual de los recursos representados por la educación formal es una razón lo suficientemente importante para avalar la relación de dos categorías, que tal vez a primera vista parecen no tener implicancias: ***educación y justicia social.***

El sistema educativo es un bien público y las escuelas son instituciones sociales de gran relevancia para la sociedad en su conjunto, a la cual le importa cómo funcionan, qué enseñan, con qué calidad, etc. La pregunta sobre la justicia social tiene cabida cuando se

observa la forma piramidal de acceso de la población al sistema educativo, que se va estrechando cada vez más a medida que ascienden los niveles de escolarización[7].

Una educación es digna cuando no está al servicio del mercado o de una tecnocracia carente de valores, sino asentada sobre la enseñanza de la responsabilidad y las consecuencias de la acción. Por consiguiente, si el sistema educativo trata injustamente a algunos de sus alumnos, no son éstos los únicos que lo padecen. La calidad de la educación de todos los demás se degrada. Una educación que privilegia un sujeto por sobre otro está dando al primero una educación corrupta, que le favorece social y económicamente. (Connell, 1997).

La justicia en educación se ha planteado primordialmente en términos del acceso a la escolarización y a los títulos formales. Ciertamente, se refieren a cuestiones de justicia distributiva, de quién recibe un bien social y cuánto recibe de él. Pero en este caso, el concepto de justicia no debe ser entendido como una cuestión de derechos individuales, sino ***como la condición de un orden social más justo***.

La educación es una práctica social conformada de forma particular, con una naturaleza propia y específica, por lo que resulta inapropiado separar el "cuánto" del "qué". Existe un lazo inevitable entre distribución y contenido, en tanto que procesos de distribución injustos reproducen ese mismo carácter en el objeto para distribuir.

Pretender alcanzar la justicia a través de la distribución igualitaria de un bien cultural a todos los sujetos de todas las clases sociales es fundamental, pero constituye una forma incompleta de entender los asuntos educativos.

Las políticas públicas en materia escolar deberán estar acompañadas de una reflexión crítica, encuadradas en las nociones éticas de justicia e igualdad sobre el qué, el cómo y el cuánto se distribuye. Es un modo público de registrar y de explicar la diferencia como condición constitutiva de los sujetos y de sus derechos educativos.

Que la sociedad sea justa depende, en parte, del uso que hoy se haga del sistema educativo.

LA AFIRMACIÓN DEL PRINCIPIO DE LIBERTAD

La escuela debe transmitir la cultura para que todos puedan "decir y escribir su palabra". Esta expresión no significa otra cosa que ofrecer a los alumnos ser dueños de su propia voz, capaces de entender críticamente el presente, de reflexionar sobre el

7 El acceso a los distintos niveles del sistema educativo (inicial, primario, secundario, universitario), difiere entre las distintas clases sociales, regiones o grupos étnicos. Como así también, existe una diferencia sustancial entre países pobres y ricos.

pasado, de anticipar y apostar por la construcción de escenarios colectivos, de elaborar posiciones y discursos sólidos al momento de sostenerlos y de fundamentarlos. Para ello será necesario rescatar la importancia del conocimiento como mediación productora de subjetividad, a través de dos rasgos centrales del sujeto que conoce: ***el diálogo y la politicidad.***

Esta insistencia en la relación entre conocimiento, palabra y poder supone, fundamentalmente, una afirmación del principio de libertad presente en el acto mismo de educar. El conocimiento de sí, que es un elemento constitutivo en la producción de subjetividad educativa, apunta a la dignidad, es decir, a saberse capaz de actuar. En esto consiste la ciudadanía: en poder actuar, y no simplemente padecer, y poder argumentar en el diálogo, y no meramente seguir costumbres u opiniones.

Educar es crear conciencia, propiciar una mirada crítica de la realidad, liberándose de una visión ingenua y descreída de lo que acontece en forma particular y social en el contexto, y de esta manera ser un sujeto creador de su historia y de la historia. Para educar es imprescindible compartir el pensamiento y acción, el dolor y las necesidades de los menos favorecidos, para poder luchar, de alguna manera, por mínima que sea, para destruir esas injusticias. "La práctica de la libertad" interpela a ser conscientes de la dignidad que cada ser humano posee, a un diálogo interpersonal mediante el cual se descubre el sentido de lo humano a través del encuentro con otros sujetos sociales. Esa reunión no será en vano, sino que motorizará, indudablemente, la participación política.

Cuando se habla de libertad, dos términos entrelazados deben darle vitalidad: ***reflexión y acción***. En virtud de ello, apropiarse del lenguaje, declarar lo que sucede, señalar lo desigual, lo injusto, lo que aprisiona, es transformar la realidad. De allí, que hacer uso de la palabra no debería ser privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los que habitamos este mundo. Ser dueños de nuestra propia voz no implica un acto de soledad, sino que significa, necesariamente, un encuentro con otros; por eso la verdadera educación es diálogo. Y ese encuentro no puede darse en el vacío, sino que se da en situaciones concretas, de orden social, económico, político.

La escuela debería ser una de las instituciones que permita a los alumnos participar de la construcción de la sociedad con sus "propias manos", brindando experiencia y conocimiento de la cosa pública. Es decir una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política, que concentre sus mayores energías en el desarrollo intelectual de sus alumnos y dé lugar a una actitud capaz de resistir el peso del escepticismo y hacer frente a los movimientos del cambio. Los regímenes democráticos

se nutren del cambio constante. Son flexibles, inquietos y, por eso, los actores sociales de esos regímenes deben tener mayor flexibilidad intelectual y fuertes convicciones.

No perdemos nada si intentamos una nueva pedagogía. Por el contrario, podemos ganar una nueva sociedad, un nuevo sujeto, un nuevo mañana.

La educación se materializa en el terreno de lo público porque solo allí los principios de igualdad, justicia y libertad revestidos por la política cobran vida. Entrelazando estos universales los ciudadanos podrán tejer nuevas formas de lo común, de lo que nos reconoce como diferentes e iguales, de lo que nos permite ser con otros.

EL SENTIDO DE LO PÚBLICO Y LO COMÚN

Lo Público

El sistema educativo argentino sostuvo durante mucho tiempo, alrededor de la expresión ***escuela pública***, cierta pretensión de uniformidad y universalidad. Sin embargo, en las últimas décadas este carácter uniforme se fue desdibujando, dando lugar al surgimiento de ***las escuelas públicas***. Aún así, y por el esfuerzo sostenido de muchas escuelas públicas de luchar por conservar el principio de justicia e igualdad, que el adjetivo ***público*** trae consigo, es que la escuela sigue constituyendo, para algunos sectores sociales, el espacio público más democrático para acceder al consumo y a la producción de determinados bienes culturales. Si bien está lejos del imaginario de institución única y con una autoridad incuestionable[8]; todavía mantiene determinadas improntas de la cosa pública.

Lo público es el espacio de articulación entre los intereses particulares y los generales, y está caracterizado por anteponer lo común a todos, por encima de las necesidades particulares. Lo público no es solamente el Estado, o los docentes, o las familias, las minorías o la sociedad civil; lo público implica un espacio complejo que se construye con el hacer de cada uno de nosotros, un hacer intencionado que no se centra en lo individual sino en la comunidad que todos formamos.

Incorporar otros modos de distribuir el poder público no implica, evidentemente, inhibir la responsabilidad del Estado de su función política fundamental en el momento de actuar como garante respetuoso de los derechos educativos de todos los habitantes del país. Con esta idea se intenta reforzar el papel central que debe tener el Estado en la cuestión educativa, resguardando la perspectiva de lo común, de los derechos y

8 Bregamos por alejarnos cada vez más de este imaginario

obligaciones de lo colectivo, incorporando tensiones presentes en la gestión pública y la necesidad de múltiples modos de gestión.

Fortalecer la dimensión ético - política de la educación potencia la mediación de lo educativo en la sociedad política como responsable de lo público y en la sociedad civil como constructora de lo común. Ciertamente, cuando la política emprende la defensa de la democracia y del pluralismo, se puede decir que ha recuperado las bases normativas de la justicia. No obstante, para entender cómo el espacio público tiene una estricta relación con el espacio educativo, en el cual resulta imprescindible enseñar y aprender consensos y disensos, es preciso articular justicia y democracia.

En síntesis, de la educación depende la formación del ciudadano, como "potencial político", garantizando la constitución del espacio público, como lugar de resistencia a cualquier tipo de predominio, que siempre es injusto y encubre (o manifiesta) una clara tiranía (Cullen, 2004).

Lo Común

A pesar de los años de historia que nos separan de la fundación del sistema educativo argentino y de estar inmersos en una sociedad donde la apuesta a un proyecto colectivo de sociedad se ve cuestionada por un individualismo exacerbado, que privilegia los intereses particulares por sobre la preocupación por el bien común, el lugar donde trabajamos, enseñamos, aprendemos, "nuestra escuela pública", con sus límites, contradicciones y promesas incumplidas, se ha constituido en el espacio para la materialización del derecho a la educación, y ha significado un freno a los intereses del mercado[9].

El movimiento de apropiación que hace posible sentir la escuela como propia debe dar lugar a la idea de una institución que pertenece a la sociedad toda, en el intento de conjugar aspectos de pertenencia pero también de referencia a la sociedad en su conjunto. ***Se podría decir que la escuela busca el bien común.***

Ahora bien, resulta necesario diferenciar lo común de lo homogéneo, comprometiendo el ejercicio de recordar que no necesariamente la homogeneidad ha sido productora de justicia ni ha sido garantía de igualdad. Durante décadas ***lo común*** ha sido ***lo mismo*** (escuela común, currículum común, formato escolar común). Si bien surgen dificultades a la hora de romper esta equivalencia, no obstante romperla es una necesidad para que el sistema escolar supere institucionalmente la homogeneidad, aloje la diversidad, deponga el sectarismo (Terigi, 2008).

9 En el mercado los intereses que se defiende siempre son de índole privado.

Históricamente, la escuela fue pensada como empresa masiva al servicio de la transformación del orden social, por lo que su principal precepto fue el de renovar la sociedad y la cultura; de allí que lo común se visualice más como un punto de llegada que como un punto de partida. Pero la naturalización de la escuela como modalidad institucional y política de gestión de la transmisión masiva del saber, diluye la idea misma de lo común como algo a construir, como un efecto, para instaurarlo como lo que pretende mantenerse constante, como condición previa[10]; por lo que corre el riesgo de no ser punto de llegada sino de partida.

Lo común es bueno, no por sus principios, sino por su capacidad de contener lo múltiple y organizar una nueva totalidad de sentido; configuración social cambiante, precaria, abierta a su continua transformación. Es lo que separa y une.

El contenido específico de lo común se establece como acuerdos sociales, que no están exentos de conflictos de intereses. Por ello, la democratización de la educación es una opción teórica, política y ética, que permite que prevalezca la defensa de lo común como posibilidad de construir tejido social compartido con otros, como lugar de lo diverso, evitando que el resultado de dicha construcción se reduzca a la lógica de las luchas por la acumulación de fuerzas.

Para un mundo en común hacen falta lugares comunes o tener experiencias[11] en común, para que surja el "nosotros"; pero al mismo tiempo, es vital renovar esos lugares comunes para que se elabore y se reinvente un modo de lo común, para que lo común pueda acoger a aquellos que no estaban en él.

En este marco, proponemos conceptualizar a la escuela como la principal institución social encargada de transmitir la cultura. Asumiendo con responsabilidad política y ética la tarea de asegurar el traspaso, y desde allí presentar algunas premisas que nos permitan entender los procesos que se dan en su seno.

LA ESCUELA COMO TRANSMISORA DE LA CULTURA Y CREADORA DEL LAZO SOCIAL

Resulta apropiado comenzar por desarrollar el concepto de cultura, ya que constituye el sentido de la transmisión.

10 Somos sujetos escolarizables, aún antes del ingreso a la escuela, dado el modo en que el formato escolar ha impregnado las prácticas de crianza.

11 Con lugares comunes nos referimos a: plazas públicas teatros, escuelas, anfiteatros, pero también actividades, obras, palabras.

Un recorrido sobre el concepto de cultura

El término cultura es parte de un lenguaje común que todos manejamos, pero para cada uno refiere a cosas distintas de nuestra experiencia.

Generalmente opuesto al de naturaleza, se suele nombrar con ella a las manifestaciones, producciones materiales y sistemas de símbolos propios de la acción humana. Es más, puede sostenerse que la condición humana se funda en el acto mismo del acceso, "la entrada" a ese sistema de producciones y de símbolos, es decir es lo que nos distingue de los animales.

Un modo de definir la cultura más cercana a nuestro tiempo, han sido las concepciones que la piensan en términos más plurales. La presencia dentro de la sociedad de variadas formas culturales, adquiriendo multiplicidad de sentidos y significados dentro de los diversos procesos de formación e interpretación de la realidad social. Entender la cultura, como el lugar de elementos heterogéneos y de múltiples temporalidades, como el cruce entre las tradiciones heredadas y actuales, en las perspectivas de futuro que alientan a cada sujeto (Dussel y Caruso, 1996).

En el campo de la educación, resulta necesario hacer foco en abrir nuevas formas de tramitar la pluralidad, reconocer distintos caminos de conocer y aprender, haciendo un esfuerzo por enfrentar el peso de las tradiciones heredadas, las que parecen ser muy fuertes en el sistema educativo. Se trata de hacer lugar a la alteridad, a todos los que hacemos la escuela día a día y que llevamos allí distintas creencias, normas, géneros, valores y formas de entender la realidad, que deberían ser transformadas en motivos para el intercambio. Pero también, poder pensar las relaciones que se establecen con el afuera, con otras instituciones de la comunidad.

En este punto, es preciso señalar la relevancia que contiene el proceso de acceder a la cultura, en cuanto a que es el proceso por el cual no sólo participamos de significados ya hechos, sino que ese cuerpo cultural se recrea, y en esa recreación el mundo que se designa a la vez se re-constituye. La escuela, como espacio privilegiado de desarrollo cultural, debe ser consciente de que la cultura no se encuentra separada de los conflictos inherentes a los procesos de transmisión que toda sociedad pone en juego, y que no sólo hacen a la supervivencia de la sociedad sino a su misma existencia como tal en el presente, y a su capacidad de recrearse en el futuro.

En esta discusión, lo que se juega es a la vez la construcción de lo común y la pluralidad de las identidades, y el carácter productivo de la transmisión cultural, en su capacidad de instituir formas de vida, lenguajes, códigos, ciudadanías.

Renovar la propuesta de la escuela parecería ser la tarea a emprender, comenzando por interrogar el currículum, las prácticas, los proyectos, impugnando toda operación escolar que sostenga un concepto único de cultura. Por eso es necesario entonces, revisar los conceptos de cultura a la luz de los procesos de transmisión y enseñanza.

LA TRANSMISIÓN

La importancia de la *transmisión* en el acto pedagógico

En tiempos donde lo que se ofrece es la individuación social[12] y los lazos entre los sujetos se tornan frágiles y efímeros, como contrapartida nos interesa situarnos en un gesto de apertura hacia las condiciones bajo las cuales se configuran y reconfiguran los procesos de subjetivación, de filiación, de constitución de lazos sociales.

Para ello, es preciso reflexionar sobre un proceso que es, a la vez, condición y habilitación de surgimiento de lo nuevo: la transmisión.

La transmisión es ese movimiento en el cual se ofrece el pasado para que sea transformado en otra cosa, es ese juego entre conservación y cambio tanto en el registro subjetivo como en la escala de la cultura. Lo propio de la transmisión es que ofrece una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla. (Diker, 2004).

Cuando algo "se pasa"[13] (conocimientos, valores, sentimientos) se podría decir que allí se constituye el lazo social. La escuela está fuertemente marcada por las tradiciones; y su trabajo por incorporar lo nuevo en sus distintas versiones (alumnos ingresantes, nuevos enfoques de conocimiento, cambios culturales, nuevas tecnologías) se hace dificultoso.

En este sentido, para que algo del orden de la transmisión se lleve a cabo en la escuela, es condición ofrecer una genealogía, un recorrido histórico, una trayectoria escolar desprendida de las categorías pedagógicas que anticipan los modos de ser tanto de los alumnos, como de los docentes. Permitirles ser algo distinto a los modelos prefabricados por el dispositivo escolar, alejarlos de la repetición; pensar a los alumnos a través del nombre propio como intento válido de filiación, ofreciendo un soporte identitario que le permita construir la diferencia, es decir, ser quien es.

12 Por individuación Robles (1999) entiende la forma "históricamente específica que asume la construcción de la individualidad en las sociedades de riesgo del capitalismo periférico, caracterizada por la masificación y la generalización de la exclusión".

13 Con la expresión "se pasa" queremos significar: lo que se da, un legado, una herencia. En términos informales se podría decir "esto era mío, pero ahora te lo paso, te lo doy a vos".

LA ENSEÑANZA

La importancia del *vínculo con el conocimiento* en la relación pedagógica

Presentar el concepto de transmisión, tiene la intención de hacer visible y comprensible los procesos de producción de identidades que se dan en la institución escolar, a través de la enseñanza.

Encontrarse con un docente que considere a los alumnos dignos de descubrir el mundo, que les trasmita su propio gusto por ese objeto de conocimiento que enseña, por la actividad que realiza, indudablemente deja huellas[14], marcas en la subjetividad de sus estudiantes. Para sentir la alegría de descubrir el conocimiento, de aprender algo nuevo, se necesita la mediación de alguien que previamente se haya adueñado de ese objeto de saber y junto con éste nos pase la satisfacción de su propio descubrimiento. A la idea de asimetría tradicional, como condición transitoria en el proceso formativo, en la que el docente ocupa un lugar de poder que le confiere el conocer la disciplina que enseña, se le está adicionando un plus, que es hacer vivir a los demás el placer por el hallazgo de esos objetos culturales que forman parte de su vida. Entendida así, la asimetría no es dominación, sino anterioridad fundadora. La experiencia de enseñar también produce procesos identitarios en el docente; en su biografía escolar conservará recuerdos de sus propios maestros[15] que lo ayudaron a introducirse en el mundo; esta cadena generacional junto a la posibilidad de abrir las puertas al saber, en algunas ocasiones, rescata al docente de las decepciones inherentes a su trabajo.

Esta mirada más centrada en el docente y su relación con el saber[16], que ansía recuperar cierto placer por la tarea, no debe perder de vista que la enseñanza escolar es una práctica social institucionalizada, que posee modos particulares de organización del trabajo de enseñar. Tanto los conocimientos que se enseñan, como los propósitos e intenciones pedagógicas propias de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, se expresan por la vía del texto curricular. En tanto encuadre normativo, el curriculum ha venido estructurando sentidos y operando como un marco cognitivo, que establece límites y puntos de referencia para la acción docente. Históricamente, ha sido enunciado de prescripciones relativas a lo que se considera socialmente válido enseñar y, en muchas oportunidades, acerca de cómo hacerlo, vehiculizando modelos de intervención docente.

14 Esas huellas suelen tener carácter negativo o positivo depende del azar y las características de los sujetos pedagógicos con los que nos encontremos en el derrotero escolar.

15 O cualquier hombre o mujer que haya sido significativo en su vida personal, que hayan operado como modelos de identificación.

16 Se utilizarán los conceptos de saber y conocimiento como sinónimos.

La enseñanza como *intento*

Algunos de los modelos de intervención docente, están relacionados con modos convencionales de entender la enseñanza. Al respecto, presentamos una definición genérica, puesto que establece rasgos básicos y comunes, concibiendo a la enseñanza como: *"un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona"* (Camillioni, A. 2007), en este sentido la transmisión funciona como efecto de una enseñanza, involucrando en dicho proceso a tres elementos que constituyen la relación pedagógica, es decir, alguien que tiene un conocimiento, otro que es destinatario y un saber que se transmite, se da, se pasa. Está claro que sin el "otro" no hay enseñanza, y que es una actividad marcada por los rasgos del conocimiento a transmitir y por las características de los destinatarios.

Es en la relación pedagógica, en el encuentro entre el saber y los alumnos, cuando aparecen los obstáculos de la enseñanza, es decir cuando el docente intenta hacer entender cómo se organizan los conocimientos y los alumnos le trasmiten su propia forma de apropiárselos, dejando al descubierto lo difícil y esforzado del aprendizaje. Por eso, el inquietante encuentro con lo desconocido al que se expone a los estudiantes, debe darse de la mano del apoyo necesario para no perderse o desanimarse, brindando puntos de referencia estables que solamente puede darlos un experto de la enseñanza. En este sentido, se plantea como necesario el seguimiento del alumno, la labor individualizada, que permita a cada uno acceder al saber utilizando los recursos de que se dispone.

La enseñanza como *intención*

La enseñanza consiste en un intento que siempre conlleva un propósito, *una intención deliberada y relativamente sistemática de querer transmitir un conocimiento*, aunque dicho cometido no se logre, aunque no todo lo que se enseñe se aprenda.

Es la acción situada[17] de un docente que, como actor social,[18] debe impulsar modos sistemáticos de apropiación e instrumentación de situaciones que promuevan procesos de aprendizaje y construcción de significados por parte de los alumnos.

Es en la escuela, como dispositivo social especializado, donde esta práctica adquiere su expresión más precisa, pero este tipo de experiencia educativa no es exclusiva de las instituciones educativas, formales o no formales.

17 Es situada porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional.

18 Pensar al docente como actor social, supone el reconocimiento de intenciones que dan sentido y dirección a sus reflexiones y decisiones relativas a qué y cómo enseñar. Por ejemplo, promover la autonomía intelectual y la confianza del alumno en su capacidad para resolver problemas, desarrollar el aprecio por las obras de arte, etc.

Enseñar, implica intervenir sobre la realidad a través de una particular organización de actividades, encuadradas en una serie de acontecimientos en curso. Asimismo, supone por parte del docente la capacidad de asignar sentido a su proceder, y de llevar a cabo diversos procesos de monitoreo y análisis en torno a su propio trabajo.

Las intenciones educativas se enuncian, usualmente, en las propuestas curriculares a través de la formulación de objetivos, propósitos y contenidos a enseñar que constituyen un marco de ordenamiento de la tarea del docente, para lo cual se requiere de un grado considerable de interpretación del texto curricular prescripto.

La enseñanza establece discusiones relativas a qué enseñar, cómo hacerlo, qué textos usar, qué instrumentos de evaluación emplear. Además, es evidente que la respuesta a estos interrogantes no es fácilmente reductible a un plano técnico, sino que deja traslucir el carácter profundamente ético y político de la empresa educativa. Hablar de enseñanza es ineludiblemente entrar en consideraciones acerca de qué es lo apropiado, lo justo, lo correcto en cada situación particular. (Cols y Basabe, 2010)

La enseñanza como *creadora de situaciones de aprendizaje*

Otro aspecto de la enseñanza, es que trasciende la intención individual. A lo largo del tiempo la educación se transformó de una actividad humana en una institución humana, dejó de ser un proceso natural, espontáneo, desordenado, y se convirtió en un proceso sistemático, de responsabilidad colectiva, en tanto que es cada sociedad la que selecciona y reparte, en cada momento histórico, los distintos contenidos curriculares.
La distribución de "todos" los conocimientos a "todos" los sujetos, si bien es una tarea inabarcable, no debe abandonar el horizonte de la escuela, es la utopía que debe guiar el trabajo cotidiano.

El carácter democratizador que toda práctica de enseñanza debe contener, presenta la cuestión de los modos o formas en las que debe circular el saber. Enseñar es organizar situaciones de aprendizaje, armar un plan, elaborar un proyecto, comprendiendo que la simple referencia a las actividades no resuelve los problemas del acto pedagógico. Los materiales, la bibliografía seleccionada, los recursos que se preparan para la clase, no tienen sentido por sí mismos, sino que cobran relevancia en la medida que movilizan al docente a prestar atención sobre los conocimientos que quiere transmitir, planteándolos bajo su génesis, e interrogándose sobre cómo los alumnos podrían asimilarlo. En este sentido, crear una situación de aprendizaje exige cuestionar los propios saberes que el docente enseña, es decir, al preparar la clase es preciso desplegar una serie de movimientos: recurrir a documentos, materiales, buscar en la biblioteca, analizar los manuales escolares, buscar pistas nuevas en Internet o consultar con otros profesionales

que puedan enriquecer el enfoque, imaginar experimentos y ejercicios posibles, constatar con otros colegas, etc. Esta elaboración, es la que posibilita volver a visitar y redescubrir los propios conocimientos, escapando de la pereza expositiva y de la repetición de la misma propuesta didáctica año tras año. Es en este punto que el docente debe poner en juego su interpretación frente al texto curricular; las metas prescritas en el currículo entran en diálogo con las propias razones, motivos y creencias, para dar lugar a propósitos y cursos de acción posibles. Por otra parte, anticipar metas deseadas no impide al docente estar atento a la emergencia de lo incidental, lo nuevo, lo no previsto, tomando decisiones rápidas en el marco de situaciones poco definidas, aprovechando la ocasión en el encuentro pedagógico con el alumno.

La *exigencia* como atributo de la enseñanza

No sólo el docente debe ser exigente con su trabajo, sino también con el trabajo que deben realizar los estudiantes. Para ello, se debe conjugar al mismo tiempo la motivación y el trabajo, sin que uno anteceda al otro, y sin convertir uno de los elementos en condición para que acontezca el otro (Meirieu, 2009). La motivación surgirá en el propio movimiento de las tareas que se les proponen a los alumnos. La exigencia, entendida como posibilidad, supone proponer tareas cuyos contornos el alumno puede identificar y cuyo resultado pueda, al menos en parte, anticipar, en las que pueda invertir su energía y esfuerzo, pero vinculado con el esfuerzo del docente por hacerles descubrir horizontes nuevos que estimularán su curiosidad. La idea es ser tan exigente[19] con el trabajo para el cual se intenta motivar a los alumnos, como con las tareas que cotidianamente se les solicita que realicen.

La *disciplina* como condición de la práctica pedagógica

Otro punto relevante que hace a las condiciones de trabajo y posibilita la transmisión, es la disciplina.

Como soporte de las instituciones educativas se puede encontrar "la disciplina" imbricada entre dos lógicas casi inseparables: normativo - disciplinaria (indispensable de instaurar en la clase y que está subordinada a una norma que permite la convivencia) y pedagógico - disciplinaria (referido a la disciplina que se enseña, a los contenidos escolares que se transmiten, y que provienen de un determinado campo de conocimiento). Es en la profundización de la disciplina que se enseña, donde se encuentran los fundamentos de la disciplina que se hace respetar, en la elaboración de

19 En palabras de Philippe Meirieu. "...atentos a aquellos pequeños detalles de "forma", que tan a menudo tendemos a considerar secundarios. Hay que utilizar un vocabulario preciso y formular frases correctas. Hay que dar un rodeo por la historia con la finalidad de comprender. Hay que estructurar el discurso, utilizar argumentos con proyección y ejemplos pertinentes con la finalidad de hacerse oír. De hecho, es necesario que la palabra más insignificante, la expresión más insignificante, el gesto más insignificante, se hagan con una exigencia absoluta de calidad.

los proyectos y en la definición de las tareas, donde se hacen emerger, progresivamente, modos de funcionar que estructurarán la clase. Y hacer respetar, en el tiempo, estos modos de funcionar, permitirá que los alumnos salgan del mundo de la satisfacción inmediata, para entrar en un universo en el que uno se compromete, se construye, se aprende (Meirieu, 2009).

Para que la enseñanza sea posible, el abordaje de este problema deberá ser tomado por el docente y no por otro actor externo[20] a la clase, para ello, será preciso tener en cuenta algunas premisas: preparar minuciosamente el trabajo, cuidar el entorno, mantenerse firmes con las consignas, encontrar la manera de que cada cual tenga su sitio en la empresa colectiva (Meirieu, 2009).

En este sentido, la disciplina deberá ser entendida como requisito propio de las exigencias del trabajo en clase y en la escuela, para lo cual se requiere del acompañamiento y el compromiso institucional.

La enseñanza como *trabajo*

Se propone conceptualizar al docente en relación con el trabajo que realiza, para ello caracterizarlo en la cadena trabajador, oficio, profesión, sujeto de derechos y obligaciones, sujeto portador de saberes específicos; habilitando a pensar las

problemáticas de la formación continua y las condiciones laborales, asumiéndolo como un hacedor de futuros. Así, pueden presentarse las siguientes consideraciones:

Entender al docente como trabajador, implica el reconocimiento de una elección subjetiva y consciente, no por cumplimiento de algún tipo de destino esencial, vocacional, personal, social, de género o cualquier otro, sino como una acción concreta del sujeto en una opción históricamente situada.

Esto incluye el reconocimiento de la "profesionalidad" de su tarea, entendida como la apropiación de ciertos saberes específicos para llevarla a cabo: esto es, la necesidad de la existencia de instancias de formación teóricas y prácticas, de reflexión y de acción, para el ejercicio de la tarea de educar. Consecuentemente, implica tener en cuenta la tenencia y construcción de saberes por parte de los docentes sobre sus objetos de trabajo y que constituyen su oficio.

Entender al docente como trabajador, implica el reconocimiento de la docencia como una forma lícita y legítima de sostenimiento económico personal y familiar, y al docente

20 Nos referimos a todos aquellos actores institucionales que no están involucrados directamente con la clase, por ejemplo: director, vicedirector, preceptor, personal especializado de gabinete o departamento de orientación, coordinadores, etc.

como un portador de derechos específicos, mediante la existencia de marcos regulativos del desempeño y de sindicatos de trabajadores.

EL APRENDIZAJE

El aprendizaje como *decisión*

La enseñanza es obligatoria, pero el aprendizaje es una decisión. Es una decisión que no pertenece al orden de la deliberación, es decir, donde se examina atentamente las ventajas y desventajas de la decisión a tomar. Aunque la decisión nunca sea totalmente singular, porque la identidad no lo es, no se puede obligar a ningún sujeto que nos entregue su consentimiento para aprender. Al utilizar el término decisión no nos referimos al momento psicológico en que alguien es consciente de una representación, sino al origen (no psicológico, no empírico sino productivo) de una forma de vincularse, es decir: a una fuerza que requiere ser sostenida e incrementada. El alumno es un sujeto capaz de libertad, por lo tanto, es preciso suponer que puede resistir a los intentos de influencia que se realizan sobre él, como lo es la acción educativa escolar. Por lo tanto, el alumno no se reduce a lo que el docente haya podido programar.

Sin embargo, **trabajar para que el aprendizaje ocurra, es una condición para que una sociedad sea posible**. Es decir, que el docente tiene la obligación moral y política de intentar diseñar los mejores dispositivos pedagógicos para que el aprendizaje de los alumnos pueda tener lugar. Si bien el educador no tiene poder sobre el aprendizaje de los alumnos, porque nadie puede tomar por otro la decisión de aprender, **no puede resignar jamás a "hacer aprender"**. Esta renuncia a ocupar el puesto del otro ofrece la posibilidad de escapar a la desmesura, la exclusión o el enfrentamiento con los estudiantes. La gravedad de fundamentar la dificultad de enseñar a determinados alumnos[21] para justificar una renuncia educativa al respecto, consiste en condenarlos a la violencia, tan presente en nuestro tiempo; porque sólo por la violencia se puede, cuando no se tiene ni espacio ni referencias, mantenerse todavía en pie; existir al menos ante los ojos de aquel a quien se arremete (Meirieu, 1998).

La decisión de aprender cada cual la adopta solo, por razones que, sin embargo, no son las propias de quien la adopta. Se adopta, por el contrario, para "desprenderse" de lo que se "es", para "deshacerse" de lo que dicen y saben de uno, para "diferir" de lo que esperan y prevén. Aprender, es atreverse a salirse de lo que se es, para pasar a ser otra cosa, es apoyarse en la propia identidad para arriesgarse a la propia diferencia.

21 Los que no cumplen, los impertinentes, los deambuladores, los desatentos, los que les "cuesta" aprender, etc.

Se trata de pensar el aprendizaje como algo que nos forma (deforma, transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. A partir de lo que se ha aprendido y de lo que no, somos lo que somos. Porque aprender, en este sentido, es hacerse obra de uno mismo.

La escuela, tiene como objetivo que todos aprendamos un conjunto de significados sociales y eso está más que bien, pero la transmisión de la cultura nunca es plena, y es allí, en esa brecha, donde está montada la intervención activa del alumno.

En síntesis, la decisión de aprender es aquello por lo cual alguien supera lo que le viene dado, y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo tienen tan a menudo tendencia a encerrarle. En suma, *todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende* (Meirieu, 1998).

El aprendizaje como *reconstrucción*

La actividad del docente ha de estar subordinada al trabajo y a los progresos de los alumnos. Y para ello deberá desplegar toda estrategia que favorezca el aprendizaje; pero la fuente del progreso intelectual de los estudiantes, no es la calidad intrínseca de los contenidos, sino el modo en que lo acoge, lo que provoca en él, las conexiones que establece con lo que ya sabe, el modo en que eso le induce a reconsiderar sus ideas. Es decir, que un aprendizaje es significativo para aquel estudiante que lo realizó, es significativo para él porque se produjo un encuentro con el conocimiento.

Cuando se dice que aprender es reconsiderar las ideas, no se trata entonces de adherir a las ideas previas (que funcionan como obstáculo o como precursoras), sino de cambiarlas, dejar de pensar lo que se venía pensando. Para ello, la escuela debe disponer formas de estar en el mundo diferentes a las que el alumno está acostumbrado, es decir debe ofrecer lo distinto, lo extraño, lo extranjero, lo ajeno, lo otro. Es otro orden y otro ordenamiento el que se debe ofrecer: trabajar no tanto con las ideas que el alumno "trae", sino con lo que "lo trae", que no es otra cosa que el mandato obligatorio de la transmisión cultural.

Lo mismo se podría decir en relación con la premisa de enseñar "cosas interesantes" (útiles o acordes a las necesidades de los alumnos), porque más allá de la buena voluntad o el esmero, esta pretensión no es factible, sobretodo porque nada es interesante en sí mismo (como tampoco nada es aburrido en sí mismo), ¿cómo saber de antemano qué es lo que va a sorprender a cada uno?, y porque, aun suponiendo que fuera posible identificar y hacer un listado de cosas interesantes, de lo que se trata, en la escuela, es enseñar "no sólo" lo que es de interés para los estudiantes.

La transmisión de conocimientos, no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos, ni como una forma de captar la "esencia" de los alumnos, adivinando qué necesita, le interesa, le es útil, etc.; porque *aprender supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo* (Meirieu. 1998).

El aprendizaje como *puente entre el sujeto y el mundo*

Proponemos poner en el centro del sistema educativo la *relación del sujeto con el mundo:* porque es la posibilidad de que la educación pueda escapar de la abstención pedagógica (en nombre del respeto al niño) y de la fabricación del sujeto (en nombre de las exigencias sociales) (Meirieu, 1993).

Ya se sabe que el niño no puede desarrollarse más que gracias a un entorno estimulante, y a su inscripción en la cultura. Ahora bien, el riesgo de centrar la educación en el sujeto (y no en su relación con el mundo), es creer que ésta le está subordinada y que el sujeto lleva en sí mismo los propósitos de dicha educación. Es decir, atender sus pedidos, supeditarse a sus necesidades, proponerle sólo aquello que tiene ganas de hacer y que ya es capaz de hacer, es arriesgarse a mantenerlo en un estado de dependencia carente de exigencias. En este caso, la educación se limitaría a la contemplación de unas aptitudes que se despierten en el sujeto, y de esta forma, se ratificarían todas las formas de desigualdad, dejándolos a merced de sus caprichos, incapaces de entender lo que les ocurre. En otras palabras, la constitución subjetiva necesita tanto de la habilitación del deseo del propio sujeto como de la provisión de las herramientas necesarias para forjar ese deseo.

Los conocimientos que el docente intenta transmitir, fueron elaborados y construidos por hombres y mujeres obstinados en responder las preguntas que se formulaban, o resolver problemas que se planteaban. Las disciplinas escolares son fruto de aquellos desvelos, y si bien han perdido el vínculo con sus orígenes, es necesario trabajar para recuperar los interrogantes fundacionales[22] que han constituido la cultura.

La tarea de la empresa educativa es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura, incorpore los conocimientos elaborados por los hombres y mujeres en respuesta a los interrogantes fundacionales y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de transformar la historia en beneficio de quienes habitamos este mundo.

22 Meirieu, ofrece ejemplo de algunos interrogantes fundacionales: ¿de qué estoy hecho?, ¿Por qué tengo sentimientos tan contradictorios que a veces llego a odiar a los seres que más quiero?, ¿Hasta qué cifra se puede contar, existe de verdad el infinito?, etc.

En síntesis: *aprender es construirse a sí mismo como sujeto en el mundo* (Meirieu, 1998).

Para aprender es necesario *crear condiciones*

La educación puede concebirse como un movimiento, un acto nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega, y ofrecerle los medios para ocuparlo. Por lo tanto, la escuela deberá constituirse en trinchera de resistencia contra los excesos de individualismo, la competencia feroz, contra la idea forjada en creer que en la sociedad cada ser humano queda condicionado en trayectorias personales de las que no puede salir. Con ese objetivo, los ámbitos escolares deben construirse como "espacios de seguridad" (Meirieu, 1998), si bien es cierto que en general son espacio donde prima la seguridad, que es difícil correr riesgos ante la mirada atenta de los adultos que juzgan y evalúan, ante la mirada de los pares que en ocasiones se burlan, las expectativas de los padres ante los cuales hay que mostrarse digno. Bajo estas condiciones, dichos espacios se convierten en obstáculos para el aprendizaje.

A un alumno le resultará más dificultoso "tratar de hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo" si no tiene garantías de poder probar sin caer en el ridículo, de poder equivocarse y volver a intentarlo sin que su error se vuelva en su contra. Un espacio de seguridad, es aquel en el que quede postergada la presión de la evaluación, en el que las expectativas recíprocas queden desactivadas y se facilite el asumir roles y riesgos inéditos" (Meirieu, 1998).

Respetar las necesidades de los alumnos, no es otra cosa que transmitir los conocimientos culturales que le permitan convertirse en sujeto; se trata de que los aprendizajes surjan como respuesta a preguntas verdaderas, fundacionales.

En definitiva, el docente, si bien no puede actuar directamente sobre los alumnos (y está bien que así sea), porque el aprendizaje es una decisión, está obligado por mandato de la sociedad en su conjunto, a través del Estado, a ofrecer situaciones en las que puedan construirse, simultáneamente, la relación con el orden social vigente y la relación con el saber.

En síntesis: *aprender es atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo, en el marco de ciertas condiciones* (Meirieu, 1998).

Aprender es una tarea *difícil*

El aprendizaje consiste en correr riesgos difíciles que los docentes tienen que apoyar. En cada aprendizaje el alumno debe superar los obstáculos con los que se encuentra. Enfrentarse al aprendizaje requiere un compromiso de su parte, y una asunción de

riesgos que nadie puede tomar en su lugar. Aprender no es sin esfuerzo, basta con recordar los propios aprendizajes, para saber que ni la mirada más benévola de un docente, exime al estudiante del esfuerzo mediante el cual escapa a las dificultades del "no lo lograré". Por eso, los esfuerzos no pueden medirse en grandes o pequeños, la energía y la voluntad necesarias para acceder a los conocimientos elementales, básicos, son tan o más importantes que la interiorización de los conocimientos universitarios.

El aprendizaje corresponde ser acompañado, respaldado por el docente que debe ser consciente que el saber no se presenta ante los alumnos y éstos lo asimilan "naturalmente". Creer que el aprendizaje se realiza con facilidad y que los alumnos no tienen necesidad de "escuchar" con atención, o que por sí solos buscan los recursos necesarios y reanudan al trabajo constantemente sin desanimarse nunca, es haberse olvidado de la angustia que se presenta frente a lo desconocido; porque aprender es ver cómo se tambalean las propias certezas, es sentirse desequilibrado y necesitar, para no desorientarse, que el docente a la vez que presente el conocimiento asuma el seguimiento de su asimilación.

El "premio" por el esfuerzo realizado es la satisfacción de haber aprendido, porque aprender es apoderarse de un saber, es fijar un sentido aunque no sea un sentido que se fije de una vez y para siempre, aunque no sea una fijación perdurable de por vida. Porque aprender nos hace poderosos, nos hace artífices de nosotros mismos, nos hace gobernantes de nuestras vidas, labradores de la propia existencia.

En suma: *aprender consiste en asumir riesgos difíciles.*

El aprendizaje como *efecto*[23] *del tiempo*

El ritmo actual, el de la inmediatez y la aceleración del tiempo real, va exactamente en contra del engendramiento, de la gestación, del tiempo de procreación y de crianza, de esa larga duración que es, en general, la de la educación de los niños. Desde esta premisa, consideramos que pensar el aprendizaje en relación con el tiempo, es detenernos a pensar el sentido del tiempo en el acto educativo y sus efectos, no solo asociado con lo que llega en diferido, sino aquello que a posteriori es significado de lo anterior (Frigerio, 2008).

El tiempo es el lugar de encrucijadas de saberes y sujetos; y en ese tiempo se instala la educación. Así da cuenta, del anudamiento de las generaciones; de la construcción de la cultura; pero también de particularidades, de diferencias, de aquello singular e irrepetible. En el discurso pedagógico el tiempo se constituye como tiempos diversos,

23 El término *efecto* intenta mostrar no sólo lo que llega en diferido, sino aquello que a posteriori es significado de lo anterior

diferentes; no como un *continuum* sin interrupciones. De allí que en el acto educativo, acto de múltiples dimensiones temporales, se enlacen los tiempos que convergen y divergen.

Pensar la educación como discontinuidad, donde el presente se construye en tanto resignificación de lo pasado, habilita a pensar que el saber sobre el aprendizaje es a posteriori, es decir, cada vez que el aprendizaje ocurre se llega a saber, a posteriori, qué es aprender y cómo es que esto ha sido posible, nunca de antemano, nunca previamente, porque la significación no es origen, sino posterioridad. No hay pues una línea continua de progreso, sino rupturas que produce, precisamente, la irrupción de lo nuevo. El encuentro con el conocimiento nuevo, con ese nuevo saber, produce, respecto al alumno, un efecto retrospectivo.

El sujeto de la educación es, también, un efecto del tiempo, porque según cómo cada sujeto establece sus preferencias, plantea sus elecciones y se hace cargo de sus efectos y, según cómo, en los diferentes momentos, el sujeto redefine su pasado, se dibujarán los trayectos educacionales.

La escuela, si trabaja bien, sostiene a los alumnos en sus aprendizajes dándoles el tiempo, los tiempos, que requieran[24]. La imposición continuada de un tiempo único, la presión para que aprendan según el ideal del educador, acaban agotando las búsquedas. Si se admite que cada alumno representa un enigma, entonces, no hay más que dar tiempo al tiempo, tiempo a los tiempos de aprendizaje de cada uno.

El trabajo educativo, requiere de un tiempo en el cual el docente deberá elaborar propuestas culturales que ayuden a promover el interés de los alumnos, disponer recursos que posibiliten a los alumnos saber algo de sus posibles intereses, y cómo intentar realizarlos desde una perspectiva socialmente admitida o admisible; porque la institución educativa funciona como mediadora entre el orden de lo particular de cada sujeto (tiempo individual) y el orden social (tiempo público), aquello que es patrimonio común. Esta posibilidad puede plantearse, si la escuela entiende a los espacios y los tiempos como el territorio donde un alumno puede realizar actividades exploratorias tales como equivocarse, cambiar de objetos, de actividades, circular, manipular, sin que todo ese trabajo signifique una valoración negativa de su persona. Dar tiempo a ese tiempo, que si bien no es indefinido[25], el estudiante necesita para poder hacer sus pruebas y mostrarlas, para aprender, elegir, despertar su interés.

---

24 Sin desconocer que la temporalidad sigue siendo uno de los "determinantes duros" del formato escolar, consideramos que el docente puede ingresar en el aula una nueva perspectiva sobre los tiempos de aprendizaje de sus alumnos.

25 Los tiempos escolares suponen definiciones y están delimitados dentro de los regímenes académicos.

En suma: *cada aprendizaje acontece en un tiempo único para el sujeto que lo realiza, en un tiempo particular, personal.*

EL CONOCIMIENTO ESCOLAR

Los *procesos de escolarización* del conocimiento

La escuela cumple una función con alto valor público, al distribuir conocimientos y prácticas socialmente válidas[26]. Para ello, realiza al respecto un proceso de recontextualización, dado que, por lo general, la producción de los mismos, supone la existencia de puntos de referencia situados fuera de ella sobre los temas que enseña. Estos puntos de referencia residen en culturas que se sitúan fuera de la escuela, y de las que dependen los contenidos escolares.

Los conocimientos organizados en la institución escolar tienen una cualidad diferente respecto de otros que se originan fuera de este marco, por ello se los considera *específicos y descontextualizados*. En este sentido, se hace referencia a la separación artificial que opera entre los conocimientos escolares respecto de la realidad cotidiana, o desde otra perspectiva, cuando quedan "desmarcados" de los paradigmas conceptuales de origen[27]. La descontextualización de los saberes y las prácticas, constituye una condición para que la enseñanza sea posible, es un proceso intrínseco a la empresa misma de enseñar.

El proceso de *recontextualización* opera sobre la forma que debe adoptar el conocimiento producido en ámbitos especializados[28], u otros ámbitos considerados valiosos[29] para poder ser transmitido en el aula. El trabajo de adaptación o "transposición didáctica" que se produce sobre el conocimiento científico o académico de acuerdo con los propósitos de enseñanza y su representación[30], da como resultado el conocimiento escolar. Los contenidos escolares en cuanto, construcción de naturaleza didáctica, no guardan referencia absoluta con respecto al saber experto o de las disciplinas, por ello es necesario realizar una cantidad de modificaciones, debido a que los propósitos de la producción académica y científica, no son los mismos que los

26 Dichos conocimientos poseen un alto valor social porque distinguen un determinado campo de conocimientos que habilitan a quien los posee para una serie de acciones, etc.

27 La escuela debe estar atenta del riesgo que produce la descontextualización, el cual puede representar la pérdida de sentido del conocimiento que se enseña.

28 Universidades, centros de investigación científica, etc.

29 El mundo del trabajo, los desarrollos tecnológicos, las actividades corporales y deportivas, las artísticas, el campo de la salud, el ejercicio de la ciudadanía, etc.

30 Representación en función del auditorio, es decir, modalidad, nivel, edad de los estudiantes, institución, región, etc.

escolares. En este sentido, la teoría de la transposición didáctica, aportó la idea de que la distancia entre el saber erudito y el saber enseñado en las escuelas, lejos de ser una desviación, configura una característica del dispositivo escolar, porque la especialidad de la escuela es la enseñanza.

El modo en que una sociedad selecciona, clasifica, organiza y distribuye el conocimiento educativo, refleja sus mecanismos de poder y control. Esta *dimensión política* del conocimiento escolar, intenta develar cómo las definiciones acerca de lo que es valioso transmitir, son producto de los modos en que van quedando registrados los restos de las disputas por el predominio cultural. Las negociaciones en torno a las representaciones de los diferentes grupos y las diferentes tradiciones culturales, de las luchas entre los saberes oficiales y dominantes por un lado, y los saberes subordinados, relegados y despreciados por el otro, como así también, las relaciones corporativas dentro del campo educativo.

La imprescindible selección de contenidos no consiste en elegir de un vasto depósito, no es simplemente un recorte de un campo disciplinar, sino que involucra, simultáneamente, las operaciones de recontextualización y representación del conocimiento. Es evidente que, cuando más se avanza en el sistema educacional el conocimiento se acerca más al contexto original. Cuanto más básico es el nivel educativo, estos procesos son más complejos. La selección de contenidos es una cuestión siempre problemática, debido a que supone el reconocimiento de que *no se puede enseñar todo*[31]; como todo principio selectivo, se ponen en juego operaciones que implican inclusiones y exclusiones. Estos procesos de exclusión, que siempre tienen lugar cuando se formula un currículo, no carecen de carga ideológica; lo que se enseña en las escuelas es tan significativo, desde el punto de vista del análisis de la Educación, como lo que *no* se enseña. La "ignorancia" no es un vacío neutral, sino que ejerce efectos sobre el modo en que pensamos el mundo. Tampoco se trata de creer, inocentemente que todo lo que se incluye, es la porción de conocimiento con la que todos estaríamos de acuerdo.

El conocimiento escolar no posee un carácter socialmente desinteresado sino todo lo contrario, tras la determinación de lo que debe contar como conocimiento escolar, subyacen las producciones culturales implicadas en relaciones de poder. La neutralidad curricular no es posible, lo cual no hace imposible la justicia curricular, sino todo lo contrario, obliga a plantearse con insistencia y en actitud políticamente vigilante, el

31 Esta idea de selección debe entenderse no en relación con toda la cultura (si tal cosa fuera posible) sino, de modo más particular, con el universo curricular de referencia, constituido por el conjunto de saberes y prácticas que es posible enseñar en las escuelas.

problema de elaboración de los saberes escolares. Los cuales a partir de los procesos de escolarización concluyen transformándose en nuevos productos culturales.

Cualquier selección que se realice puede apoyarse en diversos criterios y responder a variedad de razones; sin embargo, es necesario reconocer que es una elección posible, y que podría recurrirse a otras. Toda selección que se considere como canónica no es más que una versión de lo posible que ha logrado, en un momento histórico determinado, cierta hegemonía. Es difícil pensar que una selección de contenido determinada adquiera valor permanente por una cualidad propia, porque siempre puede ser revisada.

En la escuela se enseña mucho más que los conocimientos seleccionados, aquello que el contenido del programa o el currículum dice, más allá de lo que se tiene intención de enseñar. Se enseña por muchos medios, por actitudes personales, por contenidos implícitos, por el dispositivo escolar, y por un conjunto de mensajes explícitos que ningún documento escrito contiene. Asimismo, el currículum no es sólo una declaración sobre lo que deben aprender los alumnos, sino también una definición del trabajo del docente: describe un proceso laboral.

Los contenidos escolares son, más allá de su utilidad intrínseca y su valor de verdad, "excusas" para educar, sólo buenos y útiles pretextos para educar.

El conocimiento escolar y los *lenguajes en plural*

En más de dos siglos de la creación de las escuelas en el país, el diálogo con la producción cultural que se originaba fuera de ella fue enriquecedor pero, a la vez, casi siempre problemático. Cada época produce y reproduce cultura, genera crisis de sus expresiones previas, renueva sus formas, y echa a andar nuevas posibilidades. Sería promisorio que la organización pedagógica y curricular de las escuelas se estructurara como un diálogo más fluido, más abierto, con los saberes que se producen y circulan en la sociedad.

Los conocimientos escolares, deberían ampliarse para incluir relaciones y tecnologías que hoy imperan en nuestra sociedad, y formar a las nuevas generaciones para que puedan vincularse con ellas de maneras más creativas, más libres y más plurales.

El lenguaje escrito[32] *sigue siendo fundamental* para representar al mundo, para acceder a otros cuerpos de saberes, a otros mundos de significados, y a otras experiencias, *pero ya no es la única posible.* Si bien, el lenguaje escrito es un "modo de representación", es una de las formas en que los sujetos sociales construimos el sentido sobre nuestra

32 Se refiere con lenguaje escrito/lengua-escrita a todo lo que implica ESCRIBIR y LEER, todo lo que circula socialmente para ser leído, todos los géneros, todos los propósitos que tienen los textos que se producen, todas las posiciones (acciones) que frente a los textos asumen los lectores/escritores.

experiencia y nos comunicamos; hay que repensar su lugar monopólico en la transmisión cultural. Las "alfabetizaciones clásicas", en la actualidad involucran prácticas y sentidos bien diferentes a los que a veces se rememoran en la visión nostálgica de la escuela tradicional[33], hoy nos encontramos con otros sujetos, con otras estrategias, y prácticas sociales que demandan otro tipo de enseñanza.

Tanto el lenguaje escrito, como el cálculo y las ciencias requieren una inducción larga y cuidadosa en sus reglas y formas de procedimiento, y la escuela sigue siendo el mejor lugar para hacerlo (y, para muchos, el único). Si bien estos bienes culturales son un modo substancial de representación, y su aprendizaje es difícil, y *deben ser eje fundamental de la escolaridad*; no es necesariamente cierto que sean los más completos o los que deben "dominar" a todos los otros, que incluyen a la imagen, el sonido y el lenguaje gestual o corporal. Esta jerarquización excluyente más bien habla de una sociedad que valora y exalta ciertas prácticas sobre otras, y que relega otras formas de comunicación y de saber. *Eso no quiere decir que sean igualmente importantes, o que la escuela deba incluirlas todas al mismo nivel.* Pero también debe reconocerse que ya no es posible sostener que las otras formas de representación cultural no deben tener lugar en la escuela, porque hay que advertir que *ninguna forma de representación es total*. Si bien la escritura, la lectura, el cálculo y las ciencias tienen enormes beneficios como prácticas de conservación, producción y transmisión de la cultura, no son las únicas que merezcan enseñarse y de aprenderse masivamente. Unas y otras pueden potenciarse y favorecerse mutuamente, ampliando nuestra capacidad de expresarnos, de comunicarnos, de aprender sobre nosotros mismos y sobre el mundo (Dussel, I y Southwell, M., 2007).

No hay duda de que las nuevas tecnologías no cumplen sólo un rol instrumental propio de un mecanismo neutral que distribuye información, sino que están atravesadas por intereses humanos o sociales. Han cambiado profundamente a la sociedad en las últimas dos décadas, proponiendo otra forma de entender las nuevas lógicas de producción del conocimiento, de estar alertas en las identidades y relaciones sociales que constituyen para saber servirnos de toda la potencialidad que encierran. Que ese impacto sea desigual y refleje las fracturas y diferencias sociales y culturales, no implica que no produzca efectos en todos y cada uno de nosotros, aunque no seamos usuarios avanzados de las nuevas tecnologías.

33 Si antes se buscaba el manejo competente de la ortografía y la sintaxis, actualmente hay otros discursos que la configuran. Se busca que los alumnos se expresen, que se apropien de los lenguajes, que produzcan textos propios y que se vinculen a la lengua y a la literatura de maneras más productivas y libres.

No obstante, y más allá del asombro y las tensiones persistentes sobre los procesos de escolarización de la tecnología; cabe la responsabilidad a la escuela, como espacio público, de ofrecer alternativas que reduzcan la franja de la desigualdad en la apropiación, la indagación, el uso y el aprendizaje de estos nuevos lenguajes.

El conocimiento escolar y su *organización*

La organización del conocimiento que nos es familiar en el currículum escolar, se creó mediante determinados procesos sociales, por sujetos particulares con determinados

intereses y puntos de vista. En otras palabras, por quienes tienen el poder y el derecho de imponer sus definiciones acerca de lo que es válido transmitir, y por quienes tienen el poder para definir a quiénes hay que transmitir qué cosas.

Desde el punto de vista del principio de igualdad; es tan relevante que la escuela distribuya conocimientos, y configure la visión del mundo que transmite, como que dichos conocimientos produzcan un determinado orden social, sin clasificaciones subordinantes.

Las prácticas escolares son injustas, cuando reducen la capacidad de los sujetos de mejorar su mundo. Aniquilar el sentido de posibilidad puede ser tan efectivo, al punto de concebir, como única forma de progreso educativo para los más desfavorecidos, el camino de conseguir más del currículum hegemónico. El cual tiene la potencia intelectual suficiente como para posicionar al conocimiento como un objeto neutral, mientras que, gran parte de su matriz común, conforma la base cultural y práctica en que se asienta la ascendencia de determinados grupos sociales: occidentales, blancos, burgueses y sexistas. La idea de muchos "conocimientos" válidos por igual, prescindiendo de la definición concreta de conocimiento contenida en ese currículum hegemónico, es condenar a los grupos excluidos a una continuada exclusión, y es en este sentido que es preciso embarcarse en una estrategia que desplace las posiciones socialmente dominantes. Denunciar que la igualdad no puede ser estática, es proporcionarle el carácter histórico que posee, porque siempre se está produciendo, en mayor o menor medida, a lo largo del tiempo. La relación entre la historia y la igualdad no es un detalle menor, sino todo lo contrario, nos sitúa en constante vigilancia para que se sostenga en su más alto rango.

El compromiso es trabajar para elaborar un currículum que no se posicione como encrucijada de las relaciones de desigualdad que se producen en la sociedad, y que se reproducen y resisten en las escuelas. Se propone descartar cualquier currículum que se elabore desde una única posición dominante, incorporando como parte necesaria de los conocimientos y las habilidades de quienes participan en la democracia, la comprensión

de las culturas y los intereses de los desfavorecidos. Se apunta, decididamente, a una propuesta tendiente a un "currículum inclusivo", que contenga y valore las prácticas de todos los partícipes por igual.[34] Para ello, será necesario cambiar de punto de partida, haciendo lugar a aquellos que no tienen voz, dar cabida a otras perspectivas sociales,

priorizando sus intereses y revistiendo esta empresa con una gran variedad de proyectos (Connell, R., 1997).

Esta estrategia asume que es necesario un programa de conocimientos comunes en las escuelas, pero no acepta la base sobre la que éstos se construyen hoy. Busca una forma de organizar los contenidos y los métodos que se sustente en la experiencia o puntos de vista de los sujetos menos favorecidos, que se extienda a todo el sistema[35] y no quede restringida a determinados enclaves o grupos diferenciados[36].

En general, la posición de los que llevan el peso de la desigualdad social es un punto de inicio para la comprensión de todo el mundo social, mejor que la posición de quienes gozan de sus beneficios[37]. Se trata de un problema estructural que recorre los cuerpos del conocimiento escolar, y no una disputa sobre la cantidad de información que reciben los alumnos. Es una declaración de la importancia que tiene la posición de partida en la construcción del conocimiento, es una estrategia pedagógica para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo. Por consiguiente, los conocimientos escolares construidos sobre esta posición deben incluir el segmento generalizable de cualquier currículum tradicional, y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos (Connell, R., 1997).

La justicia no es una cuestión de facilidad, y es lo opuesto a la anestesia. En el mejor de los casos, es muy probable que al enfrentar la empresa de educar, respaldados por la ética, aparezcan algunas dificultades, pero vale la pena intentarlo.

---

34 Connell (1997), nos dice al respecto: incluir y valorar las experiencias de las mujeres igual que las de los hombres, a los aborígenes como a los blancos, a los obreros igual que a los profesionales liberales, etc.

35 En este contexto, el currículum contrasexista, el de la clase trabajadora, y el multicultural dejan de ser denominaciones de áreas aisladas del curriculum o de posiciones opuestas, para convertirse en los principios de la democratización de todo el sistema y del desarrollo intelectual colectivo (Connell, 1997).

36 Según Connell (1997), para garantizar la justicia curricular no sirven los currícula de guetos.

37 Una razón es que tal posición proporciona experiencias e información de las que normalmente no disponen los grupos dominantes, quienes por consiguiente las soslayan o marginan cuando construyen el conocimiento (Connell, 1997).

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

ALLIAUD, A. y ANTELO, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, Buenos Aires. Aique.

ANTELO, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes.* Buenos Aires. Santillana.

ANTELO, E. y ABRAMOWSKI, A (2000). *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina,* Rosario. Argentina. Homo Sapiens.

CAMILLIONI, A. (2010). *El saber didáctico*, Buenos Aires. Paidós.

CARUSSO, M. y DUSSEL, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea,* Buenos Aires. Kapelusz.

CONNELL, R. W (1997). *Escuelas y justicia social*, Madrid. Morata.

CULLEN, C. (2004). *Perfiles éticos-políticos de la educación.* Buenos Aires. Paidós.

DIKER, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.* Buenos Aires. Novedades Educativas.

DUBET, F. (2006). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?,* Barcelona. Gedisa.

FELDFEBER, M. (comp.) (2003). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires. Noveduc.

FREIRE, P (2009). *La educación como práctica de la libertad.* Buenos Aires. Siglo Veintiuno.

FRIGERIO, G. POGGI, M. KORINFELD, D. (comps.) (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela.* Buenos Aires. Novedades Educativas.

FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2008). *Educar: posiciones acerca de lo común.* Buenos Aires. Del Estante.

---------- (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires. Noveduc.

M.E.C.C.yT (2005). *Revista Monitor N° 5: Dossier, ¿Qué es una buena Escuela?* Buenos Aires. M.E.C.C.yT. Presidencia de la Nación.

M.E.C.C.yT (2009) *Revista Monitor N° 13: Dossier, La Escuela y las nuevas alfabetizaciones*, Buenos Aires. M.E.C.C.yT. Presidencia de la Nación.

M.E.C.C.yT. (2004). *Revista El Monitor Nº 1: Dossier, La Escuela y la Igualdad.* Buenos Aires. M.E.C.C.yT. Presidencia de la Nación.

MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador.* Barcelona. Laertes.

---------- (2009). *Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy.* Barcelona. Grao.

NARODOWSKI, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual.* Unidad de Bibliotecas y Documentación (UByD – UNGS). Buenos Aires. Novedades Educativas.

PÁEZ, L. (1999) *Mimeo. Una indisciplinada mirada al curriculum escolar,* En Diseño Curricular Institucional I.P.E.S. "F Ameghino", documento de apoyo. Ushuaia, TDF.

PERAZZA, R (comp.) (2008*). Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*, Buenos Aires. Aique.

POGGI, M (Comp.) (1998). *Apuntes y aportes para la gestión curricular,* Buenos Aires. Kapelusz.

TENTI FANFANI, E (Comp.) (2003). *Educación Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Fundación Osde, UNESCO-IIPE. Buenos Aires. Grupo Editor Altamira.

TERIGI, F (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio.* Buenos Aires. Santillana.

MARCO

REFERENCIAL

EDUCACIÓN PRIMARIA

Breve historización de la escolarización primaria

El nombre de escuela primaria aparece por primera vez en Europa a fines del siglo XVIII, diferenciándose de otras formas de organización elemental al tratar de situarse en la base de un sistema[38]. La escuela primaria era un medio de educación para toda la Nación, componía la plataforma de formación del ciudadano por medio de la mixtura de saberes elementales, organización institucional y organización pedagógica. En sus orígenes no se la limitaba a un tiempo ni a una edad, sino más bien a "una trama de instituciones, tecnologías[39] y saberes que organizan una estructuración particular en torno de ciertos objetivos (lo que algunos llaman un *dispositivo*)" (Dussel, I, en Terigi, 2006).

En la Argentina se produce una equiparación entre escuela primaria y escuela común[40]. La escuela primaria común argentina emerge compitiendo con otras formas de educación que se creían recíprocamente excluyentes como por ejemplo, los conglomerados educativos compuestos por comunidades de inmigrantes o religiosas. Antes de la conformación del Sistema Educativo Nacional había diferentes escuelas "elementales" que no sustentaban un criterio único, ni un mismo programa. Inés Dussel (2006) lo relata de la siguiente manera:

> *"Había escuelas particulares, en las que cada maestro enseñaba su doctrina; su lengua y sus ideas. Había algunas escuelas mixtas, pero por lo general las mujeres tenían escuelas separadas de las de los varones donde aprendían contenidos distintos y estaban incluso bajo supervisión de otra autoridad, la Sociedad de Beneficencia (Chaneton, 1936). Los huérfanos tenían sus propias escuelas, que estaban, también, bajo jurisdicción de esta Sociedad. Otras categorías de escuelas eran las escuelas de la ciudad y las escuelas de campaña. (...) Durante la época colonial y hasta avanzada las primeras décadas del período independiente, la lectura y fundamentalmente la escritura eran un privilegio de pocos. No era pensable que accedieran a ella quienes pertenecían a*

38 En la actualidad, el primer escalón del Sistema Educativo es el Nivel Inicial y en algunos casos el Jardín Maternal.

39 Se consideran el guardapolvo, el pupitre, el pizarrón, los rituales escolares, etc. como "tecnologías". Según la perspectiva foucaultiana se la define como: "relaciones complejas y heterogéneas entre elementos dispares, estabilizados en formas particulares" que combinan lo que habitualmente consideramos "técnico" y "material" con relaciones de fuerza, imaginarios, estrategias políticas (Barry, Osborne, Rose, 1996:12 citado por Inés Dussel, 2006).

40 La escuela común no necesariamente formaba parte de las instituciones de una Nación, podía ser asunto de caridad privada, de instituciones de beneficencia, de obra pía o religiosa dominical.

lo que se llamaba "castas" (negros, mulatos, zambos, cuarterones), los que estaban excluidos de la enseñanza (p. 92-93)".

La configuración del Estado-Nación apoyado en una sociedad democrática, requirió que todos sus miembros ingresaran en una cultura común, para ello la institución escolar debía ser laica[41], de esta manera todos los credos tendrían su lugar, y debía ser gratuita y obligatoria. Estas condiciones tienen su raíz en las premisas del Liberalismo que ubica al Estado como el garante del derecho a la educación de los miembros que componen la sociedad y a los ciudadanos con la obligación de sostener dicho derecho. Lo que se conoce como escuela primaria fue el dispositivo[42] que se utilizó para socializarnos a todos de la misma forma, un dispositivo con un objetivo **nacionalizador**: los extranjeros, los nativos y los gauchos debían "renunciar" a sus costumbres, a sus vestimentas, su formar de relacionarse, a su lengua, sus credos, sus orígenes étnicos, etc. Y de esta manera constituirnos como miembros de una sociedad en la que prevalecían las ideas de la elite oligárquica de la generación del '80, en la que el imaginario nacional se configuraba asociado a una ciudadanía letrada apoyada en patrones culturales europeos, ilustrada e interesada en el progreso social. El dispositivo escolar fue el encargado de intervenir, entre otros, sobre los numerosos contingentes de inmigrantes que llegaban al país; así la infancia fue captada por los discursos científicos de la época, de tendencia positivista, evolucionista y normalizadora. Desde sus inicios, la escuela sarmientina se pobló de oposiciones binarias, situando de un lado lo deseable, lo legítimo y del otro lo ilegítimo, cristalizando **mecanismos contradictorios de inclusión/exclusión**[43] a través de los cuales se trataba de "integrar", tanto a los inmigrantes como a los nativos, con la condición de que dejaran en la puerta de la escuela sus signos culturales; "inclusiones" cimentadas en una subordinación política, cultural y económica. (Sinisi, L, 2007).

La escuela además de ser una herramienta de administración del orden y la disciplina significaba un medio de educación de toda la Nación, materializado por un currículum

41 Esta ley no instaura la laicidad sino más bien una religiosidad restringida. Así, por ejemplo, en el art. 8° se establece que "La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión, y antes o después de las horas de clase" (Braslavsky y Krawczyk, 1988:11 citado por Inés Dussel, 2006). No es cierto, entonces, que se excluya a la religión, sino que se la enseña en el recinto escolar fuera del horario regular.

42 Coincidimos con Inés Dussel (2006) en proponer una lectura de la "escuela primaria" como dispositivo, en tanto ayuda a pensarla en su combinación particular de elementos, en su configuración simultánea de saberes, sujetos y tecnologías.

43 En la actualidad, a la luz de los estudios e investigaciones en el campo de la historia y la educación, es como se interpretan los mecanismos de inclusión/exclusión producidos en los inicios del sistema educativo argentino y que aún persisten.

"básico" que trascendía un conjunto de saberes, y establecía una forma de enseñanza, un lazo con la sociedad y las familias, una educación de la percepción y la sensibilidad, una moderación de los movimiento y posturas corporales, y hasta la promoción de ciertos tipos de afecto y de virtud.

En otros tiempos la escuela primaria argentina garantizaba el cumplimiento de la promesa de proporcionar un conjunto de saberes letrados que oficiaban de herramientas necesarias para la movilidad social a través de la pertenencia a la ciudadanía y al mercado de trabajo, pero hoy inmersos en la sociedad del conocimiento ese conjunto de saberes no alcanza. Por lo cual el modelo organizativo, curricular e institucional es factible de revisión según los contextos sociales presentes. Más allá de la descontextualización histórica, este modelo representaba una forma educativa que impuso jerarquías culturales, relaciones de autoridad que obstaculizaron el ingreso de propuestas innovadoras, y entorpecieron el intercambio con lo que fue aconteciendo en la sociedad argentina en el siglo XX.

Sin dejar de reconocer que la educación pública estatal fue y es imprescindible para que la población más desfavorecida pueda alcanzar el derecho a educarse, es necesario realizar algunos señalamientos que nos permitan mejorar; como por ejemplo la distancia que se instaló entre la escuela y lo contemporáneo, la cual pone límites para que la escuela adquiera más relevancia y sentido para la sociedad, y sobre todo para la vida de los niños/as que concurren a ella. En la actualidad, la disposición de los cuerpos, las tecnologías y los saberes son diferentes. Los chicos de hoy argumentan y discuten, son sujetos de derecho, portadores de saberes, deseos e intereses que quieren que sean considerados. También los docentes son otros, no solo menos "acartonados", sino sobre todo, menos "dueños del saber", más dispuestos a entrar en diálogo y discusión con los alumnos y sus familias. Esos cambios presentan desafíos para la transmisión de contenidos y para la organización del aprendizaje que son muy distintos que a los de hace cien años atrás (Dussel, I, en Terigi, 2006).

Si bien se ha avanzado, todavía persiste la idea de que la escuela primaria debe preocuparse por transmitir las alfabetizaciones básicas en lectoescritura y en matemática, quedando la tecnología desplazada de la propuesta pedagógica. En este escenario, es necesario pensar una ampliación de lo que concebimos por escolaridad básica, y de esta manera continuar por el camino emprendido hace un tiempo por la escuela primaria en lo que respecta a la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación. No solo desde una perspectiva técnica de la enseñanza de las nuevas tecnologías, sus usos, prácticas, y recursos, sino sobre todo entendiéndolas como dinámicas que atraviesan el conjunto de la experiencia escolar que produce

transformaciones en los procesos de aprendizaje y en el lugar que ocupa el conocimiento. Por ejemplo, los medios de comunicación masiva, internet, la telefonía celular, los juegos electrónicos, las redes sociales, impactan fuertemente en la forma en que construimos la realidad, el tiempo, el espacio, los criterios de verdad, utilidad, belleza, justicia, la producción del conocimiento, la configuración de las relaciones interpersonales, etc. Si bien lo "nuevo" no desplaza a lo "viejo", sí es cierto que lo modifica, los nuevos medios presentan otros modos de operación con el saber distintos del escolar, son menos sistemáticos, más autodidactas e informales, proponen momentos de gran intensidad emocional, interacción con respuestas inmediatas, sensación de libertad, simulación de la realidad, una biblioteca gigantesca. En general el modo escolar de trabajo con el saber está mediado por el maestro y se basa más en mostrar, ver y definir verbalmente, se centraliza en el currículum y el libro, y establece límites muy claros entre "el adentro" y "el afuera" del saber escolar. Ahora bien, que una información, música, texto o película apreciable esté disponible en Internet no garantiza que un alumno lo consulte, ni que se apropie de la misma. *La mediación del adulto sigue siendo esencial*, sobre todo en una cultura dominada por la multiplicación de signos en la que los docentes se verán interpelados en su función a la hora de intervenir en el modo en que se producirá el conocimiento en la interacción con la computadora o el mundo digital: qué capacidades, competencias y formas de uso se hacen de estos nuevos artefactos. El énfasis en la tarea docente debe seguir estando en la inclusión pedagógica de los recursos tecnológicos, afianzando los aspectos pedagógicos y didácticos de las TIC.

Este giro tecnológico hace décadas que es impulsado y acompañado por programas nacionales y jurisdiccionales orientados a la introducción de las TIC mediante, por ejemplo: la incorporación al currículum oficial de espacios curriculares como tecnología, por políticas de equipamiento[44], programas de formación docente[45], definiciones de nuevos perfiles y roles instituciones[46] que pretenden responder a esta nueva situación, son alguna de las estrategias implementadas. Considerando dichas políticas, resulta pertinente resaltar en este momento histórico el compromiso con la democratización de la cultura que ubica al sistema educativo basado en la noción de "cultura pública común" en la tarea de garantizar la igualdad, no solo en el acceso a las

44 Equipamiento de los laboratorios de informática y ciencias naturales en el nivel primario. El Plan Conectar Igualdad en el secundario. Si bien estas políticas de equipamiento son muy disimiles en su propuesta pedagógica y económica, vale mencionarlas como una formar de ingreso de las nuevas tecnologías. Otra sería, la pantalla y el cañón para la proyección de imágenes.

45 Los canales de formación Educ.ar y Encuentro, son propuestas de políticas de integración de las TIC, que ofrecen contenidos de alta calidad. La serie *Horizontes* destinada a las escuelas rurales que trabaja en formato programa de televisión los contenidos curriculares. La instalación de la plataforma PROMETEO a nivel local y los cursos de capacitación que allí se dictan. Las propuestas provenientes del PIIE y FOPIIE.

46 Los docentes referentes del laboratorio de informática, del laboratorio de Ciencias Naturales, maestros auxiliares, entre otros.

nuevas tecnologías, sino también a una diversidad y riqueza de prácticas de conocimiento; como así también afrontar la razón ética y política de la formación de las audiencias y de los nuevos productores y consumidores de cultura ayudando a dar forma, lenguaje y contenido a nuevas esperanzas y deseos.

El impacto de las reformas en el modelo de escolaridad primaria

A mediados del siglo XIX, más precisamente desde la Ley 1420 del año 1884, la escuela primaria común quedó conformada a partir de un esquema único[47] que tuvo vigencia durante más de un siglo. En el año 1993, la Ley Federal de Educación cambió el modelo de escolaridad elemental vigente hasta entonces y creó la Educación General Básica, organizada en tres ciclos (dividido en tres años cada uno) y en áreas de contenidos o campos de conocimiento[48], obligatoria y con nueve años de duración. A partir de esta Ley los cambios[49] aplicados en la estructura curricular del nivel primario implicaron transformaciones significativas en la delimitación de qué debe enseñarse, y cómo y quiénes lo definen. Su implementación fue muy heterogénea en las diversas provincias argentinas, de tal modo que el tercer ciclo funcionó como una especie de "comodín" al cual se lo podía colocar ya sea en escuelas de Nivel Inicial y E.G.B o sólo E.G.B, nivel Polimodal y E.G.B o sólo Polimodal[50] (Pascual, L, en Terigi, 2006). Nuevos efectos y combinaciones se produjeron con la promulgación de la Ley Nacional de Educación en el año 2006, la definición de la duración de la unidad pedagógica y organizativa del nivel primario dentro de la estructura del Sistema Educativo quedó en manos de cada provincia, es así como Tierra del Fuego asume actualmente una escuela primaria con una duración de seis años.

Producto de estos cambios, la noción históricamente unívoca de "escuela primaria", con una duración homogénea, que aportaba en gran medida a su identidad, se convierte a nivel nacional en un modelo que contiene realidades muy diversas en cuanto a su estructura. Los nuevos modelos de estructuras no tuvieron gran repercusión en el

47 Con una duración de siete años, graduada por años de escolaridad.

48 Nos referimos a los espacios curriculares.

49 Inés Dussel señala que entre esos cambios, se destacan la reafirmación de espacios curriculares por áreas y no disciplinares, la actualización del conocimiento disciplinario a través de la renovación de los contenidos de las materias ya existentes, y la incorporación de nuevas temáticas o disciplinas (tecnología, otra relevancia de las disciplinas expresivas). La definición de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) introduce una fundamentación didáctico-pedagógica antes que valorativa-axiomática-moralizadora, como lo era previamente, entre otras cuestiones (*De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?* en "Diez miradas sobre la escuela primaria", Terigi, F, 2006).

50 Liliana Pascual comenta que, como resultado de intentar ubicar el Tercer Ciclo en la estructura del sistema educativo, coexistieron alrededor de 55 combinaciones diferentes, en todo el país, de lo que fuera hasta ese momento la oferta educativa de los niveles primario y secundario. (*La escolarización primaria en la Argentina: en qué punto nos encontramos* en "Diez miradas sobre la escuela primaria", Terigi, F, 2006).

comportamiento global[51] en cuanto a las cuestiones relacionadas con el rendimiento escolar, es decir, con los procesos de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, tanto los cambios de estructura como la ampliación de la obligatoriedad a la educación secundaria parecieran tener una clara incidencia en la trayectoria educativa de los alumnos[52] asociadas al pasaje de un nivel a otro. La transición de la escuela primaria a la secundaria moviliza un proceso de cambio, de adaptación de una situación a otra. Este pasaje desata experiencias personales y sociales más o menos traumáticas cuanto mayor sea el grado de desarticulación entre los modelos y estilos pedagógicos adoptados por los distintos niveles (sea nivel inicial/primario, o primario/secundario).

Si bien es cierto que muchos niños y niñas enfrentan dificultades para tener trayectorias escolares continuas y completas por motivos que transcienden a la escuela, también hay razones de incumbencia exclusivamente escolar que afectan su escolaridad; y este es el punto desde donde partir para comenzar a trabajar, es decir, concibiendo por ejemplo, otro formato escolar[53]. La constatación de que los desacoples entre niveles ha provocado altos valores de repitencia localizadas en los primeros años del nivel primario[54] y secundario[55], motivó desde el Estado el despliegue de distintas estrategias y acciones de política educativa tendientes a mejorar las trayectorias escolares reales de los alumnos. Entre ellas, mencionaremos la **articulación entre niveles, la unidad pedagógica, la ampliación gradual de la jornada escolar.**

Actualmente en la provincia, la frontera superior de la escuela primaria, se ubica entre sexto y primer año de la ESO. Esto originó la implementación de políticas ministeriales a nivel nacional y local, como así también acciones intra e inter institucionales, tendientes a ***la articulación*** entre las tradiciones culturales propias del nivel inicial, primario y secundario.

La reorganización de las trayectorias escolares es una preocupación de estos tiempos, de allí la necesidad de atenuar alguno de los rasgos más duros del sistema en términos de anualización, repitencia (Terigi, F, 2010). La ***unidad pedagógica*** en los dos primeros

51 Esta afirmación se apoya en el trabajo de investigación realizado por Liliana Pascual sobre el estado de situación de la escolarización primaria en Argentina en la década del noventa.

52 Continuando con la investigación de L. Pascual, se arriba a estas nociones midiendo el comportamiento de los indicadores sobre rendimiento escolar desagregados por año de estudio.

53 El formato escolar tiene características que lo definen como tal: gradualidad, anualidad, universalidad, simultaneidad sistémica, etc.

54 Bajo el título: Repitencia, *en particular la que se produce en 1er grado*, la Dirección de Educación Primaria (2012) expresa lo siguiente: (…) en los últimos años se presentan descensos de la tasa de repitencia hasta llegar al valor de 4,7%. No obstante la repitencia en primer grado casi duplica el porcentaje del nivel y la diferencia entre las jurisdicciones es muy marcada, llegando en algunas de ellas a dos dígitos (…) (Extraído del documento del Ministerio de Educación. Políticas para las escuelas primarias 2012-2013. Mejores propuestas escolares para las generaciones del bicentenario)

55 Datos aportados por DINIECE. MECyT. D

años de la escolarización primaria no es nueva, ya tiene historia dentro del sistema educativo y responde a la necesidad de ofrecer condiciones de escolaridad más justas para todos los niños y las niñas. Los documentos del Ministerio de Educación (2012) referidos al tema, así lo expresan:

> *"(...)Frente a los desafíos que se manifiestan en los primeros años de la escolaridad, reorganizar la enseñanza y contemplar los dos primeros años como una unidad pedagógica resulta una medida de estricta justicia educativa que apuesta a favorecer mejores desempeños académicos en la escolaridad primaria y, en definitiva, en la trayectoria educativa de los niños y las niñas.*
>
> *Definimos a la unidad pedagógica como un bloque de enseñanza y de aprendizaje que comienza en el 1er año de la escolaridad primaria y continúa en el segundo, entendiendo que es necesario establecer una concepción de tiempo y organización de la enseñanza que esté en línea con las prescripciones curriculares vigentes en donde se plantean los contenidos en procesos de ciclo y no como propósitos de enseñanza a ser logrados en el primer año de la escolaridad. Por ejemplo, en los NAP se establece que la autonomía en lectura y escritura de palabras y frases en contexto de textos por parte de todos los niños está previsto para fines de 2° grado y que ello no coincide con el que suelen tener en cuenta las escuelas para la promoción de primero a segundo grado, influidas por tradiciones que son consideradas hoy perimidas desde la perspectiva del desarrollo como continuum*[56].
>
> *Pensarlo de esta forma no implica que lleve más tiempo lograr lo mismo que antes se lograba en un año, sino que es preciso adecuarse a los lineamientos curriculares que ya planteaban esta concepción entendiendo que los procesos de lectura y de escritura requieren de estos tiempos y espacios para que todos los niños y niñas puedan desarrollar dichos procesos positivamente (...)".*

En párrafos anteriores se hacía referencia a la necesidad de ir sumando otros formatos escolares distintos al tradicional. La ***ampliación del tiempo de la jornada escolar*** es un modo de repensar el tiempo como uno de los componentes más fuertes de la organización escolar que hoy conocemos. Esta decisión busca mejorar las condiciones pedagógicas de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas debido a que con más tiempo de clase se torna posible fortalecer la enseñanza tanto de los espacios curriculares considerados "básicos", como otros saberes prescriptos en el currículum pero que a

56 González Silvia en Dirección de Nivel Primario, apartado 3, página 19 "Consideraciones sobre repitencia en el nivel primario. Estado de situación. Alcances, problemas...". Citado en el documento del Ministerio de Educación: ¿Qué significa considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria?

veces quedan más relegados, como son aquellos provenientes de las artes, las ciencias, los idiomas, la tecnología que son parte de un universo cultural que aún no está al alcance de todos. La jornada ampliada no está destinada a dar más contenido, sino a multiplicar propuestas, propiciar experiencias, incluir otras lógicas de enseñanza, proponer el abordaje de temáticas de la agenda contemporánea, etc.

Se trata de generar condiciones para reconfigurar la propuesta pedagógica de la escuela, es decir, tener más tiempo para el trabajo colaborativo entre docentes, para la discusión y el pensamiento institucional sobre qué experiencia formativa le ofrecemos a los alumnos, para abrir la oportunidad de probar nuevas alternativas, para profundizar y revalorizar la propuesta académica de la escuela pública, en concordancia con la responsabilidad por la distribución igualitaria de los conocimientos y por el modo en que se transmiten y recrean. Esta iniciativa conservará su sentido si tanto los actores institucionales como los responsables políticos aprovechan la ampliación del tiempo para darle a la escuela primaria una organización más adecuada al trabajo colectivo de docentes y alumnos; y con la convicción de que la escuela puede ser un gran espacio de despliegue personal y colectivo para cada uno de los que diariamente asisten a ella.

Para producir lo nuevo se requiere de acciones mancomunadas. Conjuntamente con las estrategias mencionadas, el fortalecimiento de las políticas de enseñanza se piensa en pos de consolidar la educación obligatoria y el desarrollo profesional docente, de allí surgen las políticas prioritarias para el nivel primario fortaleciendo la enseñanza de la alfabetización inicial, de la matemática, de las ciencias naturales y sociales, son alguna de las acciones emprendidas entre otras.

En general, cuando se ha alcanzado cierta masificación de la cobertura, los progresos son cada vez más desafiantes. Pensar en la inclusión de los que se encuentran fuera del sistema nos compromete a elaborar e implementar políticas puntuales como las mencionadas. Nuestro país tiene una larga tradición de escolarización primaria obligatoria, de más de un siglo. Si bien aún no se ha logrado totalizar la cobertura, es un hecho que en el transcurso de este lapso, se produjo un crecimiento muy importante de la matrícula.

Las construcciones discursivas sobre las infancias

Es relativamente cierto pensar la infancia como una etapa de la existencia, debido a que ha cambiado la concepción de la vida entendida como etapas ascendentes hacia un ideal[57]. La infancia no siempre fue como hoy la concebimos, las visiones con las que la

57 La destitución de la infancia indica un cambio en la concepción moderna de las etapas de la vida y ese cambio, a su vez estaría indicando una variación práctica del concepto de hombre instituido socialmente. Una de las consecuencias de la crisis de los grandes

percibimos no son ni naturales, ni unívocas, ni eternas; es un concepto que ha sufrido variaciones en el tiempo y en el espacio. Dichas transformaciones evidencian su *carácter sociohistórico*, su condición de construcción social que en cada momento histórico ha adoptado características particulares.

Si bien la emergencia del sentimiento de infancia aparece en los siglos XVI y XVII[58], es a partir de la modernidad, como punto angular, que nace la *infancia* como *categoría sociopolítica*. El derrumbamiento de la sociedad cortesana y el fenómeno de la revolución industrial fue el escenario de nuevos modos de socialización. El trabajo fabril acaparó en el mercado laboral no sólo a hombres y mujeres de las clases populares, sino también a niños en interminables jornadas de trabajo como si se tratase de adultos en miniatura. Los niños participaban junto a los adultos de las actividades productivas, recreativas y educacionales, no existía para la clase popular la división entre el mundo adulto y el de la niñez. La infancia no se presentaba de la misma manera para todos, de allí que los trabajadores la concibieran de forma muy distintas a como la pensaban los aristócratas[59].

La conformación de los Estados Nacionales establece la plataforma sobre la cual se implantó la escuela pública. Aparecieron nuevas prácticas y patrones culturales que acompañaron *sentimientos de infancia* hasta el momento poco conocidos en el mundo occidental, como por ejemplo la consolidación de la familia en la interioridad de la vida privada, la distinción entre el ámbito público y el privado. La infancia adquirió un status propio como edad diferenciada de la adultez, el niño se convirtió en objeto de inversión, en heredero de un futuro. Será susceptible del amor maternal, dependiente del adulto y objeto de protección que deberá ser tutelado por el Estado, el cual en su función interventora promulgará la obligatoriedad escolar designando a la escuela como espacio civilizador preferentemente de los niños de clases obreras.

La escolarización de la infancia acompañó el proceso de infantilización de una porción de la sociedad mediante el cual se empieza a amar, proteger y considerar a los niños como sujetos heterónomos. Es así, como la pedagogía será la encargada de una producción discursiva destinada a normar y explicar la circulación de saberes en las instituciones escolares (Narodowski, M, 1994). Tomando a la infancia como un objeto

relatos que sostuvieron el imaginario moderno es la caída del paradigma del progreso. Sólo si existe la historia, se puede hablar de progreso: la condición para concebirla como realización progresiva de la humanidad es que pueda ser vista como proceso unitario (Corea, C y Lewkowicz, I, 1999).

58 Durante la época que Philippe Aries denomina Antiguo Régimen época anterior al siglo XIII o XIV, el sentimiento que actualmente occidente muestra hacia la infancia, no parecía tener lugar. Los niños no eran ni queridos ni odiados en los términos que esos sentimientos se expresan en el presente: habría que decir, en todo caso, que los niños eran simplemente inevitables (Narodowski, M, 1994).

59 Las clases sociales altas y medias desde el siglo XIX contaban con formas específicas de socialización para los infantes.

científico, como un ser (que es el niño) al cual hay que estudiar, se configurará la infancia "normal", "asexuada", "inocente", "incompleta", "dócil", separada de los adultos. Esta forma de pensar y precisar el mundo infantil está en la base de cómo pensamos a la niñez en las escuelas y en la sociedad (Walkerdine, V, 2006-2007). A través de la escuela se constituyó el relato que conectó a la infancia, con una sociedad que exigía en términos morales y políticos que los pequeños sean hábiles, optimistas, comunicativos y conocedores de las cosas prácticas; moderados, flexibles, recatados, adaptables y diestros en el trato social (Vasen, J, 2006-2007).

La infancia encarna la justificación de la pedagogía en tanto campo disciplinar, siendo el cuerpo infantil[60] el destinatario de su accionar concreto, y el maestro el adulto especializado dedicado a la tarea de educar en instituciones igualmente especializadas. Si bien, hay otras disciplinas[61] que construirán sus conocimientos tomando a la infancia como punto de partida, la pedagogía y la psicología educacional concebirán al niño en su posición de alumno, constituyendo esta figura una forma de subjetividad distintiva del régimen de trabajo definido en la escuela moderna.

Del modelo de sociedad integrada característico de la década de 1960, pasamos al modelo de sociedad polarizada y empobrecida de fines de los años '90, en el marco de la expansión mundial del capitalismo financiero (Carli, S, 2006-2007). Estos procesos del siglo XX dejaron como saldo una brecha de desigualdad social entre la población infantil de distintos sectores del país[62], como así también un fuerte contraste entre regiones en un mundo globalizado[63]. En este sentido, es imprescindible visualizar lo fallido que resultó desde la pedagogía y la psicología educacional tratar a un niño sólo como un objeto de estudio, como encrucijada de fundamentos científicos separado de sus condiciones sociales y culturales.

---

60 Según Gélis, J (1994) la conciencia del cuerpo que hoy tenemos no era la misma que hace siglos atrás. "(...) La imagen del cuerpo era ambivalente. Cada ser tenía su cuerpo, su propio cuerpo, pero la dependencia respecto del linaje, la solidaridad de sangre eran tan fuertes que el individuo no podía sentir su cuerpo como plenamente autónomo: este cuerpo era suyo, pero era también un poco el de "los demás", el de la gran familia de los vivos y de los antepasados muertos. El destino colectivo al que uno se hallaba asociado estrechamente y el disfrute individual de los placeres de la existencia - la aspiración a "querer vivir su propia vida" que nosotros consideramos legítima- eran contradictorios y la prioridad se dirigía al cuerpo cuya perennidad había que garantizar a toda costa, al cuerpo del linaje. (...) A fin de resolver lo mejor posible la contradicción que se siente entre la aspiración a vivir y la voluntad de perpetuarse, se empiezan a modificar los comportamientos familiares. A este nuevo modo de relación entre el individuo y el grupo corresponde una nueva imagen del cuerpo. Mientras que los vínculos de dependencia respecto de los parientes se vivían antaño de manera carnal, en adelante van a aflojarse: el cuerpo gana en autonomía, se individualiza."

61 Según Mariano Narodowski (1994), existe una oferta basada en la psicología y la pediatría que produce sentidos acerca de la infancia, pero de la infancia en general.

62 Desde el niño que en un carro tirado por un caballo recorre por la noche la gran metrópolis y que recuerda el siglo XIX, hasta el niño que accede a las más modernas tecnologías del siglo XXI desde la privacidad del hogar familiar (Carli, S, 2006-2007).

63 Walkerdine (2006-2007) da el siguiente ejemplo: hay chicos en talleres textiles en Guatemala que producen los bienes que consumen los chicos del llamado Primer Mundo. Pareciera que el chico que trabaja en el Tercer Mundo no tuviera una infancia. Es decir, pareciera que hay una especie de estado natural que no tiene, y esa afirmación naturaliza una cierta idea de infancia, y excluye otras prácticas de los niños como si no fueran infancia.

En el marco de estos procesos históricos gobernados por la celeridad del cambio científico-tecnológico, la flexibilización e inestabilidad en el mundo del trabajo, la globalización económica y tecnológica, la mundialización de la cultura, las prácticas consumistas que tornan borrosas las diferencias simbólicas entre adultos y niños, la configuración de familias plurales, de organizaciones sociales plurales[64], de nuevas formas de ser madre o padre, la infancia ya no es lo que era antes. Entonces: ¿desapareció, se terminó la infancia? No, en verdad surgieron otras infancias, otros enunciados sobre la niñez.

La infancia es producto de una construcción discursiva, está fabricada por distintos discursos (científicos, psicológicos, médicos, pedagógicos, legales, políticos, morales, mediáticos, entre otros) ensamblados en un conjunto de relaciones. En la actualidad, la relación entre estos discursos es compleja y va delimitando las diferentes formas de pensar y hablar sobre la infancia. Por lo tanto, no se *acabó la infancia, lo que se agotó es el discurso que representaba a la infancia moderna y las formas en que la misma estaba regulada.* Lo demuestra la crisis del modelo de dependencia y heteronomía, es decir, la figura del menor como objeto de protección, la destitución de la institución escolar como único ámbito de acceso al conocimiento, el imperio de la revolución tecnológica que arrasa con la condición de la edad para acceder a la información, etc.

Los cambios culturales actuales nos llevan a pensar como, por ejemplo, la familia compartió con la Iglesia una función educativa que fue debilitándose con el tiempo, con respecto a otros espacios de socialización (escuela, medios masivos de comunicación, entre otros). Como así también los cambios en la relación entre los Estados Nacionales los mercados internacionales[65] que repercutieron en los procesos de destitución de las instituciones formadoras de distintos modos de lazo social como la familia y la escuela.

Se podría decir que hay un pasaje del ciudadano al consumidor debido a que la subjetividad instituida por el Estado va perdiendo preponderancia frente a la poderosa subjetividad que instituye el consumo y los medios masivos de comunicación. Si los ciudadanos son iguales ante la ley, los consumidores son claramente desiguales según su capacidad adquisitiva (el reverso de la figura del niño como consumidor es el niño de la calle que debe trabajar para subsistir[66]). El consumo domina a través de las marcas, impone los modelos a seguir para ser aceptados; no incluye, excluye y fragmenta, no

64 Por ejemplo organizaciones que representan a minorías como los pueblos originarios, los homosexuales, los que defienden el ambiente, entre otras

65 Vasen (2006-2007) pone el siguiente ejemplo: podemos apreciar el reflejo de esta situación en la tapa de nuestro DNI, donde formar parte del Mercosur como consumidor está por encima de ser ciudadano argentino.

66 Si el niño trabaja para un adulto, esta realidad borra la diferencia simbólica entre ambos, una diferencia que la institución moderna del trabajo, al excluir de su campo a la infancia, aportaba a instaurar la idea de fragilidad de la niñez.

igual en todo caso simetriza[67], no hay que construir un saber estructurado como en la escuela, no hay que esperar a ser grande, el consumo es ahora (Vasen, J, 2006-2007). Las relaciones interpersonales y los rituales familiares se ven interceptados por solicitudes mediáticas, el celular, el chateo, la música, la televisión "ocupan", entretienen y crean nuevos espacios de socialización. Es así como, el consumo y los medios de comunicación hacen su trabajo de constitución, de producción de las nuevas infancias.

En el transcurso de la primera década del siglo XXI, si bien hubo sustanciales progresos en el reconocimiento de los derechos del niño, todavía persisten tendencias fluctuantes con respecto al mejoramiento de las realidades de vida de los niños y en las condiciones de igualdad para el ejercicio de sus derechos. Ello sin dejar de mencionar la presencia de elementos de estandarización en la oferta cultural-comercial para niños, que encubre las desigualdades en los modos de acceso[68].

La institución escolar generalmente propuso formas rígidas y parametrizadas desde las cuales leer las experiencias infantiles, excluyendo las distintas formas de ser niño o niña que no se ajustaran a su armazón.

Estas visiones nos advierten sobre los peligros de pensar en forma ubicua y unívoca a la infancia, pero también sobre los cuidados acerca de la idea de multiplicidad de la infancia, si bien la pluralidad es un elemento a destacar, es necesario claudicar ante el intento de una simple descripción del acontecer actual sin focalizar en cómo está teniendo lugar una reorganización discursiva de gran complejidad. Es imprescindible, mantener una reflexión atenta sobre los efectos de las transformaciones que estamos viviendo sin recurrir al discurso del riesgo y del peligro sobre la niñez.

Otras de las transformaciones es el debilitamiento de uno de los pilares sobre el cual se instituyó la infancia: el ideal de hombre futuro que en versión escolar circuló como "los niños son los hombres del mañana". Esta visión conlleva implícita el sentido de la práctica cívica, que es formar a un niño que *aún no es*; y por lo cual necesita de la intervención escolar. Sin embargo, las prácticas de consumo y opinión, formulan al niño como actualidad, el niño *ya es*. Desde esta perspectiva podríamos argumentar que si el niño es concebido como sujeto de derecho la idea de latencia propia de la etapa infantil cae y la infancia tambalea como edad de la espera. Posiblemente en la convivencia de prácticas diferentes –la familiar, la escolar, el consumo, la opinión, el ejercicio cívico-

67 Alguien que viven en situación de pobreza puede comparar una zapatilla de marca líder, pero ese hecho no lo saca de la pobreza.

68 Juan Vasen nos dice al respecto:"se ha instaurado una especie de insaciable "carrera armamentista" en la que juguetes cada vez más caros envejecen cada vez más rápido. Como los autos y los celulares. Y nos hipnotizan, a los que consumimos y a los que quedan con la "nata" contra el vidrio".

resida la dificultad para definir a la infancia, puesto que hay diversos elementos heterogéneos que no sólo nos desorientan, sino que pugnan por redefinirla (Corea, C y Lewkowicz, I, 1999). Desde este lugar los educadores estamos convocados a visibilizar problemas y a ofrecer lenguajes que favorezcan una relación mejor con los niños.

Más allá de las contradicciones y polémicas propias de las configuraciones políticas y económicas, *se logró una creciente y progresiva visibilidad en torno a las concepciones del niño como sujeto de derecho*, acompañado en forma incipiente, con avances y retrocesos de la puesta en escena de prácticas en las cuales el niño en lugar de ser representado por otros[69], adquiriera voz propia como sujeto social activo. Infancias que se intentan ver en sus posibilidades, en sus distintas formas de expresarse, de ser. Cuando el niño es sujeto de derechos, habla: aparece entonces el nosotros inclusivo, propio de la identificación generalizada propuesta por el discurso democrático. (Corea, C y Lewkowicz, I, 1999).

Por muchas variaciones que haya sufrido la infancia, la niñez sigue siendo frágil y necesita del cuidado y la protección de la institución familiar y escolar. No desconocemos que dichas instituciones se encuentran sometidas a los avatares de las mismas incertidumbres que producen la inconsistencia de los lazos que vinculan lo individual y lo colectivo, de allí que sea imperioso asumir responsabilidades y compromisos desde la esfera pública. El reconocimiento de este debilitamiento en las prácticas de filiación, nos reubica a los adultos en una posición de pensar nuevos anclajes y ligazones en la cadena generacional, nos sacude como encargados de amparar a los niños en la cultura, resguardarlos a través de un orden simbólico que hecho de palabras y de sentidos los liga a una filiación singular que hace que aparezca un sujeto en tanto pueda ubicarse en un proyecto personal. Se trata entonces, **de cuidar la infancia y también de velar para que sus derechos se respeten y cumplan.**

Se procura ofrecer en la crianza y en la escuela otras marcas, nuevos signos, palabras, prácticas que abran espacio allí donde el consumo propone su competencia más descarnada. Es necesario que los adultos generemos resguardos, aunque sean provisorios, fundados en anhelos de transmisión, de enlaces intergeneracionales para que los interrogantes, procesos y dimensiones de la subjetividad tengan otro lugar que sea distinto a las experiencias mediáticas, que por ahora son nuevas fuentes de inscripción que nos llevan ventajas y dejan poco espacio para un pensamiento alternativo.

69 El tema de las representaciones en el sentido de "hablar en nombre de" otro ausente, ponen en el tapete, aún hoy, tanto la crisis de las mediaciones estatales como el componente político de los vínculos educativos y filiales.

En todo proceso educativo se produce el encuentro de una generación adulta con una generación de niños. Es durante el tiempo denominado "infancia" cuando el oficio de ser docente pone en marcha su trabajo cultural. Arropemos la tarea, fortalezcamos los vínculos, creemos nuevas formas de educar.

Los rituales escolares como espacio de construcción de lo colectivo

La escuela como construcción histórica de la modernidad, fue la institución designada para intentar constituir sujetos sociales que mantengan el orden instituido. Hacia el año 1880 los dirigentes políticos de entonces, provenientes de la oligarquía, encaminaron a la Nación Argentina en un porvenir cargado con las ideas de orden y progreso típicas de una sociedad moderna. Para ello, abrieron las puertas a los inmigrantes europeos que arribaron en forma masiva al país hasta transformarse, en aquella época, en el porcentaje mayoritario de la población argentina[70]. El territorio se volvió un mosaico de nacionalidades, tanta heterogeneidad de usos y costumbres, lenguas y religiones pusieron en "riesgo" la nacionalidad argentina, entendida esta última como una idealización de la figura de los próceres. Aparece entonces la necesidad de consolidar la identidad nacional, utilizando como herramienta primordial para alcanzar dicha homogenización: la escuela primaria, obligatoria, laica y gratuita. De esta manera la escuela primaria forjaba su objetivo "civilizador".

Una generación transmite a otra generación la cultura y para ello se vale, entre otras cosas, de los rituales[71], que materializan y condensan significados plurales, configurando así una realidad muy consistente. Los rituales poseen una función social en tanto que facilitan relacionar el simbolismo representado (el saludo a la bandera al inicio de la jornada escolar) con la funcionalidad de la norma (respeto y subordinación a la Patria). Además son construcciones discursivas[72] en las que se vehiculizan

significaciones que no son fijas, ni inalterables, sino que justamente deben ser reactualizadas para que el ritual perdure en su condición de tal. En la ritualización los aspectos ideológicos residen en la relación e interdependencia entre símbolos (significante) y significados.

---

70 Según Rouquié (1978), de 1881 a 1890 la cantidad de inmigrantes llegó a 841.000, y a 1.764.000 entre 1901 y 1910. En total la Argentina recibió 6.330.000 inmigrantes de 1857 a 1930, lo que deja un saldo neto de 3.385.000, considerando la entrada y salida de trabajadores temporarios.

71 Debido a que en el discurso pedagógico convergen diferentes significaciones de los rituales escolares, este documento apunta a pensarlos como semilleros del cambio social (Turner, 1982), como construcción de lo colectivo (Puiggrós, 1995), como lugar de la memoria colectiva, como espacio identificatorio.

72 Según Buenfil Burgos, R (1991), lo *discursivo* refiere a la significación de actos, objetos, relaciones, medios...sin importar la naturaleza de su soporte.

La institución escolar como encargada de la tarea de constituir el ser nacional encuentra en los rituales escolares la forma de diluir tanta diversidad cultural, de uniformar las diferencias, de homogeneizar los sujetos. A través de ellos se fue imponiendo y generalizando tanto el idioma como la simbología nacional (bandera, escarapela, escudo, himno, noción de patria, efemérides) para de esta manera disciplinar al ciudadano despertando un sentimiento de obediencia y amor a la patria, de unión nacional.

En la siguiente cita se pueden observar algunas de las nociones que se encuentran en la base de las efemérides escolares:

> *"Si en la época de Sarmiento una de las fiestas principales era la del árbol, concebida como una celebración de la naturaleza y de la evolución; con el auge de la "Cruzada patriótica" (campaña de nacionalización de la población emprendida a partir de 1908) las efemérides pasaron a ser las de la muerte de los próceres patrios, muchos de ellos recordados por sus hazañas militares antes que por sus logros cívicos. Tampoco es casual que se recordaran las muertes y no los nacimientos: en este imaginario chauvinista y, tomando las ideas más conservadoras de los nacionalismos europeos, lo importante para cimentar la unión era el panteón de los caídos, la deuda con los muertos, y no la suerte de los vivos y el futuro de todos. (...) Esta relación con el pasado es central para analizar qué entendemos por escuela: si es un lazo hacia el pasado, primeramente, o es una construcción que enlaza pasado, presente y futuro de maneras más abiertas o impredecibles" (Dussel, I en Terigi, F, 2006, p 96)*

Todos los que hemos asistido a la escuela reconocemos y hemos vivido distintos rituales escolares y sociales (desde formar fila, cantar el himno, participar en los actos patrióticos, izar la bandera, etc.) así aprendíamos el orden social, cultural y político del momento histórico que a cada uno le tocó vivir. De esta forma se expresan las normas y comportamientos enseñados o permitidos por la escuela y aceptados por la sociedad. Aún hoy se necesita de la formación escolar y de sus rituales para integrarse al espacio público, para pertenecer a un grupo, para adquirir nuevos lenguajes que permitirán producir otros significados, otras percepciones, otras formas de actuar, otros entendimientos distintos al familiar; y que continúan tanto como ayer anclados a significaciones referidas al orden social del que se es partícipe.

Las sociedades cambian y en ese cambio aparecen nuevas formas de vida, por lo tanto nuevos rituales cargados de nuevos significados[73] y viejos rituales agotados en su significación y simbolismo. La diferencia en el pequeño detalle de guardar silencio y permanecer erguido al momento de izar la bandera o entonar el himno, y moverse y hablar con el compañero[74], nos permite reconocer los cambios que se van produciendo en la cultura. Preguntarnos sobre cómo la escuela puede afrontar e incorporar esos cambios sin que se desvanezca la función social que tiene y que le otorga su identidad demarcando el territorio de lo escolar, es un trabajo que es necesario encarar. Al respecto Adriana Puiggrós (1995) dice: "*Las formas-rituales que heredamos están sufriendo alteraciones y esto, pone en riesgo esa construcción de lo colectivo que allí se produce*".

"*Aunque la escuela permanezca como institución, nunca será la misma en la experiencia de las distintas generaciones, ni los sentidos que en ella se transmitan podrán escapar a esta sujeción temporal del sentido*" (Amuchástegui, M, 1999). Si bien ningún sujeto es totalmente libre de los sentidos en los cuales se desenvuelve, la producción de dichos sentidos cambia porque está anudada a la vivencia personal y social de cada uno, en un espacio y tiempo determinados; desde esta perspectiva, es hasta casi obvio pensar que los rituales escolares (que no se ajustan solo a los actos patrióticos sino a otras esferas de la vida escolar[75]) pueden tener otro sentido o sinsentido para los actuales alumnos.

En términos pedagógicos, la dispersión de sentido de los rituales no solo trastoca la transmisión de normas de comportamiento sino el marco que aporta los significados necesarios para establecer la relación pedagógica y, por consiguiente, el avance de otras prácticas educativas. Por ejemplo, el silencio como señal de obediencia fue durante décadas una norma indiscutida de la vida escolar. La obediencia se refiere a la subordinación de cada alumno con la maestra, la directora, las autoridades, es decir con el orden jerárquico...y por encima de todo, a la patria representada por sus emblemas. Acatar este orden ha sido considerado una expresión de respeto (Amuchástegui, M, 1999). Ahora bien, esta cadena de significantes se ve fracturada cuando impulsamos la educación de niños críticos, creativos, participativos de la vida democrática, comprometidos con sus derechos y obligaciones. Este cambio plantea una nueva relación entre docentes y alumnos, el reconocimiento de los niños como sujetos de derecho requiere, de parte de los adultos, respeto a sus derechos y no la subordinación

73 Por ejemplo los criterios de elección de los abanderados. La imposición por parte del mercado de la festividad de Halloween que se va colando en las clases de inglés, etc.

74 O la diferencia entre levantarse del banco o deambular por el aula cuando ingresa la docente.

75 Los ya mencionados como el saludo diario a la bandera, etc.

de los niños por la subordinación en sí misma. Este viraje ubica a los adultos como responsables de la integración de las nuevas generaciones a un espacio social donde los derechos y obligaciones logren simbolizarse cargados de nuevos sentidos comprendidos y compartidos. Por supuesto que en este nuevo espacio social, los docentes deberán poder resemantizar la noción de respeto, para que la misma pueda albergar el disenso y la interpelación.

La escuela sigue siendo el espacio público y colectivo en el cual deben enseñarse las formas de comportamiento necesarias, deseables y exigibles para vivir en sociedad. Como cambiar no significa necesariamente empezar de nuevo, es que pretendemos señalar el valor insoslayable de los rituales (entre ellos los actos escolares) para el traspaso de significaciones socialmente válidas que sostienen los lazos de cohesión social. Reconocemos la importancia social que tienen los rituales y la necesidad de renovar sus sentidos asumiendo los cambios culturales y políticos por los que atraviesan las comunidades, pero advertidos de que no estrenamos significaciones sino que utilizamos, modificamos, combinamos, reproducimos, operamos, sobre sentidos anteriores.

La cuestión del derecho a la educación

Durante siglos, la educación estuvo destinada a unos pocos que la aprovechaban para su beneficio. Pero hacia los siglos XVIII y XIX las luchas sociales ingresaron la democratización educativa entre sus metas. Durante la configuración del sistema educativo argentino se propuso garantizar la gratuidad, laicidad y obligatoriedad escolar; la formación docente y la responsabilidad indelegable del Estado en su prestación son ejemplos de sus acciones más características.

Si bien estos derechos tendientes a la igualdad fueron sinónimo de homogenización con las consecuencias que ello conlleva, el establecimiento de los mismos por parte del Estado significó un gran avance para los más desfavorecidos. Así la modernidad dio

origen al sujeto ciudadano tal como lo conocemos hoy; pero en la práctica, la tensión entre la ampliación y la restricción de derechos es uno de los signos vigentes de la historia de la educación. Y es aquí donde queremos detenernos, para revisar qué es hoy el "derecho a la educación". En la actualidad, la ampliación de derechos puede ser ejemplificada: derecho a la educación intercultural, a la educación bilingüe (reconociendo la lengua nativa). Algunos artículos reformados o agregados en la Reforma Constitucional de 1994 le otorgan en nuestro país la garantía legal máxima, lo que se vio fortalecido por la actual Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada a fines de 2006 (Pineau, P, 2008).

No obstante, sin desmerecer la relevancia en las políticas de promulgación de los derechos, cabe señalar que lamentablemente estas proclamaciones se han visto vulneradas en su cumplimiento; el contexto social y mundial actual, signado por muchas formas de discriminación y opresión, atenta contra el ejercicio de los diferentes derechos. Si bien en la primera década de este siglo, en la Argentina, los derechos sociales fueron ganando terreno[76], aún persisten las representaciones que conciben la exclusión como una responsabilidad individual y no como una consecuencia de las políticas socio - económicas.

Desde esta perspectiva, se impone la necesidad de considerar las tensiones entre la ampliación y la restricción de los derechos; es decir, el hecho de que dichos derechos estén vigentes no es suficiente, por lo cual se hace absolutamente indispensable dar cuerpo y vigor a las leyes que los enuncian. De allí que la sociedad y el Estado deben abandonar su función de simples "protectores" de los derechos y volverse los garantes efectivos de su ejercicio, permitiendo a los sujetos hacer uso de ellos. O sea, no sólo deben reconocerlos, sino también protegerlos, ampararlos y velar por su cumplimiento.

En el escenario paradojal denominado, por Beatriz Sarlo (1998), como la "imposición de derechos", la escuela ha sostenido desde la creación del Sistema Educativo la fusión de prácticas autoritarias (la imposición) con prácticas democráticas (los derechos), es decir, se imponían derechos aún sin el consentimiento de los actores involucrados. Si para poder pertenecer al ámbito escolar y gozar de sus beneficios "todos" los alumnos deben adecuarse a las actividades impuestas por un formato tradicional, bajo propuestas pedagógicas homogéneas o creadas en espejo del funcionamiento regular, dejar de ser quienes son histórica y culturalmente en forma total y absoluta, entonces estaríamos ante una situación de "imposición de derechos". De allí que los proyectos escolares deben ser pensados a partir de los sujetos concretos que asisten a la escuela para poder acercar alguna salida a las realidades de vulnerabilidad en la que se encuentran.

El panorama parece difícil si asociamos la noción de derecho a "la imposición", "la restricción" o "la sustracción", pero es alentador cuando esos derechos se amplían y se ejercen. En consonancia con ello, creemos que la clave desde la cual pensar e implementar prácticas pedagógicas que aporten a la construcción de un mundo más justo es ofrecer propuestas pedagógicas exigentes que reconozcan las individualidades de los alumnos y el papel del contexto escolar en el desarrollo de los sujetos y, al mismo

76 Por ejemplo, el presupuesto educativo aprobado por el Congreso de la Nacional arroja estas cifras: En el 2002, Argentina destinaba el 5% de su PBI al pago de la deuda externa y el 2% a la educación. Hoy se destinan el 6,50 % del PBI a la educación y la cultura. En 2010, el presupuesto para Educación fue de 21.156 millones de pesos, mientras que para 2012 asciende a 37.186 millones (Presidencia de la Nación y el Congreso Nacional).

tiempo, hagan énfasis en las particularidades de la situación educativa con prácticas de enseñanza cimentadas en la transmisión de conocimientos, desterrando aquellas que banalizan los contenidos que imparte la escuela; prácticas de enseñanza intencionadas, ocupadas en crear situaciones de aprendizajes que enriquezcan el mundo de cada alumno. Es decir, superar los obstáculos epistemológicos, ideológicos y culturales que en ocasiones nos impiden sostener la calidad de la oferta educativa y las formaciones de alta relevancia sobre todo para aquellos que decidimos incluir.

En este sentido, es preciso potenciar intervenciones docentes que lleven como bandera la confianza en que la educación abrirá posibilidades aún no conocidas y que en ese momento los alumnos tendrán los conocimientos que les permitirán leer el mundo y accionar, gracias a la enseñanza brindada. Que sostengan el oficio de enseñar, recordando que los estudiantes están allí para aprender y que tienen ese derecho. En otras palabras, no conformarse solamente con que los alumnos permanezcan en las escuelas, no asumir como un valor en sí mismo la presencia física, tangible, material de los alumnos, porque la diversidad no es la "virtud de estar juntos con otros". La acción pedagógica no puede quedar restringida a obrar sobre un "conjunto de presencias", porque allí hay un sujeto que tiene una historia, que existe, que "es" aquí y ahora; y nuestra función es ayudarle a aprender, a pensar en el futuro, de otra forma colaboraríamos en restringir sus derechos. Los docentes estamos convocados a ofrecer "grandes operaciones pedagógicas", estamos para "abrirles el mundo" a nuestros/as alumnos/as, porque esa es la función de toda educación que se precie como tal. El desafío es no sólo pensar la inclusión como punto de llegada, sino también conmovernos, comprometernos con las condiciones en las cuales transita cualquier experiencia singular.

Consideramos que pensar la igualdad es una operación compleja, dado que implica tanto valorar la alteridad, la singularidad de cada uno -sin por eso negar o aprobar cualquier tipo de desigualdad-, como reconocer un territorio común que nos enlaza en el plano colectivo. Para ello es imprescindible resistirse a transformar las diferencias en desigualdades o deficiencias (Pineau, P. 2008).

Las trayectorias escolares

Según Foucault (1979) las identidades se definen por sus trayectorias, por las experiencias recogidas en los caminos de la vida. No es casual que se utilice este concepto que si bien es reciente en la jerga pedagógica, las trayectorias como hechos reales existen desde el inicio mismo del sistema educativo moderno. Los recorridos predeterminados por el sistema educativo a través de su organización y sus

determinantes se llaman trayectorias escolares teóricas, las cuales expresan itinerarios que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar[77]. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículo, la anualización de los grados de instrucción (Terigi, F, 2007). Sin embargo, muchos alumnos transitan por el sistema educativo de modos contingentes, heterogéneos y variables, por ejemplo, en forma intermitente, inconclusa, discontinua, interrumpida. Estos recorridos denominados trayectorias escolares reales se ven afectados por las difíciles circunstancias en las que viven algunos alumnos o por la acción del sistema escolar; cualesquiera que sean las causas es el derecho a la educación lo que se ve quebrantado.

Para el imaginario pedagógico todo lo que se sale del modelo organizativo escolar, el cual es representado, casi siempre, como regular, homogéneo y lineal, es visto como disfuncional, desacoplado, irregular. La adhesión a las trayectorias teóricas como norma dificulta la forma de entender los caminos que habitualmente los alumnos toman en la actualidad dentro del sistema educativo, dado que muchos se apartan de lo "esperado", lo "ideal", lo "normado", lo "regulado" (alumnos que asisten en forma intermitente, repiten, abandonan por períodos, retornan al año siguiente o luego de varios años, etc.). Estas formas de concebir las trayectorias escolares impactan en los desarrollos didácticos que se basan en un tiempo monocrónico de aprendizaje, en consonancia con la poca flexibilidad de las prácticas de enseñanza ante la heterogeneidad etárea. En general las posibilidades de aprender de los alumnos tienen una estrecha relación con las características de la situación educativa, de las condiciones pedagógicas en que tiene lugar su escolarización.

Consideramos relevante proponer un cambio de perspectiva a la hora de definir las trayectorias escolares, para que las mismas puedan entenderse no ya como un problema individual sino como un desafío de política educativa, como objeto de las políticas públicas. El propósito político de que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas trae nuevamente cierta preocupación en torno al tratamiento de la singularidad. Sucede que, en un sistema tradicionalmente homogeneizador como es el educativo, la variabilidad suele percibirse como desvío, como fallo a corregir y reencauzar. La preocupación por las trayectorias escolares debe ir de la mano de la remoción de las barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos y de la adopción de medidas positivas a favor de quienes ven vulnerados sus derechos, pero

77 En otras palabras, una trayectoria escolar teórica es aquella en la que coindicen edad cronológica con el grado establecido por el sistema educativo para dicha edad (6 años para primer grado, 7 años para segundo, etc.).

no de la estandarización de recorridos o del desconocimiento de las distintas vías por las cuales es posible que se produzcan aprendizajes socialmente valiosos (Terigi, F, 2009).

Pero para que las trayectorias reales sean completas, para que las decisiones personales y familiares que se toman en relación con la continuidad de los estudios (que además es una responsabilidad que asume el Estado), tengan cabida dentro de la escuela hay que generar condiciones para que esa decisión sea factible. En la institución escolar aún conviven el persistente deseo irrefrenable de atraparlo todo, de evitar olvidos, ausencias, de cerrar sus puertas y ahogar la ambivalencia o todo aquello que desregule su funcionamiento, como así también la incipiente crítica, la apertura a intentar otras formas, los ensayos sobre el alojamiento de la alteridad. En este sentido, es que se necesita formar o fortalecer equipos de trabajo que colaboren en la construcción de respuestas pedagógicas basadas en la inclusión educativa para lo cual muchas veces se precisa hacer circular o producir saberes diferentes a aquellos de los que se disponen actualmente. Para ello, son indispensables funcionarios y equipos de gestión escolar decididos a gobernar y a tejer una educación en la diferencia, y equipos interdisciplinarios que se configuren en instancias de acompañamiento; el trabajo colaborativo entre docentes es imprescindible para que la soledad de la tarea no desanime su accionar. Este es el punto de partida para que las prácticas pedagógicas, como núcleos centrales de cualquier espacio de formación educativo posiblemente se reconfiguren con nuevos saberes, se promuevan formas de organización institucional y de enseñanza para que todos/as logren los aprendizajes a los que tienen derecho, es decir para que sea posible educar a 'cualquiera' pensándolo como 'cada uno'. En todos nosotros hay un 'cualquiera' y un 'cada uno'. Encontrar ese equilibrio es el difícil arte de educar" (Skliar, C, 2008).

La dimensión ética para habitar el espacio institucional

El tema de la ética debe estar presente en este Diseño Curricular, sobre todo cuando estamos pretendiendo que las instituciones escolares sean más "comunes", más inclusivas, más hospitalarias. Hoy no resulta sencillo ocupar el Estado y sus instituciones, pero como agentes estatales la pregunta sobre la ética no puede faltar en momentos donde se ponen en marcha acciones concretas que desafían dificultades y condiciones. Trabajar en una escuela es habitar el Estado y las intervenciones que surgen en el marco de ese territorio originan no sólo un problema ético, sino también un asunto político. La dimensión de la ética se construye y articula en un espacio problemático y al mismo tiempo productivo, abierto, como lugar del pensamiento

colectivo. Habitar el Estado en términos éticos es siempre complejo ya que se juegan intereses contradictorios que pugnan por participar de las decisiones que se toman en el ámbito de sus instituciones, sin embargo, apostamos por instituir un mundo simbólico en el cual lo físico, los recursos, las estrategias, las decisiones, las intervenciones, las prácticas, las situaciones queden subordinadas a un proyecto común. Los agentes del Estado (docentes, directivos, funcionarios, equipos técnicos, etc.) pueden habitar sus prácticas cotidianas con otras perspectivas cuando se generan discursos que llenen de sentido su trabajo, que los legitime y que les permita establecer criterios para juzgar la corrección de las acciones (Abad, S, 2005).

La matriz de las representaciones morales antecede a los sujetos sociales como sistema simbólico y como fenómeno histórico. Así, para que un discurso ético funcione, los diversos actores y grupos sociales generan una representación ética asociada a la representación ética-política dominante que los preexiste. De esta manera el discurso anti-estatal y anti-político que surgió a mediados de la década del '70 alcanzó protagonismo y se extendió socialmente, para tornarse predominante en el nuevo período democrático. En estos tiempos nos toca enfrentarnos a la difícil tarea de elaborar un pensamiento ético que articule las operaciones y los procedimientos particularmente estatales, en momentos donde el Estado aún está tratando de restablecerse del desmantelamiento institucional, del descrédito político y del cuestionamiento como actor social autorizado y efectivo, y donde todavía no se logra enlazar el discurso de los derechos fundantes de cualquier democracia, con su noción correlativa, el concepto de obligación.

Este significado de lo ético estatal que se promovió en estos últimos años en el país afectó directamente la subjetividad de los agentes estatales, dado que si su discurso procede de una moral social compartida con características, en este caso, anti-políticas y anti-estatales, entonces, el Estado deviene en un espacio inhabitable, arrasando el sentido de nuestra existencia estatal.

La acción del Estado es fundamental para articular y fundar lazo social en una sociedad fragmentada como la que hoy tenemos; y sus agentes son el cuerpo, los brazos que llevan adelante las acciones estatales. Pero para ello hay que construir una ética distinta, que indudablemente estará fundada en las contradicciones propias de la vida democrática y posibilitará a los agentes estatales participar en la configuración del Estado. En este sentido, necesitamos pensarnos y afirmarnos en la creación de nuevos significados que reconfiguren el espacio estatal en un terreno de participación colectiva, entendiendo la responsabilidad como el concepto central de la ética estatal. Este posicionamiento trae aparejado la preocupación por cómo articular las diversas

operaciones responsables que surjan y en cómo esa responsabilidad es una forma de cuidado. Pero cuál sería el sentido de ser responsable, qué es lo que se resguarda y protege. Ser responsable no es lo mismo que tener pericia ni equivale a ser obediente, como tampoco implica tener buenos sentimientos (Abad, S, 2006). Sino que la responsabilidad está puesta en hacer viable la decisión de la construcción y el cuidado de lo común, del cuidado de la construcción estatal, del cuidar a los compañeros, la tarea, las normas, el proyecto que se despliega en un lugar acordado, de la necesidad de ocupar el Estado; es decir, de la necesidad del trabajo de pensar.

Si lo ético es un modo de pensar, de cuidar y generar un espacio, un proyecto, entonces las configuraciones discursivas y las operaciones éticas han de estar "pegadas" a las condiciones y transformaciones de dicho espacio (Abad, S, 2005). Por lo tanto, la ética estatal no depende de un deber ser sino de una posibilidad, de un desafío del cual nos permite ser parte la vida democrática.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

ABAD, S (2005): *Ética y ocupación del Estado,* Comunicación para el III Congreso de Administración Pública, Tucumán.

---------- (2006): *Ética y responsabilidad.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

BAQUERO, R y NARODOWSKI, M (1994). *Escuela y construcción de la infancia.* Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación- IICE, Año III, N°4, Julio.

BRISCIOLI, B (2008): *Reconstrucción de las trayectorias escolares de alumnos de escuela media en situación de vulnerabilidad. Reflexiones en torno a la categoría trayectorias escolares.* Universidad Nacional de Entre Ríos y Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina.

COREA, C y LEWKOWICZ, I. (1999): *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez.* Buenos Aires, Lumen Hvmanitas.

CARLI, S (Comp.) (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad.* Buenos Aires. Santillana.

DUCHATZKY, S y SKLIAR, C (2000). *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*, en: Cuadernos de Pedagogía, N° 7 junio, 2000, Rosario.

FRIGERIO, G y DIKER, G (Comp.) (2000). *Educar: posiciones acerca de lo común.* Del Estante, Buenos Aires.

JÓDAR, F (2001). *Principio de alteridad e ilusión de autoproyección. Tientos para la supervivencia de la pedagogía*, en: Cuadernos de Pedagogía, N° 8 abril, 2001, Rosario.

KAPLAN, C (2009). *Buenos y Malos Alumnos. Descripciones que predicen*. Aique. Buenos Aires.

MC LAREN, P (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia unas economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI, México.

M.E.C.C.yT y O.E.A (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Argentina.

M.E.C.C.yT. (2006-2007). *Revista El Monitor Nº 10: Dossier, Las Infancias de hoy*. Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación (2012) *¿Qué significa considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria?* Presidencia de la Nación, Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación (2012). *Mejores propuestas escolares para las generaciones del bicentenario*. Políticas de igualdad para las Escuelas Primarias 2012-2013. Dirección de Educación Primaria, Buenos Aires, Argentina.

OLORÓN, C (1998). *Rituales escolares en los bordes de la educación moderna. Una mirada histórica a sus transformaciones*. Tesis de maestrías no publicada. Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Argentina.

PINEAU, P (2008). *La educación como derecho*. Fe y alegría. Movimiento de educación popular integral y promoción social.

SINISI, L (2007). *La relación nosotros-otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización*, en: Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. *De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba. Buenos Aires.

TERIGI, F (2006): *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI, Buenos Aires.

---------- (2009): *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. OEA y AICD, Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del Fracaso escolar", subregión MERCOSUR.

---------- (2010): *Las trayectorias escolares como objeto de las políticas públicas. Desafíos y perspectivas*. Primeras jornadas de intercambio federal. Experiencias de reorganización de las trayectorias escolares en el nivel primario. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

TIRAMONTI, G (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens. Rosario.

VARELA, J y ÁLVAREZ Uría, F (1991). *Arqueología de la escuela*. La Piqueta. Barcelona.

ZELMANOVICH, P (2005): *El cuidado de niños y jóvenes en la familia y la escuela.* Revista digital N° 15: grupo docente (http://www.grupodocente.com/rdocente) temas de educación.

LENGUAJES

ARTÍSTICOS

LA ENSEÑANZA DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS[78]

"toda educación artística que sea multicultural, secuencial y evolutiva,
y reconozca diversos estilos de aprendizaje,
puede ayudarnos a ver las semejanzas en los roles
y las funciones del arte a través de las culturas
y, al mismo tiempo,
convertirse en un agente de cambio social positivo."
Graeme Chalmers, 2003[79].

El arte es una construcción social en tanto se modifica y manifiesta a partir de características de espacio, tiempo y cultura, y de la forma en la que el ser humano se relaciona con su contexto. Frente a esto no es posible tener una única mirada sobre el arte, ni se puede hablar de verdades absolutas, porque depende de las convenciones culturales que posibilitan diferentes formas de interpretación.

La idea de lo bello, lo agradable y mimético, lo proporcionado, lo armonioso, lo feo, lo abstracto, el genio creador, son algunas de las concepciones que han sustentado al arte en otros tiempos. Con **la aparición de la idea de considerar al arte como lenguaje**[80] se abre un nuevo escenario en la historia, donde la búsqueda artística se centra en construir relatos con sentido "[...] que van constituyendo una realidad fragmentada, incierta, múltiple, determinada por el marco teórico desde el que se la piense...". (Fernández Troianao, G., 2010).

> *"En la actualidad se reconoce que **el arte es un campo de conocimiento**, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de procesos de realización y transmisión de sus producciones. Estas últimas se expresan con distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables que cobran la denominación de **Lenguajes Artísticos**, en tanto modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal."* (Argentina, CFE Res. N° 111/10).

78 La fundamentación de este espacio responde a una adecuación para el nivel de lo escrito para Nivel Inicial y Ciclo Básico de la Educación Secundaria

79 Citado por Giraldez, A. (2009), en *Educación artística, cultura y ciudadanía: Metas educativas 2021*. España: Fundación Santillana, OEI.

80 Adherimos a los conceptos vertidos por Aguilar, 1996 citado por Akoschky, J. 1998, en *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Argentina: Paidós) quien considera que el arte es un lenguaje pero no universal, si es universal la necesidad del hombre de expresarse a través del arte. Cada cultura tiene un lenguaje artístico propio y una particular manera de utilizar este lenguaje en el conjunto de sus pautas, costumbres y valores.

En la Educación Primaria fueguina, los Lenguajes Artísticos integran un campo de conocimiento conformado por **Danza, Música, Plástico Visual y Teatro.** Este campo revaloriza y legitima cada uno de los lenguajes que lo integran considerándolos específicos; portadores de formas propias de representación, expresión y de comunicación. Pensando a cada uno desde su autonomía en la construcción del conocimiento artístico, confluyen en un campo de conocimiento por tener un enfoque compartido, un propósito común: *Revalorizar el espacio educativo de los Lenguajes Artísticos promoviendo la creación de conciencia acerca del derecho que a todos nos asiste de conocer el hecho artístico, disfrutando, reflexionando, produciendo y apropiándose de los lenguajes a través de los cuales las artes se manifiestan.*

La definición de este propósito compartido por los Lenguajes Artísticos, deja establecido un lugar diferente para su enseñanza y para el acceso a la experiencia estética en la escuela.

> *"En la cotidianeidad contemporánea abundan imágenes, sonidos, movimientos, gestos, que conforman discursos portadores de múltiples significados y sentidos. El manejo de la metáfora, las diversas lecturas acerca de un mismo hecho, la apropiación de bienes culturales y el desarrollo del pensamiento crítico, son considerados hoy, cuestiones fundamentales a la hora de comprender la complejidad del mundo en que vivimos."* (M.E.C.yT., de la Nación Argentina, C.F.E. N°111/10, Anexo)

La enseñanza de los Lenguajes Artísticos en la Educación Primaria, debe constituirse en un espacio de construcción de la propia identidad desde la comprensión, valoración, respeto y disfrute de las manifestaciones artísticas que integran el patrimonio cultural de la localidad y de la región a la cual pertenecen y, progresivamente, nacional y latinoamericano y el reconocimiento de los artistas. Además, debe posibilitar. Además, debe reconocer las posibilidades imaginativas, expresivas y comunicacionales del cuerpo con su memoria personal, social y cultural, en el proceso de aprendizaje de los lenguajes artísticos.

A su vez, su enseñanza, debe promover el análisis y la valoración de las producciones realizadas mediante los lenguajes que constituyen el área, ya sean propias, de sus pares y de otros artistas, dentro y/o fuera de la escuela, propiciando la participación de estudiantes en muestras y espectáculos

Por otro lado, la enseñanza de los Lenguajes Artísticos:

> *"...aporta aprendizajes de relevancia en la Educación Sexual Integral, en tanto recupera y desarrolla la experiencia sensible y emocional de los niños/as y posibilita el aprendizaje de los diversos lenguajes artísticos, así como la*

exploración y el ejercicio de diversas formas de expresión y comunicación de ideas, sentimientos, emociones y sensaciones. Estos aprendizajes promueven la construcción de relaciones humanas profundas y respetuosas. " (Argentina, MEN. Ley Nacional N° 26.150, pág. 39.).

Asimismo, la enseñanza de los Lenguajes Artísticos debe contemplar, como contexto y como realidad constitutiva de los mismos, la diversidad cultural que existe en nuestra provincia, producto del legado de los pueblos originarios, y de los sucesivos procesos migratorios, ya que la misma constituye un escenario rico y variado en la construcción de la identidad fueguina. Los cantos, leyendas, relatos, lenguas, danzas de las diferentes provincias y de los pueblos originarios, son algunas manifestaciones culturales que

forman parte de nuestra cultura y que portan saberes, modos de producción y de valores simbólicos propios. En este marco, la enseñanza de los Lenguajes Artísticos debe propiciar que el alumno parta desde su realidad, contribuyendo a la construcción y al fortalecimiento de su identidad; que se apropie de nuevos modos de ver el mundo, generando preguntas, buscando respuestas, respetando y valorando las diferencias, apelando a una actitud crítica que le permita interpretar y reconstruir la cultura de pertenencia.

Así, *"[...] al hacerlo a través de la escuela, la sociedad se garantiza a sí misma la apropiación de estos bienes por parte de un gran sector de los miembros que la componen; tanto de aquellos que podrían acceder a esta experiencia de forma espontánea a través del medio familiar como de aquellos otros cuya posibilidad de acceso estará dada por este único medio"*. (Spravkin, M. en Terigi, F., 1998).

"Educar desde esta perspectiva es imperioso: el mundo complejo, heterogéneo y desigual en el que vivimos requiere de sujetos transformadores, críticos y creativos que arriesguen nuevas formas de comprender y el impulso de cambiar sus condiciones de existencia." (Loyola, C., 2007).

PROPÓSITOS GENERALES

- Facilitar la comprensión y valoración de las manifestaciones artísticas que integran el patrimonio cultural regional, nacional y latinoamericano, y el reconocimiento de los artistas, para contribuir a la construcción de la identidad.
- Ofrecer experiencias que estimulen el deseo de descubrir, explorar, crear, improvisar, imitar para que el alumno amplíe y resignifique las fronteras del mundo real a través de juegos, cuentos, sonidos, imágenes, movimientos, dramatizaciones.
- Enriquecer la imaginación, la expresión y la comunicación en los niños a partir del contacto directo con diversas manifestaciones artísticas posibilitando la ampliación del universo simbólico.
- Propiciar el acceso a los bienes culturales para iniciar a los niños como espectadores críticos capaces de resignificar y concluir el hecho artístico.
- Propiciar en el niño el desarrollo de la sensibilidad estética, partiendo del reconocimiento y el respeto por las experiencias culturales y conocimientos con los que cuenta para ampliar su horizonte de saberes a
- través del conocimiento de distintas manifestaciones, géneros y estilos que componen el patrimonio artístico y cultural, en los diversos lenguajes
- Promover situaciones que consideren a los lenguajes artísticos como saberes fundamentales para comprender el mundo en su complejidad.
- Promover el desarrollo de la percepción, la reflexión, la representación, la abstracción y la construcción de nociones de espacialidad y temporalidad para construir procesos de producción de sentido estético.
- Fomentar tránsito por procesos de exploración y creación para promover propuestas que permitan representar emociones, sentimientos, ideas y experiencias personales y/o colectivas.
- Alentar la participación en propuestas de producción y análisis para favorecer la implicación subjetiva y el aprendizaje progresivo en el uso de materiales, soportes, técnicas, recursos y procedimientos propios de los diferentes lenguajes que constituyen el área (Música, Artes Visuales, Teatro y Danza).

LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE CORPORAL: LA DANZA EN LA ESCUELA PRIMARIA

(...) "la Danza (...) uno de los varios lenguajes de que se sirven los seres humanos para expresar su vida interior." Patricia Stokoe 1994

La Danza es uno de los lenguajes que invita al ser humano a utilizar su propio cuerpo como medio de expresión. Es un Lenguaje que nos pertenece a todos, sin distinción de sexo, edad o cultura. Sólo a partir de un conocimiento del propio cuerpo y de habitarlo con placer y bienestar, se podrá ampliar el mundo de relación y comunicación con los otros.

El campo de la Danza es tan amplio en su variedad de géneros, estilos y modalidades que no es posible que la escuela los abarque en su totalidad, tampoco puede quedar reducido a que los alumnos sólo conozcan las coreografías folclóricas argentinas, por esto la escuela debe hacer énfasis en favorecer el conocimiento del Lenguaje de la Danza preservando la espontaneidad y estimulando la búsqueda de los movimientos auténticos, irrepetibles, que surjan del niño y no de una copia o modelo a seguir, formas genuinas de movimiento y expresión, que permiten dar respuesta a la necesidad de conocerse, conocer al otro, indagando sobre diferentes maneras de comunicación y expresión y estimulando a que cada alumno tome decisiones sobre qué y cómo decir a través de este Lenguaje. En este sentido, Patricia Stokoe (1978) propone fomentar en los alumnos "una actitud abierta, comprensiva, crítica y transformadora para con uno mismo y para con los demás". Esto sí es función de la escuela, así como ofrecer un espacio en donde el niño pueda encontrar la danza que lleva dentro, esa danza "...que espera de un maestro sensible y un entorno artísticamente sensibilizador para que lo inviten a bailar" (Stokoe, P. 1978)

Es función de la escuela propiciar espacios para que la Danza esté al alcance de todos, porque todos tenemos posibilidades y capacidades para apropiarnos de este lenguaje, pero solo aceptando las diferencias podemos hablar de ofrecer las mismas posibilidades, afirmando, "a la igualdad como principio constitutivo de la sociedad" (La afirmación del principio de igualdad en el Marco General de los D.C. J. TDF 2010- 2011). En la actualidad, aún se suele creer que sólo puede bailar el que está habilitado por sus aptitudes físicas y no aquel que tiene ganas o disfruta al hacerlo, sin distinción de género o edad. No es función de la escuela ocuparse de formar bailarines, esa, es tarea de las academias de danza o talleres culturales, pero sí es función de la escuela propiciar

espacios para que los niños conozcan y comprendan que es un bien cultural, que les pertenece.

La Danza comienza a aparecer como lenguaje en los Diseños Curriculares a partir de la creación de la Ley Federal de Educación (1993), formando parte del Campo estético, pero su presencia en las escuelas continuó formando parte de conmemoraciones, actos, y en ocasiones gracias a iniciativas personales y buenas voluntades, sin tener un docente especialista, ni un espacio curricular propio.

Con la Ley de Educación Nacional (2006) y los NAP, se pretende que la Danza pueda ser revalorizada, modificando el papel que tradicionalmente ha desempeñado en las escuelas.

Es por ello que **el Lenguaje de la Danza en el 1° Ciclo** debe promover que el movimiento y la expresión estén muy ligados al quehacer lúdico y, en consecuencia, las habilidades motrices como las capacidades y limitaciones del niño se expresen genuinamente. La enseñanza de Danza en este ciclo debe tener presente, especialmente, la posibilidad del niño de: moverse, descubrir, expresar, jugar y crear, solo y con otros. Debe ser un espacio que permita a los niños expresar y comunicar con gestos y movimientos, sus ideas, emociones y sentimientos, opiniones, dudas, miedos, en soledad y/o con otros, en silencio o con música.

Patricia Stokoe (1919-1996) ha trabajado para que la Expresión corporal- Danza pueda formar parte de los Diseños Curriculares y sus contenidos sean enseñados por los maestros y aprendidos por los alumnos de todas las escuelas de nuestro país. En tal sentido adherimos a esta cita: "Danzar no es adorno en la educación, sino un medio paralelo a otras disciplinas que forman, en conjunto la educación del hombre (...)" (Fux, M. 1981)

El **Lenguaje de la Danza en el 2° Ciclo** apunta a posibilitar la producción de discursos corporales propios y a favorecer la comunicación y la canalización de intereses y necesidades que surgen en esta etapa. Asimismo, la Danza en la escuela, y sobre todo en el 2° Ciclo, debe contribuir a la formación de la propia imagen, generando la aceptación del mismo y alejándose, cada vez más de los estereotipos, que muchas veces la sociedad y nuestra cultura imponen como modelo a seguir (cuerpos esbeltos, estilizados y dotados de supuestas condiciones naturales).

Es por todo lo expresado que la escuela primaria debe garantizar el fortalecimiento de la actividad creadora, brindando oportunidades y propiciando situaciones en la que los niños puedan desplegar sus capacidades expresivas y comunicacionales a través del lenguaje corporal.

PROPÓSITOS

- Promover en los niños el disfrute del lenguaje corporal genuino y la sensibilización, para activar sus posibilidades expresivas y comunicativas.
- Propiciar el enriquecimiento del lenguaje corporal para que los alumnos puedan descubrir, explorar, crear, improvisar e imitar con su propio cuerpo en producciones individuales y grupales.
- Generar experiencias lúdicas que estimulen el deseo de explorar sus capacidades, posibilidades y limitaciones corporales para conocer los elementos propios del lenguaje de la danza.
- Fomentar el clima de trabajo cooperativo promoviendo situaciones que favorezcan la creación grupal en Danza, para instalar la comunicación, el respeto y la solidaridad de unos para con otros.
- Habilitar espacios para la observación de producciones coreográficas que contribuyan a desarrollar la sensibilidad estética, la reflexión crítica, el respeto por el lenguaje corporal y los bienes culturales disponibles.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

Consideramos como referentes válidos para la selección de los ejes y contenidos los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) y la Resolución N° 111/10 de CFE " La Educación artística en el sistema educativo Nacional", con esto se anhela que contribuyan a asegurar una base común a todo el Sistema Educativo Provincial y Nacional, priorizando la unidad dentro del mismo.
Asimismo tomamos como importantes insumos a la hora de definir los contenidos los documentos curriculares provinciales tales como "Diseño Curricular EGB3" versión 1.0.
(1998); y los aportes de los docentes provinciales del nivel secundario "planificaciones 2010".
El orden de aparición de los ejes no constituye una secuencia para la enseñanza. Ninguno de los ejes propuestos posee una jerarquía sobre los otros, ni un orden de aparición, por el contrario, es importante destacar la vinculación de uno con otro de manera constante al momento de diseñar las prácticas de la enseñanza.
Los ejes propuestos para el primer y segundo ciclo de la Educación Primaria son tres: 1- eje de la producción. 2- eje de la reflexión. 3- eje de la contextualización.

CONTENIDOS

PRIMER CICLO

Con relación a la producción

El **eje de la producción** que abarca la exploración del movimiento y de los elementos del Lenguaje Corporal (espacio, tiempo, dinámica y comunicación) en relación con uno mismo y con los otros. Se propondrán contenidos que aborden la exploración de las posibilidades expresivas individuales y grupales.

- Reconocimiento de la imagen global y segmentada del propio cuerpo y del de los demás, propiciando el respeto por la diversidad.
- Participación en diálogos corporales, representando imágenes personales y grupales con relación a un mensaje.
- Exploración de las calidades de movimiento: velocidad, intensidad y dirección, experimentando con los ritmos personales: caminar, correr, saltar y otros modos de desplazarse, en vinculación con el tiempo y el espacio
- Valorización del juego como facilitador de la comunicación incorporándolo al movimiento expresivo.
- Exploración de los ámbitos espaciales: espacio total, parcial, personal, social, indagando niveles, formas, direcciones, trayectorias, y su relación con el tiempo.
- Improvisación de movimientos que integren cualidades (coordinación, fuerza, resistencia, flexibilidad, agilidad), habilidades (equilibrio, saltos, giros, caídas, recuperación) y calidades (fuerte-débil), valorando las posibilidades de todos y cada uno.

Con relación a la reflexión

El **eje de la reflexión** pretende el registro consciente de las posibilidades y limitaciones en el movimiento tanto en lo individual como en lo grupal. Se propondrán contenidos que aborden la exploración de las posibilidades expresivas para ampliar las potencialidades del cuerpo.

- Exploración a través del cuerpo del proceso de comunicación en producciones individuales y grupales, valorando las posibilidades y limitaciones.
- Participación en experiencias lúdicas que promuevan la percepción de sensaciones, explorando los diferentes materiales y objetos.

- Exploración de los movimientos y los desplazamientos con relación al espacio, y al tiempo, indagando en los diferentes diseños espaciales (líneas rectas, curvas, oblicuas, ondulantes, rondas)
- Identificación de las diferentes posibilidades y cualidades (peso, tamaño, textura, temperatura, color, entre otras) que ofrecen los materiales y objetos, integrando los mismos al movimiento.
- Valoración de las posibilidades corporales y expresivas propias y de los otros, respetando las posibilidades y valorando las diferencias.
- Experimentación con y utilización de las posturas corporales en movimiento y quietud, explorando en equilibrios, apoyos, caídas y recuperación.

Con relación al contexto

El **eje de la contextualización** propone contenidos referidos al espacio y al tiempo en el quehacer artístico, y a todas las variables del contexto que puedan influir en las manifestaciones corporales del individuo y de los grupos. Se abordarán contenidos que faciliten la comprensión del Lenguaje Corporal, para respetar y valorar todas las improntas culturales con las que se cuenten.

- Valoración de las producciones propias, de los pares y del entorno, explorando el rol del espectador.
- Experimentación del movimiento en las propias producciones, indagando en el rol de intérprete.
- Reconocimiento del arte como espacio público, valorando las diferentes expresiones artísticas de su comunidad.
- Apreciación de las diferentes manifestaciones de la Danza en diversos escenarios: Danza aérea, en telas, circense, intervención urbana, y otros, conociendo espacios alternativos convencionales y no convencionales.
- Observación de las diversas manifestaciones de la Danza: local – regional – nacional y mundial en vivo o en otros formatos, desarrollando una mirada crítica.

SEGUNDO CICLO

Con relación a la producción

- Reconocimiento y percepción de la imagen global y segmentada del propio cuerpo y del cuerpo de los demás, propiciando el respeto por la diversidad.

- Participación en diálogos corporales, representando ideas personales y grupales en relación al mensaje que se quiere transmitir.
- Experimentación de las calidades de movimiento (velocidad, intensidad, dirección) y los ritmos personales (caminar, correr, saltar y otros modos de desplazarse), incorporando ambos a la producción en Danza.

- Experimentación del movimiento en los distintos ámbitos espaciales: espacio total, parcial, personal, social y su relación con el tiempo, indagando en los niveles, formas, direcciones y trayectorias.
- Improvisación de movimientos, integrando cualidades (coordinación, fuerza, resistencia, flexibilidad, agilidad), habilidades (equilibrio, saltos, giros, caídas, recuperación), calidades (fuerte-débil) y su vinculación con la música, la forma, el color, la palabra y el silencio

Con relación a la reflexión

- Exploración a través del cuerpo del proceso de comunicación en producciones individuales y grupales, valorando las posibilidades y aceptando las diferencias.
- Participación en experiencias de Danzas que promuevan la percepción de sensaciones, explorando los diferentes materiales y objetos.
- Reproducción y creación de diseños espaciales (líneas rectas, curvas, oblicuas, ondulantes, rondas, filas) incorporando movimientos y desplazamientos de creación colectiva propia.
- Experimentación con las cualidades de los objetos y materiales, ampliando las posibilidades expresivas de movimiento y expresando sensaciones personales.
- Registro de las posturas corporales en movimiento y quietud, ejercitando equilibrios, apoyos, caídas y recuperación, integrando las mismas a la producción en Danza.

Con relación al contexto

- Valoración y análisis de las producciones propias y de los pares, experimentando en los roles de intérprete y de público.
- Registro del carácter y estilo de los movimientos propios y de los otros, recreándolos en las producciones individuales y grupales.
- Reconocimiento del arte como espacio público, interactuando con las diferentes expresiones artísticas de su comunidad.

- Experimentación con diferentes manifestaciones de la Danza en diversos escenarios y espacios alternativos (danza aérea, en telas, circense, intervención urbana, y otros), conociendo otras expresiones.
- Observación y valoración de las diversas manifestaciones de la Danza: local – regional – nacional y mundial en vivo o en otros formatos, ampliando el conocimiento y el desarrollo del juicio crítico.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

La enseñanza de los Lenguajes Artísticos en general debe facilitar espacios para que los niños crezcan con autonomía, y donde se respeten sus opiniones, su palabra y su forma de resolver, de preguntar y de explorar. Los Lenguajes Artísticos requieren de un desarrollo paulatino en la conformación de la actitud crítica como espectadores e intérpretes y desde este lugar la escuela primaria debe construir espacios para que los niños puedan expresar ideas, sensaciones, sentimientos a través de la Danza.

Es necesario que el docente genere las condiciones para estimular al niño en la búsqueda de respuestas corporales que le sean propias, auténticas y no copiadas o dadas como modelo por el adulto. En esta búsqueda es importante que el docente pueda respetar las emociones, ideas y fantasías en las respuestas de los niños, para ello, deberá tener una postura abierta, reflexiva, flexible, respetuosa, segura, empática, dejando de lado aquellos prejuicios que no permitan aceptar al otro tal como es. Es fundamental que se genere un clima de confianza en uno mismo y en el otro, para que algunos "**permisos**" se instalen: **permiso** para el "error", para la limitación, para las diferencias, "**permiso para ser**".

Como educadores tenemos la responsabilidad de brindar al niño las herramientas que le posibiliten crear, producir y valorar sus propias producciones y la de sus pares y de

contribuir a la formación de espectadores críticos y sensibles a partir de espacios concretos donde se puedan ver representaciones en danza; conversar sobre ellas, explorar materiales, hacer y deshacer, volver sobre lo realizado una y otra vez para pensarlo, modificarlo y enriquecerlo, es parte de este proceso de construcción en danza. Cuando el docente propicia la oportunidad para que los niños vuelvan sobre su hacer está permitiendo que ellos puedan ver sus propios cambios, que su subjetividad y su apreciación se desarrolle.

Acercar a los niños a producciones artísticas del contexto cultural al que pertenece, posibilita el enriquecimiento y el desarrollo de la imaginación, contribuye a la

construcción de la identidad y propicia la igualdad de oportunidades en el acceso a los bienes culturales.

La enseñanza del lenguaje de la Danza en el *primer ciclo* de la Educación Primaria debe asegurar un lugar donde se ponga de manifiesto el movimiento, los gestos, los sonidos, las imágenes, desde propuestas lúdicas, cercanas a los niños, que les permitan conocer y disfrutar la Danza en la que todos puedan ser partícipes activamente.

La enseñanza del lenguaje de la Danza en el *segundo ciclo* debe de acercar a los niños/as diversas maneras de organizar el movimiento, que les permitan conocer, disfrutar y profundizar en la Danza para construir discursos corporales que les sean propios.

Cuando se trata de mover el cuerpo y expresarse con él, el espacio físico que se destine para llevar adelante esa tarea, debe de ser un espacio que habilite la concentración y la desinhibición, un espacio en donde no haya circulación de gente, ni sea tan amplio, para que, tanto la música que se utilice, como las voces de los integrantes puedan apreciarse claramente y a su vez conseguir la intimidad que el respeto por uno mismo y por los demás necesita. Esto auspiciará que en los sucesivos encuentros se logre mayor espontaneidad en el movimiento. La sala de música puede ser un lugar adecuado, de no contar con ella, también lo será un aula común, la que se preparará corriendo el mobiliario o sacándolo por el tiempo que lleve la actividad, si el lugar tiene ventanas y esto provoca inhibición, habrá que resolver la manera de cubrirlas (colocando cortinas, papeles, etc.) El piso tiene que estar en condiciones para que llegado el momento, se pueda trabajar descalzo, en medias o sin ellas, arrodillado, sentado, de acuerdo al requerimiento de la propuesta o a la posibilidad del alumno. Lo mejor que le puede pasar a un docente es contar con el espacio adecuado y destinado exclusivamente para el encuentro con el cuerpo y el movimiento. Aún así, no contar con el mismo, no implica la imposibilidad de llevar adelante la tarea pedagógica.

Una vez pensado y resuelto el lugar destinado para el encuentro con el cuerpo en la Danza, se puede comenzar a proyectar el trabajo:

En una primera etapa, las propuestas para lograr una mayor desinhibición, y preparar el cuerpo para la Danza, serán siempre acciones que inviten a explorar, jugar, soltar, abrir, desbloquear, distender, aflojar, sentirse cómodos trabajando "junto y con el otro", para que en las etapas siguientes, **las propuestas puedan incluir la improvisación y un mayor compromiso corporal.**

PRIMER CICLO

Para ofrecer experiencias lúdicas que promuevan la percepción de sensaciones se puede pensar en abordar desde el cuerpo, por ejemplo, los "cambios de estación", cambios en el paisaje, en los colores del lugar, en la temperatura... se propone reflexionar con los niños sobre lo que se observa y lo que se percibe en el entorno, las sensaciones y emociones que provoca y lo que imaginan... a partir de allí el docente pensará propuestas que estimulen el movimiento expresivo.

El contacto con el paisaje nevado/helado en invierno, o el cambio de colores y desnudez de los árboles en otoño puede significar un momento de enseñanza y de aprendizaje que enriquezca y nutra el mundo subjetivo desde lo sensorial, y a su vez permitirá abordar contenidos del eje de la reflexión. Desde el trabajo individual se puede por ejemplo, explorar con el cuerpo diversas formas con relación a los cambios de temperatura, una posibilidad es jugar con los opuestos: el cuerpo que se distiende o se afloja con el calor y se contrae o se cierra con el frío.

Otra posibilidad es percibir las formas que nos rodean, que conforman el paisaje, observando sus contornos, sus figuras, el contraste de la luz, las líneas que la dibujan, para invitar luego a interactuar con ellas desde el juego, la música y el movimiento, por ejemplo, seguir el contorno de un edificio, una construcción arquitectónica o una montaña, con alguna de las extremidades corporales, tal vez al comienzo puede ser la mano más hábil, e ir incorporando de a poco el resto del cuerpo, en un encuentro entre el paisaje y el niño a través del movimiento. Esta misma propuesta puede ser llevada adelante en cualquier espacio físico, dentro de una institución, utilizando los objetos, muebles, adornos, como formas para ser dibujadas con el cuerpo, con o sin estímulo

musical. Si se utiliza música, ésta debe ser previamente seleccionada para tal fin. El valor que tiene el estímulo musical y su adecuada selección, es tan importante como la decisión de utilizar el silencio en la búsqueda del ritmo interno.

Una imagen siempre cuenta algo. A partir de una imagen que puede ser simultánea, la percibo en ese momento, o diferida, la recuerdo, se puede arribar al trabajo corporal, dándole nueva vida a esa imagen, recreándola con el uso del cuerpo, la voz, el gesto, el movimiento, la música o el silencio, creando y recreando solo o interactuando con otros. Puede utilizarse como imagen una escultura, o una superficie con texturas bien diferenciadas para el mismo fin, utilizando el tacto para conocerla y a partir de allí desarrollar la propuesta. Cuando se ofrecen experiencias en diferentes contextos, se enriquece el intercambio y se amplía la posibilidad de conocimiento. Esta propuesta

puede llevarse adelante, por ejemplo, en alguna muestra de arte visual, coordinada previamente la visita y acordada con las personas responsables del espacio. Es interesante reflexionar sobre las sensaciones que se registran durante el proceso.

Una propuesta que integre los tres ejes, puede ser limitando el espacio total con elásticos, sogas, cintas u otro elemento que permita confeccionar un entramado al que los niños podrán acceder explorando diferentes formas de atravesarlo, desplazándose parados sorteando las líneas que forman esta red, o arrastrándose por el piso, bajo la trama. Una vez explorado el espacio total pueden elegir un espacio reducido, delimitado por las líneas que se formaron con los elementos, y dentro de él indagar sobre las posibilidades y limitaciones del movimiento personal en ese espacio.

Sin perder de vista que la propuesta debe ser lúdica, se podrá ir complejizando, por ejemplo, compartiendo ese espacio reducido, con un par, o conociendo, "visitando a otros en su espacio", esto puede dar inicio a un diálogo corporal, en el cuál se puede ir profundizando el trabajo. La propuesta puede tener muchas variantes, por ejemplo, mientras algunos niños explorar sus movimientos en el nivel alto, otros lo hacen en el nivel bajo[81], y otros en el medio, luego cambiarán para tener la posibilidad de experimentar todos los niveles en el espacio. Es interesante apreciar las imágenes[82] que se van creando, dividiendo al grupo de niños para que, mientras que un grupo trabaja, otros observen lo que va aconteciendo, y de esta manera desarrollen su capacidad de observación y reflexión sobre sus propias prácticas y sobre las de los otros. Esto sólo es posible en un clima de trabajo que favorezca la exhibición sin temores, con miradas que ponderen lo propio y valoren al otro como diferente.

SEGUNDO CICLO

Atendiendo a las particularidades de los niños en este ciclo, como las propuestas de movimiento son "frente" a otros, aunque éstos sean sus propios pares, muchas veces provoca inhibiciones que merecen ser trabajadas basándose en el respeto por uno mismo y por los demás, por ello el Lenguaje de la Danza debe ser abordado como medio de comunicación y construcción de sentido, favoreciendo la canalización de necesidades e intereses. De esta manera, se incorpora la mirada del par en un intercambio de ideas y de acciones.

81 Cuando hablamos de nivel alto y bajo nos referimos a los niveles espaciales establecidos en el diagrama formado con los elementos (cintas, sogas, elásticos).

82 Cuando hablamos de imágenes nos referimos a la influencia o representación que puede tener para el niño, una palabra, un aroma, una música, un objeto.

Para abordar el eje de la Producción, por ejemplo, se puede pensar en propuestas que conduzcan a trabajar el cuerpo en relación con el espacio, una opción puede ser con diseños espaciales. Se les solicita a los niños que recorran el espacio con desplazamientos, (con o sin estímulo musical) y que registren en su memoria los trayectos recorridos para luego repetirlos en parejas, primero realizan el recorrido de uno de ellos, y luego el del otro. Esta propuesta se puede ir complejizando con diferentes variantes, como agregando a otras parejas, intercambiando los recorridos, sumándole a la propuesta, detenciones del movimiento o combinando los elementos en una improvisación.

Trabajar con los niños sobre la reflexión permitirá el desarrollo de una mirada y escucha más curiosa y atenta. Luego de atravesar una experiencia en donde el cuerpo y la expresión sean los protagonistas, es necesario conversar sobre lo que se experimentó, escuchar los aportes y opiniones de los pares, la mirada y la voz del otro tiene que ser parte del aprendizaje, proponer soluciones, observar la resolución de otros, serán algunas de las estrategias que el docente despliegue para generar la reflexión en este escenario. Se puede aquí variar la dinámica de grupo, proponiendo que un grupo trabaje y el otro observe y viceversa.

Para integrar los tres ejes, se propone que se ubiquen en parejas para un diálogo corporal, en donde el mensaje que se quiere transmitir sería expresado sólo con el cuerpo y el movimiento, sin intervención del lenguaje oral, ni de sonidos emitidos por la boca. Se les recuerda que en un diálogo de dos personas, los roles se van intercambiando, mientras que uno ejecuta el movimiento (locutor), el otro recepciona atento. Es fundamental, tanto la observación y la espera del turno para expresar con el cuerpo, como la finalización de la frase corporal, para que el otro pueda comenzar y así no encimarse en el diálogo. Esta propuesta se puede ir enriqueciendo utilizando algunos recursos como el estímulo musical, acorde a lo que se propone, tal vez utilizando diferentes ritmos para experimentarlos a través del mensaje que se quiere trasmitir. A partir de este trabajo se puede ir complejizando la tarea, haciendo intervenir en el diálogo, a otras parejas. Observarse en grupos trabajando, como hemos mencionado anteriormente, y luego reflexionar sobre los mensajes producidos, enriquece el trabajo cotidiano en danza, ya que la sumatoria de miradas sobre el mismo objeto, en este caso, cuerpo en movimiento, es otra oportunidad para la cooperación, el respeto por las características de cada uno y la conformación del grupo. Continuando con los diálogos corporales y la transmisión de mensajes, a partir de la observación de los grupos en movimiento, otra propuesta puede ser que dos grupos construyan, cada uno su mensaje para ser transmitido al otro a través del lenguaje corporal, y elijan un ritmo musical para

hacerlo. De esta manera se los asistirá y orientará en la selección y colocación del estímulo musical a cada grupo cuando le toque expresarse.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Es necesario pensar la evaluación en Danza en términos de enseñanza y de aprendizajes, no como una instancia separada o diferente, menos aún, como una medición del rendimiento de los alumnos, sino, por el contrario, teniendo en cuenta los procesos de trabajo y los puntos de partida de cada uno, de manera individual, ya que difieren entre sí. Desde este lugar consideramos, que en la evaluación, el alumno desempeñará un papel activo.

Es conveniente proponer una tarea de comparación entre la situación inicial de cada uno de los alumnos y la actual en términos de avances y retrocesos, considerando que éstos no se producen por todos los alumnos del mismo modo, ni al mismo tiempo, por ello, la observación constituye una herramienta más para evaluar el Lenguaje de la Danza. *El docente debe realizar su observación* simultáneamente a la coordinación de la clase, esto requiere de un estado de atención permanente para abarcar la totalidad del grupo y las particularidades de cada alumno y así lograr el registro de los avances en la incorporación de saberes propios del Lenguaje, y en el caso de haber dificultades, poder intervenir oportunamente.

El docente también debe habilitar el espacio para que *los alumnos incorporen la observación en su propia tarea,* una manera de hacerlo es dividir el grupo en dos o más subgrupos y que todos puedan ver lo que hacen los otros, al observar a otro, el que observa también aprende. De esta manera, los alumnos podrán transitar por los distintos roles (intérprete, creador y público) y ejercitarse en la evaluación con otro (coevaluación).

Cada encuentro con la Danza debe ser una oportunidad de enseñar y de aprender, que implique una mirada atenta del docente sobre lo que sucede con cada alumno en su hacer y en relación con todo el grupo. En este sentido adherimos a la siguiente cita: "(...) Las relaciones que se establecen en el acto de aprendizaje, entre el estudiante y el maestro, deben tener tres elementos fundamentales: compartir, dar y recibir. Los aspectos mencionados favorecen el clima de libertad y de crecimiento personal, indispensables en este proceso"[83]. La observación del docente durante el desarrollo de la tarea le permitirá registrar (con escritos, cuaderno diario, fotos, grabaciones) cómo va el proceso educativo, la pertinencia de las propuestas y cómo el alumno puede ir

83 María del Carmen Mena Rodríguez. El taller creativo. Página 36.

enriqueciendo sus producciones. La evaluación debe estar al servicio del ajuste de las prácticas de enseñanza.

"Por otro lado desde la reflexión es posible propiciar un espacio de evaluación donde lo individual y lo grupal logren manifestarse, para ello es necesario habilitar el permiso para la participación y la escucha. (...). La reflexión viene después de la acción, nunca antes...reflexiono haciendo" (...) (Fux, M. 2011).

Habilitar la reflexión en los alumnos, analizando cuáles podrían ser los comportamientos que suman a la integración y al desarrollo del buen clima grupal, es una tarea posible de realizar luego de cada ejercicio, así como la reflexión sobre las producciones propias y ajenas.

Inaugurar el espacio, como espectador para el contacto con manifestaciones artísticas permite construir saberes sobre las mismas, identificar, reconocer, observar, apreciar, valorar y reflexionar luego sobre lo vivido desde este rol. Cuando el alumno expresa un juicio crítico o exterioriza lo que siente a partir de la observación de un espectáculo, de una imagen, de la escucha de una melodía, o de una pieza poética, deja de manifiesto lo que ha logrado construir desde la suma de experiencias adquiridas como público espectador. El alumno puede conocer, apreciar y valorar sólo a través de las sucesivas experiencias en contacto con la variedad en los Lenguajes Artísticos.

Evaluar la Danza en la escuela, es evaluar el proceso, y esto implica tener en cuenta el punto de partida del alumno con relación al punto en el que se encuentre cuando evaluamos, que es diferente en *cada* caso y que generalmente va de la mano de las posibilidades personales. La distancia que media entre los saberes que tenía al inicio y los que se construyeron durante el hacer, permitirá al docente proyectar nuevas propuestas con diferentes grados de complejidad.

Al momento de evaluar el Lenguaje de la Danza, se sugiere tener en cuenta todo aquello que se desprenda de la propuesta de enseñanza y de los contenidos seleccionados, a continuación algunas "pistas" posibles para la observación y la evaluación:

- La participación y el compromiso paulatino con el trabajo corporal, desde las posibilidades de cada uno.
- La posibilidad de expresar ideas y sensaciones a través del movimiento con mayor autonomía.
- La predisposición para apreciar las ideas y producciones de sus pares y enriquecerse con el intercambio.

- La capacidad de distanciarse de los movimientos más convencionales para crear nuevas maneras de moverse y ampliar así el repertorio existente.
- La posibilidad de improvisar solo o con otros, con o sin elementos y en diversos escenarios.
- El mejoramiento de las capacidades interpretativas a través del cuerpo y el movimiento.

Si se observan las estrategias que los alumnos ponen en juego en el quehacer y que le posibilitan conseguir avances, en distinta medida, el docente puede repensar sus prácticas de enseñanza y formularse algunas preguntas como por ejemplo:

- ✓ Las consignas ¿son lo suficientemente claras?
- ✓ Los materiales o recursos ¿son posibilitadores para la actividad propuesta?
- ✓ El espacio destinado o elegido ¿condiciona el desenvolvimiento?
- ✓ El alumno ¿cuenta con experiencia para dar respuesta a la situación planteada?
- ✓ La propuesta de trabajo ¿responde a los intereses y posibilidades de los alumnos?

Estas preguntas, entre otras, permitirán repensar la práctica docente y adecuarla a las características individuales de los alumnos, ayudándolos a que puedan encontrar aproximaciones sucesivas para resolver situaciones que se le plantean y posibilitar nuevos desafíos.

Es posible evaluar los avances en el grupo, en general y los aportes de cada uno de los alumnos, en particular, en su proceso de construcción de conocimiento, teniendo en cuenta la pertinencia o no de sus respuestas a situaciones que impliquen el compromiso corporal, la reflexión, la interacción que sostiene con sus pares, la paulatina autonomía en sus movimientos, el respeto y valor por sus propias respuestas y producciones corporales y las de sus pares. Es importante destacar aquí, el vínculo que pueda generarse entre el docente y los alumnos. "Las relaciones que se establecen en el acto de aprendizaje, entre el estudiante y el maestro, deben tener tres elementos fundamentales: compartir, dar y recibir. Los aspectos mencionados favorecen el clima de libertad y de crecimiento personal, indispensables en este proceso" (Mena Rodríguez, M. del C. 2009)

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

FALCOFF L. (1994). *...Bailamos?* Buenos Aires: Ricordi.

FUX M. (1981). *Danza experiencia de vida.* Buenos Aires: Paidós.

---------- (1981). *Qué es la Danzaterapia.* Buenos Aires: Lumen.

---------- (1985). *Primer encuentro con la Danzaterapia. Buenos Aires*: Paidós

GONZÁLEZ GONZ S. (2008). Danza integradora. *Kiné* N° 80. 17.

ISSE MOYANO M. (2006). *Danza moderna argentina cuenta su historia.* Buenos Aires: Artes del Sur.

KALMAR D. (2005). *Qué es la Expresión Corporal.* Buenos Aires: Lumen.

LABAN R. (1993). *Danza Educativa Moderna.* Buenos Aires: Paidós.

MARKESSIMIS A. (1995). *Historia de la danza desde sus orígenes.* Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz Martier.

MARTÍN A. (1997). *Fiesta en la calle. Carnaval murgas e identidad en el folclore de Buenos Aires.* Buenos Aires: Colihue.

MENA RODRÍGUEZ M del C. (2009). *El cuerpo creativo*. Buenos Aires: Balletin Dance Ediciones.

MURRAY SHAFFER R. (1984). *El rinoceronte en el aula.* Gráfica M.P.S. Buenos Aires.

NACHMANOVITCH S. (2011). *Free Play. La improvisación en la vida y en el arte.* Buenos Aires: Paidós.

OLIVETO M. ZYLBERBERG D. (2011). *Movimiento Juego y Comunicación. Perspectivas de Expresión Corporal para niños.* Novedades Educativas. Buenos Aires.

ORTS V. J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren.* Barcelona: Grao

OSSONA P. (1991). *La educación por la danza.* Buenos Aires: Paidós.

PENCHASKY M. (2009) *Sinvergüenzas. La expresión corporal y la infancia.* Buenos Aires: Lugar editorial.

---------- (1997). *En Movimiento.* Buenos Aires: Sudamericana.

---------- (2009) *Sinvergüenzas. La expresión corporal y la infancia.* Buenos Aires: Lugar Editorial

PÉRGAMO A. y otros autores. (2006). *Música Tradicional Argentina.* Buenos Aires: Ediciones Magisterio del Río de la Plata.

PORSTEIN A. (2009). La expresión corporal. Por una danza para todos. *Ediciones Novedades Educativas.* 54.

PORSTEIN A. M. y otros autores. (2012). *Arte desde la cuna. Educación artística.* Buenos Aires: Editorial Nazhira primera infancia.

ROMERO C. (2011) Los carnavales y Coco Romero un romance murguero. *Aportes para la escuela primaria. N° 2. Pág. 17. M. E. Presidencia de la Nación.*

SEGOVIA G. (2010). *Danza y expresión corporal.* Buenos Aires: Ediciones del aula Taller.

STOKOE P. & SIRKIN A. (1994). *El proceso de la creación en arte.* Buenos Aires: Almagesto.

STOKOE P. (1978). *Expresión Corporal. Guía didáctica para el docente.* Buenos Aires:

TERIGI F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria.* Siglo XXI. Editores Argentina

VEXENAT M. J. (2011). *Danzaterapia vida y transformación.* Buenos Aires: Lumen.

ZYLBERBERG, D. (2011). *Movimiento, Juego y Comunicación. Perspectivas de Expresión Corporal para niños.* Novedades Educativas. Buenos Aires

PENSAR LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE MUSICAL

Quien juzga lo que hago es mi práctica.
Pero mi práctica iluminada teóricamente.
Freire, P. (1994) Cartas a quien pretende enseñar. Edit. Sig. XXI; México

FUNDAMENTACIÓN

La Música es un lenguaje simbólico creador de modos elaborados de comunicación. El marco epistemológico que permite este enfoque, concibe al arte, y dentro de él al Lenguaje Musical, como un conocimiento factible de ser enseñado y aprendido, y capaz de ser fuente de conocimientos nuevos, de la misma manera que ofrece modos de entender la realidad que le son propios y que otras formas de conocimiento no proveen.
Este primer apartado nos invita a reflexionar sobre el marco epistemológico que sustenta al Lenguaje Musical como espacio curricular en nuestro sistema educativo. Es necesario para ello detenernos por un momento y realizar una línea histórica que nos invite a construir una síntesis y explicitar los aportes de cada etapa.
Dentro de nuestro recorrido, que no pretende ser exhaustivo la primera es la corriente tradicional que se remonta a la formación del Estado Nación a partir de la ley 1420 (1884) que buscaba homogeneizar a través de una única lengua acompañada de la valoración de los símbolos patrios.
En esos comienzos la educación artística no formaba parte de ese proyecto y sus vestigios tienen que ver con algunas prácticas docentes como el método expositivo, la repetición y la centralidad docente, heredadas de la escuela jesuítica. Incorporar una iconografía nacional, cantar el himno (aprender y cantar el repertorio patriótico) o dibujar la bandera, el escudo, la escarapela nacional, la flor del ceibo, entre otras prácticas; tuvieron y tiene un peso muy grande en nuestras escuelas.
A principios de siglo XX como crítica a la pedagogía tradicional aparece la Escuela Nueva en occidente, que influye particularmente en la Argentina unos años después. La Escuela Nueva no se llegó a consolidar como tradición porque resultaba muy costosa por los requerimientos de laboratorios, salas de dibujo, escultura, huertas y talleres. Plantea el equilibrio de la teoría (repetición en la lectura y escritura) con la práctica

(experiencia que se establece con lo cognoscible), aquí son relevantes los intereses de los alumnos. Los escolanovistas[84] se remontan a Rousseau en la idea de lo que el niño desea y lo cercano a su experiencia será la puerta de entrada a los aprendizajes. Una práctica muy instalada en nuestras escuelas y que se desprende de esta concepción es la de *dibujar la parte del cuento o la canción que más te gusto.* Dentro de este movimiento Herbert Read plantea en los años cincuenta en la UNESCO la *Educación por el Arte,* en la cual dentro de sus postulados se da una contradictoria dicotomía, que caracterizan la Escuela Nueva, entre el experimentalismo científico y la idea de que el alumno va a aprender si se siente bien y se divierte.

Entre los años 50 y 60 irrumpe el tecnicismo en occidente influenciado por la psicología conductista que comienza a pensar a la escuela como una empresa en la que se debe optimizar el tiempo para obtener conocimientos traducidos en cifras. El conductismo en su versión tecnicista incorpora la pedagogía por objetivos, aquí la eficacia del método reside en su implementación, lo que fracase, eventualmente, nunca va a ser el método sino los alumnos. La figura del docente deja de ser el centro del aula para ceder su lugar al método. El maestro es replicador de un procedimiento creado por los que saben, los especialistas, los científicos. Dentro de este modelo aparecen los espacios complementarios para atender a los chicos que no pueden con lo pautado y que necesitan un refuerzo. Por lo general los productos generados en los espacios de *Manualidades* debían tener una utilidad para la casa, un señalador, un servilletero sin reparar en su estética. Mientras que en música se buscaba reforzar el método con canciones que servían para aprender el abecedario, los números, las partes del cuerpo.

La valoración del contexto, los medios y las condiciones de aprendizaje, surgen con la psicogénesis (Jean Piaget) y con los posteriores estudios del aprendizaje de la lectura y escritura y del universo simbólico matemático en los niños. En este sentido podemos advertir su presencia en las posturas del expresionismo[85] en el arte, es decir en la aprehensión de universos simbólicos, aquí afloran, por ejemplo, en rasgos característicos de la cultura popular en el arte.

Con respecto a las teorías Críticas Reproductivistas, las cuales comienzan a plantearse con Henry Giroux en 1990, los docentes están informados a través de su formación o capacitaciones. En ellas se reflexiona sobre el poder y la realización social del aprendizaje, pero no sobre el aprendizaje en sí mismo y la escuela sigue replicando

84 Se denomina de esta manera a los seguidores del movimiento Educativo surgido a fines del S. XIX en Inglaterra y Estados Unidos denominado Escuela Nueva

85 Expresionismo: movimiento artístico surgido en Alemania a principios del S XX que aparece como respuesta al impresionismo. Éste resalta los estados de ánimo del autor y su contexto.

prácticas, en su mayoría tecnicistas en las cuales por lo general el maestro consulta algún listado de contenidos o actividades planteadas como receta.

De esta forma podemos concluir, que nuestra historia educativa comienza con un modelo que coloca por delante al contenido y el docente como "dueño del saber". Qué luego con el transcurso de los años llegan a nuestro país modelos que surgen en otras latitudes como reacción y cambio en los cuales el interés se desplaza al alumno o al método para terminar con un análisis crítico del sistema pero con poca intervención en el aula. Aquí cabe subrayar que si bien hay corrientes educativas que se dan casi en forma paralela en nuestro país, las mismas no son contemporáneas en su génesis ni es común su raíz de pensamiento.

Ahora bien, qué hacer entonces con toda esta información sobre lo ocurrido con la educación en general, con los Lenguajes Artísticos y en particular con el Lenguaje Musical. En primer lugar las teorías de la educación nos deberían servir como herramientas, las cuales correspondería que estuviesen presentadas como un conjunto de conocimientos capaces de ser yuxtapuestos, alternados y modificados en función de nuestra tarea docente.

En segundo lugar recuperar nuestra confianza sobre el rol docente. Para ello es necesario tener en claro la importancia que tienen los conocimientos que aportan los Lenguajes Artísticos; directamente relacionados con los procesos psicológicos, ideológicos, culturales y sociales, los cuales se apartan de la visión positivista de la enseñanza donde solo lo medible y demostrable es digno de ser enseñado.

"Las nuevas leyes[86] afianzan los lazos democráticos, retoman la finalidad filosófica de la educación, la socialización del saber, más allá de la venta y la compra del conocimiento y de la utilidad de este en el mercado" (Belinche, 2011, p. 163)

La enseñanza del lenguaje musical en la escuela primaria busca desarrollar un lenguaje expresivo desde múltiples perspectivas. Una de ellas es la creación, mediante la cual niños y niñas tienen la posibilidad de posicionarse como constructores del hecho sonoro musical y gradualmente acercarse al conocimiento y dominio de materiales, herramientas, soportes y procesos de trabajo. Otra perspectiva es la de espectador; ser espectador implica una posición activa, inteligente y sensible, es una construcción cultural que abarca gustos personales y juicios de valor. La última perspectiva a considerar es el hecho artístico como producción social, es decir socialmente contextualizado en el tiempo y en el espacio.

El proceso exploratorio y expresivo iniciado de manera sistemática en el Nivel Inicial, se debe profundizar durante toda la educación del nivel primario con la finalidad de brindar a los alumnos/as un mejor acercamiento a la Música tanto como lenguaje

86 Se refiere a la ley nacional de educación 26206 y todas las demás leyes que se desprenden de ella a nivel nacional y provincial.

expresivo y como objeto cultural. La escuela primaria tiene la ineludible responsabilidad de ofrecer trayectorias que propicien la formación de oyentes reflexivos y productores creativos capaces de percibir, interpretar y transformar el mundo sonoro que los rodea.

Encuadrados dentro de un conjunto de acciones dirigidas a promover que el conocimiento llegue a todos por igual favoreciendo la inclusión educativa, desde el espacio curricular del Lenguaje Musical se propone enseñar no sólo el arte modélico o visión decimonónica[87], sino también arte popular, las vanguardias y tendencias innovadoras que buscan generar rupturas con los cánones tradicionales.

Esto permitirá al alumno/a ir comprendiendo la importancia del contexto social en la construcción del sentido, significado[88] legitimación social de las expresiones artísticas.

Para Fernando Hernández Hernández[89], el Arte es una construcción social, cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura, que hoy se refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos, los artistas y los diferentes tipos de público.

Es por ello que la propuesta curricular en la escuela está referida al hacer propiamente dicho, esto significa desarrollar el quehacer musical mediante realizaciones concretas, cantar una canción, sonorizar un poema, improvisar ritmos, que constituyen actividades estéticas de los niños en la escuela donde lo esencial estará en el proceso de desarrollo creativo y no en el producto final.

Como señala Paulo Freire (2002) las prácticas educativas pueden estar al servicio de la reproducción y naturalización de cánones preestablecidos, a la adaptación pasiva, o pueden ser una herramienta de transformación que colabore con la construcción de relaciones pedagógicas inclusivas que nos permitan construir una sociedad más justa.

Dentro de nuestra práctica cotidiana hay temáticas que debieran problematizar y dinamizar nuestras propuestas áulicas, entre otras, el vínculo entre los saberes cotidianos y los saberes escolares; el tratamiento de la diversidad en el aula; la elaboración de propuestas pedagógicas en espacios distintos al de la organización escolar clásica; el lugar del juego en la enseñanza; y las relaciones entre los Lenguajes Artísticos, los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías.

---

87 Decimonónica: Que pertenece al S. XIX. Que es anticuado o pasado de moda.

88 Sentido, significado: es la continuidad, la profundidad, la totalidad. El tiempo fabrica sentido.
Esto... "ocurre en ciertas clases que nos atrapan, que no nos sueltan, en esas lecturas que obligan a postergar el sueño porque no las podemos abandonar. El sentido, el significado mas la emoción, la cultura, el cuerpo, se elabora dentro de una subjetivación que va urdiendo expectativas que se suceden y resuelven para volver a abrirse y negarse, es decir la dialéctica". (Belinche, 2011, p. 64.

89 **Catedrático en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, doctorado en Psicología, formador de profesores de todos los niveles educativos, especialista en procesos de innovación y cambio curricular, en educación artística.**

Si el S. XXI parece presentarnos una sociedad del conocimiento, de la información, de los servicios, estos serán también aspectos a considerar desde el arte y por ende desde la enseñanza de los Lenguajes Artísticos.

Ningún Lenguaje agota en sí mismo todas las posibilidades de representación ni de conocimiento. El mundo del arte en la actualidad muestra experiencias estéticas diversas, complejas, que se crean a partir de la integración de diferentes Lenguajes Artísticos. Acceder a esta integralidad de experiencias artísticas, requiere de la intencionalidad y acción educativa.

Resulta todo un desafío realizar estas conexiones en términos de experiencias coherentes, que no resulten forzadas y que no impliquen desdibujar los contenidos musicales ni los contenidos de los otros Lenguajes.

Aquí el universo común entre los Lenguajes debería ser el compositivo donde los diferentes procedimientos (juntar, separar, repetir, variar...), organización del espacio (figura, fondo, lo visible, lo oculto...), aspectos contextuales (lo cercano, lo conocido, lo contemporáneo lo pasado...), emocionales, discursivos y estéticos permitan el abordaje de una temática determinada desde los diferentes Lenguajes Artísticos sin la pérdida de su especificidad.

Para concluir diremos que la enseñanza del Lenguaje Musical en la educación primaria permite desarrollar un quehacer social, un campo de la actividad humana que es propio de todas las culturas y de todos los tiempos poniéndolo al alcance de todos los niños y niñas. Y cuando esto sucede, llega a todos, es decir la escuela ejerce un lugar democratizador en el acercamiento de los Lenguajes Artísticos a las nuevas generaciones.

Nuestra responsabilidad como docente girará en torno a favorecer la circulación de un pensamiento, un arte, un conocimiento diverso y enriquecedor.

PROPÓSITOS

- Promover el sentido educativo de la actividad musical en todas sus dimensiones dentro del nivel para favorecer el aprendizaje progresivo de los componentes cognitivos, afectivos, sociales e imaginativos que la conforman.
- Desarrollar propuestas pedagógicas que posibiliten el disfrute y la elaboración de producciones musicales para ampliar sus posibilidades interpretativas, resolutivas y comunicativas, alcanzando progresivamente la capacidad de abstracción que promueve la interpretación.
- Fomentar la participación en procesos de producción individual, grupal y colectiva para el desarrollo de su singularidad e integración con sentido cooperativo y democrático.

- Incentivar el juego, la exploración y la experimentación con la voz y el cuerpo y con diversos recursos y procedimientos propios del Lenguaje Musical para conocer progresivamente los elementos que lo constituyen, enriqueciendo las posibilidades interpretativas, resolutivas y comunicativas.
- Propiciar el desarrollo de las habilidades implicadas en los diversos desempeños musicales, (cantar, tocar, escuchar, componer) para expresarse y comunicarse a través de la música.
- Desarrollar los modos de *Producción Musical*, atendiendo a los procesos constructivos de la música en la composición y ejecución interpretativa, para vivenciar este hecho como un modo de expresión, comunicación y construcción de pensamiento.
- Generar espacios donde se pongan en juego los procesos implicados en la *Apreciación Reflexiva (análisis, discriminación, valoración, selección, entre otros)*, para advertir características singulares de la música, remarcando su carácter metafórico.
- Propiciar la *Contextualización del Hecho Sonoro Musical* para favorecer la ampliación de su horizonte de saberes a través del conocimiento de distintas manifestaciones encuadradas dentro de diferentes estéticas, géneros y estilos que componen el patrimonio artístico y cultural.
- Fomentar la participación en audiciones, muestras y espectáculos para vivenciar y disfrutar las manifestaciones que componen el patrimonio artístico y cultural en contacto directo con artistas, creadores o intérpretes, para favorecer (especialmente en los últimos años del nivel) la posibilidad de formar una opinión personal sobre las manifestaciones que componen el patrimonio artístico y cultural.
- Promover el desarrollo del universo sonoro, visual, audiovisual y corporal, incorporando los procesos de transformación y entrecruzamiento que caracterizan las manifestaciones artísticas en el arte moderno y contemporáneo, para utilizarlos como medios de expresión y comunicación.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

La construcción y el desarrollo del conocimiento artístico son "...producto de complejas formas de aprendizaje que se llevan a cabo a partir de tres aspectos o "dominios", el productivo, el crítico y el cultural" (Eisner, 1998).

Las diferentes formas de adquisición del conocimiento artístico, dan origen a los tres ejes de contenidos que a continuación se presentan: Producción Musical, Apreciación Reflexiva y Contextualización del Hecho Sonoro - Musical.
Estos grupos organizativos actúan como núcleos, como idea principal que da sentido al grupo. Estos de ninguna manera se encuentran separados en el hecho musical y es por ello que se sugiere priorizar la relación constante entre ejes, propiciando la coherencia interna que da sentido e identidad a la Música. Teniendo en cuenta esta dinámica, nuestro ideal debería proyectarse hacia una producción musical reflexiva en contexto.

Eje Producción Musical

En este eje se promoverá el abordaje del conocimiento a través de diferentes momentos: el proceso de exploración, en el que se accederá al conocimiento por descubrimiento a través de la acción; imitación, en el que se internaliza un modelo a través de la repetición; improvisación, en el que ensayan, asocian y combinan en forma espontánea recientes y anteriores adquisiciones; y el de creación, en el que plasman con originalidad esquemas ya adquiridos. Estas formas de abordaje del conocimiento dentro del aprendizaje, no son estadios, no siempre se dan en este orden, ni de igual manera.
Al conocimiento musical se accede a través de la vivencia y se genera a partir de una experiencia que afecta integralmente al ser humano. El principio básico es hacer para conocer. Éste proceso se inicia con la experiencia de hacer Música (Producción Musical) poniendo al alcance de los alumnos la Música más próxima a sus necesidades, seleccionándola según el grado de dificultad ya sea para cantar, tocar, escuchar o crear, de modo tal que les permita avanzar y progresar en el desarrollo de dichas capacidades musicales. El juego, acompañado de variantes en la modalidad de trabajo colectivo, grupal o individual, serán componentes que caractericen las experiencias dentro de éste eje. Lo que los niños aprenden se debe a la posibilidad que tienen de experimentar. Para ello será necesario tener en cuenta la secuenciación y la continuidad lo que contribuirá a generar la construcción de sentido.

Eje de la Apreciación Reflexiva

Se propiciará el abordaje del conocimiento a través de la audición[90] reflexiva y comprensiva de los elementos que componen el Lenguaje Musical a través de procedimientos que comprometan la evocación, la exploración y la reproducción de

90 La audición es entendida como un modo de la interpretación de la obra musical puesta en acto en instancias de análisis, que motiven a la manifestación de diversos puntos de vista ante un mismo hecho sonoro, promoviendo la comprensión y la reflexión en torno a las características discursivas de la obra musical y el reconocimiento de las particularidades que presentan las manifestaciones musicales del entorno local, regional y de otros contextos sociales o históricos. (NAP Segundo Ciclo).

sonidos, la identificación y el análisis, la búsqueda y el reconocimiento, como así también la utilización de grafías por analogías y del cuerpo y el movimiento como recursos para apropiarse de los contenidos específicos de la Música.
La construcción de los aprendizajes musicales, en el presente eje, se organizan en torno a procedimientos de análisis y de interpretación de los discursos musicales, dirigidos hacia la descripción del Lenguaje Musical y sus niveles de organización, tomando en cuenta los aportes de los marcos *semiológicos y estéticos* de la Música, que posibilitan su estudio y su valoración.
Apreciar es encontrar sentido a las relaciones presentes en una obra musical.
Comprender este tipo de discurso requiere extraer patrones, modos de organización, sucesiones reiteradas, desarrollos temáticos…
La audición musical resulta un fenómeno complejo, ya que la Música como arte temporal compromete al auditor a procesar información sonora que acontece tanto en el plano sucesivo como en el plano simultáneo. Los eventos se organizan de acuerdo con un criterio diacrónico, de sucesión a través del tiempo, y también a un criterio sincrónico, de simultaneidad en un instante determinado. Ello nos lleva a reflexionar sobre las dimensiones del Lenguaje Musical más preponderantes: el tiempo y el espacio.

Eje de la Contextualización del Hecho Sonoro y Musical

En la Música, los modos de relación entre los sonidos hacen que las personas operen con reglas de construcción musical simplemente por vivir en un medio cultural. Por esta razón, todos tenemos un conocimiento musical implícito, adquirido por el solo hecho de escuchar y/o participar de diversas prácticas musicales de nuestras culturas.
Trabajar la Contextualización del Hecho Sonoro y Musical en el aula, en una de sus dimensiones, es hacer explícito aquello que, por el contacto cultural, está implícito. Un modo posible de dar cuenta de dicha adquisición es que progresivamente puedan asignar rótulos, expresar sus percepciones y opiniones a través de la palabra y/o distintos medios de expresión. Estas son herramientas que facilitan la comprensión en la experiencia concreta.
La construcción de los aprendizajes en este sentido, implica la enseñanza y la comprensión de los marcos contextuales, participando en proyectos de producción musical en los que se experimenten diversos modos de creación, y se analicen reflexivamente tanto las producciones propias como de terceros, poniendo en juego

niveles de análisis relacionados con el contexto musical[91], contexto situacional[92] y contexto sociocultural[93].

CONTENIDOS PRIMER CICLO

Primer Año

Producción

- Participación, valoración y disfrute de producciones musicales impulsando el desarrollo de sus propias posibilidades.
- Exploración y utilización de diferentes fuentes sonoras (convencionales y no convencionales) y sus posibilidades, desarrollando criterios de discriminación, reconocimiento y selección.
- Participación, valoración y disfrute de experiencias de canto colectivo, grupal e individual, fomentando la exploración de posibilidades vocales (voz hablada y voz cantada: articulación, modulación, inflexiones, expresividad, glissandos, onomatopeyas, susurros, chistidos).
- Exploración y/o imitación de motivos rítmicos y melódicos con la voz, percusión corporal y otras fuentes sonoras, desarrollando progresivamente la autonomía en las diversas producciones.

Apreciación Reflexiva

- Evocación, exploración y reproducción de sonidos del entorno natural y social inmediato, posibilitando su utilización expresiva y organizándolos en relaciones de sucesión.

---

91 Contexto musical: está formado por los elementos del lenguaje que rodean un fragmento musical y que contribuyen a la significación total de la obra o hecho sonoro-musical.

92 Contexto situacional: es el entorno físico inmediato donde se lleva a cabo la situación comunicativa. Colabora en la interpretación del
sentido del mensaje sonoro-musical. Se relaciona con el momento en que se establece la comunicación.

93 Contexto sociocultural: está relacionado con las circunstancias históricas y los hábitos, costumbres y normas de una comunidad que
colaboran en la interpretación global del mensaje sonoro musical.

- Identificación del fenómeno sonoro, experimentando con sus características sensoriales y espaciales en relaciones de pares complementarios (largo-corto; alto-bajo; fuerte-débil; liso-rugoso; mucho-poco…)
- Audición y verbalización de opiniones sobre las creaciones propias y de sus pares, propiciando la puesta en común la reflexión con el otro y el respeto por la pluralidad de ideas.
- Audición y ejecución de músicas que incluyan estructura binaria A-A, A-B; texturas monódicas y melodías acompañadas, favoreciendo la participación en propuestas de práctica grupal y/o colectiva.

Música, Cuerpo y Movimiento

- Imitación, exploración y ejecución de movimientos corporales libres y/o pautados en relación con la música que se escucha, favoreciendo la discriminación de elementos musicales.
- Interpretación de canciones que incluyan la improvisación cantada, el movimiento corporal y el juego, beneficiando la identificación de elementos musicales y la interacción con el otro.

Contextualización

- Participación y disfrute en audiciones de producciones musicales de diferentes tipos y procedencia, identificando elementos del contexto que se manifiestan en la música.

- Valoración de la música vinculada con la historia personal de los alumnos (música de sus antecesores inmigrantes, canciones religiosas, manifestaciones musicales colectivas), respetando sus ideas, emociones y sentimientos.

- Conocimiento de las profesiones musicales y las músicas producidas, propiciando la identificación de los músicos del medio y las diferentes formas de trabajo en la cual se desempeñan.

Segundo Año

Producción

- Disfrute y valoración de las producciones musicales desde sus propias posibilidades y con los aportes de sus pares, comprendiendo la importancia del trabajo grupal.

- Selección y utilización expresiva de las fuentes sonoras (convencionales y no convencionales) y los modos de ejecución, experimentando en la producción de arreglos instrumentales.
- Selección y utilización de recursos vocales (voz hablada y voz cantada: articulación, modulación, inflexiones, expresividad, glissandos, onomatopeyas, susurros, chistidos), favoreciendo la solución de problemas de forma cooperativa en las producciones grupales.
- Improvisación de motivos rítmicos y melódicos con la voz, percusión corporal y otras fuentes sonoras, fomentando la toma de decisiones de manera autónoma.

Apreciación Reflexiva

- Construcción de descripciones sonoras de situaciones cotidianas en entornos naturales y/o sociales, organizándolos en relaciones de sucesión y simultaneidad.
- Identificación y rotulación de las cualidades del sonido en la audición de diversos fragmentos musicales y en las canciones aprendidas confiando en sus propias posibilidades.
- Audición y verbalización de opiniones sobre las creaciones propias y de sus pares, propiciando la puesta en común la reflexión con el otro y el respeto por la pluralidad de ideas.
- Audición y ejecución de músicas que incluyan estructura binaria A-A, A-B; texturas monódicas y polifónicas simples: melodías acompañadas, *ostinatos* y bordones[94], propiciando la participación en propuestas de producción musical grupal, individual o colectiva.

Música, Cuerpo y Movimiento.

- Exploración de diferentes acciones (percusión corporal, movimientos con desplazamientos, mímicas y gestos), posibilitando el reconocimiento de las relaciones musicales temporales y espaciales.
- Interpretación de canciones que incluyan la improvisación cantada, el movimiento corporal y el juego, beneficiando la identificación de elementos musicales y la interacción con el otro.

94 Bordón: Nota musical larga y mantenida, generalmente grave, sobre la que se estructura la melodía o el conjunto de voces de una composición o canción.

Contextualización

- Participación y disfrute en audiciones de producciones musicales de diferentes tipos y procedencia, construyendo y expresando una opinión propia acerca de lo vivido.
- Indagación sobre el tiempo histórico de las diferentes expresiones musicales trabajadas (música actual frente a la música de la época de sus padres y abuelos), valorando la música como patrimonio cultural de los pueblos.
- Conocimiento de las profesiones musicales y las músicas producidas, favoreciendo la identificación de los músicos del medio y las diferentes formas de trabajo en la cual se desempeñan.

Tercer Año

Producción

- Elaboración de producciones musicales que requieren tareas y funciones diferenciadas y complementarias, valorando el trabajo cooperativo y solidario.
- Selección y utilización creativa de las fuentes sonoras (convencionales y no convencionales), modos de ejecución y mediadores, propiciando la interpretación de instrumentaciones propias o de terceros.
- Ejecución de producciones musicales que contemplen partes de improvisación hablada o cantada, propiciando la exploración creativa con las diferentes posibilidades.
- Improvisación y/o creación de motivos rítmicos y melódicos con la voz, percusión corporal y otras fuentes sonoras, posibilitando la experimentación sensible con las diferentes posibilidades.

Apreciación Reflexiva

- Elaboración de sonorizaciones de canciones, obras musicales grabadas, textos, movimientos corporales, dramatizaciones, entre otras, que incluyan la utilización de sonidos metafóricos y evocativos; beneficiando la comprensión de significados explícitos o tácitos.
- Reconocimiento y representación analógica[95] de las cualidades del sonido que se hacen consciente progresivamente en diferentes producciones musicales, respetando y consensuando las diferentes opiniones.

95 Representación analógica tanto gráfica como corporal

- Audición y verbalización de opiniones sobre las creaciones propias y de sus pares, propiciando la puesta en común la reflexión con el otro y el respeto por la pluralidad de ideas.
- Audición y ejecución de músicas que incluyan estructura binaria A-A, A-B; texturas monódicas y polifónicas simples: melodías acompañadas, *ostinatos* y bordones, impulsando el intercambio y valoración de la música que constituye el entorno sonoro.

Música, Cuerpo y Movimiento

- Ejecución corporal e instrumental en sincronía con música en vivo y con bandas grabadas, favoreciendo el desarrollo de la regularidad temporal.
- Interpretación de canciones que incluyan la improvisación cantada, el movimiento corporal y el juego, beneficiando la identificación de elementos musicales y la interacción con el otro.

Contextualización

- Participación y disfrute en audiciones de producciones musicales de diferentes tipos y procedencia valorando este tipo de manifestaciones y su importancia en la sociedad y en la vida de las personas.
- Descripción del contexto geográfico/social que enmarca a una producción musical, desarrollando la capacidad de valorar y opinar con relación a lo escuchado.
- Conocimiento y valoración de las profesiones musicales y las músicas producidas, favoreciendo la identificación de los músicos del medio y las diferentes formas de trabajo en la cual se desempeñan.

CONTENIDOS DEL SEGUNDO CICLO

Cuarto Año

Producción

- Indagación y utilización en diferentes producciones musicales de lo novedoso, lo sorpresivo, lo inesperado, lo absurdo, como modos de aproximación a la creatividad, favoreciendo el desarrollo del pensamiento divergente[96].

96 El pensamiento divergente, consiste en la búsqueda de alternativas o posibilidades creativas y diferentes para la solución de un problema.

- Exploración de diferentes modos de toque[97] instrumental en fuentes sonoras (convencionales y no convencionales, modos de producir sonidos en la actualidad), experimentando creativamente con las distintas posibilidades.
- Conocimiento y utilización de recursos técnico-vocales (manejo del esquema corporal, tónico emocional, prácticas de tipos y modos respiratorios, articulación y manejo de los resonadores de la voz,) propiciando su empleo como recurso expresivo – comunicativo.
- Improvisación de sonidos y efectos con la voz, percusión corporal y otras fuentes sonoras, acompañando y complementando melodías y canciones.

Apreciación Reflexiva

- Reconocimiento del silencio como materia prima de la música, posibilitando el desarrollo de la actividad sonoro- musical.
- Identificación de los recursos sonoros utilizados en la música popular del contexto cercano, compartiendo y valorando la música que constituye el entorno sonoro de los alumnos en la cotidianeidad.
- Utilización de descripciones, dibujos, relatos, esquemas, gráfico entre otros, permitiendo plasmar características distintivas del discurso musical.
- Delineación y utilización de estrategias en el trabajo grupal a través de la escucha vinculadas con la asignación de roles de ejecución, acuerdos para la concertación y el ajuste temporal; reconociendo variables que determinaron logros y/o dificultades en la producción.
- Identificación y reconocimiento progresivo de características musicales que definen la pertenencia de una producción musical a una determinada estética, favoreciendo la construcción de identidad.
- Participación en juegos musicales que posibiliten el acercamiento a la regularidad temporal (binaria y ternaria), propiciando la integración grupal.

Contextualización

- Indagación en torno a las diversas propuestas musicales que se presentan en la ciudad y la provincia (muestras, festivales, conciertos, peñas, clínicas), reconociendo los diferentes circuitos de circulación de las producciones artísticas.

97 Toque alude no solo al modo de acción sino también a la búsqueda de las diferentes posibilidades tímbricas que ofrecen los materiales sonoros.

- Indagación sobre la relación que se establece entre las características del contexto social, histórico y geográfico y el hecho sonoro y musical; desarrollando la capacidad de valorar y opinar.

Quinto Año

Producción

- Análisis y utilización en diferentes producciones musicales de lo novedoso, lo sorpresivo, lo inesperado, lo absurdo, como modos de impulso a la creatividad, favoreciendo el desarrollo del pensamiento divergente y el trabajo cooperativo.
- Composición[98] y ejecución de arreglos instrumentales, seleccionando las fuentes sonoras, mediadores y modos de toque de acuerdo con el género y el estilo de la obra musical.
- Conocimiento y utilización de recursos técnico-vocales (buenos hábitos posturales, moldes vocálicos, progresivo dominio de la afinación, atendiendo a la censo percepción) favoreciendo su empleo como recurso expresivo – comunicativo.
- Elaboración y ejecución de composiciones musicales que incluyan la combinación y transformación de los elementos del lenguaje, habilitando la experimentación creativa con las diferentes relaciones.

Apreciación Reflexiva

- Valoración del silencio como materia prima de la música, posibilitando el desarrollo de la actividad sonoro- musical.
- Identificación, descripción y clasificación[99] de los recursos sonoros utilizados en la música popular del contexto local y nacional, revalorizando las características del entorno musical.
- Codificación y decodificación de características rítmicas, melódicas, texturales y formales del discurso musical, favoreciendo la comprensión de eventos sucesivos y simultáneos.
- Delineación y utilización de estrategias en el trabajo grupal a través de la escucha vinculadas con la asignación de roles de ejecución, acuerdos para la concertación y el ajuste temporal; reconociendo variables que determinaron logros y/o dificultades en la producción.

98 En esta instancia se entiende por composición a las acciones vinculadas a la exploración y la selección intencional de ciertos materiales para organizarlos musicalmente.

99 Clasificación a partir de distintos criterios: familias de instrumentos, material, construcción, elemento vibrante y modos de acción.

- Reconocimiento y utilización de las características musicales más destacadas que definen la pertenencia de una producción musical a una determinada estética, revalorizando las particularidades del entorno musical local y nacional.
- Participación en juegos musicales que posibiliten el acercamiento a la información sonora que acontece tanto en el plano sucesivo como en el simultáneo, beneficiando el desarrollo del pensamiento divergente.

Contextualización

- Identificación y reflexión sobre la función de la música en las tecnologías de la información y la comunicación (jingles, cortinas, programas musicales, producciones audiovisuales), propiciando la construcción de criterios con sentido crítico.
- Reconocimiento e identificación de la relación que se establece entre las características del contexto social, histórico y geográfico y el hecho sonoro y musical; desarrollando la capacidad de valorar y opinar con sentido crítico.

Sexto Año

Producción

- Análisis y utilización en diferentes producciones musicales de la ruptura, el cambio, lo novedoso, lo sorpresivo, lo inesperado, lo absurdo, como modos de acrecentamiento de la creatividad, favoreciendo el desarrollo del pensamiento divergente y la autonomía.
- Ejecución interpretativa de arreglos instrumentales que incluyan alternancia de roles y juegos de concertación, propiciando la puesta en común y la reflexión con el otro.
- Conocimiento y utilización de recursos técnico-vocales (procesos de cambio y maduración ampliación de la extensión del rango vocal), favoreciendo su empleo como recurso expresivo – comunicativo.
- Construcción y ejecución de composiciones musicales que incluyan la combinación y transformación de los elementos del lenguaje, habilitando la experimentación creativa con las diferentes relaciones.

Apreciación Reflexiva

- Valoración del silencio como materia prima de la música, posibilitando el desarrollo de la actividad sonoro- musical.

- Análisis y reconocimiento de los recursos sonoros como portadores de sentido, revalorizando las características del entorno musical local, nacional y latinoamericano.
- Diseño y utilización de representaciones gráficas, complementando el proceso compositivo y como soporte para la ejecución musical.
- Delineación y utilización de estrategias en el trabajo grupal a través de la escucha vinculadas con la asignación de roles de ejecución, acuerdos para la concertación y el ajuste temporal; reconociendo variables que determinaron logros y/o dificultades en la producción.
- Reconocimiento y utilización de las características multiculturales de la realidad fueguina, revalorizando las particularidades del entorno musical local, nacional y latinoamericano.
- Participación y modificación de juegos musicales que posibiliten el acercamiento a la información sonora que acontece tanto en el plano sucesivo como en el simultáneo, permitiendo evidenciar los niveles de organización del discurso.

Contextualización

- Indagación sobre los profesionales de la música que desarrollan su actividad en distintos ámbitos (instrumentistas, compositores, musicalizadores, sonidistas, luthiers), revalorizando el hecho estético como portador de sentido.
- Reconocimiento, identificación y descripción de la relación que se establece entre las características del contexto social, histórico y geográfico y el hecho sonoro y musical; desarrollando la capacidad de interpretar y opinar con sentido crítico.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

La selección de las siguientes recomendaciones didácticas, se ha realizado teniendo en cuenta uno o más de los siguientes criterios[100]:

- ❖ Abordar aquellos contenidos sobre los que hay menor recorrido al momento de enseñar y/o mayores obstáculos para que los alumnos puedan aprenderlos,

100 Estos criterios se han elaborado, a partir de las demandas puestas de manifiesto por los docentes en los encuentros mantenidos con los equipos técnicos a lo largo del proceso de construcción del Nuevo DCJ.

- Explicitar opciones posibles para el tratamiento de contenidos sobre los que se considera que no hay suficientes recursos,
- Mostrar otros enfoques plausibles de ser trabajados en el hecho educativo.

Experiencias musicales en el Primer Ciclo

En el transcurrir del primer ciclo el alumno debe continuar transitando por el proceso de musicalización comenzado en el Nivel Inicial. Para ello debemos hacer hincapié en actividades relacionadas con la recepción y la producción. Estas actividades deben tener un claro sentido **alfabetizador**, proporcionando a los niños los elementos estructurantes del Lenguaje Musical, privilegiando la participación activa y lúdica.

Para apropiarse de estos elementos, el niño debe vivenciar la melodía, el ritmo, las texturas, las formas musicales a través del canto, la escucha, el tocar, componer e improvisar. Como así también transitar por los procesos de exploración y construcción de materiales sonoros, ejecución de producciones musicales en vivo, sonorizaciones, dramatizaciones, codificación y decodificación del sonido, entre otros.

El **juego** en este ciclo /nivel debe tener un gran protagonismo y ser la característica distintiva tanto de las experiencias de **apreciación** como de **producción musical**.

Juego de manos

Muchos son los juegos que circulan entre los niños en forma espontánea dentro de la escuela. Entre ellos rescatamos los juegos de manos, los cuales curiosamente siguen vigentes a pesar de la gran cantidad de estímulos y ofertas que reciben, especialmente, a través de los medios audiovisuales. Estos habitan los espacios abiertos de la escuela y suelen verse en el horario de ingreso, recreos o a la salida de la misma. Cuando hablamos en la fundamentación de elaborar propuestas pedagógicas en espacios distintos al de la organización escolar clásica nos referimos justamente a poder aprovechar estas manifestaciones sin llegar a invadirlas o interferir en la espontaneidad, sino poder observar lo que allí sucede y, por ejemplo, ampliar las opciones ofreciendo a los niños nuevos juegos, invitándolos a que se atrevan a introducir modificaciones realizando sus propias versiones, estimulándolos para que traigan nuevos juegos desde su casa, los que jugaban sus padres o abuelos.

Destacamos este tipo de juegos porque además de provocar un clima festivo y distendido constituyen un verdadero desafío desde varios puntos de vista al proponer en primera instancia diferentes opciones de agrupamiento, subgrupos, rondas, parejas,

tríos. Luego la concentración, la observación, la imitación, la realización de movimientos complejos ajustados a la rítmica del recitado de una rima.

Teniendo en cuenta otras dimensiones este recurso nos permitirá observar las diferentes maneras de aprender que tienen nuestros alumnos. Algunos de una manera más global, imitando y repitiendo, otros analizando y racionalizando antes de pasar a la acción. Ello favorecerá la reformulación de nuestra intervención pedagógica seleccionando y adaptando la práctica de la enseñanza según las características de nuestros alumnos.

Otro contenido que podríamos desarrollar a partir de los juegos de manos es la codificación y decodificación a través de la invención de gráficos adecuados, analógicos y/o simbólicos, para representar gestos, acciones, ritmos, rimas.

El valor de estos juegos populares se vincula con su carácter universal a través de los cuales podemos conocer características particulares de diferentes localidades, regiones y países; además que nos posibilita el acercamiento al niño a través de su mundo lúdico.

Cartas y cartas: Este juego de manos se realiza recitando la siguiente rima enfrentado con un compañero aplaudiendo en el primer tiempo y cruzando la mano derecha para entrechocarla con la de mi compañero en el segundo tiempo, en el tercer tiempo hay que volver a aplaudir para en el cuarto tiempo cruzar la izquierda para entrechocarla con la izquierda de mi compañero. Esta acción se lleva a cabo hasta llegar a las vocales donde al movimiento que se viene realizando se le agregan tres golpes al finalizar cada verso. El juego termina al llegar a la palabra **tú** donde los niños con el movimiento de sus piernas se introducen en un nuevo juego que lo culmina pero a la vez le da continuidad. El nuevo juego es el popular Piedra, Papel o Tijera, donde las piernas derechas significan Piedra, las piernas abiertas Papel, y las piernas cruzadas Tijera. El juego se reanuda recitando nuevamente la rima realizando los movimientos acordados para ver quién ganará al llegar al final.

Cartas y cartas,
Papeles y papeles,
Dime las vocales
Que no las sé

A, la vaca ya se va
E, la vaca ya se fue
I, la vaca sigue aquí
O, la vaca se murió
U, la vaca eres tú

Variantes

Lara la lero http://www.youtube.com/watch?v=iPP6Wr9EbZU

Juego que se presenta vinculado a la motricidad fina ya se realiza con los dedos índice de cada mano para luego pasar a otros niveles del cuerpo incorporando muslos, manos y cabeza. Para ver y escuchar este jugo seguir el hipervínculo.

Juegos vinculados a la manipulación de objetos:

Donde esta Gaspar http://www.youtube.com/watch?v=ltPdiG8Kz-w

Juego que incorpora la utilización de un dedal en cada dedo pulgar de las manos. Al entrechocar las manos como por arte de magia el dedal pasa de un pulgar a otro. El juego además nos introduce en lo mágico, lo fantástico.

Juego con vasos http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=XyyaWu8LSi4&feature=endscreen

Este juego incorpora la improvisación sobre una base rítmica fija realizada con vasos plásticos o algún otro objeto que puedan manipular los niños como latas, conos, maderas. Sobre esa base podremos decir un verso, improvisar en forma recitada sobre algún tema en particular o libremente, o cantar una canción tradicional (Cucú cantaba la Rana) como muestra el video, resignificando este tipo de repertorio.

LAS EFEMÉRIDES Y LOS ACTOS ESCOLARES EN LA ESCUELA PRIMARIA

Queremos rescatar aquí lo interesante y movilizador que puede resultar para toda la comunidad educativa la elaboración de un proyecto institucional que tome como contenidos de enseñanza **Las efemérides y los actos escolares.**

Para ello deberíamos plantearlo como un proyecto integrador e interdisciplinario que no solo involucre a los docentes de Lenguajes Artísticos o a los maestros de turno, sino también a los demás espacios curriculares y actores institucionales.

En tal sentido es necesario el compromiso colectivo, tratando de incorporar esta dimensión del trabajo grupal y cooperativo que trasciende el ámbito escolar. Ya que el acto escolar sobrepasa la responsabilidad del aula y precisamente para que su abordaje y resultados no sean efímeros (efeméride del griego efhémerides, de efhémeros: de un día) merece ser planificado institucionalmente, desde una perspectiva anual donde se

seleccionen, propósitos, contenidos, recursos didácticos y modos posibles de evaluación.

Esto de ningún modo significa abandonar nuestra tarea cotidiana para organizar un acto. Por el contrario las efemérides se muestran como una situación particularmente propicia para la interdisciplinariedad, donde los diferentes espacios curriculares se integren sin forzarse en un proyecto que aliente en contacto con las danzas, canciones, pinturas y esculturas, los cuentos y las leyendas, las comidas y las costumbres sustentados en la narración histórica. Será sumamente importante establecer ejes organizadores que den sentido a este acontecimiento para no quedarnos con la sensación de que se trata de un festejo o conmemoración de algo que pasó hace mucho tiempo con lo cual hoy no tenemos nada que ver.

El eje de la Contextualización del Hecho Sonoro Musical, tal cual lo plantea la propuesta aquí desarrollada es uno de los terrenos más fecundos para poder llevarla a cabo este tipo de trabajos y se hace visible claramente en las **tres dimensiones** de la contextualización:

El contexto musical: tener en cuenta esta dimensión significa introducirnos en procesos de análisis sobre los materiales de una producción musical (timbres, texturas, formas…) los cuales pertenecen a un tiempo y espacio en particular y son consecuencia de un contexto histórico determinado. Esto contribuirá entre otros aspectos, a la interpretación y significación total de la obra o hecho sonoro musical abordado.

Las fuentes sonoras utilizadas en un minué son muy diferentes a las que se pueden apreciar en un carnavalito o un candombe, por nombrar alguna de las especies musicales más difundidas en las escuelas primarias, y cada una de estas instrumentaciones tiene un origen una razón de ser relacionado con lo socio- cultural que habilita/invita a ser enseñado/investigado, es decir convertirlos en terreno de enseñanzas y aprendizajes.

Contexto situacional: este aspecto es sumamente importante y habitualmente no tenido en cuenta. Se trata del momento en que se produce la comunicación del mensaje sonoro musical y todas las variables que se ponen en juego. Desde el espacio físico, aula, salón de actos, escenario; mediadores del mensaje, fuentes sonoras, micrófonos, parlantes; momentos de la clase o el acto para mostrar una producción musical. Todos estos aspectos y otros tantos más influyen en forma determinante lo que uno quiere socializar ya sea con sus alumnos, colegas o la totalidad de la comunidad educativa.

Contexto sociocultural: está relacionado con las circunstancias históricas y los hábitos, costumbres y normas de una comunidad que colaboran en la interpretación global del mensaje sonoro musical. Tener en cuenta esta dimensión del contexto nos permitirá

analizar las variables que influyeron para la composición, creación e interpretación de un mensaje sonoro musical; como así también aquellas que condicionan la recepción en la actualidad.

Ofrecer a los niños y la comunidad educativa actos escolares excesivamente largos, donde los discursos sean leídos sin otro soporte, visual o sonoro, donde todos deben permanecer en silencio, parados y sin ningún tipo de participación. Esto, dentro de un contexto en su cotidianeidad de la inmediatez, del estímulo visual y sonoro permanente a través de los multimedios; será como mínimo un mensaje descontextualizado que por lo general genera en los alumnos indisciplina, mal humor y falta de interés y en los docentes enojos, retos y sanciones.

Pasar por alto este aspecto de la contextualización transformando las efemérides en rutinas y prácticas desarticuladas de las ciencias y prácticas sociales convierte, como dice Flavia Terigi (1998), en **"artefactos"** estos recursos.

De esta manera estaremos ante artefactos cuando se ocupen tradicionalmente las horas de música para la enseñanza de canciones patrióticas según la efeméride que se acerca, cuando el acto patrio se transforme en un espectáculo preparado para lucir una canción o una danza descontextualizada del quehacer cotidiano, cuando los docentes de música o artes visuales deban dejar de dictar clases para dedicarse a preparar un acto, cuando para que todo salga perfecto repitamos los ensayos tantas veces que terminen por fastidiar a maestros y alumnos, cuando los niños no comprendan el significado de las representaciones escénicas porque estas no tienen conexión con lo que ellos saben ni con lo que están aprendiendo.

Una alternativa que se sugiere es la de clase abierta donde la dimensión de lo colectivo toma sentido al trascender el marco áulico. En ella invitamos a la comunidad a ver, oír, participar, preguntar priorizando la sencillez y espontaneidad de la vida cotidiana de los niños en la escuela. Esta instancia se plantea como una más dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje y no como una "preparación para", entendiéndolo de esta forma como un proceso para enseñar y aprender valores, conceptos, sentimientos y actitudes que tienen un antes un durante y un después del día del acto.

Experiencias musicales en el Segundo Ciclo

En el segundo ciclo se tenderá hacia el progresivo manejo de los elementos estructurantes de la música y su gradual sistematización. Esto le permitirá al alumno acrecentar su autonomía en la realización de proyectos artísticos participando en su

diseño, implementación y evaluación. El desarrollo de capacidades más específicas y ajustadas nos acerca a la concreción del propósito pautado para el segundo ciclo **"la profundización en los distintos campos del conocimiento"**, lo cual pretende tener continuidad con el ciclo básico de la educación secundaria para transformar el lenguaje musical en un modo de expresión, comunicación y construcción de pensamiento.

Dentro de las capacidades que pretendemos se profundicen podemos mencionar **el canto,** el cual trataremos de abordar mediante canciones que incluyan nuevos desafíos como dosificar el aire, articular textos complejos con soltura, afinar melodías con gran cantidad de saltos, utilizar recursos vocales según el estilo y la intención de la obra musical.

La ejecución instrumental es otra de las capacidades que deberá enseñarse para desarrollarla de forma más específica y ajustada mediante la utilización, en diferentes producciones, de ritmos e instrumentos. Se pretende que exista un acrecentamiento en su complejidad, como ser aquellos que comprometen la alternancia de manos y/o destrezas digitales. De la misma forma el ajuste puntual en concertaciones instrumentales y/o vocales que demanden la sincronía de las partes sucesivas y simultáneas. Por último el progresivo reconocimiento mediante la apreciación musical de elementos del lenguaje que anteriormente pasaban desapercibidos, por ejemplo, diferentes timbres instrumentales, cambio en los bajos, relación entre las diferentes texturas…

Producción y composición

¿Cuán difícil puede resultar realizar una propuesta áulica relacionada, entre otras variables, con la producción y en especial con la composición[101] en el Segundo Ciclo del Nivel Primaria?

Para intentar despejar este tipo de dudas e inseguridades que pueden surgir al proponernos acercar diferentes actividades a nuestros alumnos, es que en este apartado les acercamos una transcripción de una experiencia relatada por Daniel Belinche Secretario del Consejo Federal de Educación (2013) y ex Decano de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP quien hace un relato sobre una clase observada de una colega de la ciudad de Ushuaia, rescatando la simpleza de la propuesta y destacando el amplio recorrido realizado por los alumnos a través de esta experiencia. (Belinche, 2011, p. 91).

> *La profesora emplea los recursos que adquirió en su carrera. Canta, afina y se acompaña austera y fluidamente. Eligió una canción entrañable, poética y clara.*

101 En esta instancia se entiende por composición a las acciones vinculadas a la exploración y la selección intencional de ciertos materiales para organizarlos musicalmente. (NAP Segundo Ciclo)

No presenta grandes obstáculos, ni para su aprendizaje por vía de la repetición ni para su examen posterior. Sin embargo, la propuesta de elaborar dos planos texturales con elementos cercanos a los alumnos estableció de entrada su participación compositiva.

Los sucesivos ensayos aportan ajuste y el resultado final es confrontado con otras opciones que se escucharon en clase. Los alumnos cantaron, compusieron y escucharon, realizaron una aproximación aún sin el vocabulario técnico para referirse por ejemplo a la textura, y tomaron decisiones interpretativas. La profesora planteaba dudas frente a la claridad y sencillez de su propia propuesta. Los alumnos no se han expresado libremente, sino frente a una consigna que tuvieron que elaborar y desarrollar. No habían medido nada, ni agudo, ni medio, ni grave. No memorizaron la biografía del autor, ni se los sometió a un diagnóstico de capacidades a priori. No se habló de emisor, receptor, o de las funciones lingüísticas. Fue apenas una clase de música."[102]

El Taller como espacio alternativo para la enseñanza de la música

En la búsqueda de la dinamización de nuestras propuestas áulicas se muestra como una opción posible, la elaboración de proyectos pedagógicos en espacios distintos al de la organización escolar clásica.

Dentro de estos formatos encontramos el de **taller** como uno de los espacios donde la música y su enseñanza pueden encontrar un buen lugar para desarrollarse.

El aula taller definido como un espacio y un tiempo para accionar donde se pueda sentir, expresar, pensar, crear, enseñar y aprender en colaboración; es un lugar de indagación, problematización, cuestionamiento y transformación reconocido por todos, donde se construyen conocimientos y estructuras relacionales. El alumno se siente protagonista, en libertad de plantear sus propios proyectos individuales y/o colectivos, y donde el docente actúa como enseñante, acompañando desde los saberes el proceso creador y singular de cada alumno.

Una posible actividad que se puede presentar como taller es la confección y utilización del **set de timbres.** Este se confecciona a partir de la exploración y elección por parte del alumno de materiales sonoros que pueden ser similares o contrastantes según la finalidad con la cual se los utilice. Los mismos se pueden seleccionar a partir de consignas dadas por el docente como ser la de seleccionar materiales sonoros de metal,

102 Belinche, D (2011). *Arte Poética y Educación (1ª ed.)*: La Plata: Innova. pág. 91.

madera y rugosos; los cuales además de estas características deben tener las dimensiones suficientes como para ser percutidos y la forma adecuada para que no se desplacen al ser golpeados. Esto puede ser una tarea para la casa donde, con la participación de su entorno familiar pueda buscar, explorar y seleccionar estos materiales. El set se complementa con una base de goma espuma de 30 cm. x 30 cm., la que permite que los materiales sonoros vibren, y un par de baquetas las que varían según la intención y finalidad. Una de las posibilidades es confeccionarlas con esferas de madera de 3 cm de diámetro la cual se pega a una varilla de 25 cm. de largo.

Al momento de que cada niño muestre su set se sugiere que esta audición pueda estar orientada a partir de algunos criterios de análisis tales como:

¿Cuál es el set que presenta sonidos más contrastantes?

¿Cuál es el set que presenta sonidos similares?

¿Cuál es el set que tiene más sonoridad?

Elegir dos sonidos muy contrastantes o muy similares.

Describir los sonidos que cada uno tiene en su set

Otra forma de explorar las sonoridades es que toquen en forma simultánea todos los instrumentos de madera o metal o rugoso y poder analizar esa resultante.

Ya pasando a lo rítmico podemos pedir a nuestros alumnos que construyan una secuencia rápida tocando solo una vez cada material sonoro. Luego hacer una recorrida en forma sucesiva por todos los set escuchando la resultante.

Otra forma posible de adentrarnos en lo rítmico es el acompañamiento de obras grabadas, las cuales podemos seguir pautando una secuencia fija, por ejemplo, **madera, madera, rugoso, metal,** las cual tocaremos en la articulación de cada tiempo. Esto va a depender del arreglo que cada uno quiera realizar de la obra que esté acompañando. Pueden ser arreglos complementarios o imitativos con secciones de improvisación, entre otros.

Una nueva posibilidad es confeccionar uno o dos set grupales con los sonidos que hayan resultado más interesantes dentro de la clase, lo que posibilita dimensionar el trabajo cooperativo.

El set individual permite prolongar la experiencia del aula en proyectos a largo plazo donde las experiencias se renuevan a partir de nuevas consignas o el proyecto musical de cada clase, por ejemplo, cambiar algunos materiales tratando de que todos suenen parecido, que todos los materiales produzcan sonidos largos o de poca sonoridad.

Por último estos espacios persiguen una de las metas más comprometidas, lograr que nuestros alumnos puedan disfrutar de la actividad musical más allá del aula como una experiencia incorporada a su vida cotidiana.

Las canciones patrias en la escuela primaria

Durante mucho tiempo la música se ha venido enseñando solo como un objeto medible, cuantificable y susceptible de ser analizado dejando de lado lo perceptivo, vivencial, expresivo y creativo, obviando alternativas altamente valiosas para, entre otras temáticas, abordar el repertorio patriótico. Esto no significa renunciar al análisis, lo conceptual o lo sistemático; sino que se refiere a utilizarlos como herramientas para tocar, vivenciar, hacer, sentir y no como un fin en sí mismo.

Se trata entonces de conocer más de nosotros en relación con el mundo, de fomentar la participación y la integración social.

Si no, ¿de qué manera se explica que cantemos el nuestro Himno Nacional tan enfervorizados cuando asistimos o seguimos a través de los medio de comunicación alguna contienda deportiva y en ocasión de un acto escolar lo hagamos totalmente desmotivados o directamente no articulemos nota alguna?

El repertorio patriótico entonces debería identificarnos y no uniformarnos, fomentar a través de él la conciencia de grupo de comunidad por sobre el individualismo. "*...sin contención y sin concepto comunitario dentro del aula no hay vivencia ni aprendizaje posible.*" (Pérez Guarnieri, 2007, p 22)

Esto requiere trabajar no solo lo que conocemos tradicionalmente como repertorio patriótico, sino que estarán incluidas canciones que nos identifiquen como comunidad musical. Para ello deberíamos poder superar algunas dicotomías, separaciones o divisiones que se dan con respecto a la enseñanza musical en las escuelas. Lo clásico y lo popular, lo teórico y lo práctico, lo tradicional y lo moderno, lo ajeno y lo propio, que implican priorizar un estilo musical por sobre otro. Esta propuesta considera a la música como un fenómeno comunicacional universal relacionado con el multiculturalismo, fomentando el respeto, la comprensión y la aceptación entre culturas y nacionalidades[103].

El emergente en el aula está planteado aquí como alternativa válida para superar estas diferencias. Se trata de estar atentos y poder tomar aquellos comentarios, ideas, preferencias de nuestros alumnos y que nuestras planificaciones tengan la flexibilidad

103 Una de las características de nuestra Provincia es la diversidad de culturas y nacionalidades poner en valor estos emergentes es lo que se busca a través de esta propuesta promoviendo el entendimiento y la aceptación.

suficiente como para poder incorporar estos aportes. Esta enseñanza que pretende tener sentido debe contemplar momentos de aprendizaje globalizado e integrado, generando espacios de reunión de contenidos y asignaturas, de alumnos entre sí, de la institución y la comunidad; que les permita estar en y con su contexto.

Bueno es conocer el significado, tanto del contexto en todas sus acepciones como de las letras de cada una de las canciones oficiales que decidamos cantar con nuestros alumnos. Por ejemplo saber que Aurora es una ópera compuesta por Héctor Panizza, músico formado en un conservatorio de Milán, que se estrenó en el teatro Colón en su temporada inaugural, que lo que cantamos actualmente es parte del aria principal de la obra, que el texto originalmente estaba en italiano y al traducirlo se han producido numerosas interpretaciones erróneas y neologismos, entre otros, se traduce el verso "el rostro d´or punta de freccia appare" como "punta de flecha el áureo rostro imita", cuando "rostro" es "pico" en italiano, es decir que el pico del águila, iluminado, parece una punta de flecha, el extremo metálico del asta. http://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-114784-2008-11-10.html

Este tipo de consideraciones otorgan a esta música un potencial educativo, de esta manera su presencia en la escuela no responderá a una mera tradición.

Otro punto muy importante a tener en cuenta al momento de cantar nuestras canciones patrias es considerar que todos los integrantes de la comunidad educativa estamos habilitados para participar de este momento, ya sea a través de la voz, lenguaje de señas u otros medios de expresión. Aquí el foco no estará puesto en realizar sonidos agradables sino en poder identificarnos como grupo, comunidad, Nación. Esto no significa el renunciamiento por parte del docente de Música, a los cuidados y ajustes que se deben realizar para que una canción patria sea cantable para todos. Esto se refiere particularmente a ser cuidadosos en la selección de las versiones del repertorio patriótico, alguna de ellas son muy agradables de ser escuchadas pero al momento de cantarlas son demasiado dificultosas ya sea por la tonalidad o por la particular forma de cantar del intérprete elegido.

También deberíamos considerar el habilitar momentos de espontaneidad y correrno del protocolo y la solemnidad que en algunos momentos no son realmente necesarios y poder aprovechar algunos emergentes de los que se habla más arriba. Un ejemplo de ello es cuando los niños cantan la introducción del Himno, o dirigen con sus manos las partes más rítmicas de nuestras marchas o acompañan con palmas; a lo cual los docentes, por lo general, sancionamos truncando la participación espontánea.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

La evaluación en el sistema educativo ha sufrido un corrimiento desde su función de control y medición vinculada con objetivos puestos solo en el alumno a un insipiente aprovechamiento de sus datos como elementos de reflexión constituyéndose en una exigencia interna, cuya finalidad se relaciona con la mejora de la intervención pedagógica.

Dentro de este paradigma la evaluación es concebida como parte del proceso que incluye lás decisiones que a nivel institucional y en el aula toman directivos y docentes acerca de las tareas de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos. De esta manera la evaluación pasa a ser un recurso indispensable tanto para la mejora de la enseñanza como de los aprendizajes que nos permitirá una proyección hacia el futuro de posibles situaciones materializada en acciones, no solo correctivas sino también preventivas trabajando tanto sobre los errores como sobre los aciertos.

Con el fin de reunir esta información, podemos decir que los docentes, **construimos instrumentos** o ideamos estrategias de recolección e intervención (una guía de observación mientras realizan un trabajo grupal, una situación problemática para resolver dentro o fuera de clase), **organizamos situaciones didácticas** (una exposición de alguna producción grupal, un debate), **observamos a los alumnos en actividades habituales de aprendizaje** (mientras trabaja en clase, realizando algún tipo de registro de lo sucedido), **realizamos intervenciones en forma oral** (aclarando dudas, dando sugerencias, describiendo lo observado) o **una demostración cuando se trata de destrezas** (diferentes formas de tomar una baqueta).

Los diferentes instrumentos de evaluación deberán reunir la característica de "validez predictiva" (Frega y González, 2010, p 14) a fin de actuar preventivamente. Los datos recolectados nos permitirán adaptar el proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observado, además de poder elaborar juicios de valor sustentados en esa evidencia y no en impresiones aisladas.

La construcción de diversos instrumentos y estrategias de recolección de información permite, entre otros datos, captar los múltiples aspectos del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo un trabajo de investigación domiciliaria relacionado con la temática regiones folclóricas argentinas, se convierte en una estrategia de evaluación pertinente si el propósito es recabar información sobre las estrategias de búsqueda y uso de la información, no lo será si lo que deseo evaluar es la resolución de situaciones problemáticas en tiempo real para ello se adecua mucho más una puesta en común de una producción musical grupal.

Dentro del proceso de evaluación, que es inherente al proceso educativo, es fundamental que exista un momento destinado a:

- seleccionar aquello que se desea evaluar (contenidos, prácticas, estrategias)
- clarificar los propósitos de la evaluación (finalidades, consecuencias)
- construir instrumentos y /o estrategias (recolección de datos e información acerca de aquello que se desea evaluar)
- formular juicios de valor sobre la realidad evaluada en base a los datos recolectados
- tomar decisiones o intervenir a través de acciones pedagógicas.

Dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje debe existir coherencia, de modo tal que los instrumentos de evaluación sean acordes. Para ello será necesario tener en cuenta las siguientes características:

Validez de contenido, se refiere a que la selección de aquello que se evaluará sea un recorte representativo del conjunto de contenidos que el docente ha tenido la oportunidad de enseñar y los alumnos han tenido la posibilidad de aprender. Por ejemplo si hemos trabajado sobre fuentes sonoras y sus modos de acción, la evaluación no puede abordar solo la rítmica de la zamba en el bombo. Esto significa que la selección de contenidos relevantes y representativos del conjunto de contenidos trabajados es una tarea previa a la construcción de los instrumentos o situaciones de evaluación, que contribuirá a dotar de sentido a todo el proceso educativo.

Validez de retroacción, se entiende por ello al efecto que tiene la evaluación sobre los procesos transitados. Por ejemplo es posible que un docente inicie en el "reconocimiento e identificación de la relación que se establece entre las características del contexto social, histórico y geográfico y el hecho sonoro y musical" a partir de propuestas de actividades que impliquen la recolección y análisis de información, su organización y elaboración de conclusiones por parte de los alumnos. Pero si al momento de la evaluación este docente utiliza un instrumento que implica la recuperación memorística de fechas, lugares, nombres, definiciones; seguramente promoverá la atención en el aprendizaje memorístico y no en las diversas actividades que les había propuesto.

Pasando a los propósitos de la evaluación estos son variados pero podemos identificar dos grandes grupos uno de tipo **formativo**, donde la información recolectada en el proceso de evaluación es utilizada con fines pedagógicos, reorientando el proceso de aprendizaje del alumno y/o reformulando la propuesta didáctica del docente, y otro de

tipo **sumativo**, relacionado con la función social de la evaluación que la vinculan con las decisiones de promoción y acreditación que tienen lugar en la institución escolar.

Ambas funciones de la evaluación, pedagógica y social, son necesarias. Más aún si existe un consenso sobre lo que es importante enseñar en la escuela y por lo tanto debe ser evaluado. Los criterios que se pongan en juego para arribar a este tipo de decisiones no deberán ser incompatibles entre sí, sino por el contrario deberán guardar coherencia.

Esto se relaciona con poder replantear nuestra práctica en base a los datos obtenidos a través, por ejemplo, de los siguientes interrogantes.

- ¿Qué aprenden los alumnos como consecuencia de participar de la experiencia que estamos proponiendo?
- ¿En qué medida las experiencias que planteamos implican un crecimiento de los conocimientos musicales?
- ¿Cuál es la relación entre el trabajo anterior y la tarea que se está desarrollando?
- ¿Con qué herramientas cuentan los alumnos para realizar la experiencia? ¿Cómo se relaciona esta experiencia con la posterior en términos del progreso de los aprendizajes?

Puede ocurrir que se realicen propuestas interesantes y atractivas pero que no conduzcan al crecimiento de los aprendizajes, para ello deberíamos poder realizar propuestas pedagógicas relacionadas con el saber hacer y el saber explicar lo que se hace, con la resolución de problemas y las capacidades metacognitivas[104] que permitan aprender a aprender.

Además ello nos lleva a pensar en diferentes estrategias para ayudar a nuestro alumnos, desde los Lenguajes Artísticos y en particular desde el Lenguaje Musical podríamos pensar en

- Evocar sentimientos.
- Ofrecer distintas miradas en torno a un mismo objeto.
- Elaborar conclusiones, generalizaciones, síntesis.
- Establecer relaciones entre lo escuchado y lo creado.

Estas estrategias sustentadas en tendencias de la pedagogía crítica acordes con las nuevas culturas de aprendizaje caracterizadas por la conformación informal de la sociedad, el conocimiento múltiple y el aprendizaje continuo. Como consecuencia de

104 Se presenta como el pensamiento estratégico para utilizar y regular la propia actividad de aprendizaje y habituarse a reflexionar sobre el propio conocimiento. Es uno de los planteamientos de las teorías constructivistas del aprendizaje significativo.

ello debemos tender hacia nuevas formas de enseñanza incluyendo dentro de este proceso el replanteo de cómo evaluar.

La escuela debe entender en las nuevas culturas del aprendizaje que:

- hay otras formas de producir conocimiento,
- comparte los procesos de socialización con otros agentes,
- es un espacio donde se produce cruce de culturas.

Este nuevo escenario requiere de intervenciones pedagógicas deliberadas y no intuitivas. Ello involucra compartir metas de aprendizaje con los alumnos, ayudarlos a saber y a reconocer hacia donde se dirigen, favorecer la autoevaluación, propiciar la retroalimentación que conduce al alumno a reconocer los próximos pasos y a cómo tomarlos, sostener la confianza de que todo estudiante puede mejorar, invitar al docente y a los alumnos a revisar y a reflexionar sobre la información de la evaluación.

Al tener un instrumento de evaluación como una simple lista de registro de observación de clase que el docente completa mientras va de grupo en grupo, podría resolver algo de eso y cumplir además con la función social de la evaluación sin entrar en conflicto con su función formativa. Por ejemplo:

Nombre	Fecha	Unidad de Trabajo	Notas	Fecha	Unidad de Trabajo	Notas
Alumno	xx/xx/xx	Patrones rítmicos	Observado usando el set de percusión tenía problemas de ajuste puntual.	xx/xx/xx	Música de películas	Uso del Audacity, tuvo buenas ideas para la Sección A de la obra.
Alumno	xx/xx/xx	Sonorización de textos	Proporcionó ideas para la obra grupal	xx/xx/xx	Propagandas	Tuvo inconvenientes editando la obra

Evaluar lo expresivo, aquello que se manifiesta a través de las artes, no es tarea fácil ya que dentro de la concepción de nuestro sistema educativo aparentemente no tiene función específica, no sirve para lograr ningún objetivo programático, sin embargo es una manera de aprender diferente, de autoconocerse, de integrarse, de promover proceso reflexivos.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

AKOSCHKY, J. (2006). *Música en la escuela, un tema a varias voces*. Buenos Aires: Paidós.

AROSTEGUI, J. L., Espinosa, S., García, C., Giráldez, A., Gordillo, J., Marc Herrera, L., Jones, R., BELINCHE, D (2011). *Poética, Arte y Educación (1ª ed.)*: La Plata: Innova.

DELALANDE, F. (2001). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.

FAUTLEY, M. (2007) *La evaluación formativa para la composición en el KS3*: http://www.music-ite.org.uk/profdev/pdf/formative_assessment.pdf: Traducción Carmen Fernández.

FISCHERMAN, D. (1998). *La Música del Siglo XX.* Buenos Aires: Paidós.

FREGA, A (2008). *Didáctica de la Música: las enseñanzas musicales en perspectiva. (3ª ed.)*: Buenos Aires: Bonun.

FREIRE, P (2002) *Pedagogía del oprimido*: Buenos Aires: Siglo XXI.

FREGA, A. & SABANES, I. (2008). *Música en el Aula.* Buenos Aires: Editorial Bonun.

FURNÓ, S (sin fecha). Marcos Para La Reflexión. *Los Set de Timbres en Manos de los Niños, Edit (s.n).*

Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. (2008) *Intensificación para la Escuela Primaria Artes:* Buenos Aires.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2009) *La evaluación formativa. Escuela Primaria*: Buenos Aires

GLOBER, J. (2004) *Niños Compositores* (4 a 14 años). Barcelona: Graó.

GRUMBERG, A. (2002) *Música En Zapatillas.* (2ª ed.): Buenos Aires: Longseller.

HEMSY DE GAINZA, V (1996). *Juego de Manos:* Buenos Aires: Guadalupe.

MALBRÁN, S., PAU MÉNDEZ, M., MUÑOZ, J., NAVARRO, S., PEDRERO, R., PRAUSE M.E.C.yT. (2010) *La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional.* En: Resolución CFE N° 111/10. Buenos Aires: M.E.C. y T.

M.E.C. y T: (2007) *Núcleo de Aprendizajes Prioritarios. Educación Artística. Primer Ciclo.* En: Resolución CFE N° 37/07: Buenos Aires: M.E.C. y T.

M.E.C. y T: (2011) *Núcleo de Aprendizajes Prioritarios. Educación Artística. Segundo Ciclo.* En: Resolución CFE N° 135/11 Anexo 1: Buenos Aires: M.E.C. y T.

NACHMANOVITCH, S. (2012) *Free Play. La improvisación en la vida y en el arte.* Buenos Aires: Paidós

PÉREZ GUARNIERI, A (2007) *África en el aula. Una propuesta de educación musical.* (1ª ed.): La Plata: Edulp.

RASPO, E. & CAPURRO, D. & CASTRO, M. & ZIMBALDO, A. & LUTZOW HOLM J. (2000). *Canciones, juegos, actividades con corcheas.* (1ª ed.). Buenos Aires: Novedades Educativas.

SWANWICK, K. (1991). *Música, pensamiento y educación.* España: Editorial Morata.

TAFURI, J. (Mayo 1998). *Procedimientos Compositivos en la Improvisación Musical Infantil.* Documento presentado en 2da. Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical. Buenos Aires, Argentina.

WEBER, M., SEBASTÍA, A., SUÑER, A., VASQUEZ, M. (2007). *La creatividad en la clase de música: componer y tocar. (1ª ed.):* Barcelona: Graó.

PENSAR LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE PLÁSTICO VISUAL.

"Establecer condiciones para un verdadero marco de libertad significa el compromiso de desarrollar en los alumnos la variedad y la calidad de conocimientos que los instrumente para elegir, y además generar las experiencias que les permitan ir ampliando las fronteras de "lo posible", entendiendo que aquello que los niños no conocen, lo que no saben que existe, no podrán ser considerados como opción."

Spravkin, M., 2006.

El propósito de la enseñanza del arte en el sistema educativo no es formar artistas sino, como lo dice la Ley de Educación Nacional (en uno de sus fines y objetivos), "brindar una formación que estimule la creatividad el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura". Esta legislación establece, como uno de los lenguajes/disciplinas, a las Artes Visuales en referencia al espacio de enseñanza que anteriormente, en nuestra provincia, se denominaba Educación Plástica. Ante esto nuestra jurisdicción supone repensar la redefinición del espacio poniendo en consideración conceptos actuales que refieren a la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina tales como cognición, inteligencia, interpretación, lenguaje.

Pensamos nuestro espacio curricular [05], "Lenguaje Plástico Visual", como un modo elaborado de comunicación humana que constituye un ***Lenguaje*** y representa un espacio de conocimiento integrado por saberes propios necesarios para comprender el mundo en su complejidad. Sostenemos que los nuevos enfoques no invalidan el término ***Plástica*** ya que "lo visual" se hace tangible precisamente a partir de la materia la cual completa el sentido y la lectura del espectador por ser portadora de "significados" sociales, culturales, históricos. Por otro lado, las ***Artes Visuales***[106], convocan al conocimiento movilizando e involucrando a todos los sentidos en un acto perceptivo/interpretativo[107] y singular.

---

105 En reuniones con docentes del área de la Educación Secundaria se abordo este tema obteniendo un consenso respecto de la denominación que aquí se plantea.

106 En diferentes textos actuales, referidos a la disciplina o a las producciones artísticas, podemos encontrar denominaciones diversas tales como "Artes Plásticas", "Artes Visuales", "Producciones Visuales", "Artistas Plásticos", "Artistas Visuales", entre otros.

107 Así, el estar privados de la visión (total o parcialmente), no significa quedar fuera de disfrutar las producciones artísticas ya que lo táctil, lo olfativo y hasta lo sonoro permiten su acceso.

La contemporaneidad de las Artes Visuales representa una forma más del hacer artístico, y se integran por las diferentes manifestaciones, perdurables o efímeras, que el hombre ha sabido construir a lo largo de su historia visual. El dibujo, la pintura, la escultura, el grabado, las instalaciones o intervenciones artísticas, los "objetos"[108], la fotografía, son algunos de los formatos simbólicos visuales a través de los cuales los artistas corporizan, revelan y comunican sus percepciones del mundo. Estos modos elaborados de comunicación humana, constituyen un lenguaje y representan un espacio de conocimiento integrado por saberes propios, posibles de ser enseñados y aprendidos en la escuela. Así, la existencia del arte en el campo de la enseñanza, persigue fines educativos en tanto significa uno de los lenguajes que permite conocer e interpretar el mundo en su complejidad.

Comprender el posicionamiento del espacio Lenguaje Plástico Visual en el campo de la Educación Primaria implica, necesariamente, contemplar algunos aspectos sustanciales que hacen a la actualidad de la disciplina. Por un lado observar que su aparición y permanencia en la *historia escolar* dentro del Sistema Educativo ha transitado modificaciones en cuanto a sustentos teóricos, pedagógicos y políticos. Por otro, se hace oportuno considerar que los cambios ocurridos los últimos años en materia de producción artística no han ido en paralelo con las *propuestas pedagógicas*. Y por último situar al *contexto contemporáneo* como participe fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje del Lenguaje en la Educación Primaria.

La enseñanza del espacio curricular, en nuestro país, tiene un largo recorrido que supera los cien años y su aparición y permanencia, dentro del sistema educativo, se fue sustentando sobre la base de diferentes concepciones pedagógicas y apoyada en diversos objetivos políticos, sociales, económicos y culturales[109]. La inclusión en la enseñanza se remonta al año 1888 en donde aparecía en los planes de estudio con el nombre de "Dibujo". El docente supervisaba y enseñaba, paso a paso al alumno, como debía realizar los ejercicios visuales (copia y repetición) para poder desarrollar destreza manual y el gusto estético. A principios del siglo XX surgen nuevos aportes de la psicología y de la pedagogía impactando en la enseñanza en tanto ponían la mirada en el sujeto que aprende considerando a la infancia con características propias, modos de actuar, de representar, de pensar y de conocer[110]. Con posterioridad la idea de "libre

108 "Estos objetos [artístico] se caracterizan por reunir materiales y objetos funcionales preexistentes que, descontextualizados, son resemantizados al ser ubicados en un nuevo contexto." Nigro, A. (2003).

109 Fernando Hernández es un escritor que ha realizado trabajos de investigación sobre el arte y su enseñanza. En uno de sus escritos analiza la historia de la educación plástica en el sistema educativo abordando el concepto de "racionalidades" para explicar los hechos. Sugerimos su lectura.

110 Estos nuevos aportes referidos a la educación estética manifestaron aspectos totalmente nuevos en su enseñanza pero, en la práctica, sólo se dieron algunos cambios en experiencias innovadoras como las de las hermanas Cossettini en el establecimiento educativo "Dr. Gabriel Carrasco" fundado en 1935 en Rosario, Provincia de Santa Fe y cerrado en 1951.

expresión"[111] influyó fuertemente las prácticas pedagógicas postulando la concepción de niño como creador por naturaleza y depositando en la escuela la misión de propiciar las condiciones necesarias para el desarrollo natural de la capacidad creadora. En tiempos más contemporáneos, por 1980, en Estados Unidos surge una propuesta de sistematización de la enseñanza artística a partir de un proyecto denominado "Educación Artística como Disciplina" (DBAE[112]). El objetivo era encontrar contenidos que dieran sentido al aprendizaje propuesto en el curriculum buscando un modelo equiparable al de la ciencia y considerar la educación artística como disciplina factible de ser enseñada, aprendida y capaz de producir conocimiento. En forma paralela al proyecto DBAE se desarrollaron investigaciones referidas a la inteligencia, los procesos de percepción, el desarrollo cognitivo[113] y la creatividad llevadas adelante por un grupo de científicos entre ellos Jerome Bruner y Howard Gardner. Numerosas investigaciones desarrolladas en el denominado Proyecto Zero derivaron en lo que Gardner teorizó como inteligencias múltiples.

Los aportes mencionados fueron puestos en práctica dentro de las aulas de forma más o menos estricta a sus postulados originales y, con el pasar de los años, se fueron modificando o mixturando entre sí. Reconocer los sustentos (políticos, pedagógicos y personales) que en la actualidad conviven en las prácticas de los docentes disciplinares es un punto de partida relevante para poder unir teoría-práctica, superar los estereotipos[114] que a diario se replican en las aulas y generar un espacio de enseñanza acorde al contexto de nuestros alumnos.

No obstante, fuera de los muros de la escuela, han sucedido cambios en materia de producción artística. Las Artes Visuales portan una historia también sacudida por corrientes del pensamiento que impactaron de mayor o menor medida en las producciones nacionales y latinoamericanas provocando el actual escenario en donde observamos un desplazamiento de las "artes cultas" a las "culturas de masas o populares". Los artistas visuales siempre fueron partícipes activos, y en ocasiones

111 En el año 1940 aparecen publicaciones de Herbert Read y Víctor Lowenfeld en donde concebían que la infancia era el momento de mayor potencial creativo y de desarrollo de la capacidad creadora. La "Educación por el arte" o "Libre expresión" enraizó con fuerza no sólo en la formación y en las prácticas docentes sino también en la sociedad.

112 "DBAE (término acuñado por Greer en 1084 cuyas siglas significan Discipline Based Art Education) es un proyecto curricular para la educación artística en las escuelas que viene desarrollándose desde 1982 en el Centro Getty para educadores en Artes Visuales de Los Ángeles." Giráldez, A. en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía.

113 Sustancialmente la psicología cognitiva ha contribuido a comprender que en el trabajo artístico se desarrollan diversas formas de conocimientos y se despliegan formas de pensamiento complejos.

114 Un ejemplo de ello es que la disciplina ha necesitado argumentar el porqué de su inclusión en la enseñanza a raíz de una jerarquización de determinado campos del conocimiento. Este supuesto se encuentra muy arraigado en nuestras instituciones educativas y en la sociedad poniendo de manifiesto que la enseñanza del arte pareciera tener que ver más con las proyecciones subjetivas de los sujetos que con la adquisición de saberes. Esta línea de supuestos han provocado que el lugar del arte sea considerado como un lugar que debe ser ocupado por talentosos y que no todas las personas están facultadas para hablar o hacer arte.

vanguardistas de su tiempo, generando cambios y rupturas sobre las convenciones culturales. El alejamiento de la concepción mimética del arte permitió que cada autor se constituyera en protagonista de su obra dando lugar a proliferas formas singulares "de decir". Los terrenos en los que fue incursionando la producción artística visual desde entonces han construido el panorama actual. Así, la contemporaneidad, se presenta inundada de aportes del pasado pero con propuestas que se alejan de la preocupación mimética y se conectan con *todos los aspectos de la realidad* sostenidas, a la vez, en la idea de que "...las producciones culturales no son privilegio de tan solo unos pocos que producen y reparten la cultura, sino un derecho de todos y cada uno..." (Abad, J., 2009).
La brecha existente hoy entre arte contemporáneo y curriculum en la Educación Primaria es una realidad que merece ser atendida desde las prácticas pedagógicas. Esto es posible si concebimos que las Artes Visuales provocan diferentes miradas, posturas y formas de decir ante una misma realidad. Es por ello que la enseñanza y el aprendizaje del Lenguaje Plástico Visual propician aplicaciones del pensamiento en la diversidad, accediendo a formas simbólicas creadas por otros, pero también, construyendo formas singulares de relatar, contar y reflexionar. Mirar fuera de la escuela lo que los artistas (locales, provinciales, nacionales o latinoamericanos) nos presentan a través de sus producciones, es apostar fuertemente a la construcción de ciudadanos críticos y partícipes de su entorno entendiendo que, como sujetos de derecho, todos podemos acceder al hecho artístico.
No debemos dejar de observar el contexto contemporáneo en el cual habitan nuestros alumnos y anclar nuestra atención en la cultura visual/perceptiva. Desde temprana edad niñas y niños mantienen contacto cotidiano con imágenes, fijas o en movimiento, a través de la televisión, computadoras, teléfonos celulares, libros, revistas, publicidad. El universo[115] con sus formas, texturas, olores, espacios, sonidos, permite conocer y conocerse significando un componente importante en la construcción de las representaciones del sujeto sobre sí mismo (la identidad), sobre el mundo (la realidad) y la posibilidad de construir conocimiento sobre los objetos portadores de imágenes. Aquí hacemos nuestras las palabras de Cativiela Alejandra (2009) considerando que la imagen[116] en la contemporaneidad se presenta como estructura portadora de significados posibles, como discurso polisémico, productor y a la vez producto de un contexto,

115 "En este contexto la importancia del universo visual adquiere un papel fundamental como conformador de identidades, no sólo por su omnipresencia sino por su fuerte poder persuasivo: se asocia a prácticas culturales (lo que significa forman parte de lo que está pasando), se vinculan las experiencias de placer (se presenta de forma agradable, con una retórica visual y narrativa atractiva y produce satisfacción) y se relaciona con formas de socialización (los sujetos se sienten parte de un grupo con el que se identifican)." Hernández F. (2000).

116 "Una imagen es un signo que presenta la particularidad de que puede y debe ser interpretada, pero no puede ser leída. De toda imagen se puede y se debe hablar; pero la imagen en sí misma no puede." Debray (1994).

admite interpretaciones diferenciadas y divergentes[117] de la realidad, tanto en el momento de su producción como en el de su recepción. Ante esto, los saberes culturales que los alumnos tienen en referencia al contexto y las preocupaciones que los movilizan, necesitan ser abordados y complejizados en la escuela desde la enseñanza y el aprendizaje del Lenguaje Plástico Visual.

Las prácticas artísticas permiten desarrollar saberes referidos a la percepción desde una postura crítica y *reflexiva*, la *producción* como producto de la exploración, la imaginación, la creación personal y el conocimiento del *contexto* como lugar favorecedor del hecho artístico. El tránsito de los niños dentro de la Educación Primaria posibilitará el conocimiento y la apropiación paulatina del Lenguaje a través del cual podrán expresar y comunicar ideas, sentimientos, hechos y lugares del mundo subjetivo o contextual. Es relevante pensar la enseñanza y el aprendizaje del Lenguaje Plástico Visual a partir de propuestas pedagógicas democráticas que construyan y habiliten la participación ciudadana comprometida, la resolución de problemas, la valoración y preservación del patrimonio natural y cultural, la identidad basada en la comprensión y aceptación de la diversidad y la libertad[118] en el hacer.

En conclusión podemos manifestar que, actualmente, la enseñanza del Lenguaje Plástico/Visual en la Educación Primaria, es el resultado de los cambios en materia de producción artística, de la implementación de políticas educativas cambiantes, de los aportes de diferentes enfoques pedagógicos, de las prácticas pedagógicas[119] y de los elementos contextuales. Nuestra intención es que las consideraciones que hemos expuesto permitan valorar los cambios acontecidos, mirarnos y encontrarnos con nuestra historia como educadores para poder proyectarnos con una propuesta superadora y acorde a los nuevos contextos educativos. Pensar y valorar la pluralidad de las prácticas educativas que hoy existen en las instituciones escolares puede ser un comienzo para replantear el lugar y el sentido[120] que merece nuestro lenguaje dentro de

---

117 Tomamos el concepto de "Lectura múltiples" desarrollado por Arthur Efland (1996) para explicar las diferentes interpretaciones que puedan darse ante una misma imagen. "Algunos críticos posmodernos consideran que los espectadores de una obra de arte la interpretan o leen desde perspectivas tan distintas que a partir de su experiencia visual construyen de hecho obras diferentes que pueden llegar a parecerse poco o nada a la intención original del artista." Stanley Fish (1980) sostiene que "los espectadores se convierten en artistas al recrear la obra en el acto mismo de entenderla. [...] En el arte posmoderno, las diferencias entre interpretación se originan en un uso deliberado de la contradicción, la ironía, la metáfora y la ambigüedad, también llamada doble codificación."

118 Entendemos por libertad en el hacer a la capacidad que tiene todo ser humano de optar por una manera u otra lo cual implica una reflexión, una búsqueda intencionada y una elaboración consciente de lo que se quiere realizar.

119 La historia personal de cada docente como alumnos, como educadores y/o como artistas, han dejado construcciones conceptuales y posturas ante el hecho de "cómo aprender" y por ende "cómo enseñar".

120 Tomamos las palabras de Castillo, D.P. (2004) cuando expresa: "En educación caracterizamos como con sentido todo lo que sostiene a un ser humano en su crecimiento y en su logro como educador, todo lo que enriquece la promoción y el acompañamiento de aprendizaje, todo lo que enriquece la gestión de la institución educativa para cumplir con sus funciones, todo lo que enriquece el uso de medios y la practica discursiva en función del aprendizaje. El sentido para el estudiante pasa por la autoafirmación y la

la escuela. Resaltamos la urgencia que nos asiste como educadores en tanto permitir y abonar la idea de que todos los niños de la Educación Primaria tengan las mismas oportunidades de conocer, acceder y disfrutar del Lenguaje Plástico Visual para poder pensar y generar situaciones, climas, relatos y construir formas singulares de decir.

> *"Los cambios sociales, culturales y tecnológicos, la influencia de un entorno basado en la comunicación visual y auditiva y las nuevas ideas sobre desarrollo cognitivo, creatividad o aprendizaje, pueden llevar a que la educación artística pierda, al menos en teoría, su carácter marginal y pase a ser considerada base necesaria en la formación integral de las personas." Giráldez, A., 2009.*

PROPÓSITOS

- Alentar en niñas y niños el deseo por conocer, disfrutar y valorar el Lenguaje Plástico Visual para que puedan sensibilizarse, expresarse y comunicarse con autonomía a través de él.
- Propiciar la observación, reconocimiento y utilización progresiva de los elementos y los procedimientos propios del Lenguaje Plástico Visual para que los estudiantes amplíen sus posibilidades expresivas e interpretativas de ideas, sentimientos, emociones, experiencias.
- Proponer experiencias individuales de producción plástica y visual que permitan a los estudiantes la exploración, la espontaneidad, la inventiva y la curiosidad para ampliar las posibilidades expresivas y la construcción de la autonomía.
- Brindar contextos de acción grupal y/o colectiva que permitan la construcción de relatos plástico visuales para posibilitar la presencia del juego en el hecho artístico, la asunción de diferentes roles, la toma de decisiones compartidas, la consideración de los saberes individuales, la valoración de las diferencias, la revisión de los procesos/ resultados y la participación responsable.
- Propiciar momento de observación y reflexión sobre diferentes imágenes, actuales y de otras épocas, para advertir y descubrir la participación del Lenguaje Plástico Visual en el entorno, posibles soluciones a problemas visuales, presencia de "géneros o etilos" artísticos, el carácter abierto y ambiguo de los relatos artísticos.
- Fomentar el acceso y el contacto directo con diferentes manifestaciones artísticas y creadores para enriquecer el universo simbólico, la imaginación, la

construcción de sí mismo, por el desarrollo de la propia expresión, por la capacidad de interactuar y de comunicarse con el mundo y consigo mismo, por la apropiación de saberes, por un crecimiento sin violencia, por la alegría del aprendizaje y del sentimiento de la propia construcción."

expresión, la comunicación, la participación crítica y la construcción de la identidad.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS[121]

La Educación Primaria transita entre dos niveles educativos obligatorios: el Nivel Inicial y la Educación Secundaria. Consideramos oportuno enunciar los ejes de organización de los contenidos que la provincia ha propuesto (aprobados por Resolución MED 0218/12 y 218/12) para cada uno de los niveles con el objetivo de pensar la formulación para el Nivel Primario:

	Nivel Inicial. (Se integran los cuatro Lenguajes en los ejes).	Educación Secundaria. (Se comparte similar denominación de los ejes con los otros lenguajes).
EJE N°1.	Los Lenguajes Artísticos: facilitadores de la comunicación.	La producción en el Lenguaje Plástico Visual.
EJE N°2.	Los objetos y materiales: portadores de significados.	La reflexión en la imagen plástico visual.
EJE N°3.	El espacio y el tiempo: en el quehacer artístico.	La contextualización de las Artes Plástico Visuales.

La construcción[122] y el desarrollo del conocimiento artístico plástico visual es "... producto de complejas formas de aprendizaje que se llevan a cabo a partir de tres aspectos o dominios: el productivo, el crítico y el cultural". (Eisner E., 1995). Atendiendo a estas formas de construcción del conocimiento artístico, proponemos organizar los contenidos del Lenguaje Plástico Visual en la Educación Primaria desde tres ejes:

- **La producción Plástico Visual.**
- **La reflexión en la imagen.**
- **La contextualización de las Artes Visuales.**

---

121 Consideramos como referentes válidos para la selección de los ejes y contenidos los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) y la Resolución N° 111/10 CFE "La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional", con esto se anhela que contribuyan a asegurar una base común a todo el Sistema Educativo Provincial y Nacional, priorizando la unidad dentro del mismo. Asimismo tomamos como importantes insumos a la hora de definir los contenidos, los documentos curriculares provinciales vigentes, tales como "Diseño Curricular EGB I y II" y los aportes de los docentes provinciales del Nivel Primario.

122 Adherimos a lo postulado por Castillo, D.P., (2004) donde expresa: "No se construye conocimiento como quien está haciendo un edificio o algo fuera de sí mismo. Uno construye precisamente en sí mismo. Por lo tanto, en el terreno de la educación, construir es construirse. Y uno se construye no sólo a través de conocimientos. Lo hace por el arte, por el juego con el propio cuerpo, por las interacciones, por los encuentros con los otros seres. Uno aprende cuando se construye a sí mismo, cuando adquiere competencias que le permiten apropiarse de sus posibilidades y de las que ofrecen la cultura y el mundo en general."

Los ejes planteados son una propuesta organizativa de los contenidos y una herramienta pedagógica e institucional. Ello no implica un orden secuencial en su enseñanza, sino que ayudan a tener presente que cada contenido del espacio curricular deberá abordarse en relación dialéctica, vinculando el/los elementos del lenguaje, con las formas de producir (producción), con las formas en que se percibe y se interpreta (reflexión) y con el entorno en que una manifestación estética circula (contexto).

Destacamos la importancia de las experiencias ***lúdicas*** en la enseñanza del Lenguaje Plástico Visual en la Educación Primaria que puedan alternar entre el rol de productor, espectador/participante y crítico. Referimos a jugar con los elementos y los procedimientos propios del Lenguajes habilitando permisos como tomar elementos o materiales y modificarlos, mezclarlos unos con otros, generar nuevas mixturas, presentarlos en nuevos contextos, expresar sensaciones como productores y/o espectadores, compartir las percepciones, enriquecer las formas de comprensión, descubrir alternativas, involucrar activamente el cuerpo en el hacer, entre otras.

La producción Plástico Visual.

Este eje propone la adquisición de saberes referidos al Lenguaje Plástico Visual, a partir de situaciones concretas de representación. Construir una escultura, una intervención artística o un dibujo son ejemplos de producción plástico visual que implican el tránsito por un proceso cognitivo - perceptivo en el que se conocen *los elementos propios del lenguaje, se construyen imágenes mentales y se realizan relatos visuales* con un material determinado.

El alumno se enfrenta y transita un proceso en donde pone en juego formas de construcción del conocimiento relacionadas con abordar distintas opciones, seleccionar, organizar y componer, con los elementos del lenguaje, relatos visuales. Se congregan simultáneamente, en un mismo momento, las intenciones y las posibilidades personales, los recursos materiales disponibles y el conocimiento y empleo de los mismos.

La reflexión en la imagen.

Este eje propone abordar contenidos del dominio reflexivo, crítico y sensible. La percepción en diferentes contextos (sobre el entorno, en manifestaciones plástico visuales o en producciones personales y de pares) posibilita el conocimiento artístico desde una actitud reflexiva del observador intérprete (recepción).

La reflexión comprende un proceso de enseñanza y de aprendizajes, en donde se concreta el acto de abordar en profundidad lo que vemos/percibimos, invitándonos a la apreciación desde el lugar de observadores activos. La observación provoca la pregunta,

el cuestionamiento sobre eso que está presente o ausente constituyéndose, ésta, en insumo sustancioso para desarrollar la subjetividad y el pensamiento artístico.
Analizar lo que percibimos, permite construir sentidos nuevos y personales, entendiéndolos como representaciones que traslucen aspectos ambientales, sociales y culturales de momentos históricos acontecidos.

Se hace necesario volver sobre los procesos (de producción), analizarlos y reconocer los cambios/resultados obtenidos durante la elaboración. Consideramos que esta premisa permite la comprensión crítica del hacer artístico, enaltece las fronteras perceptivas de cada niño, propicia la manifestación de las singularidades.

La contextualización de las Artes Plástico Visuales.
En este eje se implementarán propuestas para que los alumnos conozcan y valoren las Artes Plástico Visuales como un bien cultural.
Los nexos que se establecen entre problemas, lugares y tiempo permiten contextualizar una producción artística, a partir del momento histórico en el que fue realizada, las condiciones en las cuales fue producida y los datos de su autor.
El conocimiento y el abordaje de producciones de artistas[123] locales, nacionales y latinoamericanos permiten, entre otras cosas, la comprensión de diferentes contextos y el acceso a los bienes culturales.

CONTENIDOS
La producción Plástico Visual.
Primer Año

- Producción de imágenes bidimensionales y/o tridimensionales, perdurables y/o efímeras, propiciando la exploración sensorial y la expresión personal de pensamientos, sensaciones, fantasías y sentimientos.
- Composición en el espacio plástico, experimentando relaciones de tamaños (grande, mediano, pequeño) entre las formas y diferentes espacios que las contienen.
- Exploración lúdica de procedimientos compositivos (agrupar, dispersar, agrandar, reducir) en el espacio bidimensional y tridimensional, descubriendo posibilidades de generar sensaciones espaciales (cerca, lejos, arriba, abajo).

123 La selección de artistas para proyectar propuestas de enseñanza y aprendizaje deben contemplar incluir las formas resolutivas e interpretativas de autores femeninos y masculinos, "consagrados" o no, presentes en museos o en otros circuitos culturales, procedentes de diferentes provincias o de las capitales, que trabajen en la bi o en la tridimensión. La diversidad se manifiesta en la expresión sensible de la obra de los artistas por lo que la selección de los mismos merece una especial atención pedagógica.

- Intervención (estética) del espacio cotidiano (aulas, otros), iniciando en actitudes participativas sobre los lugares compartidos.
- Exploración de diferentes formas de acción con y sobre los materiales (chorrear, salpicar, arrastrar, otros), incentivando "lo gestual"[124] como elemento expresivo personal.
- Producción lúdica en el espacio plástico con diferentes materiales y procedimientos, explorando las posibilidades expresivas de líneas, colores, texturas, formas, planos.
- Experimentación con formas (dibujadas, estampadas, recortadas, modeladas), advirtiendo relaciones de tamaño (pequeño, mediano, grande), peso (liviano, pesado), espacios (abierta, cerrada).
- Exploración con mezclas espontáneas de color, incentivando el disfrute y la apropiación de los descubrimientos.
- Experimentación lúdica con diferentes texturas táctiles y visuales, descubriendo sensaciones y variantes en relación a la materia, tamaños, colores.
- Participación en diferentes momentos del proceso de producción, iniciando en la valoración de la planificación.
- Conocimiento de hábitos y actitudes necesarias en el trabajo con determinados materiales y lugares, valorando el espacio personal y el de los otros.
- Exploración de imágenes digitales, indagando algunos soportes tecnológicos cotidianos.

Segundo Año

- Representación de imágenes bidimensionales y/o tridimensionales, perdurables y/o efímeras, incentivando la exploración sensorial y la expresión personal de sentimientos pensamientos, sensaciones, fantasías.
- Composición progresiva de relatos plásticos/visuales, explorando secuencias, escala de planos (cerca, lejos), textos.
- Experimentación compositiva (agrupar, dispersar, agrandar, reducir, superponer, continuar) con formas y espacios, incorporando la participación del propio cuerpo en experiencias artísticas lúdicas.

124 Nos referimos a "lo gestual" como las características individuales, sensitivas, expresivas, constructivas, que se hacen visibles en las formas que cada niña o niño tiene de apropiarse de un material y modificarlo. El gesto en los procesos creativos es, metafóricamente, una huella de su autor. Así no todos tomamos un pincel de la misma manera, no ejercemos la misma fuerza sobre él para realizar un trazo, no obtenemos los mismos resultados, entre otros.

- Intervención (estética) del espacio cotidiano (aulas, pasillos, patios, otros), propiciando actitudes de participación sobre los lugares compartidos.
- Indagación de efectos expresivos con diferentes materiales (rasgar, esgrafiar, modelar, aplastar, otros), descubriendo posibles formas de generar sensaciones.
- Producción y experimentación en el espacio plástico con diferentes materiales y procedimientos, fomentando la participación expresiva de líneas, colores, texturas, formas, planos.
- Producción plástico visual con formas (dibujadas, estampadas, recortadas, modeladas, estarcidas), relacionando su tamaño (pequeño, mediano, grande) y peso (liviano, pesado) con el espacios que las contiene.
- Experimentación con mezclas de color, incentivando la intencionalidad y la sistematización paulatina de las mismas.
- Utilización de texturas táctiles y visuales, explorando diferentes formas de acción sobre los materiales (mayor o menor presión, grosor, tamaño, empastes).
- Reconocimiento y participación de diferentes momentos (preparación de materiales, verbalización de intenciones, dibujo previo, construcción) en el proceso creativo, valorando la importancia que adquieren en el desarrollo del Lenguaje Plástico Visual.
- Construcción de hábitos y actitudes necesarias en el trabajo con determinados materiales y lugares, aceptando el espacio personal, el de los otros y los compartidos.
- Experimentación con imágenes digitales, abordando la utilización de algunos soportes tecnológicos.

Tercer Año

- Construcción de imágenes individuales y grupales, bidimensionales y/o tridimensionales, perdurables y/o efímeras, incentivando la intencionalidad, la autenticidad y la expresión de sentimientos, fantasías, ideas, pensamientos.
- Composición de relatos plásticos/visuales, organizando secuencias, escala de planos (primero, medio, general), textos, otros.
- Experimentación en el espacio plástico, incorporando diferentes procedimientos compositivos como equilibrar, superponer, yuxtaponer, rotar, trasladar, desplazar.
- Intervención (estética) del espacio cotidiano (aulas, pasillos, patios, biblioteca, otros), valorando la participación colectiva en el hacer artístico.

- Valoración de "lo gestual"[125] como elemento participativo del relato plástico visual, explorando y seleccionando diferentes formas de acción con y sobre los materiales (plegar, trasladar, mixturar, otros).
- Producción en el espacio plástico, considerando las relaciones que se establecen entre los elementos (líneas, colores, texturas, formas, planos) y los diferentes modos y medios expresivos.
- Composición en el espacio plástico/visual con formas dibujadas, pintadas, estampadas, recortadas, modeladas, estarcidas, relacionando tamaño, peso y espacios (plano, volumen, lleno, vacio).
- Representación plástico visual con paletas de colores, propiciando formas de acción desde lo espontáneo (mezclas) a la organización intencional.
- Combinación y mixturas entre texturas táctiles y visuales, descubriendo posibilidades y variantes con relación a materiales, tamaños, colores, expresión.
- Participación en los diferentes momentos de producción, valorando la importancia del proceso creativo.
- Conocimiento de hábitos y actitudes necesarias en el trabajo con determinados materiales y lugares, respetando y aceptando espacios compartidos y personales.
- Producción de imágenes digitales, explorando algunas posibilidades y límites de los soportes tecnológicos.

Cuarto Año

- Composición de imágenes (perdurables y/o efímeras) a partir de intereses, ideas, pensamientos, sensaciones, impulsando la intencionalidad y la expresión personal/grupal.
- Composición de relatos plásticos/visuales en diferentes tamaños y formatos (geométrico, irregular), diseñando personajes, secuencias, escala de planos, textos, otros.
- Producción plástico/visual con procedimientos compositivos (superposición, escala de planos, ritmos, equilibrios), generando espacios ilusorios, movimientos, avances, retrocesos, tamaños, planos.
- Proyección y/o realización de intervenciones e instalaciones en los espacios próximos (escuela, plazas), valorando lo cotidiano como un entorno posible de ser transformado/intervenido desde propuestas estéticas compartidas.

125 Nos referimos a "lo gestual" como las caracteristicas individuales, sensitivas, expresivas, constructivas, que se hacen visibles en las formas que cada niña o niño tiene de apropiarse de un material y modificarlo. El gesto en los procesos creativos es, metafóricamente, una huella de su autor. Así no todos tomamos un pincel de la misma manera, no ejercemos la misma fuerza sobre él para realizar un trazo, no obtenemos los mismos resultados, entre otros.

- Producción individual y grupal de imágenes con diferentes modos (pinturas, instalaciones, dibujos, fotografías, construcciones), descubriendo posibilidades (ensamblar, troquelar, ahuecar, construir) y relación entre materialidad y mensaje.
- Composición con formas bi y/o tridimensionales (con apoyo o suspendidas) en diferentes espacios plásticos (miniaturas a gigantografías), descubriendo relaciones de dominancias, armonías, acentos.
- Elaboración de imágenes con diferentes paletas de color, observando características cromáticas en relación al material utilizado (transparente, opaco, traslucido, brillante, luminoso).
- Investigación productiva de texturas táctiles y visuales, descubriendo posibilidades de generar valores, espacios, volúmenes, movimientos en relatos plásticos/visuales.
- Diseño y ejecución de diferentes etapas (bocetos/esquemas, construcción/composición, exposición/presentación) en el hacer plástico visual, identificando y valorando lo inicial, el desarrollo, el cierre y/o continuidad en el proceso creativo.
- Aceptación de acuerdos, procedimientos y utilización de espacios y materiales, desarrollando hábitos de solidaridad, respeto, protección.
- Utilización de soportes tecnológicos en la construcción de relatos visuales, valorando sus posibilidades/límites en la representación plástico visual.

Quinto Año

- Composición de imágenes (perdurables y/o efímeras) personales y grupales, implicando la manifestación de intereses, ideas, pensamientos.
- Composición de relatos plásticos/visuales en diferentes tamaños (pequeños, grandes, medianos) y formatos (orgánico, geométrico, dípticos, otros), diseñando personajes, secuencias, repeticiones, escala de planos, textos, encuadres, otros.
- Composición plástico/visual con diferentes ritmos, equilibrios, simetrías, generando espacios ilusorios, movimientos, avances, retrocesos, relación de tamaños, planos, volúmenes.
- Proyección y realización de intervenciones e instalaciones en los espacios públicos (escuela, plazas), considerando la modificación del contexto a través del arte.

- Elaboración, individual y grupal, de mensajes plástico visuales, abordando y optando por diferentes modos (pinturas, impresos, collage, instalaciones, dibujos, fotografías, construcciones) y medios plásticos.
- Composición con formas bi y/o tridimensionales en diferentes espacios (reales o virtuales), representando dominancias, armonías, acentos, opuestos, análogos, contrastes, llenos, vacios.
- Construcción de paletas personales de color, explorando comportamientos sobre diferentes soportes, tamaños, espacios, materiales (opacos, transparentes).
- Producción de imágenes con características descriptivas, expresivas, simbólicas, proponiendo la participación exclusiva de texturas visuales, táctiles, de superficie, de materia.
- Planificación y ejecución de bocetos/esquemas/maquetas, construcción/composición y/o exposición/presentación, anticipando la búsqueda personal y la continuidad del proceso creativo.
- Reconocimiento de posibilidades expresivas de mujeres y varones en el trabajo con determinados materiales y lugares, incentivando el cuidado de uno mismo y el de otro/s, reconociendo y aceptando la diversidad.
- Incorporación de soportes tecnológicos en relatos plásticos visuales, valorando su característica de reproductividad.

Sexto Año

- Composición de imágenes (perdurables y/o efímeras) personales y grupales, acrecentando la participación y la expresión de intereses, ideas, pensamientos, problemáticas compartidas.
- Producción de recorridos visuales (lineales, cromáticos, formales) en diferentes formatos y soportes, incentivando la construcción compositiva de relatos.
- Composición plástica visual (sonora, móvil, estática) en la bi y en la tridimensión, construyendo nociones de espacios contenidos, exagerados, adecuados en diferentes formatos.
- Proyección y realización de intervenciones e instalaciones en diferentes espacios, incorporando elementos sonoros, movimiento, interacción/participación del espectador.
- Exploración y conocimiento de diferentes modos plásticos (pintura, impresión, instalación, dibujo, fotografía, construcción, collage digital, video), distinguiendo característica y posibilidades de participación en narrativas visuales.

- Composición con formas en diferentes espacios y tamaños, incorporando la participación del espectador/participante como integrante de la producción.
- Selección y aplicación de paletas de color, atendiendo a características descriptivas, expresivas, simbólicas.
- Diseño de texturas a partir de procedimientos de repetición, superposición, acumulación, dispersión (de formas, tipografías, materias, líneas), produciendo imágenes descriptivas, expresivas, simbólicas.
- Planificación y ejecución de diferentes momentos (anticipación, desarrollo, final, proyección) en proceso creativos grupales (curso, ciclo, institución, comunidad) investigando, entrevistando, acordando, gestionando la realización.
- Reconocimiento de prácticas y conductas necesarias en el trabajo con determinados materiales y lugares, respetando y aceptando acuerdos, procedimientos y espacios (personales, de los otros y compartidos).
- Consideración de soportes tecnológicos en relatos plásticos visuales y sonoros, ampliando posibilidades expresivas, comunicativas, descriptivas, reproductivas.

La reflexión en la imagen

Primer Año

- Observación individual y/o grupal sobre las producciones personales, la de pares, la de artistas, incentivando la búsqueda interpretativa.
- Expresión (oral, gestual, escrita, otras) de las emociones o sensaciones generadas ante la observación de una imagen (natural o artística), incentivando la curiosidad y el intercambio de ideas.
- Valoración del cuerpo humano como participe en la exteriorización de emociones y/o pensamientos, explorando diferentes formas de expresión (con dibujos, gestos, palabras, escritos).
- Observación de imágenes en diferentes formatos y dimensiones (plano, volumen), advirtiendo procedimientos compositivos (tamaños, espacios, agrupamientos, relaciones, distancias, otros).
- Conocimiento de prácticas efímeras en el Lenguaje Plástico Visual, advirtiendo el carácter lúdico que las sustenta.
- Experimentación de diferentes puntos de vistas del espectador (lo cercano, lo lejano) en relación a una imagen, descubriendo diferentes formas de percibir una misma realidad.

- Percepción del entorno natural, el espacio cotidiano y los elementos que lo integran, incentivando el descubrimiento de particularidades cromáticas, táctiles, sonoras, formales.
- Percepción de la materialidad en representaciones visuales en diferentes tamaños (pequeño, mediano, grande), advirtiendo la participación expresiva de algunos materiales y técnicas.
- Percepción de los elementos del Lenguaje Plástico Visual (formas, colores, líneas, texturas, espacios) en el entorno, en obras de arte, en producciones propias, apreciando su presencia y participación.

Segundo Año

- Observación, parcial y/o global, individual y/o grupal, sobre las producciones personales, la de pares, la de artistas, involucrando la indagación.
- Expresión (oral, gestual, escrita, otras) de las emociones, sentimientos y/o preferencias generadas ante la observación de una imagen (natural o artística), incentivando la imaginación, la espontaneidad, la indagación y el intercambio.
- Reconocimiento del cuerpo como participe en la comunicación con otros, incentivando diferentes formas de expresar (con dibujos, gestos, palabras) lo que sentimos y/o pensamos.
- Identificación progresiva de procedimientos compositivos como secuencias, escala de planos, textos, en diferentes imágenes (bi y tridimensionales) incentivando la búsqueda interpretativa.
- Identificación de prácticas efímeras en el Lenguaje Plástico Visual, valorando sus posibilidades lúdicas, formales, espaciales.
- Identificación de diferentes puntos de vistas del espectador (lo cercano, lo lejano, desde arriba, desde abajo), propiciando la elección personal de participación en alguna de ellas.
- Identificación de características visuales, táctiles, cromáticas, formales, del entorno enriqueciendo el universo perceptivo.
- Observación de diferentes tamaños (pequeño, mediano, grande) representativos, identificando la participación de materiales, técnicas, soportes.
- Identificación de los elementos del Lenguaje Plástico Visual (formas, colores, líneas, texturas, espacios) en el entorno, en obras de arte, en producciones propias, valorando su participación y organización en la totalidad de una imagen.

Tercer Año

- Análisis, parcial y/o global, individual y/o grupal, sobre las producciones personales, la de pares, la de artistas, acrecentando la búsqueda interpretativa.
- Expresión (oral, gestual, escrita, otras) de las emociones, sentimientos, preferencias generadas ante la observación de una imagen (natural o artística), propiciando la indagación y la construcción colectiva.
- Reconocimiento de las posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo mediante el Lenguaje Plástico Visual, construyendo autonomía y autovaloración.
- Observación de historietas, comic, "ilustraciones", otros, relacionando los recursos compositivos del Lenguaje (planos, cuadros, personajes, textos, tamaños, colores, otros) con lo narrado.
- Conocimiento de lo efímero en el Lenguaje Plástico Visual, considerando sus posibilidades y límites.
- Identificación de diferentes puntos de vistas del espectador (lo cercano, lo lejano, desde arriba, desde abajo), respetando la elección personal de participación.
- Observación de particularidades (cromáticas, formales, táctiles) del entorno, indagando sobre causas posibles y sensaciones provocadas en el espectador.
- Análisis de representaciones plástico visuales en diferentes tamaños, materiales, técnicas y soportes, relacionando las características expresivas con lo relatado.
- Reconocimiento de los elementos propios del Lenguaje Plástico Visual (formas, colores, líneas, texturas, espacios) en el entorno, en obras de arte, en producciones propias, observando variantes compositivas.

Cuarto Año

- Análisis reflexivo, parcial y/o global, individual y/o grupal, sobre las producciones personales, la de pares y la de artistas, valorando la imagen como portadora de diferentes mensajes.
- Expresión (oral, gestual, escrita, otras) de percepciones generadas ante imágenes naturales y artísticas, estableciendo analogías entre lo observado y las sensaciones (individuales y/o colectivas) generadas.
- Conocimiento paulatino de la terminología especifica del área, ampliando las posibilidades expresivas y comunicativas.

- Análisis de movimientos, ritmos, equilibrios, espacios ilusorios en representaciones artísticas, identificando diferente procedimientos compositivos de superposición, escala de planos, tamaños, formatos.
- Reconocimiento de lo efímero y/o lo temporal en las experiencias artísticas y culturales, analizando formas de registros perdurables.
- Conocimiento de diferentes puntos de vistas del espectador/participante (frontal, lateral, desde arriba, desde abajo), favoreciendo la participación activa del propio cuerpo en experiencias estéticas.
- Observación de variantes lumínicas, cromáticas, texturales, formales en entornos cotidianos y de los objetos estéticos/culturales que lo habitan, proponiendo otras formas de organización, iluminación, distribución.
- Valoración y aceptación de la diversidad en las formas de representación, reconociendo la existencia y las posibilidades/limites de materiales, técnicas, procedimientos, temáticas.
- Observación de los elementos, del Lenguaje Plástico Visual en imágenes artísticas digitales, indagando sobre posibilidades y límites resolutivos.

Quinto Año

- Análisis reflexivo, parcial y/o global, individual y/o grupal, de producciones artísticas, reconociendo la multiplicidad de interpretaciones ante una misma imagen.
- Comunicación (oral, gestual, escrita, sonora, otras) de pareceres, sensaciones, reflexiones resultantes de la observación de imágenes (publicitarias, artísticas, decorativas, otras) que habitan la escuela y la ciudad, indagando sobre la relación entre cultura urbana y espacios públicos.
- Utilización de un lenguaje especifico del área, acrecentando las posibilidades expresivas y comunicativas individuales.
- Reconocimiento y análisis de diferentes climas visuales, identificando los recursos compositivos empleados como tensiones, direcciones, ritmos, equilibrios, simetrías, escala de planos.
- Análisis de prácticas artísticas efímeras y colectivas, indagando sobre la participación del entorno natural y social.
- Reconocimiento de diferentes puntos de vistas del espectador/participante (frontal, lateral, desde arriba, desde abajo, desde adentro, desde afuera), comprendiendo las diferentes relaciones que se establecen entre imagen - espacio.

- Análisis de variantes lumínicas, cromáticas, texturales, formales en entornos extraños (de lo cercano a lo lejano), estableciendo analogías y ampliando las posibilidades sensoriales.
- Reconocimiento y análisis de la expresividad de los materiales y formatos, advirtiendo la existencia de intencionalidad del autor en relación con lo relatado.
- Análisis de los elementos (utilización y organización) del Lenguaje Plástico Visual presentes en imágenes audiovisuales, respetando la diversidad resolutiva.

Sexto Año

- Análisis reflexivo, parcial y/o global, individual y/o grupal, sobre las producciones personales, la de pares, la de artistas, reconociendo a la imagen como generadora de múltiples mensajes.
- Reconocimiento de diferentes funciones culturales de la imagen, observando su relación con los diferentes soportes y formatos (medios de comunicación, publicidad, arte, otros) que la contienen.
- Utilización del vocabulario especifico del Lenguaje Plástico Visual en situaciones cotidianas, estableciendo nexos desde el significado con otros campos del conocimiento.
- Observación y análisis de diferentes climas plásticos/visuales en imágenes contemporáneas, reconociendo los recursos compositivos presentes (tensiones, direcciones, ritmos, equilibrios, simetrías, escala de planos).
- Reconocimiento de lo efímero y/o lo temporal en las experiencias artísticas y culturales, estableciendo nexos con el entorno natural y social.
- Análisis de la percepción de imagen según diferentes puntos de vistas del espectador/participante, descubriendo posibilidades de distorsión, ilusión, modificación a partir de la incorporación de la luz (natural, artificial), el sonido, el movimiento.
- Análisis de la participación de la luz y el sonido en el hecho perceptivo fijando relaciones con las producciones artísticas contemporáneas y/o de otras épocas.
- Análisis de representaciones plástico visuales contemporáneas indagando sobre la materialidad y la integración de otros lenguajes (sonoros, corporales, literarios).
- Interpretación de los elementos (utilización y organización) del Lenguaje Plástico Visual en imágenes contemporáneas respetando y complejizando la diversidad expresiva.

La contextualización de las Artes Plástico Visuales

Primer Año

- Conocimiento del arte como manifestación cultural y espacio público, propiciando el acercamiento a artistas/creadores locales y el acceso a algunos circuitos culturales de la ciudad.
- Reconocimiento y aceptación de las particularidades físicas (color de cabello, de piel, sexo, otras) entre personas, explorando las diferentes formas de representar la figura humana en el arte.
- Conocimiento de "la autoría" en producciones artísticas, iniciando en la comprensión de conceptos como el respeto, el derecho, la propiedad.
- Observación de producciones visuales (murales, grafitis, esculturas) existentes en el contexto cultural del barrio, valorando el repertorio visual/cultural que habita la cotidianeidad.
- Apreciación de diferentes imágenes que habitan la cultura (artísticas, propaganda, dibujos animados, video juegos), incentivando el interés y gusto estético.

Segundo Año

- Reconocimiento del arte como manifestación cultural y espacio público, favoreciendo el conocimiento de artistas/creadores locales y la participación en los circuitos culturales de la ciudad.
- Reconocimiento y aceptación de las particularidades físicas (color de cabello, de piel, sexo, otras) entre personas, observando las diferentes formas de representar la figura humana en el arte.
- Valoración de "la autoría" sobre una producción artística, construyendo conceptos de respeto, derechos, propiedad.
- Observación de las producciones visuales (murales, grafitis, esculturas) existentes en el contexto cultural del barrio y la ciudad, acrecentando el repertorio visual/cultural.
- Observación de diferentes imágenes que habitan en la cultura (artísticas, ilustración, propaganda, dibujos animados, video juegos), incentivando el interés y la indagación.

Tercer Año

- Conocimiento de algunos circuitos culturales (museos, salas de exposición, muestras itinerantes) existentes en nuestra provincia, participando en el hacer artístico como miembro activo.
- Reconocimiento y aceptación de las particularidades físicas (color de cabello, de piel, sexo, otras) entre personas, investigando las diferentes formas de representar la figura humana en el arte.
- Identificación del/los autor/es en una producción, propiciando el respeto, la valoración y la identificación de una producción plástico/visual.
- Observación de las producciones visuales (murales, grafitis, esculturas) existentes en el contexto de la ciudad y la provincia, incentivando la participación activa sobre la cotidianeidad cultural
- Observación de diferentes imágenes que habitan la cultura (artísticas, ilustración, propaganda, dibujos animados, video juegos), provocando el interés y el cuestionamiento.

Cuarto Año

- Reconocimiento y valoración del patrimonio cultural provincial, de las manifestaciones culturales de los pueblos originarios y de los artistas locales, advirtiendo algunos elementos identitarios de la región.
- Observación de representaciones artísticas, indagando sobre la presencia de la figura humana (total, parcial, femenina, masculina, menores, adultos, ancianos) en relación con el relato.
- Valoración del artista como hacedor de narraciones culturales, identificando su relación/compromiso con la realidad cultural.
- Conocimiento de algunas características presentes en algunos géneros y/o estilos artísticos, indagando nexos con el contexto de origen.
- Resignificación de diferentes imágenes culturales (artísticas, diseño, ilustración, propaganda, dibujos animados, video juegos), investigando sobre su participación en la conformación de nuestra cultura.

Quinto Año

- Valoración y difusión del patrimonio cultural provincial, identificando elementos contextuales identitarios de la provincia y del país.

- Observación de diferentes formas de representar e incorporar la figura humana en producciones artísticas, reconociendo elementos contextuales (culturales, políticos, étnicos) presentes y participes en el relato.
- Conocimiento del concepto de autor/es en producciones plástico/visual, comprendiendo conceptos como derechos, propiedad y respeto sobre las producciones culturales.
- Conocimiento de características de cambios y continuidades presentes en algunos géneros y/o estilos artísticos, observando semejanzas y diferencias entre contexto de origen y lo contemporáneo.
- Resignificación de diferentes imágenes culturales (artísticas, diseño, ilustración, propaganda, dibujos animados, video juegos), reconociendo su participación en la conformación de la cultura.

Sexto Año

- Valoración de las producciones artísticas de la ciudad, la provincia, el país, Latinoamérica, promoviendo el contacto con los artistas.
- Análisis de diferentes formas de representar e incorporar (el propio cuerpo como soporte) la figura humana en producciones artísticas contemporáneas, valorando la búsqueda expresiva permanente de los artistas.
- Conocimiento de aspectos contextuales que inciden en el concepto de autor/es en diferentes momentos históricos, indagando sobre diferentes posturas y acciones desarrolladas.
- Conocimiento de algunos géneros y/o estilos artísticos (acaecidos en el país y/o Latinoamérica), identificando características (cambios, continuidades, temáticas) contextuales.
- Resignificación de diferentes imágenes culturales (artísticas, diseño, ilustración, propaganda, dibujos animados, video juegos), distinguiendo funciones y participación en la cultura contemporánea.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

✓ **Eje: La producción Plástico Visual.**

Consideramos delinear algunas características para pensar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos del eje de la Producción del Lenguaje Plástico Visual: experimentación y juego, individual y grupal, bidimensional y tridimensional, materiales y procedimientos, espacio y cuerpo. Estos aspectos a destacar deben reformularse también

a partir de las propuestas que contemporáneamente realizan las manifestaciones artísticas permitiendo reconceptualizar lo que como docentes entendemos por cada concepto. Sumamos la idea de que sobre toda producción *se aborda un tema, un asunto, un problema, una necesidad, algo nos convoca y nos reúne* porque es desde éste lugar donde pensamos la presencia de nuestro espacio de conocimiento y que necesariamente debe articularse con los otros dos ejes propuestos en este Diseño Curricular.

Experimentación y juego. En primer lugar queremos expresar la necesidad de partir, desde el 1° año de la Educación Primaria, con propuestas de enseñanza que contemplen la experimentación, el ensayo, el intento, para ir adecuando, paulatinamente, quehaceres que despierten y promuevan la organización intencional. Si bien toda acción implica una intención, es desde la experimentación donde lo lúdico toma presencia apartándose de patrones, de estereotipos y convenciones como "el sol es amarillo". Será desde la intuición y desde el juego los lugares desde donde gestar las producciones, las reflexiones y la contextualización.

Individual y grupal. Las producciones individuales permiten desarrollar actitudes y construcción de conocimientos diferentes a los que se evidencian en el trabajo productivo grupal e incluso en el colaborativo. En referencia a esto es importante que el docente aborde ambas posibilidades en un mismo proyecto plástico/visual. Pensar en resoluciones individuales o colectivas (de dos, de tres, de cuatro, de más) implica detenerse, entre otras cosas, en los materiales y en los formatos a proyectar. Los niños que cursan, sobre todo el primer ciclo de la Educación Primaria, deben necesariamente ir construyendo la idea de grupo para que las propuestas colectivas tengan lugar y sentido. Por ello los grupos deben ir creciendo en cantidad de forma paulatina, trabajando en paralelo actitudes de valoración de la idea del otro, mediando en los disensos.

Bidimensional y tridimensional. Las producciones bidimensionales representan un conjunto de problemáticas visuales diferentes/concurrentes a las producciones tridimensionales. Hemos considerado no discriminar entre contenidos de uno u otro espacio de representación en tanto que ambos comparten los mismos elementos del Lenguaje Plástico Visual. Así construir conocimiento sobre el color y sus particularidades en los relatos visuales pueden darse sobre un papel, sobre un objeto, sobre una proyección audiovisual. No obstante pretendemos que se generen propuestas que permitan oscilar entre resoluciones bi o tridimensionales dado a que el desarrollo de la espacialidad debe darse desde ambos. Un diseño lineal realizado sobre cartón puede ser transferido, copiado, reformulado sobre un objeto tridimensional o con un material rígido como alambre permitiendo así salir de un espacio a otro creando niveles de

complejidad. Las particularidades que se presentan y las estrategias resolutivas de un espacio y otro pueden no ser las mismas por lo cual es importante y necesario que se aborden ambos pero desde una concepción contemporánea del espacio en su totalidad (lo virtual, lo efímero, no tangible).

Materiales y procedimientos. La idea de pensar el Lenguaje Plástico Visual es incluir la participación de la materia en las producciones visuales pero no desde un mero detalle decorativo o como elemento expresivo carente de contenido. Todo lo contrario, ya que es a través de la materia donde la producción se muestra y se hace visible/palpable. La exploración toma presencia en los materiales porque solo se comprende lo que se conoce y para conocer necesitamos transitar ese material, tocarlo, verlo, familiarizarnos con él para poder pensar en seleccionarlo o descartarlo. Existen una gran variedad de materiales que son desconocidos para los alumnos del primer ciclo. El docente deberá evaluar la necesidad y la pertinencia para ir ampliando el universo de posibilidades atendiendo al nivel de complejidad que presenta cada material ofrecido y a las particularidades de niñas y niños. Es a partir de la experimentación donde los alumnos van conociendo que un material puede cambiar su estado, su forma, su reacción, así lo plano puede ganar el volumen, un rectángulo puede contener un circulo, lo espeso puede chorrear y salpicar si le agregamos un poco de agua. Consideramos importante detenernos en esto porque solemos pasar por alto que todos estos descubrimientos implican un aprendizaje nuevo y constante en los niños y que a veces se transforman en "la temática" de sus representaciones. El chorreado del color es toda una acción que ocurre casi por un acto de magia para muchos niños entonces nuestro objetivo será observar y estar atentos a que estas experiencias no pasen por alto para transformarlas en momentos de observación, análisis, hipótesis y búsqueda de nuevos desafíos. Por último atender que conocer un material lleva tiempo y demanda una adecuación a su manejo por ello pensar en propuestas que enriquezcan su uso, que se mezclen[126] paulatinamente unos con otros y no que cada clase sea una permanente exploración de nuevos materiales.

Queremos incluir lo efímero en relación con la materialidad de una producción artística. Lo temporal, lo momentáneo, involucran una serie de enseñanzas y aprendizajes que pueden referirse como a una "puesta en escena" con posibilidades de construir y desarmar una o muchas veces. Esta característica se hace presente en las manifestaciones contemporáneas incorporando, a la vez, nuevas tecnologías, el propio cuerpo, la acción sobre la naturaleza y los sobre los espacios urbanos. Armar y

126 Cuando las posibilidades de elección de múltiples materiales se presentan bruscamente pueden generar en los estudiantes un nivel de complejidad muy difícil de abordar. Así consideramos que en producciones a partir del collage, por ejemplo, deberá considerarse la inclusión paulatina desde un material (de lo conocido a lo nuevo) a dos, luego a tres y así a otros.

desarmar para armar en otro lado (objetos tridimensionales pintados), armar y dejar a la intemperie para ver qué sucede (recipientes con agua coloreada), armar entre todos un poco cada día (instalación con papeles que se desechan en las aulas), son formas de involucrar la acción productiva desde lo lúdico y despreocupados o expectantes por su perdurabilidad en el tiempo.

Sobre los procedimientos debemos atender que en toda producción se hace necesario transitar por diferentes momentos tales como planificar, desarrollar, concluir. En cada uno de ellos u otros, podrán aparecer acciones como dibujar, bocetar, expresar verbalmente lo planeado, construir, reformular, mostrar, exponer, intercambiar opiniones, entre otros. Lo importantes es que desde el Primer Ciclo incluyamos, en las propuestas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje, la idea de "proceso" en el hacer plástico visual.

Espacio y cuerpo. La producción en espacios diferentes provoca que un cúmulo de aprendizajes y de enseñanzas se dé cita. Consideramos el espacio físico como aula, pasillo, vereda, museo, plaza, otros pero también el espacio plástico en sus posibles tamaños. Ambos posibilitan y favorecen la construcción de actitudes perceptivas y corporales diferentes cuyo desarrollo son importantes en el conocimiento artístico. El Lenguaje Plástico Visual es una forma de comunicación humana que porta un mensaje (no cerrado sino abierto y ambiguo) para un espectador. En éste marco toda producción visual se relaciona con su entorno/espacio en tanto que lo modifica irrumpiendo con su presencia es decir que una producción en un tamaño A4 sobre un muro externo de la escuela puede pasar inadvertida para un espectador circunstancial. El cuerpo se involucra de diferentes formas según el espacio de producción: el trabajar en una carpeta implica una actitud diferente a la de pintar sobre un soporte más grande en el piso, en la pared, en el aula, en el patio. Cuando los formatos cotidianos de trabajo se reemplazan por otros, el cuerpo participa de otra manera en la acción y lo gestual de cada niño o niña se hace visible.

- ✓ **Eje: La reflexión en la imagen**

El desarrollo de la actitud reflexiva está presente en todas las prácticas artísticas pedagógicas, en tanto que la misma implica analizar los procesos del lenguaje (en producciones propias y de otros), los resultados, la escucha activa y lo percibido para poder construir así continuos aprendizajes. A reflexionar se enseña y se aprende (en relación a uno mismo y/o con otros) y para ello es importante desarrollar la percepción, a partir de una actitud curiosa, cuestionadora, investigadora, atenta.

Niñas y niños participan en los momentos reflexivos y perceptivos comprometiendo el cuerpo en su totalidad al igual que cuando realizan actos de producción activa como pintar (acción corporal, emocional y cognitiva) o dicen algo a otras personas. Las subjetividades se manifiestan de forma única y en relación al contexto de participación. El respeto por el *otro* implica poder pensar en la existencia de *diversidades*, de que todos no tenemos la misma voz, todos no expresamos la alegría o el enojo de la misma manera, como tampoco no tenemos el mismo color de ojos o los mismos gustos o preferencias musicales, juegos, amigos. Reconocer la existencia de lo diferente permitirá construir grupalmente la aceptación y la valoración de opiniones, pareceres, sensaciones. Muchas son las formas a partir de las cuales podemos expresar lo que sentimos o pensamos con nuestro cuerpo (hablar, cantar, escribir, señalar, gesticular) las cuales se hacen más evidentes que otras en determinadas edades, o momentos, o posibilidades. La tarea docente consistirá en generar un clima propicio para que todas las formas sean consideradas e incluso permitirse buscar alternativas de participación para aquellos estudiantes que tengan un acceso limitado a alguna de ellas.

El desarrollo de capacidades de análisis y reflexión estarán presentes en distintos momentos pedagógicos articulándose con las prácticas de producción y de contextualización propiciando, en los estudiantes, el abordaje de saberes que refieren a:

- Por un lado, el desarrollo de la **percepción** (como proceso continuo que se resignifica en cada nuevo contexto de aplicación) poniendo en acción todos los sentidos posibles identificando características, cualidades, particularidades y la forma en la que las mismas se relacionan desde su carácter estético, expresivo y compositivo.
- Por otro lado, el desarrollo de la capacidad de **expresar/describir** esas cualidades y características presentes. Poner en palabra, gestos, grafías, sonidos lo percibido, implica el poder sensibilizarse ante lo presente e ir adquiriendo, paulatinamente, un lenguaje específico que posibilite construir un análisis cada vez más complejo. El hablar/contar, escuchar/atender, leer/observar, gesticular/señalar y/o escribir/grafiar[127] sobre lo percibido será una construcción que se irá modificando en complejidad a partir de las prácticas. La instancia de expresar lo percibido debe trascender la simple descripción literal, para constituir un discurso que provoque la reflexión, lo sensible, formas propias de decir. No entendemos que lo plástico visual tenga su traducción en términos lingüísticos acertados, o en concordancia con lo que se percibe, por el contrario, la intención es buscar formas de reflexionar sobre lo visual y lo perceptivo, valiéndose del lenguaje verbal toda vez que sea posible y desde las posibilidades constructivas que el mismo permite o, incluso, creando otras.

127 Sugerimos la lectura del espacio Prácticas Sociales del Lenguaje encontrando el desarrollo transversal de estas habilidades.

Sobre la percepción. El análisis es un proceso continuo que se da en los niños durante su tránsito por toda la Educación Primaria y aun durante toda la vida. Para que pueda complejizarse se necesita de la observación[128] en disimiles situaciones (sea el entorno, producciones artísticas, otros) permitiendo la aparición de diferentes procedimientos cognitivos tales como asociar, comparar, discriminar, clasificar, ordenar, interpretar, abstraer. Es nuestra tarea propiciar que el acto casi involuntario[129] de percibir se convierta en una acción consciente donde los estudiantes se detengan voluntariamente a observar/escuchar/tocar/sentir y reflexionar sobre algún aspecto de la realidad.

Las situaciones de observación pueden ser directas de paisajes urbanos o naturales, de algún recorte de esa realidad, de imágenes fijas reales (graffitis, carteles, afiches, cuadros) o de reproducciones de alguna de ellas, de imágenes audiovisuales (publicidades, videos, películas). La elección de las imágenes que se ofrecen a los alumnos deben contemplar: la pertinencia para con el contenido a desarrollar; la calidad gráfica; el tamaño apropiado; el grado de complejidad (iconicidad) con el que se construye el mensaje. Los momentos pedagógicos dedicado a actividades de observación pueden darse sobre situaciones de producción concretas o en clases destinadas para tal fin distribuidas durante todo el año (por ejemplo una por mes), con una cierta regularidad y a la cual se le destine un tiempo que pueda ir acrecentándose en cada encuentro.

Analizar e interpretar, implica desarmar o desarticular lo que se observa para volver a rearmar esa realidad de otra manera. Las propuestas de enseñanza y aprendizajes de los contenidos mencionados en este eje deben ser pensadas para que todos los alumnos puedan detenerse ante la realidad, los espacios, las imágenes, los sonidos, y desarrollen pensamientos reflexivos interpretando ideas, mensajes a partir de percepciones personales a la vez que construir valores de relevancia en la conformación de la personalidad como lo son la solidaridad, el respeto de las ideas de los demás, la comprensión por lo diferente, la igualdad de oportunidades, entre otras.

Queremos expresar que apreciar obras/producciones de arte[130] plástico visuales implica que, como espectadores, nos veamos afectados desde lo sensible en alguna manera. Por

128 Entendemos la observación como una acción individual que permite analizar, apreciar, filtrar toda la información sensorial a partir del proceso de pensamiento. En el acto de observar se involucra lo que vemos, escuchamos, olemos, sentimos, en una situación real dada.

129 Algunos autores diferencian la observación del acto de mirar entendiendo que el sujeto se involucra de maneras diferentes ante una u otra. Entendemos que, en tal caso, esto ocurre con cada uno de los sentidos que nos permiten percibir la realidad. Existen dos formas o momentos: lo intuitivo, involuntario, casual y lo intencional, voluntario.

130 Recomendamos la lectura del libro "Cómo hablar de arte a los niños" de Françoise Barbe-Gall, Editorial Nerea, 2009 como así también diferentes páginas web de museos de arte las cuales cuentas con interesantes y completas secciones didácticas dirigidas a padres, docentes o niños.

ello cuanto más involucremos nuestros sentidos para apreciar y detenernos en diferentes producciones artísticas, mayores serán las posibilidades de comprender lo narrado y construir significados personales. Entendamos que la búsqueda reflexiva, sobre representaciones artísticas, no significa descubrir "el mensaje" de la obra, o lo que el autor nos quiso decir de una forma acertada. Esto no sería posible dado que la característica del Lenguaje Plástico Visual es, precisamente, las múltiples interpretaciones que los espectadores pueden construir ante una misma imagen. El carácter polisémico[131] de las producciones visuales está dado por las características experienciales, culturales y contextuales del individuo que actúa como receptor intérprete. La realidad percibida, de esta forma, es única (existe con sus características determinadas) pero al mismo tiempo múltiple (el significado es otorgado por el receptor desde su percepción, experiencia, contexto).

Aspectos a considerar en propuestas pedagógicas que involucren la observación/percepción:

- Indagar sobre lo que la imagen (artística o del entorno) provoca en nuestra sensibilidad. Descubrir, relacionar, identificar lo que sentimos con las formas (en su valor simbólico/cultural), colores, climas presentes en la imagen. Esto podrá relacionarse con la temática representada y la forma como ha sido abordada.
- Detenerse en los materiales que constituyen una imagen, o en las dimensiones, o en los lugares de ubicación y buscar relaciones de las particularidades con relato visual. Desde allí pensar en otras alternativas de materiales, en otros formatos, en diferentes lugares para ser mostrada y proyectar cuáles serían los resultados posibles.
    - Centrarnos en posibles recorridos visuales identificando qué es lo que primero que nos llama la atención y por qué, qué otras formas encontramos, establecer un orden de prioridad según vemos lo primero, lo segundo, lo último, permitir un recorrido por donde ir/ mirar/ desplazar/ entrar/ salir señalando con las manos, el cuerpo u otro elemento sobre la imagen o sobre el espacio.
    - Advertir tensiones o sectores complejos, de mucha información diferenciando otros sectores que expresen lo contrario. Indagar sobre qué recurso (colores, líneas, texturas, materiales) se utilizaron para provocar esas sensaciones.
- Pensar en la existencia de una intención/estructura compositiva (ritmos, simetrías, equilibrio) identificando u objetivando sobre las decisiones del autor. En la estructura de la imagen (creada) o de un paisaje (natural o urbano) se hacen visibles también los elementos formales del lenguaje presentes tales como el color, las formas,

131 En las Practicas Sociales del Lenguaje se enuncia esta característica de la imagen como plurisignifcados.

las tensiones, la organización y distribución de los mismos. Desde este lugar podemos confrontar el por qué una forma o elemento están en ese lugar y no en otro, cuántas formas (de conceptos grande/mediano/chico a exageradas/adecuadas/mínimas) y tamaños (de relaciones mucho/poco a números/cantidades) podemos identificar.

- Detenerse en identificar la autoría individual o colectiva de una imagen, sus dimensiones, relacionando los datos con lo que vemos. Por ejemplo un mural colectivo tiene dimensiones determinadas que implican una acción corporal diferente a producir en una hoja de papel de cuaderno.
- Permitir identificar si hay algo que disgusta o provoca rechazo estableciendo o ensayando relaciones y las posibles causas.

Estas formas de abordaje no son las únicas lo importante es tener presente que cuando se habilitan estas prácticas artísticas deben ser consideradas como tales en tanto generan e inauguran procesos reflexivos y de construcción del conocimiento artístico.

Sobre la expresión/descripción a partir de la observación/percepción. Resaltemos la importancia de no olvidar que referimos a un proceso que es individual y que implica involucrar la percepción en alguna o en varias formas posibles. Las particularidades que cada uno de estos aspectos proporcionan, representarán el abanico de realidades con el cual podremos encontrarnos. Los procesos internos de análisis de cada niño son únicos, se complejizan o se modifican en función de las gestiones colectivas y de las actitudes perceptivas que lo acompañan. Todo esto se traduce en formas de análisis que posteriormente se exteriorizan a través de expresiones visuales, verbales, gestuales (o por momentos en ninguna de ellas) construyendo argumentos interpretativos personales. Esta construcción, entendida como un proceso continuo que se inicia en el Nivel Inicial y continúa aún en la Educación Secundaria, implica atender, en primer lugar, que todas las voces, las opiniones, los pareceres son válidos en el contexto grupal donde nos encontremos. En segunda instancia, incorporar de forma paulatina terminología específica del área y también de otras que permitan comparar y buscar nuevas formas de decir (metáforas).

"La infancia, esa temporada de la existencia que el adulto deja diluir sin remedio, constituye un espacio de la vida en que las preguntas son motores para la interpretación del mundo." (Amaya Oscar, 2010). La formulación de preguntas, es un recurso que orienta la observación y provoca la búsqueda de respuestas. Cuando una respuesta se exterioriza en los primeros años de la Educación Primaria parece ser casi un acto intuitivo pero en realidad es resultado de una construcción personal que se sustenta en un acto de interpretación. Una pregunta siempre tiene una intención de cuestionar a otro

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M.E.D.

2587

y de provocar diferentes tipos de respuesta. Responder implica detenerse, pensar, reflexionar y construir una respuesta acorde o aproximada a lo que se pregunta.

A continuación proponemos algunos tipos de preguntas (propuestas por Augustowsky Gabriela en "Enseñar a mirar imágenes en la escuela", Tinta Fresca, 2008) que se piensan con diferentes propósitos, considerando que no es necesario preguntar todo sobre una imagen en un mismo momento ya que cada respuesta implicará que los alumnos desplieguen diferentes estrategias interpretativas:

- *Preguntas que orientan la observación.* Las respuestas se construyen mirando la imagen y describiendo algún aspecto a considerar. ¿Qué formas aparecen en la imagen?; ¿Ves un grupo grande de personas? ¿en qué lugar se encuentran?; ¿Cómo te das cuenta de ello? ¿por su ropa, sus gestos, los colores?
- *Preguntas orientadas al planteo de hipótesis interpretativas.* A partir de la observación se intentan considerar aspectos interpretativos sobre mensajes, ideas, historias narradas. ¿Por qué se pintó solo en blanco y negro?; ¿Por qué te parece que la obra tiene esas dimensiones?; ¿De qué época histórica serán?; ¿Cómo te das cuenta de eso?, ¿Qué ves que te hace pensar eso?
- *Preguntas que estimulan la invención, la creatividad o la fantasía.* Esta propuesta está pensada para los niños agreguen elementos propios a la información que ya tiene la imagen. ¿Qué sonidos, olores, temperatura habrá en ese lugar?; ¿De qué estarán hablando esas personas?; ¿Qué título pensarías para esta imagen?; ¿Con que otros materiales realizarías esta imagen? ¿se modificaría la idea original?; ¿Cuánto les habrá llevado realizarla?
- *Preguntas vinculadas con el gusto, las sensaciones y las emociones personales.* A partir de estas preguntas estamos provocando la expresión de opiniones y juicios personales. ¿Qué sienten frente a esta fotografía?; ¿Qué les gusta y qué no? ¿por qué?; ¿Qué le sacarías?

- *Preguntas acerca de conocimientos enseñados en la escuela.* Se establecen relaciones entre saberes ya aprendidos en la escuela y que pueden ser observados en la imagen. ¿De qué época son los barcos que aparecen en la pintura?; ¿Qué significa simetría? ¿Está representada de tal forma?

Podemos utilizar cualquiera de los tipos de preguntas aquí expresadas pero será necesario que el docente tenga en claro que se realizan en un contexto didáctico sobre el cual planifica ¿qué pretende que sus alumnos comprendan del lenguaje y que habilidades cognitivas se podrán desarrollar? Se deben organizar la formulación de conclusiones personales/grupales, parciales/globales que se adecuen en complejidad a

las particularidades de niños y niñas y que posibiliten la construcción de nuevos discursos.

Si planteamos preguntas debemos pensar que habrá respuestas que deben ser consideradas, escuchadas[132], aceptadas, puestas a discusión, dando lugar al silencio si es necesario, respetando tiempos de producción de respuestas, retomar respuestas dadas, en definitiva, construir un espacio de conocimiento que va tomando forma con la intervención del docente. En algunos momentos, las respuestas a las preguntas, pueden registrarse a partir de diferentes herramientas (grabadas o escritas por el alumno o docente) constituyéndose en referente/material para futuras enseñanzas y aprendizajes.

Como docentes debemos considerar, a la hora de tomar decisiones didácticas, que la exteriorización del pensamiento de los niños es una manifestación no solo de lo que saben o conocen sino sobre todo de su sensibilidad. De allí las estrategias de intervención docente deben pensarse para propiciar y atender a "... la gran variedad de niveles de interpretación existentes, de los constantes cambios e influencias a los que está sujeto el entendimiento, y del hecho de que esta flexibilidad del conocimiento resulta vital para la formación de un pensamiento creativo." (Arthur Efland, 2003).

Discursos[133] (con diferentes niveles de complejidad) específicos del área sobre los cuales abordar la lectura y la escritura en este eje *permitiendo la integración con las Prácticas Sociales del Lenguajes*: escritos personales (descripciones de imágenes, inventiva de historias, análisis), guías o fichas sobre artistas u obras, encuestas, textos curatoriales, palabras de artistas, biografías de artistas, títulos de obras, catálogos de muestras (se articula con el eje de contextualización).

- ✓ **Eje: La contextualización de las Artes Plástico Visuales**

Tanto el conocimiento de las Artes Visuales, el tránsito por diferentes contextos y el acercamiento a diferentes producciones de artistas permiten que se construya el concepto de diversidad cultural a partir del Lenguaje. La diversidad cultural es una característica fundamentalmente construida por el hombre en un estado de vida social y relacional. Los diversos modos en los cuales diferentes artistas (de renombre o incipientes) representan e interpretan las realidades culturales son un material enriquecedor para entender la diversidad a partir de procesos que promuevan el disfrute, la aceptación, el reconocimiento de lo emergente, la difusión y la defensa. La diversidad

132 "Escuchar conlleva aceptar la individualidad del que habla. Cuando alguien nos habla, lo hace desde su personalidad, desde su experiencia, desde su subjetividad... Escuchar es uno de los mejores antídotos contra la exclusión". Doménech, 2005:52 citado por Rebeca Anijovich y Silvia Mora en "Estrategias de enseñanza", Aique Educación, Buenos Aires 2010.

133 El termino discursos (en vez de textos) constituye en sí un objeto transdisciplinario que se define en la articulación de lo lingüístico con las condiciones sociales de su producción

cultural se manifiesta como identidad de un contexto determinado y el patrimonio y los bienes culturales no pueden pensarse fuera de ese contexto de origen. Algunos de los indicadores emergentes de nuestro contexto cultural como las migraciones, las dinámicas urbanas, la presencia de la tecnología, estimulan nuevas narrativas estéticas. Desde este lugar se deben pensar las propuestas de enseñanza que promuevan y refuercen la idea de respetar y defender las producciones culturales originarias, tradicionales y contemporáneas.

Las manifestaciones artísticas visuales significan formas de interpretar y representar la realidad de un contexto particular abordado por la subjetividad de un artista o grupo de artistas. En estas representaciones se dejan ver características sociales, culturales, políticas, geográficas, entre otras. Contextualizar el hacer artístico, implica considerarlo como un hecho socio- cultural, es decir, que la existencia de distintas formas representativas en el arte, tiene que ver con los contextos que propiciaron su aparición y con la actitud de participación de los artistas. En definitiva contextualizar implica considerar la existencia de un *otro* que cuenta, relata, registra un momento real o de ficción para *otro* provocando una suerte de encuentro e intercambios atemporal de percepciones, información, ideologías. Con este posicionamiento las Artes Visuales propician el intercambio, el acercamiento crítico y participativo a la cultura desde un lugar de derechos y valoración de las voces de todos y de cada uno ya sea como productores o como observadores/participantes.

La actualidad nos muestra una participación muy activa de las Artes Visuales en la cultura en formatos que suelen mixturarse con los discursos musicales, teatrales, tecnológicos. Esto lo constituye en un motivo más que importante para considerar la enseñanza y el aprendizaje de las manifestaciones artísticas visuales en la Educación Primaria. El abordaje debe pensarse desde lo cotidiano/cercano a lo lejano en tiempo y espacio promoviendo el sentido crítico de los niños sobre los espacios habitados por estas manifestaciones.

El contacto con realizaciones artísticas y con artistas es un derecho que nos asiste y que, al constituir parte de las experiencias del sujeto, amplía las formas de interpretación y comprensión del mundo. La escuela debe pensar, gestionar y concretar propuestas que posibiliten el acceso de los estudiantes a las manifestaciones artísticas existentes en la ciudad y/o provincia, el conocimiento de los lugares oficiales y alternativos donde se exponen obras, el contacto con artistas. Estas prácticas pueden pensarse en relación con los contenidos expresados en los otros ejes permitiendo que la observación de una muestra implique actividades de observación, de análisis, de registros (escritos, videos, grabaciones, fotos, otros), de interpretación (producción) de alguna obra, entre otros.

Los recursos tecnológicos como internet (también los libros) propician el acceso a las Artes Visuales de otros lugares y tiempos. Así podemos acceder por ejemplo a una temática como "la representación de la figura humana" en diferentes contextos recorriendo diferentes artistas, países, tiempos históricos. Visionar diferentes interpretaciones permitirá reflexionar sobre la idea de belleza, realidades económicas, cuestiones de género, situaciones sociales, particularidades de diferentes épocas, entre otras.

Los recortes históricos, selección de artistas, elección de obras, son una acción pedagógica que debemos considerar como muy importante dado el gran universo visual conocido y aun por conocer. Algunos criterios a la hora de elegir producciones[134] en las Artes Visuales:

- La temática abordada en la obra sea la que vamos a trabajar con los alumnos y que represente ciertos intereses cercanos a ellos o que nos permita visualizar un puente entre lo que conocen y esa otra realidad. Los temas pueden formularse a partir de problemáticas sociales como "la urbanización" o a partir de elementos propios del lenguaje como "el color en el arte" o cuestiones de procedimientos/técnicas que permiten o han permitido el desarrollo del Lenguaje Plástico Visual como "el collage y sus formas".
- Si optamos por más de un artista consideremos la cantidad (más o menos tres) dado que la idea no es saturar de imágenes e información sino que los alumnos conozcan y despierten su interés de forma paulatina.
- Pensar en trabajar con producciones de diferentes artistas que resuelvan, a veces, con algún criterio similar, y otros momentos con criterios totalmente diferentes. Lo similar o diferente pude darse por materiales, estilos, géneros, formatos y es atravesado por las características históricas (prehistórico, contemporáneo, otros). En tal caso nos organizara en la elección el tema que se está trabajando con el grupo de alumnos.
- La reinterpretación de obras populares realizadas por artistas de diferentes épocas constituye una opción interesante a la hora de realizar un recorte o selección. Obras conocidas (como la Gioconda) han sido recontextualizadas en diferentes momentos y pueden resultar propicias para identificar, observar y analizar los aportes culturales de cada una.
- Seleccionar artistas que se han preocupado y/o ocupado por apropiarse y reinterpretar contenidos o conceptos considerados propios de otras aéreas del

134 Cuando el acercamiento a obras de arte sea a través de reproducciones (láminas, copias, videos, filminas, libros, otros), es de suma importancia que las mismas sean de calidad y con los datos necesarios (medidas, materiales empleados) para que el alumno pueda construir una imagen mental lo más cercana posible a la obra original.

conocimiento. Tal es el caso de imágenes científicas (fotos satelitales, mapas,), lingüísticas (poesía, textos escritos, comunicación por correo postal), imágenes matemáticas, biología. Estas reinterpretaciones de la realidad han originado una gran variedad de manifestaciones artísticas que construyen formas de decir, a partir del conocimiento y de la contextualización artística de lo lingüístico, la biología, el ambiente, la matemática, o la historia recibiendo denominación como Poesía Visual, Arte Correo, Land Art, Bioarte, Arte Povera, Arte matemático, Art Brut, entre otros.

El contacto con artistas locales puede ser una experiencia muy enriquecedora para los alumnos ya que posibilita el acceso a la palabra, a su trabajo, a sus gestos, pensamientos, historias, su obra[135]. Otra forma de conocer el trabajo de un artista es a partir de video[136] lo cual permite acercar a los niños a otras realidades despertando su interés por conocer.

El acceso a lugares de exposición como museos, galerías, bienales, ferias de libros, son instancias de construcción y de apropiación de saberes sobre el arte que sólo pueden darse en esos contextos. A partir de propuestas didácticas podremos significar estas experiencias con prácticas que permitan construir el sentido de participación de los niños en estos contextos. Algo posible (*articulado con los ejes de producción y reflexión)*:

- Pensar en diseñar momentos solo para apreciación, observar y disfrutar.
- Seleccionar alguna obra o artista y expresar pareceres, escribir lo que veo, lo que pienso, imaginar una historia.
- Armar un recorrido para invitar a alguien a seguirlo según gustos personales.
- Construir anotaciones mientras se recorre la muestra atendiendo a diferentes cuestiones: palabras que me gustaron de los títulos, autores para recordar, formas que más me impactaron, cosas.
- Dejar mensajes, en el libro de visitas, a algún artista que expone, o ¿qué pregunta le harías si lo vieras?
- Reformular algún título de las obra "...para mí debería llamarse...".
- Pensar en entablar un diálogo con los artistas o con personajes de un cuadro y construir entrevistas (para hacerlas realmente o solo pensadas).

Entendemos que es responsabilidad de la escuela generar las oportunidades para que los alumnos accedan, como sujetos de derecho, al Patrimonio Cultural, permitiendo y

135 Referimos respecto de "su obra" a la totalidad de las producciones de un artista, a partir de las cuales se hace evidente su búsqueda resolutiva, sus diferentes propuestas, sus momentos creativos, su identidad personal, entre otros.

136 El canal Encuentro, canal (á), sitio de Educar en internet ofrecen un amplio panorama de artistas argentinos y latinoamericanos en videos que muestran el proceso creativo, la palabra de los artistas, sus preocupaciones, sus intereses plásticos y visuales.

propiciando que amplíen su repertorio cultural/estético y ejerzan su participación ciudadana como miembros activos de su cultura. Concluimos con las palabras de Zántonyi Marta, (2002) cuando dice: "La creación artística es producto de un mundo y es expresante de un sujeto, pero también es fundador, creador, generados del mundo, de la reformulación del sujeto, de nuevas verdades y la posibilidad de poder superar verdades agotadas en sí. Todo esto como proceso cognoscitivo."

Pensar propuesta integradas[137] con otros espacios curriculares abordando la producción, la reflexión/percepción y la contextualización en el Lenguaje Plástico Visual

✓ **De los portadores textuales a la Poesía Visual**

Esta propuesta[138] se piensa articulada con el espacio de Prácticas Sociales del Lenguaje[139] promoviendo la construcción de nuevas significaciones de los espacios cotidianos alfabetizadores, desde la producción artística. La elección de diferentes portadores textuales a partir de los cuales diseñar propuestas pedagógicas puede considerar preferencias de niñas o niños en determinadas edades dado a su correlación con el aprendizaje de la escritura y la lectura.

PRIMER CICLO

Considerando el eje de la ***contextualización*** podemos abordar con las niñas y niños producciones de artistas que construyen "poesía visual"[140] investigando brevemente su propuesta, observando los textos que presentan las imágenes, tamaños, colores. Este recorrido posibilitara la identificación de algunos "permisos" que utiliza la Poesía Visual como manifestación artística (jugar con los tamaños de las letras, escribir en diferentes sentidos, escribir en espejo, orientar las palabras en diferentes direcciones, cortar o unir las palabras, entre otros) y la participación de los elementos plásticos. Las preguntas intencionadas, que el docente formule a sus alumnos en este contexto, provocaran la observación y la ***reflexión*** sobre el empleo/juego de la palabra en el arte y las convenciones culturales.

137 Integrar no refiere a desarrollar la misma propuesta de enseñanza y aprendizaje en el mismo tiempo y espacio entre docente a cargo de diferentes espacios curriculares (aunque a veces pueda ocurrir). Pensamos que es posible diseñar y concretar proyectos pedagógicos transversalizados por propósitos comunes en te áreas, contenidos encontrados, intereses concurrentes, entre otros.

138 Desarrollamos una propuesta general, no expresada como secuencia didáctica o de actividades dado las características de éste documento, anhelando que signifique un instrumento pedagógico para pensar la posible selección de contenidos, la organización de enseñanza y aprendizaje, la elaboración de proyectos pedagógicos (secuencias didácticas).

139 Si bien la poesia visual es un hacer artístico que permite transgredir las convenciones lingüísticas es necesario, para adecuar y considerar esta propuesta, indagar previamente las características del grupo de estudiantes en relación con su proceso de alfabetización inicial.

140 La Poesía Visual (o poemas visuales) es una forma más de representación plástica y visual nacida casi en el mismo tiempo que la poesía escrita. Tuvieron mayor relevancia en la época de las vanguardias artísticas con los surrealistas y dadaistas. Los caligramas son considerados una forma de poesía/poema visual.

Para la ***producción*** de los estudiantes podemos partir de objetos o elementos cotidianos que porten textos en su superficie. Aquí tomaremos como ejemplo una caja que originalmente contiene alimentos como el arroz (al ser de cartón nos permite operar fácilmente sobre ella) la cual porta palabras en diferentes tamaños y colores, texto instructivo de cómo cocinar, imágenes, colores, forma tridimensional. La primera acción será abrirla por uno de sus lados, observar las palabras, los colores, todo lo que aparece. Los alumnos podrán quitar parte de la fina capa superficial de cartón que contiene toda la parte gráfica eliminando lo que no les interesa y dejando algunos sectores libres (gris del cartón) sobre los cuales podrán escribir, dibujar, grafiar, completar, extender, pintar. Ante la palabra ARROZ, por ejemplo, podrán eliminar RRO para luego crear algo en su lugar en una acción compositiva de sacar una parte para reemplazarla por otra alterando así su significado. Muchas posibilidades pueden aparecer como completar todas las letras que están en el abecedario entre la A y la Z para lo que tendrán que adecuar el tamaño y buscar formas de acomodarlas unas sobre otras en un espacio donde antes había solo tres letras. A partir de las imágenes ya existentes o partes que quedaron, se puede pensar en construir un personaje (o más) con características de la morfología animal, humana, tecnológicas, entre otras. De esta manera todo lo que aparezca en dibujos, palabras, expresiones, colores remitirá a una historia "creada" de ése personaje: su nombre, sus gustos, su familia, sus sueños, entre otros. También se puede abordar la intervención del portador textual desde sus dos lados (por fuera y por dentro) aplicando respectivamente, de un lado y otro, nociones de contrastes (de palabras, de colores), espacios (dentro, fuera), secuencias (antes, después).
La producción resultante puede construirse nuevamente en una caja para ser expuesta "ya como un objeto artístico" de forma suspendida, móvil o estática sobre una base. Manteniendo la idea de objeto se le pueden incorporar elementos dentro que se relaciones con el personaje y que puedan ser sacados y vistos por el espectador, o que al ser movido generen sonidos, entre otros. Otra posibilidades de presentación final es la bidimensión (construcción de un libro con todas las producciones, por ejemplo) o pequeñas instalaciones en diferentes espacios (techo, paredes, pisos, otros).

Es relevante atender la importancia del acompañamiento docente en este tipo de proyectos para que cada niña y niño encuentre un motivo, un tema, un personaje sobre el cual construir, crear, diseñar todo ese mundo plástico y visual de fantasía. La fantasía permite que todo pueda ser posible, animales que hablan y se agigantan, personas con poderes sobrenaturales y palabras que pueden significar otras cosas en una nueva realidad.

SEGUNDO CICLO

Continuando con la Poesía Visual podemos indagar y abordar artistas que trabajen con un discurso poético producido desde el recurso de síntesis visual. Es interesante la búsqueda que alguno de ellos desarrolla (uniendo letras, signos matemáticos, palabras, iconografías) llegando a niveles de representación simples a la vez que complejos en su proceso de comprensión. Un posible acercamiento es analizar una obra en particular identificando de qué forma se logra transmitir un mensaje o idea con los signos lingüísticos empleados y como éstos se relacionan con los elementos plásticos (colores, tamaños, texturas).

Desde allí se pueden pensar en otras maneras de representar ese mismo mensaje, idea o concepto explorando nuevas formas, confrontando lo que se interpreta con la intención de su autor, alterando el sentido original, representar lo opuesto o contrario, entre otros.

Tomaremos la carpeta[141] del alumno como ejemplo de objeto portador de textos en este ciclo por considerarla un elemento representativo de cada estudiante y a través del cual se expresan individualidades, preferencias, estéticas. A partir de los espacios curriculares y sus denominaciones se pueden construir diferentes poesías visuales (sobre elementos separadores existentes o pensando nuevos) partiendo de propuestas que induzcan a juego de palabras, a la reflexión, a lo gracioso o nuevas reglas matemáticas. Las tapas de la carpeta pueden ser intervenidas desde el nombre/s de la alumna o alumno diseñando diferente formas de organización de la información empleando, alterando o mixturando convenciones (textos, acróstico, cuadros comparativos, cuadros de doble entrada, códigos de barras[142], entre otros). Diferentes posibilidades de juegos, problema y soluciones visuales se hacen presentes en éste tipo de propuestas estéticas convocando y evidenciando, a la vez, saberes de diferentes áreas del conocimiento.

Otros portadores textuales sobre los cuales proyectar propuestas del Lenguajes Plástico Visual: revistas, saquitos de té (incluyendo la caja), libros, computadora (editores tipográficos), cuadernos del alumno de otros años.

Literatura y Lenguaje Plástico Visual. Mucho es lo que podríamos decir de éstos dos lenguajes y sus formas de relación pero nos centraremos en enunciar que se puede partir y nutrir uno del otro en un proceso casi constante y sostenido. Desde la producción se puede leer poesía[143] para diseñar *grafías visuales*, realizar *libros de artistas*, construir

141 No analizamos desde nuestro rol el lugar que ocupa o debiera ocupar la carpeta como lugar para guardar, portar, mostrar los contenidos desarrollados en diferentes espacios curriculares. Tomamos su existencia real en las instituciones pensando formas de significarlas como elemento personal del alumno y como portador textual.

142 Articular con contenidos del área de Matemática.

143 Es interesante trabajar con "Libro de las preguntas" de Pablo Neruda (ediciones Planeta) el cual permite trabajar la imaginación en la búsqueda de respuestas, abordar el surrealismo como recurso visual, representar universos plásticos y visuales.

definiciones poéticas sobre palabras para armar un *diccionario ilustrado*, construir títulos para las producciones de los alumnos, formular preguntas (respuestas, imágenes, objetos) surrealistas ("*¿Qué pasaría si la luna hablara?*"[144]), dar forma plástica y visual a diferentes textos (dichos argentinos, trabalenguas, poesías), utilizar la tecnología para proyectar textos poéticos sobre formas tridimensionales, *escribir con objetos, dibujar con palabras*.

✓ **De los juegos matemáticos a *intervenir* jugando**

A continuación esbozamos una propuesta en articulación con el espacio curricular de Matemáticas promoviendo la construcción de nuevas significaciones y resoluciones desde la producción artística. Tomamos a los juegos matemáticos como momentos de aprendizajes factibles de ser enriquecidos desde la creatividad, la reflexión y la producción artística.

PRIMER CICLO

Los juegos de cartas (barajas, naipes) son objetos lúdicos y a la vez portadores de imágenes (icónicas), números y en algunos casos textos. En este nivel donde el acercamiento a las letras y los números se hace de forma paulatina, será tal vez desde las imágenes y del objeto (carta) en sí desde donde se pueden diseñar propuestas pedagógicas. Existen muchos tipos de cartas (animales, autos, personajes de películas, otros) pero tomaremos para esta recomendación las convencionales.

-Analizar y ***reflexionar*** sobre el juego de cartas en sí: cuantos jugadores participan, como se organizan en el espacio los jugadores, que figura (circulo) virtual se forma en la disposición, el punto imaginario que se ubica en el centro del juego, las cartas y su forma, su característica de doble faz, porqué una faz es igual a todas y la otra no, los signos (números, letras u otros) y su participación/significación en el acto lúdico, los diferentes grupos de cartas (palos), las reglas del juego, entre otros. Es recomendable ir anotando las observaciones que surjan en un cuadro, en frases cortas, a través de dibujos u otras formas. ¿Para qué observar, analizar y registrar? Primeramente para conocer el objeto en sí y su función y desde allí poder repensarlo desde el Lenguaje Plástico Visual.

-Una instancia de juego con cartas será muy motivador y donde se puedan socializar los juegos que conocemos con ese tipo de mazo. "Casita robada", "la guerra", armar casitas con las cartas superponiéndolas, entre otras.

Por otro lado los diferentes libros publicados del "Taller azul" con la dirección de Silvia Katz (ediciones Laralazul) permiten encontrar otros nexos y posibilidades con preguntas tales como ¿Qué pasaría si una línea no quisiera parar de dibujar?

144 Extraída del libro "Qué pasaría si..., ensalada de preguntas, respuestas y fantasía" del Taller Azul, Ediciones Laralazul, 2009.

-Abordar la obra de algún artista que tome este objeto como temática o como materia para realizar sus producciones[145] observando características, investigando brevemente características del ***contexto*** desde donde surgió la propuesta del artista, entre otros. En el caso de considerar dos autores será posible advertir elementos comunes u opuestos entre una y otra producción. Cuando los estudiantes descubren la participación de objetos cotidianos como las cartas en un relato artístico, pueden reconocerlos como fundantes de otras realidades, otras formas de representar, hacer y decir.

-Planteando la ***producción*** podemos: trabajar sobre cartas reales o construir nuevas, organizar las propuestas individuales o grupales, un mazo para todo el curso o uno por alumno, entre otras. Estos momentos previos deben ser pensados y explicitados posibilitando actitudes de pertenencia a un proyecto conjunto, a la participación en diferentes momentos de un proceso, a la solidaridad y la colaboración. Podemos tomar aquellas características más observadas en las cartas con el objeto de modificarlas desde la alteración de la "regla", el cambio de formato, de cantidades, de formas de numerar, de imágenes, entre otros. Cada modificación que propongamos/acordemos con las niñas y los niños, refieren a un nivel de complejidad diferentes que puede pensarse desde la continuidad en la producción. Algunas posibles propuestas:

-Manteniendo la doble faz de las cartas, modificar las características de la faz que es igual a todas alterando a partir de colores diferentes, pensando en selección de colores (paletas) similares para un palo. ¿Qué posibilidades surgen de las niñas y niños sobre esto? ¿Qué se altera o modifica del juego original?

-Trabajar sobre la faz de las imágenes reemplazando, por ejemplo, la imagen por otra opuesta, modificándola sobre la misma, incorporando textos que se adapten a los espacios en blanco. Si pensamos las espadas ¿que podríamos modificar? ¿Por qué otro objeto las cambiaríamos? ¿Qué otra imagen usaríamos en vez de ella? ¿Qué escribiríamos sobre las espadas? ¿Qué podríamos dibujar alrededor de ellas? Las respuestas a estos posibles interrogantes nos abrirán instancias de acuerdos y consenso sobre todo si el proyecto es grupal.

-Desarrollar cuatro temas nuevos que se correspondan con los cuatro palos del mazo tradicional propiciando que los intereses del grupo se vean representados. Para ello podemos tomar alguna temática desarrollada en otros espacios como los animales, un cuento, leyendas, canciones, o una selección de obras de un artista visual. De la lectura y observación seleccionaremos cuatro elementos o características que nos permitan trabajar la propuesta.

145 Cualquier buscador de internet con palabras claves como "arte con cartas", "obras con cartas" entre otras, nos acercara a un universo amplio sobre esta propuesta. Podemos citar también a artistas como A. Nigro y Xul Solar quienes han tomado este objeto para reinterpretarlos desde sus estéticas personales.

-Modificar el formato tradicional buscando y seleccionando los más apropiados para la función que cumplen las cartas (ser sostenidas por las manos) o incluso diseñar un formato imposible para ser jugado, cartas para manos pequeñas, cartas para gigantes, cartas para mirar con lupas. La geometría en todas sus formas aparecerá y las propuestas de búsqueda de formato significarán un momento muy interesante para debatir, buscar y resolver el problema planteado.
-Trabajar sobre diferentes materiales y seleccionar aquellos que más se adecúen al proyecto general: rígidos, flexibles, opacos, transparentes. En correspondencia a esto pensar donde seria guardado "el mazo" de cartas construido y construir un objeto que lo contenga (bolsa, caja, sobre, otro).
-Realizar construcciones tridimensionales o bidimensionales a partir de utilización de cartas reales. Construir esculturas (fijas o móviles) plegando, encastrando, doblando, pegando cartas entre sí o mezclando con otros materiales. Propuestas como representar "El Rey del Sol" con las cartas del palo de oro construyendo una figura humana tridimensional permitirán considerar otras posibilidades de acción creativa.

-Construir un gran mazo de cartas (una por alumno) destinadas a jugar otros juegos. Las imágenes, números o textos representados que sean a elección de quien la realiza con un formato único y de tamaño mayor al convencional (A4 por ejemplo). Estas cartas pueden ser marcadas con pequeños cortes en los bordes que nos permitan encastrarlas. Jugar a armar estructuras grupales con ellas en el aula, en los pasillos, en el patio sumando mazos de otros cursos, en las casas para jugar en familia, en la biblioteca.

SEGUNDO CICLO

Los juegos de mesa son objetos lúdicos y a la vez portadores de imágenes (icónicas), números, textos, partes móviles. Tomaremos como ejemplo para nuestra propuesta el juego de ajedrez considerándolo desde sus características dimensionales, sus componentes, sus reglas para proyectarlo como objeto artístico. Cuando los estudiantes descubren la participación de objetos cotidianos como el ajedrez en un relato artístico, pueden considerarlo como partícipe de otra realidad posible, otras formas de construir, de hacer y decir.
-Investigar brevemente características del ***contexto*** donde surgió el juego, que características fue adoptando en diferentes países, como era originalmente y que se ha modificado, entre otros.
-Una instancia de juego será apropiada para socializar los conocimientos sobre el ajedrez, manifestar preferencias sobre el mismo, manipularlo como objeto. A partir de ésta acción se podrá conocer de qué se trata el juego, sus partes, algunas reglas, analizar sobre las figuras o cuerpos geométricos que participan en el diseño, en la organización

espacial de los jugadores (figuras virtuales), el punto imaginario que se ubica en el centro del juego, los recorridos virtuales que se originan al mover las piezas, la participación del tiempo. Con otras palabras: detenerse a ***reflexionar***/analizar aquellos elementos presentes/ausentes que se convocan en el juego y que suelen pasar desapercibidos. Es recomendable realizar anotaciones sobre las observaciones y conclusiones que surjan como parte del proceso creativo. Estas actividades propuestas permitirán conocer o reconocer el objeto lúdico en sí a la vez que establecer un punto de partida común desde el cual poder planificar la acción desde el Lenguaje Plástico Visual.

-Ofrecer a los alumnos propuestas de artistas[146] que han tomado al ajedrez como motivo de su producción[147]. Analizar los elementos que se observan, establecer posibles nexos entre el juego original y la propuesta del artista. Podremos detenernos a investigar en profundidad sobre la propuesta del artista, sus objetivos o metas, el proceso de producción, el tiempo de ejecución, los materiales, la localización de la obra en la actualidad, su conocimiento o relación con ese juego, entre otros.

-Desde la ***producción*** podemos considerar intervenir el objeto ajedrez real, construir uno nuevo seleccionando materiales apropiados o mixturando ambos. Pensar en propuestas individuales o grupales, en un juego/objeto para todos abordando partes individuales (una pieza por alumno) o en uno para cada uno. Consideremos en los niveles de complejidad que podemos imprimirle a cada proyecto creativo acordes a las edades de los estudiantes. Las propuestas colaborativas posibilitaran el despliegue de actitudes de pertenencia a un proyecto conjunto, la participación responsable en diferentes momentos de un proceso, la solidaridad, el compromiso, la colaboración.

-Sobre un juego real se podrá proyectar la intervención a partir de una temática, un estilo o género artístico, sobre los colores reales buscando nuevos contrastes, texturas, incorporando textos, modificando parte de las pizas móviles, incorporando otros materiales.

-Buscar e indagar sobre diferentes materiales que permitan pensar en un juego/objeto rígido o flexible, transparente u opaco, perdurable o efímero, para la intemperie o para guardar, de grandes dimensiones o en miniatura, para jugar/intervenir con el propio cuerpo entre muchos o uno solo, para jugar/mostrar de día o de noche, entre muchas otras opciones. Los materiales pueden ser una fuente de inspiración y creatividad por sí mismos, capaz de adaptarse y enriquecer cualquier proyecto creativo.

-Pensar en diseñar y construir un nuevo juego/objeto a partir de un tema convocante (pueblos originarios, fauna autóctona, personajes de leyendas o de dibujos animados, otros) que permita indagar sobre la formas que portaran tanto el tablero como las piezas,

146 Sugerimos a Xul Solar, artista argentino, en su obra "Panajedrez".

147 Cualquier buscador de internet con palabras claves como "arte con ajedrez", "ajedrez artístico" entre otras, nos acercara a un universo amplio sobre esta propuesta.

la paleta de colores, los materiales posibles, las dimensiones. El formato convencional (cuadrado) que porta el juego puede ser reemplazado por otro (circular, rectangular, otros) al igual que las partes y las reglas de juego permitiendo, por ejemplo, que la bidimensión del tablero se torne tridimensional (cuerpos geométricos), que cada cuadrado blanco o negro sean móviles, de diferentes alturas, proponiendo colores opuestos para sus caras. Las piezas clásicas de (rey, reina, etcétera) pueden reemplazarse por otras figuras que acompañen el tema seleccionado/estableciendo ordenes de jerarquía en tamaño.

-Construir un juego/objeto que pueda ser armado o jugado desde dos caras atendiendo a temáticas opuestas (pueblos originarios y sociedad actual, como ejemplo). Para ello será importante desarrollar la idea previa apuntando, bocetando, estableciendo acuerdos grupales. Abordar figuras reversibles propias del movimiento surrealista posibilitara la búsqueda y la concreción de formas para las piezas del juego que se adapten con dos posiciones en correspondencia a una cara u otra del tablero.

-Realizar construcciones tridimensionales (esculturas fijas o móviles) a partir de la utilización de juegos de ajedrez reales encastrando, superponiendo, mezclando con otros materiales. Significar la producción a partir de un asunto o tema que convoque el material utilizado.

Matemática y Lenguaje Plástico Visual. Estos dos espacios de conocimiento se encuentran muchas veces separados (en tiempo y en espacios) en las practicas de enseñanza y aprendizaje. No obstante, el conocimiento de la Matemática, se hace presente, a veces sin advertirlo, en diferentes momentos del Lenguaje Plástico Visual. Desde lo perceptivo/reflexivo identificamos formas y cuerpos que sintetizamos como cuadrados, cubos, prismas, aristas, caras, planos. Lo mismo ocurre desde la producción toda vez que seleccionamos un soporte rectangular o circular, establecemos porcentajes para las mezclas de colores, etcétera. Las proporciones, las escalas de tamaños, el empleo del espacio plástico, todo está signado por operaciones matemáticas. Debemos considerar el trabajo integrado con estas dos áreas generando propuestas pedagógicas que permitan partir de una y llegar a la otra en un proceso constante, sostenido, productivo. Desde la producción se puede pensar en leer e interpretar cuadros de estadísticas simples para diseñar *grafías matemáticas*, realizar *poesía visual empleando signos y expresiones matemáticas,* construir *imágenes/paisajes plásticos y visuales* a partir de la *repetición de signos matemáticos,* investigar sobre el *arte matemático* o el empleo de *la matemática por los artistas* en diferentes momentos históricos, *dibujar con expresiones matemáticas, encontrar la matemática en el arte.*

Continuando con propuestas que promuevan la integración de saberes podemos proyectar encuentros de investigación y producción con otras áreas curriculares. El Lenguaje Plástico Visual establece diálogos con todas las áreas del conocimiento permitiendo partir de una realidad para crear otra posible. Desde ésta postura podemos transitar *"de problemáticas ambientales al Land Art o Bio Arte", "de las imágenes geográficas a la Geografía de los sueños", entre otras.*

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Incluimos la mirada sobre la *acción pedagógica* e *Institucional* cuando hablamos de evaluar. Esta práctica, reguladora fundamental de las propuestas institucionales y pedagógicas, traslúce la coherencia, la pertinencia, la continuidad y secuencia de las *propuestas curriculares*. Sostener la evaluación pedagógica e institucional, es pensar en escenarios y sujetos reales habilitando que las experiencias individuales y grupales se manifiesten y que puedan reconstruirse en nuevos contextos de aprendizajes.
Adherimos a las palabras de Pimentel L. (2009) en tanto expresa que "el propósito de la evaluación es trazar un rumbo para que todos alcancen el mayor grado de competencia en todas sus capacidades. Es necesario, por lo tanto, diferenciar el proceso que sigue cada educando y los resultados que consigue. Y esos resultados deben entenderse que representan el máximo de las posibilidades del alumno con relación a los objetivos generales definidos para el grupo".

Comprender de ¿qué hablamos cuando nos referimos a la acción de evaluar? implica aunar consensos entre colegas y redefinir la presencia de la enseñanza y el aprendizaje del Lenguaje Plástico Visual en la Educación Primaria. Para ello es conveniente una profunda revisión de las prácticas de evaluación que hoy habitan las aulas. Releamos algunos puntos que nos hacen pensar sobre la propia práctica cuando evaluamos saberes referidos a nuestro Lenguaje:

-¿Consideramos los **procesos** y los **resultados** como momentos claves en el proceso pedagógico? ¿Le otorgamos la misma importancia a cada uno en instancias de evaluación? O ¿Qué lugar ocupa, en dicho proceso, el resultado/producción de cada alumno?

-¿Se sostienen actitudes **comparativas** durante la evaluación respecto de cómo resolvió/respondió un alumno en relación con otros compañeros del grupo?

-¿Cómo involucramos el **factor tiempo** en la resolución de un problema plástico visual y el manejo o distribución que pueda hacer de él cada alumno?

-¿Qué participación merecen los **materiales** que el alumno debe presentar para sus producciones en la evaluación?

-¿Qué participación nos merecer la **creatividad**[148] de un estudiante en la evaluación?

-¿Qué relevancia le damos a las realidades y/o **saberes culturales**[149] que tienen los estudiantes para proyectar y evaluar las propuestas pedagógicas?, ¿y el contexto cultural de la escuela?

-¿**Participan o explicitamos** a los niños y niñas qué y cuándo evaluamos?

-¿Intento proyectar en los alumnos cuestiones referidas a una formación **artística** evaluando indicios en sus producciones?

Estos y otros interrogantes pueden ser un punto de partida para repensar las prácticas evaluativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del Lenguaje Plástico Visual y las posibles formas en donde suelen confundirse cuestiones de las propias prácticas artísticas con los aprendizajes de los estudiantes.

Primeramente acordemos la necesaria inclusión del alumno en los procesos de evaluación por ser hacedores directos de sus aprendizajes. Para ello proponemos una mirada inclusiva de los estudiantes en los momentos/procesos de evaluación desterrando la imagen del docente que se sienta en soledad a "corregir carpetas de sus alumnos". Ante esto es fundamental la socialización con ellos de los qué, cuándo y cómo desarrollaremos estas prácticas consensuando y acordando toda vez que sea posible. Tanto enseñar como aprender necesitan de momentos de detención (de diferentes duración) para evaluar y analizar procesos, logros, dificultades, y también nos (docentes y alumnos) posiciona en un lugar de partida (cómodo, seguro, inseguro, desafiante, incierto) con relación al conocimiento para proyectar o redefinir acciones futuras. Detenernos para ver qué está pasando en los procesos de enseñanza y de aprendizaje debe significar una postura superadora dentro del área que deje sin adeptos dichos como "...es una pérdida de tiempo" (tan valioso por cierto).

---

148 ¿Qué entendemos por éste concepto? ¿creemos posible su enseñanza en el aula? Muchos son los autores que hablan sobre la creatividad y su posibilidad de ser enseñada y/o aprendida pero desde nuestro lugar diremos que *no se puede evaluar lo que no se enseña*. Evaluar la inclusión creativa de los alumnos en la resolución de problemas plásticos y visuales, implica necesariamente, que se transite por experiencias que la promuevan desde su enseñanza, considerando las formas posibles a partir de las cuales la creatividad se muestra. Elliot Eisner desarrolla la idea de que la creatividad se manifiesta, en el sujeto, a través de varias formas: 1- ampliación de límites, 2-invención, 3- ruptura de límites, 4- organización estética.

149 Cada niña y niño portan saberes culturales referidos y conformados en su experiencia personal. El interior de las familias (con sus costumbres, prácticas, hábitos) y los lugares de procedencia (provincias, países, ciudades, barrios) constituyen medios de enseñanza y de difusión de la cultura que tomaran forma y se exteriorizaran en las producciones, reflexiones y expresiones de cada individuo.

En segundo lugar sostenemos la evaluación como un proceso que se integra a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y que debe hacerse presente toda vez que sea posible, observando y registrando, a partir de la oralidad, la escritura, lo individual o lo grupal. El conocimiento del Lenguaje Plástico Visual transita por tres ejes de contenidos cuyas enseñanzas y aprendizajes propician diferentes actitudes y formas de exteriorizarse. Así, en el acto (reflexión, producción, contextualización) de aprender, muchas estructuras internas del sujeto se modifican pero sólo algunas podremos observarlas en determinados momentos y otras con posterioridad. Por ello las formas o instrumentos que seleccionemos para evaluar deben adecuarse a los propósitos, al tipo de actividad que se desarrolle con los alumnos y sobre todo considerando que los mismos implican un tiempo en su enseñanza (para el docente) y en su aprendizaje (para el alumno). Aquí una reflexión en tanto no podemos evaluar aquello que no se enseña al igual que no podemos enseñar algo que no es posible ser evaluado. Y aquí incluimos algunas consideraciones narradas en formato de pregunta en párrafos anteriores pretendiendo que comprendamos que si evaluamos cuestiones sobre "la creatividad" supone instancias pedagógicas de su enseñanza y aprendizaje o, de igual forma, cuando intentamos establecer nexos comparativos entre un alumno y otro. Anhelamos que siendo verdaderos artífices de nuestros propios aprendizajes disciplinares encontremos respuestas propias pero compartidas, formulando nuevas preguntas sobre nuestra tarea y sobre los alumnos con el solo objeto de construir, entre todos, un espacio de conocimiento más democrático, equitativo y "con sentido" pedagógico.

Posibles (no únicos) dispositivos que contribuyen en los procesos evaluativos.

Ambicionamos que el docente los considere, readecue, modifique o reemplace, para poder abordar los momentos evaluativos con relación a cada "eje de contenido", a las diferentes propuestas diseñadas para cada grupo de alumnos, o incluso para alguno de los estudiantes en particular.

- *Portafolios.* Consiste en que cada alumno guarde y/o registre todo lo que considere relevante durante lo que acontece en las clases de Lenguaje Plástico Visual. Pueden ser sus producciones, bocetos, fotografías de intervenciones o acciones artísticas, catálogos de muestras, recortes periodísticos, anotaciones, otros. El material recolectado permite, por un lado, ver procesos de lo que se hace en diferentes momentos pedagógico, y por otro, significa insumo para futuras producciones. El docente presenta esta propuesta de evaluación al comienzo del año escolar a los alumnos, y planifica momentos pedagógicos para la construcción del mismo. Los formatos del "portafolios" pueden ser variados: sobres, cajas, carpetas, cuadernos o algún tipo de formato digital conveniente a la propuesta posibilitando la manifestación de improntas y estéticas individuales.

- *Diario.* El alumno realizará un registro de ideas, sensaciones, pensamientos, sentimientos, reflexiones, anotaciones de lo aprendido o de las dificultades, entre otros. El formato del "diario" puede ser grabado por voz, por video o por escrito. Se presenta la propuesta a comienzo del año escolar, o cuando el docente considere implementarla según la actividad que se desarrolle o ante un proyecto específico. Esta estrategia permite al docente y a los alumnos percibir los recorridos realizados, descubriendo avances, cambios y posibles ajustes. También se puede construir un diario grupal (tal vez sobre alguna temática en particular) donde, en diferentes momentos del año, cada alumno pueda intervenir en él significando un material para la evaluación grupal.

- *Exposiciones.* El grupo de alumnos expone sus producciones en diferentes entornos: aula, pasillo, patio, o en otros ámbitos fuera de la institución. Las exposiciones pueden pensarse para una fecha en particular, al terminar una temática abordada, al concluir el desarrollo de un grupo de contenidos. Organizar esta propuesta, lleva a los alumnos a desplegar diferentes acciones que no acontecen diariamente en el aula, tales como buscar el lugar adecuado para la exposición, disponer la presentación, hacerse cargo del cuidado y la presentación de su producción, entre otros. Es posible que algún niño o niña no manifiesten interés o muestren su negativa por involucrarse con sus producciones en este tipo de propuestas. No debemos forzarlos a que lo hagan pero si necesitamos incluirlos, de alguna manera, en la propuesta. Para ello podemos pensar en trabajar previamente sobre los diferentes actores que participan en el armado de una "exposición": curadores, críticos, montajistas, difusores del evento, otros. Seguramente lograremos incluirlos desde otro lugar no menor.

- *Autoevaluación* (individual o grupal, oral o escrita). La observación y la actitud crítica de quien aprende toman real dimensión en los procesos de evaluación, porque es en ese momento donde el sujeto se detiene a reflexionar sobre su propio proceso y sus logros. A veces los resultados obtenidos durante los proceso de producción no satisface a su autor/es y se constituye en un momento propicio para indagar ¿por qué?, ¿qué pasó en el proceso?, ¿qué se logró y qué no? Aprender a evaluarse es un hacer educativo que, no sólo contribuye a la propia evaluación, sino que hace de ello una estrategia generalizada de "aprender a aprender". El alumno puede presentar a sus compañeros y a su profesor su trabajo, mostrando y comentando lo realizado durante el proceso, describiendo la idea original y el resultado, reconociendo dificultades, permitiendo la interacción con la palabra de sus pares. En este momento el profesor debe organizar las presentaciones y opiniones, registrando lo que acontece y dando relevancia y respeto a todas las voces.

Otro momento planificado puede resultar en formato de entrevista entre el docente y el alumno o un grupo. En la misma el docente puede acordar la presentación del

portafolio, o el diario, solicitando diferentes producciones atendiendo a criterios tales como:

- *Seleccionar (una, dos, tres) producciones realizadas durante el año que correspondan a diferentes contenidos abordados.* Sobre las mismas podemos pedirle, al propio autor o a un compañero, que: reconozca la temática y/o el contenido desarrollado, encuentre similitudes y/o diferencias entre su resolución y la de otro de sus pares, utilice el vocabulario técnico trabajado para expresarse, realice un escrito breve (palabras, oraciones, párrafos según el año que cursa) a modo de conclusión, entre otros.

- *Seleccionar las producciones que el alumno considere como mejor logradas.* Sobre las mismas el alumno podrá expresar el criterio personal de selección, reconocer cuáles fueron sus logros satisfactorios, expresar lo aprendido, recordar las dificultades con las que se encontró y sus posibles causas, utilizar los conceptos trabajados en clases, construir título/ nombre/denominación o señal para cada producción, organizar la selección en orden de prioridad pensando en una secuencia, en niveles de complejidad, en escenarios que se suceden. Esta instancia de evaluación individual, posibilitará proyectar nuevas líneas personales de trabajo como así también pensar, replantear o redefinir la propuesta pedagógica para el próximo trimestre, por ejemplo.

- *Seleccionar las producciones (o una) que el alumno considera como menos logradas, menos satisfactoria o aquella que en algún momento quiso desechar.* En ocasiones ocurre que los alumnos quieren tirar sus producciones en proceso. Sin hacer de ése momento una instancia no permitida, podemos ofrecer la posibilidad de guardarlo para otra oportunidad habilitando el permiso de volver a comenzar otra producción si así fuera necesario. Luego cuando nos dispongamos a evaluar "lo que menos me gusto", por ejemplo, podemos traer a escena nuevamente esa instancia observando activa y críticamente permitiendo e incentivando/ acrecentando la reflexión y el compromiso personal sobre el hacer plástico visual y las dificultades que se presentan. Podemos indagar sobre los motivos de la elección, las dificultades encontradas en el proceso (ver registro del diario), la actitud personal ante las mismas. Cada uno de estos momentos, debe posibilitar la autoreflexión sobre lo realizado construyendo, a la vez, nuevos nexos con las futuras producciones individuales y modos posibles de resolución.

Todos los datos o valoraciones que el docente observe en las diferentes instancias de evaluación, deben ser registrados. Las formas de registrar los procesos individuales o grupales son muy variadas y personales, ya que cada docente buscará graficarlo según las propias estructuras internas de representación, según la experiencia o atendiendo a las solicitudes de la institución. Idear gráficos o planillas que hagan operativas estas

prácticas, puede ser el resultado de acuerdos del área o de colegas del espacio curricular, como así también es posible elaborar pautas de evaluación junto con los alumnos.

Aspiramos una participación diferente del alumno en su evaluación porque entendemos que lo involucra, lo hace responsable de los logros obtenidos y de la búsqueda de otros, lo relacionan con las propuestas del docente, provocan el desarrollo del pensamiento reflexivo y estético desde la autonomía, promueven la construcción coherente del propio discurso, ya que es el alumno quien lo contextualiza desde su experiencia.

A modo de cierre compartimos la participación necesaria de ambos actores (docentes y estudiantes), cada uno desde sus roles, como hacedores activos del conocimiento artístico. Enseñar, aprender y evaluar son procesos dinámicos que implican una mirada crítica permanente que los redefina ante cada desafío pedagógico entendiendo nuestro espacio de conocimiento como un real "Lenguaje Plástico Visual".

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2010). *Estrategias de enseñanza.* Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.

APARICI, M. R. y GARCÍA, M. A. (1998). *Lectura de imágenes.* Madrid: Ediciones de la Torre.

AUGUSTOWSKY, G., MASSARINI, A. y TABAKMAN, S. (2008). *Enseñar a mirar imágenes en la escuela.* Buenos Aires, Argentina: Tinta Fresca.

AKOSCHKY, J., BRANDT, E., CALVO, M., CHAPATO, M.E., HARF, R., KALMAR, D., SPRAVKIN, M., TERIGI, F. y WISKITSKI, J. (1998). *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

BARBE-GALL Francoise (2009). *Como hablar de arte a los niños.* Editorial Nerea.

CAJA, J. (coord.), Berrocal, M., Fernández Izquierdo, J.C., Fosati, A., González Ramos, J.M., Moreno, F.M. y Segurado, B. (2007). *La educación visual y plástica hoy: Educar la mirada y el pensamiento.* Barcelona, España: Graó.

CFE Resolución N° 111/10 (2010). *La Educación Artística en el Sistema educativo nacional. Anexo.* Buenos Aires, Argentina.

CFE Resolución N° 37/07 Anexo Id (2007). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Educación Artística para 1° ciclo de Educación Primaria.* Buenos Aires, Argentina.

CFE Resolución N° 135/11 Anexo I (2011). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Educación Artística para 2° ciclo de Educación Primaria y Séptimo año de Educación Primaria / Primer año de Educación Secundaria.* Buenos Aires, Argentina.

DEBRAY (1994). *Vida y muerte de la imagen.* Ediciones Paidós.

DE BARTOLOMEIS Francesco (1994). *El color de los pensamientos y de los sentimientos.* España: Octaedro.

EFLAND, A., FREEDMAN, K. y STUHR, P. (1996 traducción 2003). *La educación en el arte posmoderno.* Barcelona, España: Paidós.

EISNER Eliot (1995). *Educar la Visión Artística.* Barcelona, España: Paidós Educador.

ESQUINAS, F. y SÁNCHEZ ZARCO, M. (coords. 2011). *Dibujo: Artes Plásticas y Visuales.* Investigación, innovación y buenas prácticas. Barcelona, España: Graó.

GARDNER, H. (2008). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica.* Buenos Aires, Argentina: Paidós Transiciones.

HERNÁNDEZ Fernando (2000). *Educación y Cultura Visual.* Editorial Octaedro.

JIMÉNEZ, L., AGUIRRE, I. y PIMENTEL, L. (coordinadores 2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía: Metas educativas 2021.* España: Fundación Santillana, OEI.

MIRZOEFF Nicholas (2003). *Una introducción a la cultura visual.* Ediciones Paidós.

MORDUCHOWICZ, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes.* Fondo de cultura económica.

NIGRO, A. (2003). *En el umbral de la imagen.* Buenos Aires, Argentina: La Marca editora.

PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* Barcelona: Editorial Gedisa.

POGRÉ, P. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar: enseñanza para la comprensión, un marco teórico para la acción.* Buenos Aires: Editorial Papers.

REGALADO BAEZA, M. E. (2006). *Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual.* México: Editorial Plaza y Valdés, S.A. de C.V.

Revista *Novedades Educativas,* Año 22/N° 233 Mayo 2010.

Revista *El Monitor,* N° 23, 2009.

Revista Hologramática, Facultad de Ciencias Sociales UNLZ, Año VII/N° 12, V3, Marzo 2010. Amaya, OSCAR (2010). *La(s) infancia(s) y sus destinos: esos lugares en donde las cosas suceden de otros modos, pág. 23 a 53.*

Taller Azul (creación de los chicos del taller, 2009). *Qué pasaría si... Ensalada de preguntas, respuestas y fantasía.* Ediciones Laralazul.

Taller Azul (creación de los chicos del taller, 2007). *El pequeño ilustrado 2 diccionarios triciclopédico.* Ediciones Laralazul.

ZÁTONYI, M. (2002). *Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido.* Argentina.

PENSAR LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE TEATRAL

"Con cajas de zapatos vacías construí diferentes escenarios. Cada caja formaba un escenario. Yo las unía como vagones, con una cuerda. Luego las hacía pasar a través de un gran cartón con una abertura, que se podría llamar escénica. Así obtenía los cambios de escenario. En mi opinión, ese fue mi mayor éxito teatral"
Tadeuz Kantor.

FUNDAMENTACIÓN

Históricamente el Teatro acompañó a la humanidad como una de las formas de representar la realidad, reflejando así sus conflictos, sus miedos, sus tristezas y alegrías. Desde la tragedia griega, en el siglo V AC., la comedia, que aparece como su doble y su antídoto o la "Commedia dell Arte" surgida hacia el siglo XV en Italia, con actores a veces censurados o perseguidos por satirizar a las clases dominantes, aunque, reconocidos a la sazón como artífices de una profesión. Aquel modo de ver y de verse a sí mismos, sirvió además para que el hombre reflexionara acerca de su realidad. El Teatro funcionó siempre que pudo, no sólo como entretenimiento, sino como instrumento que cuestionaba, revisaba y se preguntaba sobre conflictos que respondían al clima político, social y económico de su tiempo.

Por su condición reflexiva, el Teatro provocó muchas veces, la censura y la invisibilización de la actividad artística y los temas que los autores y actores se animaron a tratar. Un ejemplo más cercano en el tiempo puede observarse en nuestro país, en los estertores de la última dictadura militar, cuando cientos de autores, actores y directores se organizaron en Teatro Abierto 81, poniendo en escena obras que metafóricamente o no, dejaban en evidencia su oposición al régimen, con un apoyo sin precedentes, de la comunidad, que se veía expresada en la concurrencia masiva a las salas y que se sumaba al reclamo y las temáticas presentadas. Esta manifestación es uno de los tantos ejemplos en que los realizadores artísticos y la sociedad establecieron una comunión a través del Teatro.

En el ámbito educativo de algunos países, el Teatro Popular fue ganando espacios en los que el vínculo de los alumnos y sus manifestaciones artísticas con la comunidad, partía de un enfoque pedagógico planificado, que con el transcurso del tiempo y las experiencias se fue perfeccionando. Pueden rastrearse antecedentes en los esfuerzos por incluir el Teatro en las escuelas, en Buenos Aires, a fines de la década del 60 mediante

el trabajo de Roberto Vega[150]. En la misma dirección ya en los 70 se conoce la tarea de un grupo de hacedores teatrales mendocinos, entre quienes se destacan Ester Trozzo y Luis Sampedro.

Vega (1996) repasa que en diciembre de 1994 cuando las jurisdicciones acuerdan los CBC para la EGB en el marco de la Ley Federal de Educación, el área artística es reconocida, legitimada y dimensionada, el Teatro y la Expresión Corporal Danza se incorporan a las dos disciplinas ya existentes, Plástica y Música.

La inclusión de la enseñanza del Teatro en todos los niveles educativos, se presenta en nuestro país de forma dispar de acuerdo a sus jurisdicciones, respondiendo a cuestiones culturales, políticas y de ámbitos de formación disciplinar de las áreas artísticas o en todo caso, la ausencia de éstos.

En la actualidad y en consonancia con la Ley de Educación Nacional 26.206 y los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) expuestos por el Consejo Federal de Educación, se abre un panorama de renovación y profundización de contenidos poniendo el acento en la inclusión. El nuevo Diseño Curricular de nuestra provincia adhiere a este enfoque.

Por lo tanto y dando continuidad a la tarea integrada de los Lenguajes Artísticos en el Nivel Inicial y procurando coherencia con el trabajo a seguir en la Escuela Secundaria, las clases de Lenguaje Teatral en la Educación Primaria estarán especialmente orientadas hacia el uso del juego, herramienta primordial, a la hora de abordar la enseñanza.

En opinión de Roberto Vega (1996) el juego es en esencia una actitud vivencial de libertad y creatividad. Permite al niño que juega transitar en forma simbólica situaciones de la vida cotidiana. El autor cita a su vez a Arminda Aberastury quien al referirse al juego, indica que el chico manifiesta jugando, "fantasías inconscientes reprimidas". Al jugar asume un rol diferente al de su realidad, y desde ese lugar de ficción, a veces puede y otras cree, cambiar resultados mediante esa práctica, ejerciendo una influencia radical en su desarrollo integral.

Particularmente el juego dramático que se realiza desde el Lenguaje Teatral en la Escuela Primaria, opera como una herramienta dinámica que integra lenguajes, expresa conflictos, emociones, intereses, objetivos, conductas, etc. que se desprenden de las acciones inherentes a las reglas propias del juego llamado Teatro. Es oportuno recordar, como lo señaláramos en el Diseño Curricular del Nivel Inicial, que a este juego sólo se lo puede aprender jugando.

150 Roberto Vega director, docente e investigador teatral. fue coordinador del programa de Teatro Popular en el Consejo de Educación de Adultos de América Latina bajo la dirección de Paulo Freire.

De este modo, el elemento lúdico en general y el juego dramático en particular, funcionan como herramientas de expresión, de comunicación, de integración grupal y puede ser motor de las producciones artísticas de los alumnos como consecuencia lógica de un proceso placentero sin necesidad de forzar resultados. En consonancia con esta mirada Gabriela Lerga (2004) afirma:

"El juego es un instrumento dinámico, integrador del grupo, canalizador de conflictos y sentimientos, estímulo para los sentidos y la imaginación, medio para el desarrollo de aspectos de entrenamiento expresivo de la voz, el cuerpo en el espacio, el gesto, la palabra y los procesos perceptivos y emotivos." (p. 7).

Además de poner el acento constante en la dinámica del juego, como herramienta vital en el proceso de enseñanza y de aprendizaje para el Nivel Primario, debe tenerse en cuenta, como propuesta transversal y fundamental, la continuidad y permanencia de la enseñanza de valores tales como el respeto, la solidaridad y la comunicación interpersonal, convirtiéndolos en contenidos para una educación posibilitadora de procesos de socialización e intercambios cooperativos, promotores de la conciencia social y la aceptación de la diversidad cultural.

En el Nivel Primario los valores, entendidos como contenidos de enseñanza, se abordarán en paralelo con aquellos específicos del espacio curricular. Para arribar a producciones grupales que involucren y pongan el cuerpo en acción. Desde este enfoque contamos con un piso sólido para el trabajo del juego dramático, la ubicación témporo/espacial, las dramatizaciones y creaciones colectivas. En definitiva toda la tarea corporal que precisa de actitudes respetuosas, solidarias y de confianza grupal para compartir y construir con los otros.

El Teatro considerado como bien cultural funciona como instrumento educativo y reflexivo, la historia del Arte Dramático así lo ha confirmado. El binomio entre este bien cultural con el campo de la enseñanza se presenta como posibilidad fructífera y alentadora a nivel educativo en la Escuela Primaria. La función de transmitir ideas y emociones para divertirse, reflexionar y socializar está presente en el campo profesional del Teatro y también en la escuela. Pero en la educación para cualquiera de sus niveles, el punto de mira del Teatro deja de lado la perfección artística para convertirse en herramienta pedagógica cuyos objetivos están en función de: "... compartir un espacio tiempo para vivir, para compartir, para habitar juntos, un ámbito en donde se produce una acción recíproca de dos sujetos, que conducirá a la transformación de dos personalidades puestas en relación" (Eines/Mantovani p. 18).

Por otro lado y desde nuestro posicionamiento pedagógico resulta necesario establecer algunas pautas no negociables. El Lenguaje Teatral en el Nivel Primario bajo ningún concepto puede utilizarse como academia de formación actoral fomentando la competencia. El espacio curricular, sus docentes y alumnos deben ser valorados y respetados como todos los demás y no como oferentes para la realización de actos escolares. Además la mirada del espacio Teatro como género subordinado a la Literatura no tiene lugar en pleno Siglo XXI.

Para ello el Lenguaje Teatral cuenta con su especificidad y en la escuela funciona como herramienta para desarrollar capacidades expresivas, comunicativas, de adaptación, fortaleciendo actitudes de respeto y cooperación. El eje pedagógico está puesto en la comprensión de los códigos del lenguaje con el fin de apropiarse de recursos expresivos que mediante el juego dramático, la improvisación y las dramatizaciones favorezcan la reflexión, la mirada crítica y la alfabetización estética.

PROPÓSITOS

- Incentivar la participación de los alumnos en propuestas lúdicas para promover la confianza grupal, el respeto por los otros, la alegría y el fortalecimiento de la autoestima.
- Propiciar situaciones lúdicas que permitan desarrollar las posibilidades expresivas/comunicativas propias y respetar las de los demás para afianzar la tarea solidaria.
- Promover la tarea grupal desde el juego dramático, la improvisación y la dramatización para el desarrollo de la imaginación y la creatividad.
- Generar situaciones pedagógicas que permitan a los alumnos la apreciación estética de producciones propias y ajenas, para adquirir una mirada constructiva.
- Acercar a los alumnos a la literatura dramática para promover el placer por la lectura, el interés por la escritura y el trabajo en producciones propias.
- Facilitar el acceso a espectáculos artísticos variados para que el alumno valore los distintos aspectos del Lenguaje Teatral y aprecie diferentes manifestaciones artísticas.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

Consideramos válidos para la selección de los siguientes ejes y contenidos los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) con esto contribuimos a asegurar una base común a todo el Sistema Educativo Provincial y Nacional, priorizando la unidad dentro del mismo. Asimismo tomamos como insumos los aportes de los docentes provinciales del Nivel Primario. Y el anterior Diseño Curricular Provincial de EGB1 y EGB2 Versión 1.0 (1996).

El pedagogo teatral Roberto Vega (1996) propone abordar el Teatro en la escuela, desde un enfoque basado en tres dimensiones: producto, apreciación y contexto. Dichas dimensiones interactúan y se retroalimentan constantemente en el hecho teatral. Por lo tanto proponemos aquí, para el Lenguaje Teatral esta estructura a modo de organización pedagógica. A continuación describiremos cada uno de los ejes y sus alcances:

El eje de la producción

El presente eje se basa en el hacer teatral siempre comprendido como una experiencia de enseñanza y de aprendizaje producida en grupo, que responda a las necesidades e intereses de los alumnos con el debido respeto por las posibilidades propias y de los compañeros.

Es decir, el hacer, que implica acción[151] , no debe entenderse como la herramienta para la exposición de un hecho artístico pulido para su representación frente a un público, sino como el camino para transitar saberes globalizados desde la vivencia que involucra el aquí y ahora del Teatro.

Además este mecanismo debe ser capitalizado por el docente para establecer un diagnóstico continuo y una evaluación permanente que le permita ajustar su enfoque y sus prácticas de enseñanza. En tal sentido, conviene reforzar la idea de que la producción se oriente preferentemente al hacer desde el cuerpo en acción, la expresión y la comunicación con el objetivo de integrar el hacer, el pensar y el sentir.

El eje de la apreciación

Se vincula con la observación, el goce y el contacto que el alumno puede tener con expresiones artísticas dentro y fuera del ámbito escolar y que el docente debe posibilitar.

151 En el contexto escolar para el Lenguaje Teatral la acción adquiere protagonismo pleno por cuanto es la herramienta fundamental con la que cuenta el Arte Dramático, que mediante el "hacer" de los "actores" en un entorno determinado, se perfilan los personajes y se develan el conflicto y la historia frente al espectador. Recordemos que en su acepción primaria proveniente del griego drama significa acción.

Dicha apreciación fortalecerá el desarrollo de la percepción en tanto el alumno participe y vaya construyendo su sentido estético y actitud de crítica constructiva[152].

El desarrollo de la apreciación se relaciona con la posibilidad de descubrir valores, tales como la solidaridad, la responsabilidad, la cooperación y la organización democrática, entre otros. Además posibilita el respeto y la valoración por las producciones propias, del grupo y/o de otros, cuando el alumno asiste como espectador a la presentación de un hecho artístico.

El eje del contexto

En este eje la propuesta apunta a que el alumno interaccione, mediante el espacio virtual del Teatro y las obras dramáticas que aborda, con su contexto cotidiano, es decir personal, familiar y social. Dicha interacción posibilita el descubrimiento de distintas realidades y la comparación de contextos en tanto se desarrolla la empatía.

El contexto cotidiano de los alumnos que se refiere a temas del aula, del colegio, la familia, el barrio y los medios masivos de comunicación, inherentes a su realidad inmediata, es el espacio indicado para proponer estímulos, preguntas y respuestas. En tal sentido el eje pretende mediante el análisis de su entorno, vincular sus problemáticas desde un lugar creativo y alejado de la estereotipia.

CONTENIDOS PRIMER CICLO

Producción

- Experimentación en juegos de comunicación y coordinación grupal, comprendiendo la necesidad del respeto y la solidaridad, participando en las tareas grupales.
- Exploración de las propias posibilidades expresivas y comunicativas, mediante desplazamientos y elocuciones, respetando las posibilidades vocales y psicomotrices de los compañeros.
- Exploración de las posibilidades del movimiento, el ritmo y el gesto, empleando progresivamente herramientas de expresión y comunicación.
- Realización de juegos que promuevan la atención, la observación, la imaginación y la percepción, en propuestas con objetos reales e imaginarios, ampliando su horizonte creativo.

152Cuando se analizan los juegos y ejercicios teatrales es necesario remarcar los logros grupales e individuales. Luego llegará la instancia de analizar "constructivamente" a fin de mejorar y afianzar el camino en tareas venideras. Esta práctica se traslada también fuera del trabajo escolar cuando el alumno asiste a un hecho artístico y construye su alfabetización estética.

- Identificación y empleo de los sonidos, la voz, la palabra, en la producción paulatina de sentido y significación dentro del juego teatral, visualizando sus posibilidades comunicativas.

Apreciación

- Construcción de vínculos de solidaridad y respeto, compartiendo actividades lúdicas, integrándose con el grupo de pares.
- Exploración de los distintos elementos del lenguaje teatral mediante el juego dramático, ampliando progresivamente el mundo simbólico y la capacidad de representación teatral.
- Disfrute de las producciones teatrales que, en base a sus posibilidades, realiza con su grupo, asumiendo el rol de actor y espectador.
- Identificación de los elementos del código teatral (acción, personaje, conflicto, entorno, argumento / historia), utilizando el juego dramático.
- Conocimiento y empleo de distintas formas teatrales: teatro de títeres, de objetos, de máscaras, sombras u otros, disfrutando del proceso creativo.

Contexto

- Disfrute de espectáculos teatrales de distintos tipos, en forma directa, dentro y fuera de la escuela, reflexionando acerca de lo observado.
- Reconocimiento en el contexto local/regional, de los diversos espacios en donde se realiza el hecho teatral: teatro, auditorio, sala, espacios no convencionales y otros, apropiándose de su patrimonio cultural
- Elaboración de improvisaciones vinculadas con el entorno familiar, escolar y de la comunidad, explorando posibles soluciones a los conflictos planteados.
- Lectura de obras teatrales identificando su estructura en diálogos y acotaciones escénicas, promotoras de la acción dramática y comprendiendo su valor de representación en potencia.

CONTENIDOS SEGUNDO CICLO

Producción

- Participación en juegos y ejercicios de comunicación y coordinación grupal, verbal y no verbal, afianzando el sentido inclusivo y cooperativo de las propuestas.

- Reconocimiento del potencial expresivo y comunicativo del propio cuerpo, elaborando su imagen corporal.
- Exploración de las posibilidades del movimiento, el ritmo, el gesto, las secuencias corporales y la voz, capitalizándolas como herramientas dramáticas.
- Ejercitación y producción de juegos de comunicación no verbal y verbal, desde el gesto, la palabra y/o textos literarios, superando estereotipos.
- Experimentación de distintas calidades de movimientos (tiempo, espacio, energía) participando de juegos corporales, incorporando estímulos sonoros, musicales, visuales, como disparadores creativos.

Apreciación

- Construcción de vínculos de solidaridad y respeto, compartiendo actividades lúdicas que permitan la integración con el grupo de pares.
- Disfrute de las producciones teatrales que, en base a sus posibilidades, realiza con su grupo, asumiendo el rol de actor y espectador crítico/constructivo.
- Lectura y reflexión sobre diversos tipos de textos, abordando el lenguaje escénico y su relación con discursos vinculados a las tecnologías de la información y la comunicación.
- Identificación de la acción como herramienta del Teatro, transformando el espacio, el tiempo, los personajes y las situaciones teatrales, observando escenas y realizando improvisaciones.
- Conocimiento y organización de los elementos de la estructura dramática (roles, conflictos, acciones, entornos de ficción e historias), incorporándola como método de análisis asumiendo el rol de actor y espectador.
- Identificación de los elementos del código teatral (acción, personaje, conflicto, entorno, argumento / historia), utilizando el juego dramático.
- Conocimiento y empleo de distintas formas teatrales: teatro de títeres, de objetos, de máscaras, sombras u otros, disfrutando del proceso creativo.

Contexto

- Disfrute de espectáculos teatrales de distintos tipos, en forma directa, dentro y fuera de la escuela, reflexionando acerca de lo observado.
- Reconocimiento en el contexto local/regional, de los diversos espacios en donde se realiza el hecho teatral: teatro, auditorio, sala, espacios no convencionales y otros, apropiándose de su patrimonio cultural

- Elaboración de improvisaciones vinculadas con el entorno familiar, escolar y de la comunidad, explorando posibles soluciones a los conflictos planteados.
- Lectura de obras teatrales identificando su estructura en diálogos y acotaciones escénicas, promotoras de la acción dramática y comprendiendo su valor de representación en potencia.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Jesús Jara, clown y docente español, en su libro "Los juegos teatrales del Clown" propone el manual básico del pedagogo que nos puede ayudar a clarificar nuestra tarea a la hora de abordar la clase de Lenguaje Teatral, veamos un resumen:

- Ser claro con las consignas permite un mejor aprovechamiento del tiempo.
- A pesar de ser claros, conviene antes de comenzar preguntar si quedó alguna duda.
- Evitar el cansancio físico y el aburrimiento (estar atentos).
- Cada alumno debe tener su tiempo y su espacio para experimentar todos los ejercicios.
- No a la pedagogía del sufrimiento, de actitud y exigencia autoritaria nociva para cualquier aprendizaje.
- Sí a la pedagogía del placer, mejor aprender disfrutando, no hay propuesta difícil sino apasionante.
- Cuando analicemos los ejercicios recalcamos logros y avances, luego vendrán las críticas constructivas.
- La solidaridad entre compañeros es un valor que funciona como eco, los logros de uno señalan el camino para el logro de los demás.
- El buen humor contagia, relaja y es compatible con el rigor y la autodisciplina.
- El docente debe fijarse objetivos posibles evitando frustraciones para alumno y profesor.
- Las charlas o pequeñas evaluaciones al final de la clase facilitan un ambiente de diálogo y reflexión evitando que se acumulen dudas.

Generalmente conviene comenzar en un primer momento de la clase con juegos y/o ejercicios de calentamiento y preparación que pueden estar relacionados o no con un segundo, tercer momento o con contenidos más específicos que el docente quiera trabajar, lo importante es que sirven para lograr una disposición física y psíquica necesaria para la tarea creativa.

Intuitivamente un docente atento al estado anímico y físico de los chicos, sabrá si enfatiza en la relajación o en ejercicios energizantes, puesto que las condiciones

horarias, climatológicas y de exigencia académica son variables que determinan la predisposición del grupo. De todos modos cualquier tarea que se inicie desde el juego seguro captará el interés de todos los niños.

PRIMER CICLO

En este ciclo se trabajará prestando especial atención sobre las instancias lúdicas que tiendan a promover la disponibilidad, la integración, la confianza grupal, la diversión, la alegría, la escucha, la oralidad y la adaptación.

Producción

"Siempre en ronda"

En ronda todos de pie y con los ojos cerrados, se enseña a trabajar la respiración consciente buscando la concentración. Luego, aún con los ojos cerrados, se escucha una música[153] (preferentemente alternativa, es decir algo que normalmente no escucharán en otro ámbito) para generar el clima apropiado. Sin desarmar el círculo pero acostados, ahora con los ojos abiertos y al ritmo de la música elegida, harán una secuencia de movimientos dirigida por el docente, por ejemplo: levantar los brazos, levantar las piernas, levantar la pierna derecha al mismo tiempo que la mano izquierda y viceversa, etc. buscando la armonía entre movimientos y música.

Sin desarmar el círculo y todos de pie, repiten la consigna de secuenciar movimientos con la música sin moverse del lugar. A continuación repiten la consigna sin música. Luego cada uno armará una serie de movimientos secuenciados en cinco partes que se trabajará con y sin música, en esta ocasión pueden desplazarse según lo pida la secuencia pero siempre se debe rearmar el círculo. Después la mitad del círculo le mostrará sus secuencias a la otra y ésta hará lo propio. Finalmente pasarán (de a tres, de a dos de a uno) al centro de la ronda hasta que todos muestren sus dos secuencias la que tiene música y la que no.

En el mismo círculo y todos sentados en el suelo se reflexiona, con la orientación del docente, sobre todo lo realizado respondiendo en forma oral o escrita las siguientes preguntas:

1) ¿Qué te pareció el juego que hiciste?
2) ¿Qué te pareció lo que mostraron tus compañeros?
3) ¿Para qué creés que te puede servir este ejercicio?

153 Si bien utilizamos la música como recurso, el docente a cargo incluirá a los alumnos que no pueden oír. El alumno podrá realizar movimientos que observe y copie de sus compañeros (en primera instancia) y luego reproduzca la secuencia que más le gusto y/o cree una propia. Los alumnos que no puedan ver, trabajarán en la memorización de la secuencia de movimientos con la debida asistencia.

Esta puesta en común le permitirá al alumno ir construyendo su propio registro sobre la expresión, la comunicación, la autoestima, la confianza, las sensaciones, la percepción y el trabajo del cuerpo.

Apreciación

"A jugar roles"

El docente expone y dispone en toda el aula fotografías que representen diversos roles sociales y familiares, por ejemplo enfermera, bombero, operario de fábrica, trabajador pesquero, transportistas, etc. Los alumnos visualizan las fotos y expresan qué es lo que conocen sobre esos roles.

Luego de un trabajo grupal de predisposición corporal en colectivo, mediante el juego dramático, los chicos improvisan transitando por la mayor cantidad de roles posibles, de manera individual al comienzo y luego interactuando con los compañeros. A continuación se pide a un grupo de voluntarios, por ejemplo 5 (para luego armar unos cinco o seis grupos) que elijan una fotografía por alumno, luego se arman los grupos y tienen unos minutos para observarlas y aprovechar lo que esa imagen les sugiera para armar una improvisación en torno a ese rol.

Se toman el tiempo conveniente para inventar y ensayar una historia que luego mostrarán a modo de improvisación a sus pares, transitando activamente como actores y espectadores. Al finalizar todos reflexionan con la debida orientación docente, sobre las escenas propias y ajenas mediante el análisis de los roles que interpretaron.

Contexto

"A leer y jugar"

El docente seleccionará un cuento que contenga suficientes elementos dramáticos. (Por ejemplo: "La mesa parlante" de Carlos Drummond de Andrade o "El beso de los dragones" de a de Wilfredo Machado) Se realiza en forma participativa su lectura las veces que sea necesario para afianzar su comprensión. Luego entre todos se realiza un repaso de los hechos identificando roles y objetivos. Tras la debida instancia de calentamiento y desinhibición se arman grupos espontáneamente y se improvisa al respecto. Luego de que todos hayan mostrado sus trabajos, el docente señala la diferencia entre una improvisación espontánea y la instancia de los ensayos para obtener otro tipo de resultados.

A continuación los alumnos ensayan atendiendo a las correcciones surgidas de las improvisaciones anteriores e incorporando los elementos de vestuario, utilería y escenografía que se consideren convenientes. Muestran todas las escenas y finalmente se reflexiona sobre los logros obtenidos en las improvisaciones espontáneas con respecto a los ensayos planificados con el uso de escenografía.

Recomendaciones integrando los tres ejes (producción, apreciación, contexto)

La siguiente recomendación se puede realizar en las clases que el docente considere conveniente según las posibilidades de carga horaria y dinámica grupal. Pretende asociar los saberes vinculados a los tres ejes, producción, apreciación y contexto.

En una primera instancia y antes de abordar esta recomendación los alumnos deben haber realizado ya en clases previas una serie de juegos de presentación, conocimiento y confianza en el grupo. El profesor explicará en qué consiste una dramatización y cómo se desarrollarán las sucesivas tareas. A continuación se confecciona con la totalidad del grupo un inventario de roles a imitar, que se anota en la pizarra, además el docente tendrá una lista tentativa y los chicos propondrán otra, se fusionan ambas y luego por votación, sorteo o lo que se considere más democrático se selecciona la lista final definiendo los roles a representar, anotando en el pizarrón también qué temas corresponden a qué grupo y quién abordará cada rol. La idea es ir de lo general con temas como "El hospital", "El circo" "La policía", "Los bomberos", "Los oficinistas", "Los políticos", etc. (indagando qué referencias tienen los chicos desde la familia, la comunidad, los medios gráficos, internet, la TV) hasta la parcialización en personajes y conflicto dramático trasladado a historias posibles en el contexto de nuestra comunidad.

Valorar el inventario de temas construido entre todos como instrumento de trabajo orienta a los chicos hacia un clima respetuoso, cooperativo y sobre el conocimiento de códigos sobre el lenguaje del Teatro que requiere de una participación reglada de la tarea, aunque se trate de jugar con alegría.

El repaso de roles, temas, organización de grupos y escenas consensuados entre alumnos y docentes permitirá también preparar con la anticipación correspondiente los elementos de vestuario y escenografía apropiados a las necesidades de las dramatizaciones. El acompañamiento del docente con el establecido criterio de trabajo iniciando de lo general a lo particular le servirá para inducir paulatinamente a los chicos sobre representaciones que respondan a su entorno cercano y les sirve a los chicos para evitar el lugar común de los estereotipos televisivos. Es importante tener presente cuáles son los intereses de los alumnos y procurar que la tarea sea entretenida.

Profundizar con el grupo sobre los roles que se imitarán y sobre las posibilidades de acción nos brinda información que sin duda enriquece el desarrollo de las dramatizaciones. Establecer la importancia de los roles técnicos teatrales de autor, actor y escenógrafo inicia a los chicos en el conocimiento de un sistema reglado de roles y la posibilidad de transitar por todos ellos, además a la hora de observar el trabajo de los compañeros vivenciarán el rol del espectador crítico, que también aprende viendo y apreciando el trabajo de los compañeros.

Una vez mostradas todas las dramatizaciones se realizará una charla sobre lo visto, oído y percibido, primero cada grupo expondrá sobre avances y obstáculos de su trabajo en todo el proceso, luego en forma individual se hablará sobre las representaciones de los compañeros. De este modo el alumnado habrá **producido** desde el comienzo desde la imitación de roles, la adecuación desde una idea general a un trabajo puntual sobre su **contexto**, **apreciando** el esquema solidario de trabajo y analizando acciones propias y ajenas.

SEGUNDO CICLO

En este ciclo se trabajará prestando especial atención sobre las instancias lúdicas que tiendan a promover y afianzar las prácticas de disfrute, observación, percepción, imaginación, trabajo corporal y vocal, improvisación, narración oral, fortalecimiento del grupo. Las bibliotecas y videotecas escolares cuentan con material suficiente para contribuir en las prácticas mencionadas y particularmente en lo referido a las PSL desde la lectura y la escritura.

Producción

"Adaptaciones infantiles" (Cine, historieta, teatro)

La presente propuesta es generalmente muy bienvenida por los chicos, por su duración las etapas de inicio, desarrollo y cierre quedan a criterio del docente, acorde a los tiempos con los que cuente y la dinámica del grupo, usualmente se concreta en más de una clase.

1) Visionado de película animada.
2) Narración verbal y/o escrita de lo que pasa en la película (argumento).
3) Dibujo de lo que se ha narrado.
4) Creación individual de una historieta a partir de lo visto, dibujando con total libertad la cantidad de cuadros y textos que cada alumno crea conveniente.
5) Organización en sub grupos y elección consensuada de una de las historietas para su posterior improvisación.
6) Improvisación/Ensayo.
7) Muestra de escenas con vestuario escenografía y música según lo considere el grupo.

Al final de la propuesta se puede realizar un cierre mediante una instancia reflexiva y participativa sobre todo lo realizado, analizando con los alumnos: cómo se arribó a la etapa final de las improvisaciones y escenas con temas aportados por el docente y el grupo, desde los estímulos audiovisuales, gráficos, gestuales, literarios, etc.

Los alumnos habrán accionado, conocido e incorporado los componentes de una situación teatral (conflicto, roles, espacio, tiempo) partiendo de otros géneros o lenguajes artísticos como disparadores.

Apreciación

"Cuerpos en acción"

Para realizar trabajos que involucren el cuerpo en acción, recreando roles y situaciones ficcionales, un modo posible de hacerlo consiste en que los niños realicen previamente un recorrido como espectadores por diversas expresiones artísticas, que funcionarán como referentes de donde pueden extraerse datos y recursos. Estos recursos están presentes en la narrativa, el cine, la televisión, las noticias, etc. Una opción generalmente muy bienvenida, tiene que ver con la audiovisión de películas de Chaplin o Buster Keaton por ejemplo, porque estas cuentan con una serie de elementos técnicos, visuales y dramáticos de una gran riqueza. En estos autores hay además marcados ejemplos del trabajo corporal, gestual y en particular de secuencias de acción que narran una historia sin decir una sola palabra.

Se sugiere por lo tanto:

- El visionado de las películas: "La quimera del oro de Charles Chaplin" o "La casa encantada" de Buster Keaton por ejemplo.
- El enunciado del argumento
- El enunciado de las acciones principales
- La identificación de conflictos principales y secundarios
- La identificación de roles
- La identificación de los entornos

Para luego realizar improvisaciones a partir de la película vista desde diversos puntos de partida, por ejemplo:

- Tomar el entorno propuesto en el film y cambiar el argumento
- Tomar el conflicto principal y cambiar el entorno
- Trasladar el conflicto de la película a una problemática de la actualidad.

Al final de la propuesta como en la recomendación anterior se puede realizar un cierre mediante una instancia reflexiva y participativa de evaluación sobre lo realizado, analizando con los alumnos cómo se llegó a las escenas y cómo fue el desarrollo partiendo del visionado y la apreciación de películas (que son patrimonio universal) para recrear personajes, historias, conflictos y entornos que tengan que ver con nuestra realidad y nuestro contexto.

Contexto

Asistencia a obra teatral.

Presenciar juntos una obra de Teatro es una actividad que cobrará sentido si se prepara a los niños anticipadamente, explicando el para qué de la salida. Los niños pueden aprender a ver y escuchar con la ayuda del docente, que los orientará construyendo criterios de apreciación entre todos. Es aconsejable que se asista a una obra de Teatro infantil, pero si no hay una propuesta de estas características, se puede ver una obra para todo público o acordar con un elenco local una representación exclusiva para los alumnos en un teatro, sala o espacio no convencional. También sería importante si tuviéramos la posibilidad de elegir, hacerlo con una obra cuyo conflicto aborde una temática referida al contexto local. De no contar con la opción de la salida, se puede gestionar para que una obra de actores profesionales vaya a la escuela y los niños puedan vivenciar de todos modos el hecho teatral. (Sólo como última instancia para este caso, de no contar con la posibilidad del Teatro en vivo se puede acudir al soporte audiovisual.

Asistencia a la obra de Teatro.

Reflexión sobre lo apreciado en la obra mediante el siguiente cuestionario que formará parte de la carpeta de Lenguaje Teatral:

1) ¿Qué fue lo que entendiste de la obra, de qué se trataba?
2) ¿Qué estados de ánimo te provocó? (alegría, tristeza, bronca, complicidad, etc.)
3) ¿Qué te agradó y qué no?
4) ¿Qué llamó más tu atención de los actores, la escenografía y la música?
5) ¿Si vos fueras el director qué cambiarías?
6) ¿Lo que viste tiene algo que ver con lo que pasa en tu familia, en tu escuela, en tu comunidad?

Esta recomendación se puede completar con la puesta en escena propia de una representación realizada por los chicos en el ámbito escolar tomando como punto de partida la obra vista en la salida. Se pueden modificar, conflicto, personajes y entorno para hablar de lo que les preocupa a los alumnos, su familia, su comunidad.

Pues el Teatro pone en acción desde una instancia ficcional, la interacción de los alumnos con su contexto cotidiano, poniendo en juego sus propias formas de expresión y comunicación en relación con sus valores.

De esta manera mediante el contacto, disfrute y apreciación de espectáculos teatrales ajenos al ámbito escolar se puede concluir con una representación de los alumnos en la escuela relacionada con su contexto cotidiano.

Recomendaciones integrando los tres ejes (producción, apreciación, contexto)

En el "Manual de juegos y ejercicios teatrales" de Jorge Holovatuck y Débora Astrosky (2009) sus autores señalan una premisa básica en el proceso de aprendizaje de la actuación, cuando se refieren a ella como "el gran juego" donde el alumno/actor transita su proceso de formación construyendo en un espacio/tiempo y en el marco de un sistema reglado, algunas de estas reglas se conocen de antemano y otras no, lo cierto es que estas reglas determinan al acontecimiento como un juego. Por lo tanto hay que descubrir y conocer las reglas nuevas a través de la ejercitación para jugarlo cada vez mejor.

Se pueden jugar, aprender y entrenar contenidos y sus reglas desde la práctica, incorporarlas significa ponerlas en el cuerpo. Para ello es necesaria cierta disponibilidad (que también es entrenable). Los autores mencionados señalan diversos tipos de disponibilidad de los cuales y para esta recomendación didáctica tomamos las que siguen: caldeamientos, desplazamientos, juegos de interacción. Estos ejercicios son válidos en sí mismos por las habilidades que involucran (integración, confianza, desinhibición, registro del entorno, del otro y de sí, escucha, adaptación) y a su vez predisponen para la ejecución de contenidos más complejos y la concreción de resoluciones creativas.

Caldeamientos:

Se coloca todo el grupo de pie, mirando hacia el frente, en el medio, en el frente y distanciado del resto se ubica un compañero de espaldas al resto y realiza los movimientos que quiera, hacia adelante, atrás, laterales, diagonales, etc. Todos deben imitarlo y todos deben pasar a proponer su secuencia.

Continuando con la misma lógica quien propone la secuencia a ser imitada se coloca de frente al grupo y todos deben copiar lo que hace como si estuvieran frente al espejo, progresivamente irán ajustando los movimientos como si se tratara de una coreografía. Como antes, todos deben pasar por el rol de quien propone.

Desplazamientos:

En esta oportunidad quien pasó primero en el juego anterior debe desplazarse por todo el espacio proponiendo modos de andar, gestos, sonidos, voces, acciones e imitación de animales y personajes. El grupo debe seguirlo e imitarlo y de nuevo todos tienen que pasar por el rol de quien propone.

Ahora todos realizan un círculo bien abierto y como antes, quien paso primero en el juego anterior debe ingresar hasta el centro de la ronda caminando como un personaje que tomará de un vecino, familiar o alguien de los medios, con la ayuda del docente, si

es necesario, se arma la caracterización respondiendo a las preguntas sobre ese personaje: ¿Qué edad tiene? ¿Cuánto mide? ¿Cómo camina? ¿Cómo escucha? ¿Cómo piensa? ¿Cómo habla? ¿Cómo escucha música? ¿Cómo mira TV? ¿Cómo usa internet? ¿Cómo juega?, etc. Una vez construido y mostrado el personaje vuelve a su lugar en la ronda y elije a un compañero que ingresa al centro repitiendo la rutina y así sucesivamente hasta que pasen todos.

Juegos de interacción:

Si bien en los juegos anteriores realizados en colectivo hay un margen de interacción, el foco está puesto en el desempeño individual. Ahora los chicos pasan a interactuar con los demás y se puede afianzar el registro del otro, del entorno y las circunstancias. Todos desplazándose en la totalidad del espacio cambiando de direcciones de a poco irán recuperando el personaje del juego anterior en su totalidad y a un golpe de palma del docente deben iniciar una charla con el compañero más próximo. A otro golpe de palma continúan trasladándose por todo el espacio. Otro aviso indica que deben iniciar una discusión con el compañero más cercano, siempre sosteniendo el personaje. Continuando con esta dinámica las posibilidades son múltiples.

Para finalizar se realiza una ronda y todos sentados en el piso exponen de a uno su registro y su experiencia en la clase, que puede responder a qué fue lo más divertido y también en qué nos puede ayudar y cómo puede contribuir en nuestro crecimiento y autonomía personal todo lo que hicimos. El docente puede orientar las reflexiones sobre las habilidades que se pueden desarrollar con estos juegos y reflexionar acerca del descubrimiento, la escucha, la confianza, la diversión, la predisposición y la integración desde el juego (**apreciación**). Se puede apreciar la tarea de construcción de los personajes a través de la acción, mediante la imitación y el intercambio con los otros (**producción**). Además podemos cotejar los personajes que se hicieron en las imitaciones con roles del entorno familiar de la comunidad o del país o del mundo a través de los medios de comunicación (**contexto**).

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

De acuerdo a nuestra postura sobre los Lenguajes Artísticos en el ámbito escolar, la concepción tradicional de evaluación debe ser revisada y superada. Un espacio que brinde las condiciones para que cada alumno transite un proceso personal y social respetando los tiempos de cada uno y las necesidades grupales, debe ser evaluado de forma permanente, como también debe ser permanente una mirada diagnóstica atenta a

los avances de los alumnos y a los cambios propios de la realidad cotidiana e institucional.

Para arribar a un acuerdo sobre la instancia evaluativa repasemos escuetamente algunas acepciones y funciones: La evaluación sirve entre otras cosas para informarse, tomar decisiones respecto a qué estrategias se pueden emplear para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, establecer el logro de objetivos y/o reformular el proyecto inicial. Estas ponderaciones parten siempre de un juicio valorativo, las acciones de estimar, calcular, apreciar, cotejar, pueden ajustarse en la medida de lo posible a una mirada objetiva sin desconocer que la educación es una práctica social y la evaluación un acto central que se aborda en las instituciones educativas desde el aspecto técnico, pedagógico, social e ideológico.

Antes de realizar nuestro proyecto pedagógico, y también durante, conviene revisar qué principios éticos y políticos sostienen la propuesta educativa y en consecuencia la evaluación. Pimentel (2009) señala los dos tipos de evaluación más usadas, la propedéutica y la formativa o de formación integral, la primera tiene como objeto el aprendizaje de conocimientos específicos, responde a una mirada tradicional muchas veces excluyente. La segunda, y a la cual adherimos, tiene como objeto: "contenidos de conocimientos específicos, contenidos procedimentales y de aptitudes (capacidades motoras, de equilibrio y autonomía personal, relación interpersonal e inserción social)".

El propósito de la evaluación formativa es la mejora permanente durante el proceso de aprendizaje, que funciona como instrumento educativo para informarnos sobre el avance de los alumnos, individual y grupalmente, nos permite reformular nuestras prácticas de enseñanza mediante estrategias que tiendan a mejorar y potenciar las capacidades de los alumnos sin caer en los tradicionales mecanismos de sanción.

En el contexto escolar del Nivel Primario el Lenguaje Teatral debe entenderse como un espacio portador de procesos cognitivos con códigos propios, referidos a lo estrictamente técnico en paralelo con contenidos referidos a conductas, actitudes, capacidades resilientes y afectivas que van siempre de la mano con lo disciplinar, se pueden medir, ponderar y por lo tanto son evaluables.

En tal sentido sugerimos tener en cuenta: la participación en las tareas individuales y grupales, la integración grupal y la confianza en los compañeros, el respeto por las posibilidades psicomotrices de los otros, la comprensión y realización de las consignas, el fortalecimiento de la autoestima, la actitud solidaria, los niveles de expresión y comunicación, la capacidad de adaptación, el desarrollo de la imaginación y la creatividad, los distintos niveles de improvisación, la apreciación estética de

producciones propias y ajenas, la actitud constructiva sobre producciones propias y ajenas, el placer por la lectura y la comprensión de los textos, la capacidad de escucha, el interés por la escritura, la valoración de las manifestaciones artísticas, la alfabetización estética, la búsqueda de soluciones individuales y grupales, la resolución creativa de problemas, la relación respetuosa entre pares y docentes, la confianza grupal, el desarrollo del sentido del humor frente a las dificultades técnicas, el desarrollo de la capacidad de ficcionalización, el disfrute de espectáculos y manifestaciones culturales, entre otros.

En el Lenguaje Teatral por su característica de práctica colectiva la evaluación se enfoca centralmente desde las producciones grupales. El acento está puesto en el hacer a partir del juego, las actividades compartidas y la reflexión continua sobre lo realizado. En estas instancias pueden observarse claramente las actitudes individuales y la predisposición frente a las consignas de todos los integrantes del grupo.

El Teatro en el campo profesional funciona con esta lógica de disciplina grupal donde la reflexión sobre lo que se hará, lo que se hace y lo que se hizo son parte esencial de su propia dinámica, pero generalmente el enfoque está puesto en la concreción de un producto artístico profesional que privilegia el resultado. En cambio el Lenguaje Teatral en la escuela se vale de los recursos del Teatro, sus herramientas y lo que se privilegia es el proceso mismo de enseñanza y de aprendizaje.

Para que los procesos de enseñanza y de aprendizaje sean productivos en términos pedagógicos, en la medida de lo posible, es conveniente habilitar como práctica habitual al término de cada clase una instancia de reflexión en la que estén presentes el monitoreo, la autoevaluación y la coevaluación donde se analicen los logros y dificultades en relación con los objetivos propuestos.

Además podemos realizar un registro mediante:

La observación: sugerimos que sea de carácter permanente, y responda a los propósitos del Lenguaje Teatral durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es conveniente llevar un registro escrito y sistemático.

La devolución: del docente y los compañeros como práctica habitual sobre la evolución y/o estancamiento de los aprendizajes, especialmente en lo referido a la resolución de escenas, o improvisaciones, para realizar luego los ajustes convenientes.

El seguimiento: del docente sobre el desarrollo del grupo y de cada alumno. Registrarlo por escrito permitirá mayor precisión en la tarea.

La autoevaluación: que el alumno hará sobre su proceso en forma oral al término de ejercicios, escenas o clases. Cuando se lo considere oportuno, estas autoevaluaciones se registrarán en la carpeta de Lenguaje Teatral que cada uno llevará consigo. De modo similar puede operarse con la coevaluación.

El registro audiovisual: se pueden grabar con cámara de video distintos momentos, clases, ejercicios, autoevaluaciones y devoluciones, para cotejar la evolución alcanzada en el transcurso del tiempo.

El Lenguaje Teatral nos invita a revisar antes y durante la realización de nuestro proyecto pedagógico los principios éticos y políticos que sustentan la propuesta para repensar la concepción tradicional de evaluación. Teniendo en cuenta las necesidades del grupo y respetando los procesos individuales desde una permanente mirada diagnóstica, es necesario considerar los avances que nos permitirán desplegar estrategias tendientes a mejorar el proceso educativo.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

EINES, J. MANTOVANI, A. (2008). Didáctica de la dramatización. Barcelona: Gedisa.

ÉLOLA, H (1989). Teatro para maestros. El juego dramático para la expresión creadora. Buenos Aires: Marymar.

GAMBOA DE VITELLESCHI, S. (2009). Juegos de expresión y creación teatral. Buenos Aires: Bonum.

MANTOVANI, A. (2004). El teatro un juego más. Buenos Aires: Novedades educativas.

PAVIS, P. (1998). Diccionario del teatro. Barcelona: Paidós.

TROZZO, E. SAMPEDRO, L. TORRES, S. (2004). Didáctica del teatro I. Mendoza: Instituto Nacional del Teatro – Facultad de Artes y Diseño U.N.CUYO.

VEGA, R. (1996). Escuela, teatro y construcción del conocimiento. Buenos Aires: Santillana.

---------- (1997). El juego teatral. Aporte a la transformación educativa. Buenos Aires: Geema.

Dirección ... Despacho
M.E.D.

2587

EDUCACIÓN

FÍSICA

LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

"....en el eco de las conversaciones
que se entablan entre compañeros, en el intercambio que se genera entre colegas,
en el gesto, en la palabra y en la sonrisa se confirma la
satisfacción de estar aprendiendo algo que sirve para la vida"
Alicia Grasso, 2009

La Educación Física incide en la constitución de la identidad de los niños impactando directamente en su corporeidad y en su motricidad entendiendo a estas como dimensiones que le dan sentido a la existencia humana. (Corrales, Ferrari, Gómez y otros, 2008)

La corporeidad de cada persona se va construyendo a lo largo de toda su existencia. Esta construcción es a su vez orgánica y subjetiva, aspectos que se influyen en forma mutua y permanente. La motricidad, entendida como intencionalidad en acción de la corporeidad, permite al ser humano crear, transformar, concretar proyectos, desenvolverse en el campo de la cultura corporal y situarse activamente en el mundo.

Esta visión integradora y compleja del hombre se encontrará reflejada en la enseñanza de la Educación Física, la cual se ocupará de crear las condiciones necesarias para incidir en el desarrollo de la corporeidad y motricidad de cada persona, tomando en cuenta sus posibilidades de aprendizaje, el contexto social y cultural en el que vive, contribuyendo así a su plena realización. En síntesis: "disponer de una corporeidad que haga posible nuestro ser y estar en el mundo con bienestar". (Grasso, 2009).

La Educación Física, al estar presente durante todo el recorrido escolar, adquiere relevancia ya que permite la democratización del acceso a contenidos propios de este campo y la inclusión de todas las personas en propuestas de enseñanza que les posibiliten avanzar hacia la adquisición de su disponibilidad corporal y motriz.

Desde esta mirada la Educación Física ayudará a los alumnos a convertirse en seres críticos y reflexivos, abriendo espacios reales de juego que faciliten la expresión de necesidades e intereses de los mismos.

Cuando un niño se mueve, lo hace como ser integral, por lo cual la enseñanza de la Educación Física no se debe dar en forma aislada, sino que debe trascender las fronteras de los contenidos del área e integrarse con los recursos de los demás espacios curriculares.

Es necesario que en las clases de Educación Física se priorice el sentido lúdico, ya que como recurso didáctico, el juego contribuye a la formación e integración de la corporeidad y a la edificación de la existencia motriz.

La tarea pedagógica del área deberá orientarse a que los alumnos accedan a un aprendizaje motor con sentido, de modo tal que frente a una nueva situación motriz puedan ser capaces de analizarla en relación con sus propias capacidades o habilidades motrices, y utilizarlas y/o adaptarlas a las situaciones planteadas de manera no arbitraria. Al mismo tiempo se promoverá que el niño pueda tomar decisiones, explicar cómo realizó determinada acción motriz y qué procedimientos empleó para llevarla a cabo.

En el Nivel Primario, la Educación Física se configura como un espacio de intercambio social en el que se enseñan y se aprenden un conjunto de saberes específicos, articulados a las funciones y objetivos generales de la escuela._

Partiendo desde el enfoque de la corporeidad-motricidad, los contenidos de Educación Física abordados en el Nivel Primario presentan continuidad con lo planteado en nivel inicial y se profundizarán en el Nivel Secundario. En su tránsito por el Nivel Inicial, los alumnos han experimentado vivencias corporales que le permiten disponer de un importante bagaje motriz, el cual a su vez favorecerá la adquisición de las habilidades motrices básicas y combinadas propias del Nivel Primario.

Durante este período se pretende de construcción de la disponibilidad corporal y motriz.

La Educación Física, pensada ampliar y mejorar la motricidad de los niños, por ello se hace necesario que la escuela se convierta en un escenario privilegiado donde se les ofrezcan las herramientas necesarias en el proceso

a partir de propuestas de enseñanza cuyo enfoque se origine desde la motricidad, favorecerá un espacio de encuentro y aprendizaje donde el niño explorará sus posibilidades de movimiento, el conocimiento de su propio cuerpo y el de los demás, y al mismo tiempo se vinculará con los otros y el ambiente.

Las propuestas pedagógicas deberán organizarse de modo tal que se genere un ambiente enriquecido en oportunidades que le permitan al niño desplegar sus posibilidades de aprendizaje a partir del juego. Por lo tanto, la iniciación al deporte deberá considerar al juego como recurso necesario para promover nuevos aprendizajes.

La Educación Física desarrolla su acción pedagógica, integral y sistemática incidiendo en la constitución de la corporeidad y motricidad, siendo el ambiente natural[154] un escenario particular que brinda valiosas oportunidades para el desarrollo corporal y motor del sujeto. Será necesario que los alumnos comprendan la importancia de su compromiso personal con el cuidado del ambiente natural del cual forma parte en tanto que lo contempla, conoce, disfruta, valora, preserva, modifica e interactúa con él.

PROPÓSITOS

- Favorecer el proceso de construcción de la corporeidad en el alumno mediante prácticas de actividades ludomotrices para el reconocimiento, identificación y disfrute del propio cuerpo y su motricidad.

- Propiciar el uso de las habilidades motrices básicas, combinadas y específicas en los alumnos para la resolución de problemas en variadas acciones ludo-motrices, gimnásticas y /o deportivas en diferentes ambientes.

- Habilitar espacios y/o situaciones de juego para reconocer y mejorar las capacidades y habilidades motrices en los alumnos.

- Favorecer la posibilidad de participación de los alumnos en encuentros intergrupales para asumir actitudes de cooperación, respeto, solidaridad, cuidado de sí mismo y de los otros.

- Propiciar la participación de los alumnos en juegos grupales y/o deportivos para asumir diferentes roles proponiendo la modificación de reglas y otras variantes.

- Fomentar la participación de los alumnos en experiencias motrices en el ambiente natural para favorecer una creciente autonomía en el cuidado y preservación del mismo.

- Brindar oportunidades de acercamiento a la naturaleza en la práctica de deportes regionales para conocer y disfrutar del lugar donde vivimos.

---

154 Entendemos por ambiente natural aquellos ambientes con una fuerte presencia de componentes naturales sin desconocer que éstos también tienen, en distinta magnitud, componentes sociales.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

Consideramos como referentes válidos para la selección de los ejes y contenidos los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios), con esto se pretende que contribuyan a asegurar una base común a todo el Sistema Educativo Provincial y Nacional, priorizando la unidad dentro del mismo.

Asimismo tomamos como importantes insumos a la hora de definir los contenidos los documentos curriculares provinciales. tales como: "Diseño Curricular EGB 1 – EGB 2" versión 1.0 (1996) y los aportes de los docentes Provinciales del Nivel Primario .

A partir de la idea de corporeidad, la motricidad se asume como humanización de todo movimiento, cobrando significado para el niño que, cuando se mueve, compromete todo su ser en cualquier expresión que realice. Cada expresión posee un carácter simbólico que surge de su subjetividad, y de la relación con otros y con el ambiente.

Los contenidos de enseñanza estarán organizados a partir de los siguientes ejes:

- ***Corporeidad y motricidad :*** centraliza un conjunto de contenidos que apuntan a:
  - profundizar el conocimiento del propio cuerpo,
  - adquirir las habilidades motrices básicas y combinadas acordes a las características de los alumnos
- ***Corporeidad y motricidad en relación con el otro*:** centraliza un conjunto de contenidos, a partir de los cuales el docente propiciará la posibilidad de:
  - aprender a jugar distintos juegos,
  - profundizar la comprensión del sentido de las reglas como reguladoras del juego y de la convivencia.
  - reconocer los aspectos expresivos y comunicativos del cuerpo y el movimiento.
- ***Corporeidad y motricidad en relación con el ambiente:*** centraliza un conjunto de contenidos, a partir de los cuales se favorecerá la relación de los alumnos con el ambiente, de modo tal que puedan respetarlo, cuidarlo, preservarlo.

El orden de aparición de los ejes no constituye una secuencia para la enseñanza. Ninguno de los ejes propuestos se puede abordar en forma independiente, por el contrario, es importante destacar las relaciones que los vinculan al momento de diseñar y organizar las prácticas de enseñanza. Aún cuando una misma actividad pueda ser útil

para enseñar uno o varios contenidos, se procurará que la actividad haga énfasis sobre el o los contenidos que se proponen. De allí la importancia de los ejes: que nos permitirán focalizar la atención de lo que se quiere enseñar, y de esta manera poder organizar en forma adecuada las propuestas educativas.

Cabe aclarar que la enseñanza de los contenidos no implica abordar conceptos diferentes de un año a otro, sino una progresiva complejización y profundización de las mismas. Se manifiesta así la continuidad de los contenidos a lo largo de toda la Escuela Primaria.

CONTENIDOS

Corporeidad y Motricidad:

El propio cuerpo: la enseñanza de la Educación Física atiende a la corporeidad y motricidad de cada alumno en sus distintas expresiones, valorizando su singularidad. Por ello, se incluyen contenidos que posibilitan a los niños conocer el propio cuerpo, describirlo, registrarlo o disponer de él para resolver problemas que se le presenten no solo en la clase de Educación Física sino también en la vida cotidiana.

Primer Año

- Percepción e identificación de las distintas partes del propio cuerpo y de los otros, incidiendo en la construcción de la imagen corporal.
- Reconocimiento de la predominancia lateral, propiciando su diferenciación en variadas manifestaciones motrices.
- Exploración y experimentación de acciones motrices con independencia segmentaria, posibilitando la resolución de situaciones lúdicas problemáticas.
- Exploración y experimentación de diferentes posturas y posiciones corporales, reconociendo las posibilidades y limitaciones motrices.
- Reconocimiento de los diferentes estados corporales (reposo-actividad, tono muscular, variaciones de ritmo cardíaco y respiratorio, etc.), incidiendo en la construcción de la corporeidad y motricidad.
- Reconocimiento, reproducción e invención de estructuras rítmicas, favoreciendo el ajuste de la motricidad a las distintas situaciones planteadas.
- Exploración y experimentación de las capacidades condicionales (fuerza, flexibilidad, velocidad y resistencia) en acciones ludomotrices, promoviendo la constitución corporal.

- Exploración, experimentación y registro de las nociones de orientación y ubicación en el espacio, favoreciendo el ajuste de las trayectorias de los otros y de los objetos en situaciones ludomotrices.
- Exploración, creación y disfrute de acciones corporales ludomotrices expresivas y comunicativas, desarrollando las distintas percepciones corporales.
- Reconocimiento de pautas de higiene, favoreciendo el cuidado del propio cuerpo.
- Identificación y conocimiento de normas de seguridad, favoreciendo el cuidado de sí mismo y de los otros en las situaciones motrices.

Segundo Año

- Percepción e identificación de las distintas partes del propio cuerpo y de los otros, incidiendo en la construcción de la imagen corporal.
- Reconocimiento de la predominancia lateral, propiciando su diferenciación en variadas manifestaciones motrices.
- Exploración y experimentación de acciones motrices con independencia segmentaria, posibilitando la resolución de situaciones lúdicas problemáticas.
- Experimentación y registro de diferentes posturas y posiciones corporales, reconociendo las posibilidades y limitaciones motrices.
- Reconocimiento de los diferentes estados corporales (reposo-actividad, tono muscular, variaciones de ritmo cardíaco y respiratorio, etc.), incidiendo en la construcción de la corporeidad y motricidad.
- Reconocimiento, recreación, invención y representación corporal de estructuras rítmicas, favoreciendo el ajuste de la motricidad a las distintas situaciones planteadas.
- Exploración y experimentación de las capacidades condicionales (fuerza, flexibilidad, velocidad y resistencia) en acciones ludomotrices, promoviendo la constitución corporal.
- Exploración, experimentación y registro de las nociones de orientación y ubicación en el espacio, beneficiando el ajuste de las trayectorias de los otros y de los objetos en situaciones ludomotrices.
- Exploración, creación y disfrute de acciones corporales ludomotrices expresivas y comunicativas, favoreciendo la participación espontánea.

- Reflexión y reconocimiento de pautas de higiene, propiciando el cuidado del propio cuerpo.
- Reconocimiento y respeto de las normas de seguridad, contribuyendo al cuidado de sí mismo y de los otros en las situaciones motrices.

Tercer Año

- Percepción y reconocimiento de las distintas partes del propio cuerpo y de los otros, incidiendo en la construcción de la imagen corporal.
- Reconocimiento de la predominancia lateral propiciando su afianzamiento en variadas manifestaciones motrices.
- Exploración y experimentación de acciones motrices con independencia y diferenciación segmentaria, posibilitando la resolución de situaciones lúdicas problemáticas.
- Registro y elaboración motriz de diferentes posturas y posiciones corporales, reconociendo las posibilidades y limitaciones motrices.
- Registro y comparación de los diferentes estados corporales (reposo-actividad, tono muscular, variaciones de ritmo cardíaco y respiratorio, etc.), favoreciendo la construcción de la corporeidad y motricidad.
- Reconocimiento, recreación, invención y representación corporal de estructuras rítmicas, favoreciendo el ajuste de la motricidad a las distintas situaciones planteadas.
- Exploración y experimentación de las capacidades condicionales (fuerza, flexibilidad, velocidad y resistencia) en acciones ludomotrices, promoviendo la constitución corporal.
- Exploración, experimentación y registro de las nociones de orientación y ubicación en el espacio, propiciando el ajuste de las trayectorias de los otros y de los objetos en situaciones ludomotrices.

Cuarto Año

- Percepción y reconocimiento de las distintas partes del propio cuerpo y de los otros, favoreciendo la constitución de la identidad corporal.
- Exploración y disfrute de acciones corporales ludomotrices expresivas y comunicativas, fomentando la creatividad.

- Reflexión y reconocimiento de pautas de higiene, ayudando al cuidado del propio cuerpo.
- Reflexión y respeto de las normas de seguridad, favoreciendo el cuidado de sí mismo y de los otros en las
- de las habilidades motrices básicas y combinadas, afianzando su predominancia lateral.
- Exploración y experimentación de acciones motrices con independencia y diferenciación segmentaria, posibilitando la resolución de situaciones lúdicas problemáticas.
- Análisis y comparación de diferentes posturas y posiciones corporales, reconociendo las posibilidades y limitaciones motrices.
- Registro, análisis y comparación de los diferentes estados corporales (reposo-actividad, tono muscular, variaciones de ritmo cardíaco y respiratorio, etc.), ajustando el esfuerzo a su propia realidad corporal.
- Reconocimiento y ajuste de estructuras rítmicas, reforzando el desarrollo de diferentes secuencias motrices.
- Experimentación y exploración de las capacidades condicionales (fuerza, flexibilidad, velocidad y resistencia) en acciones ludomotrices, promoviendo la constitución corporal.
- Exploración y experimentación de las nociones de orientación y ubicación en el espacio, propiciando el ajuste de las trayectorias de sí mismo, de los otros y de los objetos en situaciones ludomotrices.
- Exploración, creación y disfrute de acciones corporales ludomotrices expresivas y comunicativas, fomentando la creatividad.
- Reconocimiento y reflexión de pautas de higiene, favoreciendo el cuidado del propio cuerpo.
- Identificación de aspectos saludables en las prácticas corporales y motrices, preservando su corporeidad y motricidad.
- Análisis de las normas de seguridad, contribuyendo al cuidado de sí mismo y de los otros en las diferentes situaciones motrices.

Quinto Año

- Percepción y reconocimiento de los cambios del propio cuerpo, favoreciendo la constitución de la identidad corporal.

- Experimentación de las habilidades motrices combinadas y específicas de los juegos deportivos, afianzando su predominancia lateral.
- Exploración y experimentación de acciones motrices con independencia y diferenciación segmentaria, posibilitando la creación de diferentes esquemas motrices
- Análisis y comparación de diferentes posturas y posiciones corporales, reconociendo las posibilidades y limitaciones motrices.
- Registro, análisis y comparación de los diferentes estados corporales (reposo-actividad, tono muscular, variaciones de ritmo cardíaco y respiratorio, etc.), ajustando el esfuerzo a su propia realidad corporal.
- Reconocimiento, ajuste y variación de estructuras rítmicas, favoreciendo el desarrollo de diferentes secuencias motrices
- Experimentación y registro de las capacidades condicionales (fuerza, flexibilidad, velocidad y resistencia) en acciones ludomotrices, promoviendo la constitución corporal.
- Exploración y experimentación de las nociones de orientación y ubicación en el espacio propiciando el ajuste de las trayectorias de sí mismo, anticipando la de los otros y la de los objetos en situaciones ludomotrices.
- Creación y disfrute de acciones corporales ludomotrices, expresivas y comunicativas, propiciando la participación grupal.
- Reconocimiento y reflexión de pautas de higiene, ayudando al cuidado del propio cuerpo.
- Identificación de aspectos saludables en las prácticas corporales y motrices, preservando su corporeidad y motricidad.
- Análisis de las normas de seguridad, contribuyendo al cuidado de sí mismo y de los otros en las diferentes situaciones motrices.

Sexto Año

- Percepción y reconocimiento de los cambios del propio cuerpo, favoreciendo la constitución de la identidad corporal.
- Experimentación y reconocimiento de las habilidades motrices combinadas y específicas de los juegos deportivos, afianzando su predominancia lateral.

- Análisis y comparación de diferentes acciones motrices con independencia y diferenciación segmentaria, propiciando la resolución de situaciones lúdicas problemáticas
- Regulación consciente de diferentes posturas y posiciones corporales, reconociendo las posibilidades y limitaciones motrices.
- Regulación de los ritmos cardiorrespiratorios en las prácticas corporales y motrices, ajustando el esfuerzo a su propia realidad corporal.
- Reconocimiento, ajuste y variación de estructuras rítmicas favoreciendo el desarrollo de diferentes secuencias motrices
- Reconocimiento de las capacidades condicionales (fuerza, flexibilidad, velocidad y resistencia) en acciones ludomotrices, promoviendo la constitución corporal.
- Experimentación y selección de habilidades motrices básicas y combinadas, permitiendo la resolución de situaciones problemáticas con mayor ajuste al contexto
- Exploración y experimentación de las nociones de orientación y ubicación en el espacio, reforzando la proyección de las propias trayectorias y anticipando la de los otros y los objetos en juegos deportivos.
- Creación y disfrute de acciones corporales ludomotrices, expresivas y comunicativas, propiciando la participación grupal.
- Reconocimiento y reflexión de pautas de higiene, contribuyendo al cuidado del propio cuerpo.
- Reconocimiento de aspectos saludables en las prácticas corporales y motrices, preservando su corporeidad y motricidad.
- Análisis de las normas de seguridad, propiciando el cuidado de sí mismo y de los otros en las diferentes situaciones motrices.

Las habilidades motrices

> *"La motricidad del individuo evoluciona pasando de lo más simple a lo más organizado. De tal forma que partiendo de una motricidad elemental se alcanzan otra serie de movimientos mucho más complejos y específicos determinados por la sociedad y la cultura"* (Contreras Jordán, 2009, p. 191).

El Primer Ciclo se orientará a la formación de una amplia base motriz sobre la cual se irá construyendo el resto de la motricidad. Esto implica el desarrollo de las habilidades motrices básicas (locomotrices, no locomotrices y manipulativas) tanto desde el aspecto

cuantitativo (saltar más, correr más...) como desde el aspecto cualitativo (explorar todas las posibilidades de salto, de desplazamiento, del manejo de objetos....).

El Segundo Ciclo se orientará a la combinación de habilidades motrices básicas y a la introducción de algunas habilidades específicas adaptadas o modificadas.

Al respecto Díaz Lucea (1999) afirma:

> *"El conjunto de aprendizajes de habilidades básicas establece en el individuo una base motriz que tendrá una posterior repercusión en el aprendizaje de otras habilidades más específicas"* (p. 55).

Primer Año

- Exploración y experimentación de las habilidades motrices básicas y combinadas, respetando las posibilidades y limitaciones de cada uno.
- Experimentación de habilidades motrices básicas y combinadas, favoreciendo la resolución de situaciones problemáticas en diversos contextos.

Segundo Año

- Exploración, experimentación y registro de las habilidades motrices básicas y combinadas, favoreciendo el incremento de sus posibilidades motrices.
- Experimentación de habilidades motrices básicas y combinadas, permitiendo la resolución de situaciones problemáticas con mayor ajuste al contexto

Tercer Año

- Exploración, experimentación y registro de las habilidades motrices básicas y combinadas, propiciando el incremento de sus posibilidades motrices
- Experimentación y selección de habilidades motrices básicas y combinadas, permitiendo la resolución de situaciones problemáticas con mayor ajuste al contexto.

Cuarto Año

- Exploración, experimentación y registro de las habilidades motrices combinadas y específicas, contribuyendo al acrecentamiento de su disponibilidad corporal
- Experimentación y selección de habilidades motrices combinadas y específicas, propiciando la fluidez en los acoples en la resolución de situaciones ludomotrices

Quinto Año

- Exploración, experimentación y registro de las habilidades motrices combinadas y específicas, contribuyendo al acrecentamiento de su disponibilidad corporal.
- Experimentación y selección de habilidades motrices combinadas y específicas, favoreciendo la fluidez en los acoples en la resolución de situaciones ludomotrices

Sexto Año

- Experimentación y registro de las habilidades motrices combinadas y específicas, propiciando el acrecentamiento de su disponibilidad corporal.
- Experimentación y selección de habilidades motrices combinadas y específicas, reforzando la fluidez en los acoples en la resolución de situaciones problemáticas en juegos deportivos

Corporeidad y Motricidad en relación con el otro

El presente eje centraliza un conjunto de contenidos a partir de los cuales se enseñará a jugar y a elaborar distintos juegos, a buscar y encontrar acuerdos, a valorar y construir reglas, a generar instancias de reflexión grupal ante los diferentes conflictos, entre otros.

Dentro de este eje, se incluyen también contenidos que abordan los aspectos expresivos y comunicativos del cuerpo y el movimiento.

Primer Año

- Participación en juegos colectivos de cooperación y/o de oposición, identificando su estructura, reglas, roles, funciones.
- Participación en juegos motores colectivos, reconociendo a los otros como compañeros de juego.
- Participación en juegos tradicionales de la cultura propia, de otras culturas de la región y /o de otros lugares, posibilitando el disfrute y placer por el movimiento.
- Exploración de las posibilidades de comunicación corporal, favoreciendo diferentes modos de vinculación.

Segundo Año

- Participación en juegos colectivos de cooperación y/o de oposición, acordando grupalmente su estructura: reglas, roles, funciones y espacios.

- Participación en juegos motores colectivos, asumiendo modos inclusivos de jugar.
- Reconocimiento y práctica de juegos tradicionales de la cultura propia, de otras culturas de la región y /o de otros lugares, posibilitando el disfrute y placer por el movimiento.
- Exploración y experimentación de las posibilidades de comunicación corporal, favoreciendo diferentes modos de vinculación.

Tercer Año

- Participación en juegos colectivos de cooperación y/o de oposición, acordando grupalmente su estructura: reglas, roles, funciones y espacios, acciones motrices y formas de comunicación.
- Participación en juegos motores colectivos, asumiendo modos inclusivos y solidarios de jugar
- Práctica y valoración de juegos tradicionales de la cultura propia, de otras culturas de la región y /o de otros lugares, posibilitando el disfrute y placer por el movimiento.
- Experimentación y registro de las posibilidades de comunicación corporal, favoreciendo diferentes modos de vinculación.

Cuarto Año

- Participación en juegos colectivos de cooperación y/o de oposición, construyendo grupalmente sus reglas, roles, funciones y espacios, habilidades motrices y formas de comunicación.
- Exploración de diferentes roles en juegos deportivos, reconociendo las posibilidades de comunicación y expresión con los compañeros de juego.
- Participación en encuentros recreativos, asumiendo modos inclusivos y solidarios de jugar
- Práctica y valoración de juegos tradicionales de la cultura propia, de otras culturas de la región y /o de otros lugares, posibilitando el disfrute y placer por el movimiento.
- Creación y análisis de prácticas corporales y motrices expresivas, elaborando secuencias individuales.

Quinto Año

- Participación en juegos colectivos de cooperación y/o de oposición, juegos atléticos y juegos deportivos modificados, construyendo grupalmente sus reglas, roles, funciones y espacios, habilidades motrices y formas de comunicación.
- Exploración y experimentación de diferentes roles en juegos deportivos, reconociendo y analizando las posibilidades de comunicación y expresión con los compañeros de juego.
- Participación en encuentros recreativos, aceptando los resultados alcanzados.
- Participación en encuentros de juegos tradicionales de la cultura propia, de otras culturas de la región y /o de otros lugares, acordando posibles modificaciones.
- Creación y análisis de prácticas corporales y motrices expresivas, elaborando secuencias individuales y grupales.

Sexto Año

- Participación en juegos colectivos de cooperación y/o de oposición, juegos atléticos y juegos deportivos modificados, construyendo grupalmente sus reglas, roles, funciones y espacios, habilidades motrices y formas de comunicación.
- Experimentación y reconocimiento de diferentes roles en juegos deportivos, enriqueciendo las posibilidades de comunicación y expresión con los compañeros de juego.
- Participación en encuentros recreativos, reconociendo sus posibilidades individuales y grupales.
- Participación en encuentros de juegos tradicionales de la cultura propia, de otras culturas de la región y /o de otros lugares, acordando posibles modificaciones.
- Creación y análisis de prácticas corporales y motrices expresivas individuales y grupales, favoreciendo la construcción de códigos comunicacionales

Corporeidad y Motricidad en relación con el ambiente

El ambiente natural con sus características particulares, posibilitará a través de experiencias motrices, el abordaje de contenidos relacionados con la Educación Ecológica y Ambiental. El Documento marco sobre Educación Ambiental (2008) expresa:

> *"La educación ambiental constituye el instrumento básico para generar en los ciudadanos, valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado, propendan a la preservación de los recursos naturales y su utilización sostenible, y mejoren la calidad de vida de la población* (p. 3)

Se hace necesario concientizar a los alumnos acerca de que convivir en el medio natural es un derecho, pero también supone la obligación de contemplar el uso razonable y coherente de la naturaleza, lo cual implica el deber de cuidarla. La articulación con otros espacios curriculares (Ciencias Naturales, Construcción de la Ciudadanía, Ciencias Sociales) contribuirá a la toma de conciencia en relación con estos derechos y obligaciones.

El ambiente natural, al mismo tiempo, posibilitará la enseñanza de habilidades motrices específicas que requieren un escenario particular para su desarrollo; algunas propuestas, por ejemplo, son: escalada, trekking, patinaje, esquí, etc.

Dentro de este eje, se incluyen también contenidos que abordan las prácticas acuáticas, las cuales se entienden como experiencias corporales y motrices que se desarrollan en relación con:

- la enseñanza de la natación orientada principalmente, a la mejora de las capacidades y habilidades motrices, que impactan no sólo en la calidad de vida de las personas, sino que además brinda la posibilidad de constituir y afirmar su corporeidad,
- la experimentación de habilidades motrices que requieren de escenarios propios del ambiente acuático.

Los niños de la provincia de Tierra del Fuego, conviven en forma permanente con estos espacios ya que en el lugar donde viven existen lagunas, ríos, bahías, costas de mar, etc., que posibilitan la puesta en práctica de actividades como canotaje, remo, buceo, etc. contribuyendo a que fortalezcan su relación con el ambiente, lo conozcan y disfruten.

La escuela es la encargada de vincular a los alumnos con escenarios que les serían inaccesibles por sus propios medios, hay alumnos que tuvieron escaso o nulo contacto con el agua ya sea en piletas, mar, río, etc. La comunidad educativa debe ofrecer esa oportunidad.

Primer Año

- Exploración del ambiente natural en actividades corporales y ludo motrices, acordando normas básicas necesarias para su protección.
- Participación en la resolución de las problemáticas que plantea la salida a un ambiente natural, iniciándose en el reconocimiento de las tareas de preparación del equipo personal.
- Exploración de las diferentes habilidades motrices de acuerdo a las características del ambiente natural, favoreciendo los desplazamientos seguros en el mismo.

- Exploración y experimentación del ambiente acuático reconociendo las diferentes posibilidades de movimiento que el mismo brinda.
- Exploración de las diferentes habilidades motrices del ambiente acuático, colaborando con el desarrollo de la disponibilidad corporal.
- Exploración de juegos colectivos en el ambiente acuático, permitiendo la resolución de situaciones lúdico problemáticas.

Segundo Año

- Exploración y experimentación del ambiente natural en actividades corporales y ludo motrices, acordando normas básicas necesarias para su protección.
- Participación en salidas a un ambiente natural, iniciándose en la resolución de tareas adecuadas a sus posibilidades.
- Exploración y experimentación de las diferentes habilidades motrices a utilizar según se presenten las características del ambiente natural, fortaleciendo su relación con el mismo.
- Exploración y experimentación del ambiente acuático, reconociendo las diferentes posibilidades de movimiento que el mismo brinda.
- Exploración y experimentación de las diferentes habilidades motrices del ambiente acuático, favoreciendo el desarrollo de la disponibilidad corporal.
- Exploración y experimentación de juegos colectivos en el ambiente acuático, propiciando la resolución de situaciones lúdico problemáticas.

Tercer Año

- Exploración y experimentación del ambiente natural en actividades corporales y ludo motrices, acordando normas básicas necesarias para su protección.
- Participación en salidas a un ambiente natural, favoreciendo la resolución de tareas adecuadas a sus posibilidades.
- Exploración y experimentación de las diferentes habilidades motrices a utilizar según se presenten las características del ambiente natural, fortaleciendo su relación con el mismo
- Exploración y experimentación del ambiente acuático, reconociendo y registrando las diferentes posibilidades de movimiento que el mismo brinda.
- Exploración y experimentación de las diferentes habilidades motrices del ambiente acuático, reforzando el desarrollo de la disponibilidad corporal.

- Exploración y experimentación de juegos colectivos en el ambiente acuático, favoreciendo la resolución de situaciones lúdico problemáticas

Cuarto Año

- Exploración, experimentación y registro del ambiente natural en actividades corporales y ludo motrices, acordando normas básicas necesarias para su protección.
- Participación en salidas a un ambiente natural, iniciándose en la resolución de tareas adecuadas a sus posibilidades.
- Exploración y experimentación de las diferentes habilidades motrices, adecuando las mismas a las características del ambiente natural.
- Participación en actividades en el ambiente natural, promoviendo el disfrute de sensaciones y emociones que el mismo ofrece
- Exploración, experimentación y registro del ambiente acuático, reconociendo y registrando las diferentes posibilidades de movimiento que el mismo brinda.
- Exploración y experimentación de las diferentes habilidades motrices del ambiente acuático, favoreciendo las distintas posibilidades de desplazamientos y flotación

Quinto Año

- Exploración, experimentación y registro del ambiente natural en actividades corporales y ludo motrices, acordando normas básicas necesarias para su protección
- Participación en salidas a un ambiente natural, favoreciendo la resolución de tareas adecuadas a sus posibilidades.
- Exploración, experimentación y reconocimiento de las diferentes habilidades motrices, adecuando las mismas a las características del ambiente natural
- Participación en actividades en el ambiente natural, promoviendo el disfrute de sensaciones y emociones que el mismo ofrece
- Exploración, experimentación y registro del ambiente acuático, reconociendo y registrando las diferentes posibilidades de movimiento que el mismo brinda.
- Exploración y experimentación de las diferentes habilidades motrices del ambiente acuático propiciando las distintas posibilidades de desplazamientos y flotación

Sexto Año

- Exploración, experimentación y registro del ambiente natural en actividades corporales y ludo motrices, favoreciendo la conciencia crítica de su problemática.
- Participación en salidas a un ambiente natural, asumiendo tareas adecuadas a sus posibilidades.
- Exploración, experimentación y reconocimiento de las diferentes habilidades motrices, adecuando las mismas a las características del ambiente natural
- Participación en actividades en el ambiente natural, promoviendo el disfrute y registro de sensaciones y emociones que el mismo ofrece
- Exploración, experimentación y registro del ambiente acuático, reconociendo y registrando las diferentes posibilidades de movimiento que el mismo brinda.
- Exploración y experimentación de las diferentes habilidades motrices del ambiente acuático, favoreciendo las distintas posibilidades de desplazamientos y flotación

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

La Educación Física, constituye el espacio donde los alumnos tienen la posibilidad de hacer consciente su motricidad, y se expresan posibilitando la construcción de identidades corporales únicas en su singularidad personal y social.

Al respecto Grasso *(2009)* señala:

> *"Es una herramienta de trabajo docente que no se debe delegar a otra asignatura; si bien el acercamiento a la corporeidad del que enseña y del que aprende sucede en la escuela en todo momento, es la Educación Física la responsable natural de cimentar los fundamentos de identidad corporal en la etapa escolar"*. (p. 317)

Es importante recordar cuánta influencia tiene para cada alumno el reconocimiento por parte de los otros de lo que puede hacer, de lo que aprende y de lo que progresa. Hace falta un grupo que se encuentre en un "ámbito de aprendizaje", de confianza mutua: para ello resulta indispensable enseñarles a reconocer las diferencias, a respetarlas, a valorar los avances y los aportes de todos.

El aprovechamiento de los diversos ámbitos (patio, ambiente natural, ambiente acuático) en las clases de Educación Física permite al docente enriquecer las propuestas de enseñanza, y en consecuencia, los niños encontrarán respuestas que les hagan sentir placer por lo que aprenden.

La oportunidad de promover la articulación con otros espacios curriculares hace posible la vivencia por parte de los alumnos de experiencias más enriquecedoras y polivalentes.

Con respecto al docente, Grasso *(2009)* señala:

> *"Contrariamente a lo que se suele pensar, llevar a cabo proyectos de interdisciplina curricular no implica mayor carga de trabajo, sino mayor riqueza, variedad y aceptación de actividades, y una mayor equidad en la repartición de tareas. Incluso las tensiones que solemos asumir en solitario pueden ser más llevaderas si se contrastan con los docentes implicados. Si queremos ser innovadores y sensibles al cambio, debemos contemplar la interdisciplina como una potente herramienta educativa" (p. 213)*

Recordando que el orden de aparición de los ejes no constituye una secuencia para la enseñanza, y que los contenidos de los mismos se encuentran íntimamente relacionados, sugerimos para ***primer ciclo***:

- La corporeidad es la idea base de cualquier aprendizaje en Educación Física, por ello es necesario propiciar el conocimiento del propio cuerpo del niño, de sus diferencias y semejanzas con el otro, de sus posibilidades de movimiento, es decir, facilitar el proceso de construcción de la identidad corporal.
  Para contemplar lo expresado en el párrafo precedente podemos pensar la siguiente actividad:
  En primer año se podrán abordar los contenidos relacionados a la conciencia corporal con diferentes materiales por ejemplo: papel de diario. En un primer momento se propondrán consignas tales como apoyar diferentes partes del cuerpo (brazo, pierna, espalda, cabeza, etc.) acompañado con preguntas tales como ¿qué otras partes del cuerpo podemos apoyar? ¿Intentamos con los ojos cerrados?
  En un segundo momento se podrá sugerir transportar el papel de diario con diferentes partes del cuerpo: ¿con qué partes del cuerpo es más fácil transportar el papel? ¿Con cuál es más difícil?
  En segundo año se podrá incorporar un compañero para seguir con la secuencia de trabajo y modificando el/los elementos a utilizar; en 3er año se podrá pensar en repetir las propuestas individuales, en parejas y en pequeños grupos utilizando diferentes elementos (globos, telas, bombuchas, goma eva, cartón, pompones, pañuelos, pelotitas de papel de diario, etc.)

- El aprendizaje de las habilidades motrices puede contribuir a formar al niño en tanto que lo desafía en sus posibilidades y le permite enriquecer su capacidad de movimiento,

desplegando sus potencialidades, no sólo para futuras prácticas de actividades físicas, sino también para las acciones y actividades de la vida diaria.

Se recomienda enseñar las habilidades motrices preferentemente en situaciones jugadas, que propicien la participación de todo el grupo, con los tiempos de recuperación necesarios para poder mantener cierta continuidad de las acciones.

A fin de abordar los contenidos referidos a las habilidades motrices podemos inferir algunas actividades que contemplen los conceptos expresados anteriormente.

Para primer año, podemos desarrollar el siguiente juego (Batalla de pelotas): los alumnos divididos en dos grupos, separados por una línea, con una pelota cada uno de ellos, cuando el docente indique se da inicio, los alumnos lanzarán las pelotas al campo contrario y cada una de ellas que caiga en su terreno deberán enviarlas nuevamente al otro campo hasta finalice el tiempo de juego, el equipo que tenga menos pelota en su terreno ganará. Este juego podrá complejizarse en los años siguientes lanzando la pelota con una sola mano, modificando la altura de los lanzamientos (es posible incorporar una soga en la división del terreno de juego colocada a diferentes alturas), utilizar pelotas de diferente tamaño y peso. Así también se podrán agregar variantes: modificar el terreno de juego, el elemento a lanzar (globos).

Otra propuesta posible, donde se desarrollan habilidades de correr y saltar, son los juegos de persecución, como por ejemplo: "perros y gatos" en el inicio todos los alumnos se encuentran sentados con las piernas extendidas y dos de ellos desempeñarán el rol de perro y gato. El perro perseguirá al gato y este para salvarse antes de ser tocado deberá saltar a un compañero por encima de sus piernas convirtiéndolo en perro y a su perseguidor en gato. A medida que el grupo va comprendiendo la dinámica del juego, se irán incorporando cada vez mas perseguidores ("perros") que participen.

- Transformar la Escuela y adecuarla a las exigencias de nuestro tiempo es una urgencia, renovar la Educación Física y ajustarla a las dinámicas de nuestro tiempo es una obligación, y ofrecer a nuestros alumnos una renovada oportunidad educativa acorde a sus carencias e intereses es una necesidad. En este contexto, la Educación Física debe promover una motricidad polivalente en nuevos y variados escenarios en el seno de la escuela, en los espacios del entorno próximos y en el ambiente natural.

  Para desarrollar la habilidad motora "trepar" se pueden utilizar cajones de salto, sogas, espaldares, además del muro de escalada. En la actualidad, algunas instituciones de nuestra provincia cuentan con dicho recurso lo que posibilita no solo su uso en las

clases de Educación Física sino como espacio de aprovechamiento del tiempo libre durante los recreos.

La construcción del "muro de escalada" puede constituirse en una buena oportunidad para involucrar a toda la comunidad educativa (docentes, padres, alumnos, personal auxiliar) logrando un gran sentido de pertenencia a la Institución. Así, por ejemplo los alumnos junto a sus padres podrán participar en la confección de "tomas de escalada" (tacos de madera, troncos, piedras, ruedas de skate, tomas de resina, etc.).

Se podrá solicitar la colaboración de colegas del espacio curricular Educación Tecnológica para la confección de "tomas" moldeadas en madera u otros materiales; o bien ofrecer la posibilidad de participar a los docentes de espacio curricular Lenguaje Plástico- visual en la decoración y/o pintado de los paneles de madera.

- Se recomienda dar continuidad al juego/"enseñar en clave de juego" como afirma Patricia Sarlé (pilar del nivel inicial) ya que a partir de esa propuesta los niños tendrán la posibilidad de reunirse y conversar sobre las diversas formas de resolver los problemas que les presenta la propuesta lúdica, en especial lo que implica:

  - ✓ Observar problemas
  - ✓ Buscar soluciones
  - ✓ Reconocer la posible variedad del mismo juego.

  Jugar siempre implica un desafío, implica comprender el objetivo del juego, identificar los posibles problemas que pueden presentarse y cuáles las soluciones viables. Además implica organizarse, dialogar, hacer acuerdos, aprender a comunicarse en distintos códigos, respetar las reglas, respetar el derecho a que todos jueguen, reconociendo y respetando las diferencias.
- Nuestra tarea docente en las clases es una búsqueda constante para que nadie/ ningún niño se sienta "fuera de juego", trabajando todos los días con la intención de que el concepto de "saber jugar" se asocie a participar, disfrutar, compartir y aprender en el juego y no se reduzca al juego de los "más habilidosos". Es por ello que se debe pensar en propuestas que posibiliten la inclusión de todos, evitando aquellas donde la eliminación inhabilite a participar a quienes más lo necesitan.
- Las experiencias en el ambiente natural posibilitarán que los niños puedan disfrutarlo, conocerlo, respetarlo, y al mismo tiempo sensibilizarse acerca de su cuidado y protección. A modo de ejemplo se propone el juego *"Descubro mi árbol"* donde los niños jugarán en parejas y uno de ellos se vendará los ojos. El que no está vendado, llevará al otro a caminar por el terreno hasta pararlo frente a un árbol. El de los ojos vendados percibirá por medio de los sentidos que características tiene dicho árbol. La

pareja volverá al punto de partida y ya sin la venda, el participante tendrá que buscar el árbol que percibió con los ojos vendados. Al encontrarlo podría exclamar: "este es mi árbol" o "descubrí mi árbol". Luego, es el turno del otro niño.

Este juego les posibilitará a los niños percibir y vincularse con el ambiente natural a través de todos los sentidos, y al mismo tiempo, fortalecer la confianza en sus pares.

- Los contenidos relacionados con el ambiente acuático[155] podrán ser abordados como "proyectos", asumiendo la "Escuela" y el profesor de Educación Física un rol fundamental ya que serán ellos los encargados de gestionar el lugar físico (pileta de natación) para que dicho proyecto se pueda llevar a cabo.

  Las propuestas pedagógicas contemplarán la posibilidad que permitan a los niños vivenciar distintas formas de desplazarse, sumergirse, deslizarse, experimentar nuevas sensaciones, explorar y conocer el medio.

  Se recomienda llevar a cabo reuniones periódicas con los docentes de año y el personal de la institución que participe de las mismas. Y además organizar reuniones de padres, que más allá de informar los materiales que se deben llevar o preparar, se dé a conocer a las familias la relevancia de estas propuestas, el compromiso de la institución, y el trabajo de responsabilidad compartida en pos de una educación de calidad.

Para ***segundo ciclo*** se sugiere:

- Las habilidades motrices específicas para su realización requieren de patrones de movimientos más complejos que implican mayor nivel de eficacia y eficiencia[156] , por lo que su enseñanza se desarrollará a partir de estrategias didácticas que posibiliten al alumno ejecutar el movimiento con diferentes variantes en sus repeticiones, lo cual le permitirá ir afianzando dicha habilidad.

  El juego deberá ser un elemento fundamental para el desarrollo de las habilidades motrices, así, por ejemplo para abordar las habilidades motrices específicas de vóley se comenzará con un juego grupal, en un espacio amplio y con dos o tres pelotas playeras donde los alumnos podrán golpearlas en forma libre. El paso siguiente será reducir gradualmente el espacio, número de jugadores, el tamaño de la pelota resaltando la

155 Se invita a revalorizar la importancia social de estos saberes a fin de generar la infraestructura necesaria para su enseñanza desde las Políticas Educativas.

156 Se entiende por eficacia el grado de relación entre lo que se ha hecho y lo que se pretendía hacer, por ejemplo un alumno es eficaz en lanzar y recibir si es capaz de realizar estas acciones con fluidez, acierto, en situaciones variadas y cambiantes.
Se entiende por eficiencia el nivel de esfuerzo requerido para ser eficaz, es decir, utilizando el menor gasto de energía, sin movimientos superfluos.

utilización de una o dos habilidades a utilizar en el desarrollo del juego como por ejemplo golpe de manos bajas y altas. De esta manera el alumno podrá explorar y familiarizarse con la/s habilidad/es que se procuran enseñar.

- Los juegos cooperativos constituyen un desafío donde el grupo debe resolver un determinado problema motor de solución múltiple, adaptando su respuesta a las características individuales de todos y cada uno de los miembros que componen dicho grupo.

  La práctica sistemática de juegos cooperativos conlleva un proceso de búsqueda y aprendizaje de nuevas posibilidades en el modo de jugar, que afecta a todos los elementos implicados, desde los participantes, las reglas, pasando por los espacios y los materiales. Es por ello que se propone, reinventar los usos habituales de los objetos más frecuentes en los juegos (pasar por encima de una colchoneta de salto en alto dispuesta en posición horizontal - con la ayuda del grupo- , juegos con sillas utilizadas en el aula), y descubrir las posibilidades que presentan materiales normalmente utilizados para otras actividades, como por ejemplo un paracaídas.

  Es muy importante que al utilizar los juegos cooperativos como estrategia didáctica, se habiliten espacios de reflexión sobre los valores puestos de manifiesto durante los mismos, reivindicando su contribución en relación con los valores humanos que desde la Escuela se pretende enseñar.

- En relación con los juegos colectivos de oposición, se sugiere al docente el diseño de situaciones ludomotrices problemáticas que estimulen la exploración y descubrimiento de soluciones individuales y colectivas por parte de los alumnos.

  A modo de ejemplo se propone un juego (frecuentemente conocido como "tocata") en el cual se divide a los alumnos en dos equipos y cuyo objetivo será apoyar la pelota en el piso detrás de una línea. El terreno de juego (puede ser una cancha de básquet, vóley, handball, etc.) presentará una línea marcada en cada campo (por lo menos a dos metros de la línea final) donde se deberá apoyar la pelota. Los alumnos podrán trasladar la pelota picándola, pasándola a un compañero o llevándola en la mano hacia el campo contrario; el equipo que no tenga posesión de la pelota intentará tocar al jugador del equipo contrario que posea el balón, de lograrlo conseguirán la posesión del mismo reiniciando el juego desde el lugar donde fue tocado el jugador, con un pase a un compañero.

  Este juego posibilita que se generen diferentes modificaciones según las habilidades que se pretendan desarrollar: por ejemplo no permitir el dribling, lo que permitirá

potenciar el pase y la recepción, evitando que los jugadores bajen la cabeza y mantengan la atención en los movimientos de sus compañeros y de los contrarios. Otra variante posible sería modificando la forma de obtener punto: un compañero sostendrá un aro donde deberán embocar la pelota; quien sostiene el aro no puede desplazarse pero si moverlo para facilitar el ingreso de la misma.

Los juegos de oposición van asociadas a procesos de lectura e interpretación de las acciones de los demás, anticipación motriz, estrategia motriz, toma de decisiones, desafío o competición.

- A partir de los juegos y actividades motrices en el ambiente natural se pretende que conozcan acerca de su cuidado y protección. En el juego "las maravillas de la naturaleza", se propondrá buscar distintos elementos: piedras de distintas formas, recolectar agua de un río o lago cercano, armar el nombre del grupo con palos (encontrados en el suelo), entre otras. También es posible solicitar cosas que demanden el uso de la creatividad, para que improvisen y jueguen creando, como por ejemplo, pedir un rayo de sol.

  Al finalizar el juego se sugiere al docente propiciar un espacio de reflexión e intercambio para que los alumnos manifiesten las sensaciones y emociones vividas.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

En relación con la evaluación en Educación Física, se propone una concepción de evaluación amplia, que no se limita al alumno exclusivamente y a sus aprendizajes, sino que la pensamos como un hacer integral, dinámico y flexible que incida en todas las variables del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Corrales *(2010)* expresa:

> *"Son muchos los sentidos con que se llevan a cabo las tareas de evaluación en las instituciones educativas. La mayor parte de las veces que evaluamos lo hacemos centrando nuestra mirada en los aprendizajes de los estudiantes. En esos casos, solemos evaluar resultados, dejando de lado los procesos, las implicancias de las propuestas de enseñanza, los contextos en los que éstas se desarrollan, el currículo en el que se inscriben, las historias de los grupos, las instituciones en las que se llevan a cabo, entre otros. Quizás partimos de las creencias de que esas dimensiones quedarán, de alguna manera, reflejadas en los resultados."* (pág. 86)

Es por ello que se hace necesario revisar los modos tradicionales de evaluar, los cuales solo tenían en cuenta la ejecución aislada de una determinada habilidad priorizando los resultados y la reproducción automática de modelos, y se propone adoptar estrategias superadoras que faciliten la construcción de la corporeidad y motricidad.

Al respecto Grasso *(2009)* señala:

> *"La evaluación de los aprendizajes motores, partiendo del concepto de motricidad, no debe restringirse solamente a la observación de las expresiones visibles, al movimiento evidente. En este modelo –que valora que cada alumno tenga su propio lugar en la clase y, a través de sus aprendizajes contextualizados, una mejor inclusión social – lo menos importante será evaluar y calificar los rendimientos evidentes, la calidad del movimiento demostrado, el resultado final".* (p. 50)

Desde el comienzo del nivel primario se propone que los alumnos participen de la evaluación, es decir, ya en Primer Ciclo se podrán establecer las primeras experiencias que les otorguen mayor protagonismo en la valoración de los propios avances y que esta información la pueden compartir con sus compañeros y docentes.

A fin de reflejar los conceptos arriba vertidos en elementos más concretos desarrollaremos algunos ejemplos en donde colocar el foco durante los diferentes momentos de dicho proceso:

- Entendiendo que debemos favorecer el proceso de construcción de la identidad corporal a través del conocimiento del propio cuerpo del niño, podemos pensar como posibles estrategias de evaluación en primer ciclo:
    - los alumnos podrán graficar su cuerpo y/o el de sus compañeros, dibujándolo en un papel o en el piso con tiza, etc.,
    - luego de realizar acciones donde su cuerpo haya vivenciado diferentes posiciones estáticas y dinámicas se podrá relevar el proceso de enseñanza a través del reconocimiento, la verbalización, y el registro de las distintas partes del cuerpo.

En segundo ciclo, luego de la ejecución de una habilidad, podemos promover la verbalización: en el rol adelante, por ejemplo, la descripción de la posición de las piernas en el inicio, durante y en la finalización del movimiento. Al mismo tiempo, el docente facilitará la reflexión con preguntas orientadoras: ¿Cómo percibiste o sentiste qué? ¿Cuáles fueron tus dificultades? ¿Cómo te parece que podrías mejorar? ¿Cómo hiciste para…? entre otras.

-Jugar siempre implica un desafío, implica comprender el objetivo del juego, identificar los posibles problemas que pueden presentarse y cuáles las soluciones posibles. En relación al eje de la "corporeidad y motricidad en relación con el otro" proponemos, a modo de ejemplo algunos indicadores de evaluación en primer ciclo:

- la confianza en sí mismo (ante la posibilidad de ser observado), la disposición a enfrentar nuevos problemas o desafíos de movimiento y juego, la posibilidad de pedir ayuda cuando considera que le hace falta;

- la posibilidad de reconocer o anticipar riesgos: descripción de sus posibilidades y limitaciones para una acción particular, la descripción de "lo que hay que tener en cuenta para no lesionarse y no lesionar" ante una consigna del docente y la posibilidad de mantener la atención sobre estos cuidados mientras juega.

En segundo ciclo se podrá pensar en:

- preguntar a los niños si pudieron respetar todas las reglas, si alguna les resultó más difícil que otra de ser puestas en práctica, si les parece que alguna se puede modificar, si es posible construir algún juego nuevo, etc.
- Reflexionar sobre los resultados alcanzados, valorar los progresos individuales y grupales, reconocer y respetar las diferencias, alentar al compañero, etc.

De esta manera, la evaluación se realiza de modo integrado y compartido con los alumnos, procurando generar en ellos la construcción del pensamiento crítico.

- Al elaborar o seleccionar los instrumentos de evaluación para relevar el proceso de enseñanza – aprendizaje podemos inferir algunos indicadores que aludan a los contenidos relacionados con la Corporeidad y Motricidad en relación con el ambiente:
  - El nivel de participación en la organización de las diferentes actividades que se pudieran plantear
  - Criterios de resolución de las diferentes situaciones que el ambiente plantee
  - Utilización apropiada de los recursos naturales durante el desarrollo de las actividades diseñadas
  - El respeto y el cuidado del ambiente
  - El registro de las sensaciones, y vivencias a partir de las expresiones orales, escritas, gráficas, etc.
  - El respeto de las normas de convivencia elaboradas democráticamente
  - La posibilidad de llevar a cabo actividades con creciente autonomía y solidaridad

Cabe aclarar que los "indicadores" de evaluación propuestos como ejemplos se han explicitado por eje con el solo objeto de poder identificarlos con la mayor claridad posible, pero al momento de diseñar y organizar las prácticas de enseñanza concebimos a la evaluación integrada al proceso de enseñanza- aprendizaje , por lo tanto se evaluarán los tres ejes en forma integrada.

El docente ayudará a los alumnos a identificar, descubrir y ser críticos de sus aprendizajes, valorando sus logros y aceptando sus limitaciones

Este marco democrático debe ser enfatizado en las prácticas evaluativas de la Educación Física, reconociendo la diversidad social y sus singularidades corporales y motrices.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

AINSTEIN, A. y otros (2000) *Repensando la educación física escolar.* Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

BLAZQUEZ SÁNCHEZ, D. (2001) *La Educación Física.* Barcelona, España. Inde.

BLOISE, V. (2000) *Aprendiendo a jugar handball en la escuela.* Buenos Aires, Argentina. Editorial Stadium

CAMILLONI, A. (comp.)(2007) *El saber didáctico.* Buenos Aires, Argentina. Paidós.

CAVALLI, D. (2008). *Didáctica de los deportes de conjunto.* Buenos Aires, Argentina. Editorial Stadium

CORRALES, N. y otros (2010) *La formación docente en Educación Física.* Buenos Aires, Argentina. Noveduc

DÍAZ LUCEA, J. (1999) *La enseñanza y el aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas.* Barcelona, España. Inde

Dirección General de Cultura y Educación. *Los aprendizajes motores en el medio natural.* Documento N° 3/2008. Provincia de Buenos Aires.

ELENA, A (2010) Educación física en la escuela primaria. Buenos Aires, Argentina. La Crujía Ediciones.

FLORES, A (2000) *Habilidades motrices.* Barcelona, España. Inde

GÓMEZ, J. (2005) *"Modulo de estudio, cátedra Teoría de la Cultura Física"* UFLO

---------- (2002) *La Educación Física en el patio – una nueva mirada.* Buenos Aires, Argentina. Editorial Stadium

GRASSO, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la Educación Física.* Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

---------- (2005): *CONSTRUYENDO IDENTIDAD CORPORAL - La Corporeidad escuchada.* Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas

---------- (2009) (comp.): *La EDUCACIÓN FÍSICA cambia.* Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas

INCARBONE, O. (1997) *Juego y movimiento.* Buenos Aires, Editorial Novelibro S.A.

---------- (2003): *Del juego a la iniciación deportiva.* Buenos Aires, Editorial Stadium

López Pastor, Víctor (coordinador) (2006) "*La evaluación en educación física*" Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila.

Ministerio de Educación, Documento marco sobre Educación Ambiental (2008) La Educación Ambiental en Argentina hoy, Buenos Aires.

RIVERO, I. (2011) *El juego en las planificaciones de Educación Física: intencionalidad educativa y prácticas docentes.* Buenos Aires, Argentina. Noveduc Libros.

2587

CIENCIAS SOCIALES

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

"Las ciencias sociales no se orientan primariamente a la observación de las acciones, sino al desentrañamiento de su significado".

Giménez, Gilberto

Consideramos que las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria, deben ser entendidas como un espacio curricular, en el que confluyen los aportes de diversas disciplinas científicas y variadas corrientes pedagógicas, con el objetivo de llegar a los estudiantes con una propuesta de enseñanza, que promueva más y mejores aprendizajes, y a su vez posibilite la comprensión, de manera progresiva, de la complejidad de los fenómenos y procesos sociales, tales como: los espacios geográficos donde ocurren y las relaciones entre ellos, su dimensión histórica, la forma de organización de las sociedades, la creación y la vigencia de normas e instituciones.

Desde una perspectiva académica, definimos a las Ciencias Sociales como:

> *"[...] un conjunto de disciplinas que estudian fenómenos relacionados con el ser humano, en tanto ser social. Hablamos de las Ciencias Sociales en plural, pues, en realidad, nos encontramos con un conjunto de disciplinas que recortan distintos aspectos del mismo objeto de estudio: la Historia, la Geografía, la Economía, las Ciencias de la Educación, la Ciencia Política, la Sociología, la Lingüística, la Psicología Social, la Antropología, cada una con su propio modo de demostración, su propia manera de concebirse como ciencia. En tanto ciencias, las Ciencias Sociales son también saberes sistemáticos, racionales, ordenados, transmisibles, que pretenden alcanzar la verdad, empleando un método y un vocabulario específicos."* (Svarzman. 1998. p. 24)

Se ha elegido la cita precedente porque coincidimos con su postura respecto a las disciplinas sociales, es decir, nosotros también consideramos que estas últimas son ciencias y no simples saberes o estudios humanísticos. Y pensamos que, en tanto Ciencias Sociales, todas, desde su particular perspectiva, recortan distintos aspectos de la **realidad social**[157]. Pero todo esto no supone negar sus peculiaridades y homologarlas en todas sus aristas a las Ciencias Naturales o a la Matemática. Las Ciencias Sociales presentan algunos rasgos singulares:

157 Utilizamos el concepto de realidad social en singular, pero eso no significa que consideremos que la realidad social es uniforme. Las diversas aristas, zonas y ámbitos de la realidad social, pueden ser entendidos como múltiples realidades sociales. Del mismo modo, cuando hablamos de la humanidad, no pensamos que sólo existe un modo de concebir a la humanidad. En síntesis, la realidad social es una y muchas al mismo tiempo. Y de igual manera, la humanidad es una y muchas al mismo tiempo.

- Analizan y explican fenómenos cambiantes, que pueden ser abordados desde diversas perspectivas y por lo tanto, interpretados a través de distintos relatos.

- En vez de contar con la experimentación como principal recurso para la investigación, utilizan el análisis de documentos, las entrevistas y la observación participante, como modalidades de intervención para obtener información relevante.

Entonces, con respecto al mundo social o a la realidad social en sentido amplio, deseamos resaltar aquí que nos parece pertinente, como docentes formados para enseñar en este nivel educativo, utilizar algunas herramientas conceptuales de gran valor analítico, que nos permiten realizar reflexiones bastante precisas sobre la dinámica de lo social y, al mismo tiempo, nos sugieren posibles recortes didácticos. Entre estas herramientas provenientes de los ámbitos académicos, está la noción de multi-dimensionalidad. Es decir, la realidad social puede ser pensada como una trama compleja, compuesta por diversas dimensiones. Por tal motivo, la tarea docente debe tender a que los alumnos busquen y establezcan relaciones que vinculen entre sí las múltiples causas que pueden explicar los fenómenos y los procesos sociales.

Claro que este esquema de análisis es una construcción teórica, y por lo tanto no se debe considerar que en el día a día del mundo social, existen dimensiones objetivas, con entidad propia. Por el contrario, en la cotidianidad del entramado social, lo histórico, lo espacial, lo político, lo económico y lo cultural, se presentan imbricados, en un continuo tan complejo como polifacético. Así pues, pensando en la enseñanza, sugerimos que, desde las propuestas didácticas, se presenten a los alumnos situaciones de análisis donde sea factible el diálogo y la interacción de los diferentes componentes del mundo social, como así también promover el desarrollo del pensamiento crítico, la valoración de la heterogeneidad cultural, la interpretación social, la comprensión de las motivaciones de los actores sociales y la confrontación de ideas a través de argumentos coherentes, entre otros.

Pero que las dimensiones de la realidad social, en tanto variables de análisis, sean una construcción teórica, y que no necesariamente vayamos a enseñárselas bajo ese nombre, –"dimensiones"--, a nuestros estudiantes, no nos impide, como docentes críticos, utilizar los insumos conceptuales que se derivan de un análisis pormenorizado de las distintas dimensiones, para clarificar, clasificar y entender mejor muchos de los fenómenos sociales que luego, transposición didáctica mediante, deberemos enseñar a nuestros estudiantes. Favoreciendo así, que los alumnos escuchen y respeten diversos puntos de vista dentro del trabajo escolar, al someter, en forma oral o escrita, sus conclusiones,

descripciones y otras expresiones de conocimiento, a la lectura e interpretación de sus compañeros, para confrontar y reformular ideas.

Algunas de las **dimensiones sociales**, que no debemos perder de vista, son: la histórica, la espacial, la cultural, y la dimensión político-económica. Estas dimensiones deben dialogar entre sí, para explicar los fenómenos sociales desde un enfoque integral, evitando así los análisis sesgados o demasiado parciales.

La realidad social cuenta con una dimensión histórica, pues se desarrolla en el tiempo, lo cual implica que los distintos fenómenos protagonizados por los seres humanos generan cambios de época y también continuidades. Y precisamente esta cuestión es clave para la enseñanza de la historia en todos los niveles del sistema educativo, porque a través de la explicitación y análisis de los fenómenos sociales que se modifican o persisten, es que los estudiantes, enseñanza mediante, podrán avanzar en la construcción de nociones temporales cada vez más complejas. Este proceso es algo gradual, porque el tiempo histórico, no consiste en una simple linealidad basada en la sucesión de los años, sino que se articula en torno a diferentes duraciones, que en su momento el historiador Fernand Braudel definió como la larga, la mediana y la corta duración.

Por ejemplo, si alguien quisiese *utilizar en forma amplia y flexible* las tres duraciones temporales como herramientas de análisis, con el objetivo de periodizar el cristianismo en términos de proceso histórico, podría afirmar que al interior de dicho proceso histórico confluyen, la larga duración, representada por el catolicismo como fenómeno social, la mediana duración, representada por el luteranismo y el calvinismo, y la corta duración, representada por los nuevos cultos evangélicos.

Otro ejemplo para ilustrar las aplicaciones del concepto de "duraciones históricas", podemos tomarlo de la historia nacional. En efecto, es posible pensar las tensiones entre centralismo y federalismo como un conflicto de larga duración que comienza con las desavenencias entre morenistas y saavedristas al interior de la Primera Junta de Gobierno, tras la Revolución de Mayo de 1810. Luego, en la mediana duración, se pueden ubicar acontecimientos como la sanción de la Constitución de 1853 y la federalización de la ciudad de Buenos Aires en 1880. Finalmente, en la corta duración, podemos ubicar los reclamos más o menos contemporáneos que distintas jurisdicciones provinciales realizan al poder central para que se revise el pacto vigente de coparticipación federal, con miras a actualizarlo y hacerlo más equitativo.

Así pues, las tres duraciones coexisten, haciendo que la comprensión del tiempo histórico sea para los alumnos una ardua y lenta construcción, que por ese motivo debe ser alentada y, en la medida de lo posible, facilitada por la enseñanza.

Por otra parte, los cambios y las continuidades en el tiempo también son fundamentales para el abordaje de las efemérides en las aulas. Es decir, a través de propuestas didácticas que pongan de relieve por qué se sostienen y por qué se modifican ciertos fenómenos sociales a lo largo del tiempo, es posible trabajar las efemérides en términos de procesos históricos multifacéticos que superan ampliamente la descripción de hechos aislados.

Ahora bien, el pasado ha sido el resultado de aportes colectivos, generados por múltiples sectores sociales. Por eso es importante no reducir el estudio de ese pasado a la gesta de los "grandes hombres"/ "héroes"/ "próceres". Resulta sumamente relevante incorporar a las narrativas históricas el accionar cotidiano, y más o menos anónimo, de diferentes grupos y sectores que, tradicionalmente, no han estado presentes en los relatos transmitidos por las escuelas.

La relevancia de este enfoque inclusivo radica en que permite, tal cual lo planteado por Henry Giroux, resistir ante aquellas tendencias culturales y económicas basadas en la exclusión e invisibilización de los oprimidos, y al mismo tiempo, habilita caminos para que los diferentes grupos humanos puedan conocerse mejor, y para que a partir de ese conocimiento, tengan la posibilidad de participar, con un sesgo solidario y humanista, en actividades escolares y comunitarias, que aportan su grano de arena a la construcción de un mundo mejor.

Entre los grupos desfavorecidos, más o menos ausentes de los relatos históricos escolares, es posible mencionar a las mujeres, los pobres del ámbito rural y urbano, los esclavos, los afroamericanos, los niños y los pueblos originarios de América. Por supuesto que esto no implica negar la importancia de los individuos en los distintos procesos históricos, pero sí exige contextualizar el accionar individual, y trazar un cuadro de relaciones entre la singularidad, la época y el resto de los actores sociales.

En cuanto a la dimensión espacial, es necesario tener presente los distintos enfoques que constituyen una disciplina, ya que éstos, solo pueden comprenderse históricamente, es decir, contemplando las necesidades sociales que les dieron origen y las funciones que ese conocimiento cumplió en los diferentes momentos.

Así, la Geografía Tradicional, de fines del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX, basó su enfoque y concepción de espacio, en una postura enciclopédica, priorizando la enumeración, la descripción, la localización y la cartografía de los lugares óptimos para la expansión del mercado mundial; luego, durante el S XIX, se establece una lucha por controlar el acceso a las materias primas, a los mercados y por ende, también se incrementa el control por el dominio de los territorios, dando como resultado el

ordenamiento político del espacio, bajo la perspectiva de la supervivencia, el control y la dominación. Esta corriente es la que se conoce como determinismo geográfico, la cual sostiene la fuerte influencia del medio físico sobre las actividades humanas, definiendo un marcado encadenamiento causal entre los factores físicos y fenómenos humanos. Más tarde, como corriente superadora, comienza a manifestarse el posibilismo geográfico, que destaca las múltiples posibilidades que el medio natural ofrece al hombre, considerándolo como un sujeto libre que utiliza o desaprovecha su entorno. Es en este momento cuando surge, a través de un enfoque sintético, el concepto de *región* concebida como una unidad cerrada en sí misma y observable en la realidad, intentando poner el acento en la forma que adquiere el espacio como producto de la combinación de fenómenos físicos y humanos. Luego de esta corriente, más recientemente, a mediados del S XX, se advierten no sólo ciertos cambios metodológicos en el campo de las Ciencias Sociales, sino también cambios en la concepción del espacio que van desde la búsqueda de regularidades y modelos, pasando por el espacio subjetivo, incorporando la imagen mental, hasta llegar al concepto de espacio como producto social, incentivado por la Geografía Radical, la cual recupera aportes de la Historia, la Sociología, la Antropología y la Economía, ubicándose claramente en el conjunto de las Ciencias Sociales.

Ahora bien, teniendo en cuenta los distintos enfoques expuestos en los párrafos anteriores, nuestra propuesta está basada en un enfoque crítico, renovado, que lo consideramos superador y complementario a los demás, ya que no descarta las geografías anteriores sino que, propone la resignificación de las mismas, en la medida que se las pueda interpretar y analizar, teniendo siempre presente los supuestos que le dieron origen. Este enfoque es el que propone la Geografía Crítica, la cual, brinda valiosos aportes al estudio de la dimensión espacial de la realidad social y combina sus planteos con otras perspectivas. Por eso "...hoy nos encontramos ante un pluralismo de enfoques sobre el espacio geográfico, no necesariamente excluyentes, que pueden combinar una fuerte preocupación social con el interés por el medio natural..." (González, p. 38)

El estudio de la Geografía, desde este enfoque, posibilita a docentes y alumnos, 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, regional como mundial, permitiendo comprender, cómo y por qué, sus acciones individuales y/o colectivas, tienen consecuencias ambientales, sociales, económicas, entre otras, promoviendo así, un pensamiento complejo, no lineal, reflexivo, multicausal, no acumulativo.

Desde la perspectiva crítica, el espacio se construye a partir del trabajo sobre la naturaleza; es decir, existe una naturaleza reconstruida en un proceso histórico, a partir del cual quedan en el territorio las huellas de las decisiones sociales, económicas, políticas y tecnológicas, atravesadas por las propias contradicciones y los conflictos de la sociedad. De esta forma, sociedad y naturaleza no deben entenderse como entidades independientes, sino articuladas permanentemente. Por tal motivo... "el espacio geográfico, se considera una construcción social guiada por los conflictos, las contradicciones y las tensiones que se producen en el seno de la sociedad y que se reflejan en cómo ésta organiza y administra su territorio". (Reboratti, Año 2 de la Revista Geographikós).

Por otra parte, desde la dimensión político-económica, podemos decir que abordar la realidad social implica preguntarnos, por ejemplo, respecto a las relaciones que pueden establecerse entre la "democracia capitalista" y el "capitalismo democrático". Es decir, ¿vivimos en una democracia que le pone límites al capitalismo?, ¿o es el capitalismo el que le coloca límites a la democracia?

En la realidad social contemporánea, según los casos analizados, se aprecia una alternancia entre ambas opciones. Por momentos, la democracia como sistema intenta y logra acotar el poderío del capitalismo, pero en ciertos contextos, es el capitalismo el que subyuga a los Estados democráticos y los obliga a aceptar sus condiciones.

Aquí cabe aclarar que la situación de los Estados en el mundo actual, no puede entenderse descontextualizada de la conformación histórica de los mismos, de los cambios y mutaciones que han ido sufriendo a lo largo del tiempo. Por ejemplo, en el siglo XVI, Jean Bodin definió a la soberanía estatal como un poder absoluto y perpetuo; pero desde esa época en adelante, se han desarrollado procesos políticos y económicos de carácter trans-estatal, que obligan a repensar al Estado y aquella definición clásica de soberanía.

Uno de estos fenómenos trans-estatales es el proceso de globalización, que al intensificarse ha generado un conjunto de rasgos paradójicos:

- Homogeneización/reafirmación de las diferencias.
- Integración/ exclusión.
- Uniformización/ diversificación.
- Interdependencia/ intensificación de la dependencia de la periferia.

Por eso García Canclini (1999) plantea que la globalización implica "un conjunto de procesos de homogeneización y, a la vez, de fraccionamiento articulado del mundo, que reordenan las diferencias y las desigualdades del mundo sin suprimirlas".

Es necesario considerar algunos de los fenómenos relevantes que han coadyuvado a la conformación de un escenario atravesado por la desigualdad, tales como la crisis del Estado de Bienestar, el neoliberalismo como ideología hegemónica y el derrumbe de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, entre otros.

En este contexto, América Latina viene registrando fluctuaciones entre etapas de mayor y menor dependencia respecto a los centros mundiales del poder político, económico y militar. Pero en los últimos años, se está fortaleciendo una línea política de integración que tiende a generar mayores márgenes de autonomía para la región. Dentro de esta tendencia se inscribe la progresiva consolidación de organismos multilaterales como el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) y la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR).

El proceso de globalización también tiene un fuerte impacto en el ambiente. La deslocalización industrial, la exploración y extracción de recursos naturales no renovables y el calentamiento global, son fenómenos que coexisten con intentos de proteger los ecosistemas y forjar acuerdos internacionales para la reducción de la emisión de gases contaminantes.

Por supuesto que todas estas tendencias y contratendencias interpelan a las Ciencias Sociales y las impulsan a repensar y modificar sus insumos conceptuales y teóricos, que históricamente fueron forjados en el marco del Estado-Nación soberano. Es decir, en el escenario contemporáneo se vuelven impostergables, entre otros, aquellos enfoques históricos y geográficos capaces de explicar los fenómenos sociales en clave latinoamericana, rompiendo así los límites del eurocentrismo y poniendo fin a la importación acrítica de modelos explicativos.

Además, y ya para finalizar estas líneas referidas a la dimensión político-económica, cabe aclarar que ni lo económico se agota en el análisis del capitalismo ni lo político se circunscribe sólo al accionar del Estado, es decir, a lo largo de la historia, hubo producción, circulación, distribución y consumo de bienes, antes de que el capitalismo se estructurase como sistema económico hegemónico. Y también hubo y hay accionar político al margen de las instituciones estatales. Estas cuestiones no deben perderse de

vista al trabajar con la dimensión político-económica, para evitar reduccionismos confusos en las propuestas didácticas.

La dimensión cultural se refiere aquí a un aspecto fundamental de toda realidad social, es decir, se refiere a la coexistencia e interacción de diferentes culturas[158]. Esta diversidad cultural puede ser fuente de un enriquecimiento recíproco, o causal de conflictos ligados a la difusión de estereotipos y actitudes de discriminación.

Por eso es que las Ciencias Sociales, pueden promover el conocimiento respetuoso de distintas culturas y una progresiva desactivación de miradas mitológicas, ancladas en la estigmatización de los "otros" o de los "diferentes".

Por lo tanto, estudiar múltiples conformaciones culturales, sean pretéritas o contemporáneas, puede convertirse en un camino de apertura, ensanchamiento y diversificación de puntos de vista, juicios de valor, gustos y afinidades.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA Y SU RELACIÓN CON EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES EN EL PRIMER CICLO

Entendemos que, en el Primer Ciclo, de acuerdo a los contenidos de enseñanza que lo constituyen, y procurando una mayor articulación con el Nivel Inicial[159], se ha decidido que Construcción de la Ciudadanía integre el Área de Ciencias Sociales. La intención es propiciar un abordaje integrado de los aspectos éticos y ciudadanos en el campo general de las Ciencias Sociales, sin que la perspectiva integrada implique una dilución o pérdida de intensidad en el trabajo de esos aspectos tan relevantes para la vida en sociedad.

En este sentido, proponemos un abordaje de Construcción de la Ciudadanía en el que se trabaje equilibradamente con los conceptos y las prácticas ciudadanas, es decir, un abordaje en el que la participación democrática no quede sólo en un conjunto de definiciones, sino que también halle su encarnadura en prácticas ciudadanas concretas, que los alumnos deberán encarar con el acompañamiento de sus docentes.

158 Aquí la noción de cultura se entiende desde el enfoque de la interculturalidad, es decir, como un complejo históricamente construido de pautas, normas, representaciones sociales y producciones materiales, en continua interacción con otras culturas.

159 Debemos tener en cuenta que en el Nivel Inicial, los niños cuentan con un espacio curricular llamado "Área del Entramado Social, Natural y Tecnológico", que incluye los aportes de las Ciencias Sociales, de la Construcción de la Ciudadanía, de las Ciencias Naturales y de la Tecnología. Por lo tanto, para mitigar el "desgranamiento" de espacios curriculares en el pasaje del Nivel Inicial al Nivel Primario, sostenemos que es pertinente integrar, en el Primer Ciclo, Construcción de la Ciudadanía con Ciencias Sociales.

Siguiendo esta lógica de secuenciación, consideramos que en el Segundo Ciclo los alumnos están en mejores condiciones[160] para trabajar los contenidos de Construcción de la Ciudadanía como un espacio curricular independiente, que, de todas formas, consideramos que al momento de enseñarse debería guardar puntos de contacto y zonas de confluencia con los contenidos de Ciencias Sociales para el Segundo Ciclo.

Así mismo, cabe mencionar la importancia que adquieren los tópicos transversales desde esta perspectiva integrada: la Educación Vial, la Cooperación como forma de vida, y la Donación de Órganos, entre otros.

PROPÓSITOS

- Fomentar el conocimiento y las prácticas basadas en los principios de justicia, igualdad y libertad, para habilitar actitudes que los niños deben asumir frente a conflictos de su vida cotidiana y, en particular, en las tareas comunes que propone la escuela.
- Alentar en los estudiantes el deseo de conocer, preguntar y buscar información sobre la realidad social, desnaturalizando sus características, para ayudarlos a comprender mejor el mundo y así reconocerse como protagonistas y agentes de cambio.
- Desarrollar propuestas de intervención socio-espacial, que promuevan en los alumnos actitudes y prácticas de carácter democrático, fomentando en ellos, la autonomía, el diálogo y la acción concertada.
- Animar en los niños la conformación de identidades polifacéticas[161], que les permitan ir integrando, gradual y críticamente, las pautas culturales propias del contexto familiar y local, con las influencias provenientes del ambiente regional, nacional y mundial.
- Propiciar la producción individual y grupal, la deliberación, el intercambio de ideas y opiniones de los alumnos; para que interpelen sus ideas previas y

160 Cuando hablamos de "mejores condiciones" nos referimos a que los estudiantes, tras haber recibido durante tres años una enseñanza sistemática en Ciencias Sociales, deberían contar con más elementos para analizar, interpretar y valorar los contenidos específicos de Construcción de la Ciudadanía.

161 Una identidad polifacética es una identidad capaz de combinar y articular diferentes aristas de la existencia. Así, por ejemplo, cada individuo puede pensarse como ciudadano de la localidad en la que vive, como ciudadano del país que alberga a esa localidad y, también como ciudadano del mundo. Porque todas esas escalas lo atraviesan, y condicionan su vida cotidiana.

avancen en la complejización de sus saberes, incorporando gradualmente a sus análisis, una variedad de procesos y actores sociales.

CÓMO ABORDAR LOS PROPÓSITOS EDUCATIVOS EN EL PRIMER CICLO

A medida que los niños van transitando el primer ciclo de escolaridad primaria, los conocimientos acerca de la realidad social, enseñanza mediante, deberían ir ampliándose. Esta ampliación de los horizontes sociales y culturales, tendría que ser considerada como el punto de partida en el objetivo de aproximar a los niños a una construcción más elaborada del mundo social. Para que esto suceda, es necesario seleccionar saberes socialmente valorados que otorguen a los niños oportunidades de pensar la realidad social y de fortalecer sus biografías personales en tanto sujetos constructores de conocimiento.

Además, se debe tener en cuenta que:

> *"... los niños pequeños no consideran a la sociedad como una construcción humana; más bien la piensan como un producto ahistórico, natural. Por eso uno de los desafíos más importantes de la enseñanza en el Ciclo consiste en ofrecer situaciones que les permitan enriquecer y complejizar sus miradas sobre la sociedad, ampliar sus experiencias sociales y culturales, avanzar en el desarrollo de su autonomía, integrándose, progresivamente, en las redes sociales...," (Ciencias Sociales en el Primer Ciclo. Cuadernos para el Aula, 2008, pág. 17)*

De esta manera, los alumnos podrán ir tomando decisiones cada vez más fundamentadas y preparándose para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, considerando la realidad social y sus distintas dimensiones.

CÓMO ABORDAR LOS PROPÓSITOS EDUCATIVOS EN EL SEGUNDO CICLO

El pasaje al Segundo Ciclo constituye un nuevo desafío para los alumnos, ya que comienzan una nueva etapa, con distintos intereses y expectativas. Nuestro acompañamiento debe estar centrado en reflexionar acerca de las oportunidades que debemos brindarles a nuestros alumnos, para facilitar la construcción del vínculo con el conocimiento, y a la vez, que éste se enriquezca y acreciente con el tiempo.

En el segundo ciclo debe retomarse y profundizarse el estudio de la vida en sociedad en el presente y en el pasado, recuperando la riqueza conceptual de enfoques, lecturas y

visiones de la realidad que aportan las distintas disciplinas que componen el espacio curricular.

Esto implica que los alumnos vayan adquiriendo autonomía en la búsqueda de información, en su tratamiento, en la construcción de ideas; que trabajen en la elaboración de mejores argumentaciones y de intercambios más amplios en torno a los temas y contenidos que se tratan en el aula, y, también, aprender a "estudiar Ciencias Sociales"; tareas relevantes que requieren de un importante y continuo apoyo por parte de los docentes.

> *"Por lo tanto, se convierten en propósitos básicos de la enseñanza de las Ciencias Sociales el conocimiento de los procesos y actores sociales implicados en la configuración del espacio geográfico en diversas escalas, el reconocimiento de cambios y permanencias en las formas históricas de la vida social y la aproximación a problemáticas y categorías de análisis referidas a la organización social y política, a las instituciones, normas y sistemas de creencias..." (Cuadernos para el aula 4. Enseñar Ciencias Sociales. 2008 Pág.-17).*

Así, se irán construyendo situaciones de enseñanza cada vez más ricas, en tanto y en cuanto se acerque a los alumnos a la diversidad y complejidad de las construcciones y manifestaciones sociales, políticas, económicas, ambientales y culturales de las sociedades pasadas y presentes.

Además, en este apartado, resulta útil recordar lo que ya adelantamos páginas más arriba, es decir, en el Segundo Ciclo, Construcción de la Ciudadanía aparece como un espacio curricular autónomo.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

Para los seis años de la Escuela Primaria se han seleccionado, en Ciencias Sociales, los siguientes tres Ejes para organizar los Contenidos:

Las sociedades y los espacios geográficos

Los contenidos propuestos en este Eje responden a dos grandes líneas temáticas: el ambiente y la organización del territorio; no como entidades aisladas sino como grupos íntimamente relacionados e integrados, que abordan el análisis y la complejidad de los fenómenos y procesos sociales a través de los espacios geográficos, su relación entre ellos, su dimensión histórica, las formas de organización de las sociedades, la creación y vigencia de normas e instituciones.

Las sociedades a través del tiempo

En este Eje se hará hincapié en los cambios y continuidades experimentados por las sociedades a través del tiempo, prestando especial atención a las sociedades seleccionadas, para que los alumnos puedan enlazar sus experiencias familiares y comunitarias, con entornos más amplios y lejanos, tanto en el tiempo como en el espacio.

Las actividades humanas y la organización social

El presente Eje se propone nuclear un conjunto de contenidos vinculados a la reflexión ética, a la construcción de las identidades y a la participación democrática. La intención aquí es destacar el componente moral y político del accionar humano, para que los estudiantes puedan, progresivamente, reconocerse como ciudadanos con derechos y responsabilidades.

Se debe tener en cuenta que los tres Ejes pueden abordarse de manera integrada, articulándose al interior del recorte didáctico que proponga el docente. Por lo tanto, no hay que pensarlos como compartimentos aislados, sino como agrupamientos susceptibles de vínculos y múltiples conexiones.

A lo largo de los años, los contenidos que dan sustento a cada uno de los ejes, se irán secuenciando, para promover, enseñanza mediante, una complejidad creciente en los aprendizajes de los estudiantes.

CONTENIDOS PRIMER CICLO

Primer Año

Las sociedades y los espacios geográficos:

- Conocimiento de la escuela caracterizando sus dependencias (aulas, cocina, comedor, gimnasio, patio, baños, salidas de emergencia) y localizando su ubicación en el barrio.
- Reconocimiento del espacio geográfico cotidiano, observando elementos naturales y elementos construidos por la sociedad.
- Identificación de paisajes rurales y urbanos caracterizando a cada uno, estableciendo relaciones entre ellos, tomando en cuenta los aportes recíprocos.
- Elaboración de croquis y esquemas sencillos representando distintos trayectos en el espacio e introduciendo referencias.

Las sociedades a través del tiempo:

- Análisis de la historia familiar y elaboración de líneas del tiempo realizando una periodización sencilla, desde el nacimiento de los abuelos hasta el presente.
- Exploración del ayer y el hoy indagando algunos rasgos de la historia de la escuela.
- Identificación de características de la vida cotidiana en diferentes períodos históricos:
  - Análisis comparado de determinados aspectos de la sociedad Yámana y/o Selk'nam antes de la llegada de colonos europeos, argentinos, y chilenos, teniendo en cuenta: las familias, los roles de hombres y mujeres, la educación, los juegos y los trabajos[162].
- Conocimiento, interpretación y valoración de efemérides[163] locales, nacionales e internacionales, realizando:
  - Análisis que permitan contextualizar las efemérides en el marco de los procesos históricos que les dan sentido.
  - Interpretaciones que pongan en juego aspectos de la vida cotidiana de los diversos sectores sociales, en las diferentes etapas históricas a las que remite cada efemérides.
- Ubicación en el espacio de las sociedades estudiadas, utilizando material cartográfico.

Las actividades humanas y la organización social:

- Reconocimiento de algunas instituciones (escuela, hospital, clubes y organizaciones no gubernamentales) indagando en sus funciones y finalidades.
- Valoración de la importancia del diálogo y de la implicancia personal en los acuerdos, participando en la construcción cooperativa de normas de convivencia:
  - Identificación de conflictos y disputas en situaciones vividas en el contexto escolar, y reconocimiento de posibles formas de resolución.
  - Identificación y uso cotidiano de las señales de tránsito, reconociendo su forma, color y mensaje, promoviendo la adquisición de hábitos de

162 En el caso de las familias contemporáneas tomar en cuenta a miembros de distintos sectores socioeconómicos y diferentes grupos étnicos.

163 Vale aclarar aquí que las efemérides no se entienden como una mera presentación de hechos históricos ritualizados por el calendario escolar. Las efemérides, por el contrario, deben ser consideradas como una excelente oportunidad para realizar, gradualmente, análisis históricos multidimensionales con nuestros estudiantes. Al respecto, sugerimos leer el apartado sobre efemérides ubicado en las recomendaciones didácticas.

comportamiento y prudencia en el uso de la vía pública, en espacios rurales y urbanos.

- Selección y análisis de algunas de las noticias procedentes de lugares lejanos, que llegan a nuestros hogares a través de los medios masivos de comunicación, interpretando a través de esas fuentes de información, las relaciones y puntos en común entre sociedades muy distantes en el espacio.

Segundo Año

Las sociedades y los espacios geográficos:

- Conocimiento y localización de puntos de referencia, utilizando el plano para la localización de los diferentes barrios de la ciudad.
- Identificación de comercios y actividades económicas presentes en el barrio, caracterizando aquellas que permiten abastecer a los comercios.
- Reconocimiento de los medios de transporte que nos conectan dentro y fuera de la Provincia, interpretando sus características y dinámicas de funcionamiento a través de relatos vivenciales.

Las sociedades a través del tiempo:

- Identificación y valoración de algunos aspectos de la vida cotidiana de sociedades ubicadas en distintos períodos históricos:
  - ➢ Conocimiento de determinadas estrategias de enseñanza utilizadas por los adultos Selk'nam y/o Yámana, antes de la colonización europea, argentina, y chilena, con la finalidad de transmitir su cultura a las jóvenes generaciones.
  - ➢ Conocimiento de determinadas estrategias de enseñanza utilizadas por los adultos Manekenk y Kawheskar, antes de la colonización europea y argentina, y chilenos, con la finalidad de transmitir su cultura a las jóvenes generaciones.
- Interpretación de la historia del barrio, sus cambios y continuidades:

Recolectando y utilizando testimonios orales de antiguos residentes.

- ➢ Observando viviendas y monumentos como fuentes históricas.
- Elaboración de líneas del tiempo, identificando y diferenciando algunas unidades cronológicas: días, años y décadas.

- Conocimiento, interpretación y valoración de efemérides[164] locales, nacionales e internacionales, realizando:
  - Análisis que permitan contextualizar las efemérides en el marco de los procesos históricos que le dan sentido.
  - Interpretaciones que pongan en juego aspectos de la vida cotidiana de los diversos sectores sociales en las diferentes etapas históricas a las que remite cada efemérides.
- Ubicación en el espacio de las sociedades estudiadas, utilizando material cartográfico.

Las actividades humanas y la organización social:

- Ejercitación y valoración del diálogo construyendo acuerdos y resolviendo conflictos.
- Conocimiento del entorno físico en relación con el tránsito, comportándose como peatón autónomo y en algunos casos como conductor de bicicleta, responsables de las normas de tránsito.
- Reconocimiento y aprecio de las diferencias en interacción con los otros respetando las características personales.
- Conocimiento y análisis de algunas desigualdades socioeconómicas presentes en el país en general y en Tierra del Fuego en particular:
  - Identificando las dificultades para el acceso a la vivienda y a los servicios públicos domiciliarios.
  - Buscando, analizando y organizando información sobre la finalidad y el accionar de algunas instituciones barriales: Centros de Asistencia Primaria de la salud "CAPS", Asociaciones Vecinales, Centros Comunitarios, Cuarteles de Bomberos, Comisarías.
- Selección y análisis de algunas de las noticias procedentes de lugares lejanos, que llegan a nuestros hogares a través de los medios masivos de comunicación, interpretando a través de esas fuentes de información, las relaciones y puntos en común entre sociedades muy distantes en el espacio.

Tercer Año

164 Vale aclarar aquí que las efemérides no se entienden como una mera presentación de hechos históricos ritualizados por el calendario escolar. Las efemérides, por el contrario, deben ser consideradas como una excelente oportunidad para realizar, gradualmente, análisis históricos multidimensionales con nuestros estudiantes. Al respecto, sugerimos leer el apartado sobre efemérides ubicado en las recomendaciones didácticas.

Las sociedades y los espacios geográficos:

- Conocimiento de la ciudad[165] como producto de la relación sociedad-naturaleza, identificando y ubicando características principales y funciones predominantes. Utilización de mapas, planos, croquis, entre otros.
- Identificación y localización de los espacios rurales de la Provincia: estancias, aserraderos, canteras, espacio rural con explotación petrolera, consultando mapas y diversas fuentes escritas.
- Reconocimiento de las diferentes relaciones que se establecen entre los espacios rurales y urbanos, identificando los vínculos entre los actores sociales, el lugar y los procesos de producción, mediante el análisis de distintos emprendimientos económicos. [166]

Las sociedades a través del tiempo:

- Análisis de algunas sociedades en su etapa precolombina[167], caracterizando su organización política, social, económica y religiosa.
- Conocimiento del proceso de expansión ultramarina encabezado por Europa analizando:
  - La organización de la conquista y la colonización de América por parte de españoles, portugueses, franceses, holandeses e ingleses.
  - El impacto de la conquista y la colonización sobre los pueblos originarios.

❖ Identificación y caracterización de la sociedad colonial en el marco del Virreinato del Río de la Plata considerando e interpretando:
  - La organización productiva y comercial.
  - Las diferencias sociales y culturales entre españoles, criollos, afroamericanos y aborígenes.

- Ubicación en el tiempo de acontecimientos históricos utilizando distintas unidades cronológicas en la construcción de líneas del tiempo y ejes

165 La ciudad a trabajar variará según la ubicación de los docentes y alumnos. Pudiendo ser Ushuaia, Tolhuin o Río Grande. O alguna ciudad más grande en relación con el número de habitantes, actividades económicas, localización, entre otras; con el propósito de comenzar a trabajar las diferentes escalas geográficas a través de comparaciones y sencillas descripciones.

166 Aquí la intención es introducir entre los alumnos el concepto de circuito productivo, es decir abordar sus rasgos elementales, para luego, con el correr de los años ir profundizando en la noción. Además, sería interesante poder aplicar el concepto de circuito productivo a algunos casos del pasado, generando así una integración con el eje de las sociedades a través del tiempo. Por ejemplo, se podrían abordar las características generales de los principales circuitos productivos durante el Virreinato del Río de la Plata.

167 Por su implicancia y repercusiones con la futura estructuración de la Argentina como Estado-Nación, y de Tierra del Fuego como provincia, sugerimos analizar las siguientes sociedades precolombinas: Los Incas, los Guaraníes, los Kollas, los Selk'nam y Yámanas.

cronológicos.

- Conocimiento, interpretación y valoración de efemérides[168] locales, nacionales e internacionales, realizando:
  - Análisis que permitan contextualizar las efemérides en el marco de los procesos históricos que le dan sentido.
  - Interpretaciones que pongan en juego aspectos de la vida cotidiana de los diversos sectores sociales en las diferentes etapas históricas a las que remite cada efeméride.
- Ubicación en el espacio de las sociedades estudiadas, utilizando material cartográfico.

Las actividades humanas y la organización social:

- Análisis de los distintos niveles de gobierno:
  - Caracterizando el Nivel Municipal, Provincial y Nacional.
  - Interpretando las principales funciones y actividades que desarrollan.
  - Identificando las relaciones entre los distintos niveles de gobierno.
- Identificación de los conflictos sociales y su posible resolución en un sistema democrático considerando:
  - La participación cooperativa en la construcción y evaluación grupal de las normas de convivencia áulicas.
  - Los mecanismos democráticos de reclamo y debate: Las consultas populares, el Concejo Deliberante Municipal y la Banca del Vecino.
- Diferenciación y caracterización de las principales problemáticas locales vinculadas al tránsito automotor, usando y valorando las normas y señales de tránsito.
  - Identificación y desarrollo de hábitos de correcto comportamiento como peatón, pasajero y conductor de bicicletas, reconociendo las diferentes vías públicas: calle, ruta, bici-senda/ciclo -vía, autopista, autovía y vía rápida, tanto en espacios rurales como urbanos.
- Conocimiento de algunas de las actividades culturales que se desarrollan en la ciudad, participando de ellas, y recabando información.

168 Vale aclarar aquí que las efemérides no se entienden como una mera presentación de hechos históricos ritualizados por el calendario escolar. Las efemérides, por el contrario, deben ser consideradas como una excelente oportunidad para realizar, gradualmente, análisis históricos multidimensionales con nuestros estudiantes. Al respecto, sugerimos leer el apartado sobre efemérides ubicado en las recomendaciones didácticas.

- Identificación, análisis y valoración de la donación de órganos como una práctica social alentada desde los distintos poderes del Estado.
- Selección y análisis de algunas de las noticias procedentes de lugares lejanos, que llegan a nuestros hogares a través de los medios masivos de comunicación, interpretando a través de esas fuentes de información, las relaciones y puntos en común entre sociedades muy distantes en el espacio .

CONTENIDOS SEGUNDO CICLO

Cuarto Año

Las sociedades y los espacios geográficos:

- Conocimiento de la división política de la República Argentina, localizando nuestra provincia en el contexto nacional, teniendo en cuenta su condición bicontinental[169] y la división limítrofe de la Isla Grande de Tierra del Fuego.
- Identificación, ubicación y caracterización de las regiones ambientales fueguinas, reconociendo las condiciones físicos-naturales (relieve, clima, hidrografía, vegetación, entre otros), sus recursos naturales y las actividades económicas predominantes.
- Identificación de problemas ambientales: Incendios provocados, desertificación, deterioro de la vegetación, contaminación del agua, el aire y el suelo, adelgazamiento de la capa de Ozono, considerando el interjuego de las distintas escalas geográficas.
- Conocimiento de riesgos naturales en la Provincia (marejadas, sismos, nevadas y heladas extraordinarias, fuertes vientos) identificando las causas y consecuencias que afectan a la población y al territorio, utilizando diferentes escalas de análisis.
- Localización de las diferentes áreas protegidas de la Provincia, analizando sus particularidades y los propósitos de su existencia.

169 El concepto de bicontinentalidad hace referencia a la extensión de la jurisdicción provincial entre los continentes americano y antártico. Esta pertenencia de la provincia al continente americano y antártico, junto con el reclamo de soberanía sobre las Islas Malvinas, la convierten en un caso particular dentro del contexto nacional.

Las sociedades a través del tiempo:

- Análisis de la Revolución de Mayo, identificando sus causas y consecuencias[170].
- Interpretación de los conflictos en torno a distintos proyectos de país. Unitarios y Federales en Argentina, entre 1816 y 1853, analizando las principales características de cada propuesta política.
- Identificación de las formaciones previas a las actuales provincias argentinas analizando:
  - El proceso histórico de conformación de los Territorios Nacionales en la Patagonia Argentina.
  - El caso Malvinas: Las Islas antes y después de la ocupación inglesa.
- Conocimiento, interpretación y valoración de efemérides[171] locales, nacionales e internacionales, realizando:
  - Análisis que permitan contextualizar las efemérides en el marco de los procesos históricos que le dan sentido.
  - Interpretaciones que pongan en juego aspectos de la vida cotidiana de los diversos sectores sociales en las diferentes etapas históricas a las que remite cada efemérides.
- Conocimiento de calendarios diferentes al calendario criollo, instaurado tras la Revolución de Mayo, analizando las principales características de distintas conmemoraciones/celebraciones[172] de los Pueblos Originarios.
- Ubicación en el tiempo de acontecimientos históricos construyendo líneas del tiempo.

---

170 Aquí los conceptos "causas y consecuencias" no deben ser entendidos en sentido enciclopedista ni en términos mecanicistas. Por causas hay que entender, de manera general, un conjunto de antecedentes internacionales y locales que estimularon en el Rio de la Plata el crecimiento de proyectos favorables al auto-gobierno, y por consecuencias, un conjunto de cambios politicos, sociales y económicos que los diez años de revolución pusieron en marcha.

171 Vale aclarar aquí que las efemérides no se entienden como una mera presentación de hechos históricos ritualizados por el calendario escolar. Las efemérides, por el contrario, deben ser consideradas como una excelente oportunidad para realizar, gradualmente, análisis históricos multidimensionales con nuestros estudiantes. Al respecto, sugerimos leer el apartado sobre efemérides ubicado en las recomendaciones didácticas.

172 El conocimiento y análisis de estas conmemoraciones/celebraciones, no debe entenderse como una mera presentación de hechos desprendidos del contexto histórico. Aquí entonces, conocer otros calendarios no implica un conocimiento técnico/academicista de dichos calendarios, sino una caracterización general de las cosmovisiones que sustentan ciertas maneras de entender el paso del tiempo. Entre otras posibles celebraciones a trabajar en el aula, proponemos las siguientes: La ceremonia del Hain: Los Selk'nam la desarrollaban/desarrollan generalmente durante el Otoño. La fiesta de Inti Raymi: Los Quechuas y Aymaras participan de esta fiesta durante el 21 de junio. La fiesta de Wiñoy Tripantú: El año nuevo Mapuche se celebra entre el 21 y el 24 de junio. El ritual de la Pachamama: Los Quechuas y Aymaras participan de este ritual durante el 1 de agosto.

- Ubicación en el espacio de las sociedades estudiadas, utilizando material cartográfico.

Las actividades humanas y la organización social:

- Análisis y valoración de la diversidad cultural presente en Argentina, considerando el pasado y el presente.
- Conocimiento de costumbres, sistemas de creencias, valores y tradiciones de la propia comunidad y de otras, favoreciendo y desarrollando el respeto hacia modos de vida de culturas diferentes.
- Identificación y análisis crítico de las acciones comunitarias que realizan distintas Organizaciones no Gubernamentales a nivel nacional y local, valorando su contribución al bien común.
- Valoración de la importancia del diálogo y de la implicancia personal en los acuerdos, participando en la construcción cooperativa de normas de convivencia.

Quinto Año

Las sociedades y los espacios geográficos:

- Análisis de la organización y delimitación política del territorio argentino, reconociendo los diferentes niveles jurisdiccionales (nacional, provincial y municipal) y su representación cartográfica en diferentes escalas geográficas.
- Reconocimiento y localización de los principales circuitos productivos de Argentina, considerando la importancia socioeconómica de los recursos naturales, los vínculos entre los distintos actores sociales y los procesos de producción en relación con los espacios rurales y urbanos en diferentes escalas de análisis, identificando las problemáticas ambientales asociadas.
- Conocimiento de las condiciones de vida de la población en relación con el crecimiento demográfico y los diferentes modos de satisfacer necesidades sociales[173], analizando el caso fueguino a partir de la sanción de la Ley de Promoción Económica N° 19640/72., considerando las siguientes variables e indicadores socio -demográficos:
  - El crecimiento vegetativo, el crecimiento migratorio
  - Las necesidades básicas insatisfechas: vivienda, salud, trabajo, educación, transporte, entre otras.

173 Entre las necesidades sociales, se debe tener en cuenta, entre otras, el trabajo, la salud, la educación, la vivienda, el transporte.

Las sociedades a través del tiempo:

- Identificación e interpretación de América Latina como una región histórica, conociendo los distintos nombres que a lo largo del tiempo se han aplicado a la región, y analizando las diferentes polémicas que cada nombre ha ido generando.
- Análisis de la historia Argentina entre 1853 y 1880:
  - Conociendo el contexto político en que se sancionó la Constitución Nacional.
  - Interpretando el conflicto entre la Confederación y la Provincia de Buenos Aires, ponderando la cuestión de la Capital Federal.
- Análisis de la historia Argentina entre 1880 y 1930:
  - Conociendo el modelo agroexportador y sus vínculos con la inmigración masiva.
  - Interpretando los nexos entre el fraude electoral y la reforma política de 1912.
  - Conociendo los principales cambios sociales acaecidos desde la asunción de Yrigoyen hasta el primer Golpe de Estado, enfatizando en los sectores de clase media y el rol de las fuerzas armadas en la política nacional.
- Conocimiento, interpretación y valoración de efemérides[174] locales, nacionales e internacionales, realizando:
  - Análisis que permitan contextualizar las efemérides en el marco de los procesos históricos que le dan sentido.
  - Interpretaciones que pongan en juego aspectos de la vida cotidiana de los diversos sectores sociales en las diferentes etapas históricas a las que remite cada efemérides.
  - Construcción de ejes cronológicos, ubicando en el tiempo los distintos acontecimientos históricos y en el espacio las sociedades estudiadas.

Las actividades humanas y la organización social:

- Análisis y valoración de la diversidad cultural presente en Argentina, considerando el pasado y el presente:

174 Vale aclarar aquí que las efemérides no se entienden como una mera presentación de hechos históricos ritualizados por el calendario escolar. Las efemérides, por el contrario, deben ser consideradas como una excelente oportunidad para realizar, gradualmente, análisis históricos multidimensionales con nuestros estudiantes. Al respecto, sugerimos leer el apartado sobre efemérides ubicado en las recomendaciones didácticas.

- Conociendo costumbres, sistemas de creencias, valores y tradiciones de la propia comunidad y de otras, favoreciendo y desarrollando el respeto hacia modos de vida de culturas diferentes.
- Identificación y análisis crítico de las acciones comunitarias que realizan distintas Organizaciones no Gubernamentales a nivel nacional y local, valorando su contribución al bien común.
- Valoración de la importancia del diálogo y de la implicancia personal en los acuerdos, participando en la construcción cooperativa de normas de convivencia

Sexto Año

Las sociedades y los espacios geográficos:

- Conocimiento y análisis del mapa político de América Latina, identificando los diferentes procesos de integración regional (MERCOSUR- UNASUR) del que forma parte nuestro país, reconociendo las relaciones con el resto del mundo.
- Identificación y ubicación de las regiones ambientales Latinoamericanas, caracterizando y reconociendo, en las regiones de Argentina, las condiciones físicos-naturales (relieve, clima, hidrografía, vegetación, entre otros), sus recursos naturales y las actividades económicas predominantes.
- Identificación de los principales problemas ambientales de Argentina, considerando el interjuego de las distintas escalas geográficas (local-regional-global), y analizando su impacto territorial y social.
- Reconocimiento de las principales características de los espacios rurales y urbanos de la región latinoamericana, identificando:
  - Los sistemas agrarios y tipos de productores.
  - Grandes metrópolis latinoamericanas.
- Análisis comparativo de los espacios rurales y urbanos en Argentina, identificando:
  - Principales procesos productivos.
  - Condiciones de trabajo y calidad de vida, analizando indicadores demográficos y socioeconómicos.
- Localización de las diferentes áreas protegidas de Argentina, analizando sus particularidades y los propósitos de su existencia.

Las sociedades a través del tiempo:

- Conocimiento de los distintos nombres aplicados a la Isla Grande: Karukinka y Tierra del Fuego, analizando los diferentes contextos históricos en que fueron acuñados.
- Identificación y valoración de las diferentes colonizaciones en Tierra del Fuego, analizando:
  - El Emplazamiento de la Misión Anglicana en Ushuaia (1869) y la Misión Salesiana en Río Grande (1893).
  - La Instalación de la Subprefectura en Ushuaia (1884) y la instalación del Frigorífico de Río Grande (1917).
  - La Instalación del Presidio y Cárcel de Reincidentes en Ushuaia (1902) y la fundación de la Colonia Agrícola y Pastoril de Río Grande (1921).
  - El Emplazamiento del Aserradero Bronzovich de Lago Escondido, en 1973.
- Conocimiento de los antiguos pobladores analizando sus aportes al crecimiento de los centros urbanos.
- Las migraciones recientes hacia Tierra del Fuego, analizando y valorando:
  - La Ley de Promoción Económica N° 19640/72 y su impacto sobre las migraciones.
  - El valor de la interculturalidad en Tierra del Fuego.
- Conocimiento de los Selk'nam y los Yámanas en la actualidad, analizando los testimonios orales de miembros actuales de dichas comunidades.
- Conocimiento de los Pueblos Originarios migrantes radicados en Tierra del Fuego en la actualidad (Los Quechuas, Aymaras, Mapuches, Quilmes y Guaraníes), recurriendo al testimonio oral de sus referentes.
- Análisis de las principales diferencias políticas que existen entre un Territorio Nacional y una Provincia, interpretando el contexto histórico en que se implementó la figura del Territorio Nacional.
- Conocimiento, interpretación y valoración de efemérides[175] locales, nacionales e internacionales, realizando:

175 Vale aclarar aquí que las efemérides no se entienden como una mera presentación de hechos históricos ritualizados por el calendario escolar. Las efemérides, por el contrario, deben ser consideradas como una excelente oportunidad para realizar, gradualmente, análisis históricos multidimensionales con nuestros estudiantes. Al respecto, sugerimos leer el apartado sobre efemérides ubicado en las recomendaciones didácticas.

- Análisis que permitan contextualizar las efemérides en el marco de los procesos históricos que le dan sentido.
- Interpretaciones que pongan en juego aspectos de la vida cotidiana de los diversos sectores sociales en las diferentes etapas históricas a las que remite cada efemérides.

- Ubicación en el tiempo y en el espacio de las sociedades estudiadas, elaborando líneas del tiempo y utilizando material cartográfico.

Las actividades humanas y la organización social:

- Análisis y valoración de la diversidad cultural presente en Argentina, considerando el pasado y el presente:
  - Conociendo costumbres, sistemas de creencias, valores y tradiciones de la propia comunidad y de otras, favoreciendo y desarrollando el respeto hacia modos de vida de culturas diferentes.
- Identificación y análisis crítico de las acciones comunitarias que realizan distintas Organizaciones no Gubernamentales a nivel nacional y local, valorando su contribución al bien común.
- Valoración de la donación de órganos como una práctica social cooperativa alentada por los distintos poderes del Estado.
- Valoración de la importancia del diálogo y de la implicancia personal en los acuerdos, participando en la construcción cooperativa de normas de convivencia.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS GENERALES

Para comenzar, queremos recordar, que el orden de aparición de los Ejes de Contenidos, no impide que en cada año de la Escuela Primaria, se puedan abordar en forma integrada, ya que los Contenidos que refieren a cada Eje, están íntimamente relacionados.

Es decir, en cada año, a través de un determinado recorte didáctico, se pueden enlazar contenidos que refieren a las sociedades y los espacios geográficos, a las sociedades a través del tiempo y a las actividades humanas y la organización social.

Así pues, desde las recomendaciones didácticas, intentaremos ensayar distintas modalidades de propuestas didácticas para poner a dialogar a los Ejes entre sí. Sin perder de vista que fueron concebidas bajo la amplia posibilidad de ser enriquecidas y recreadas en cada institución de acuerdo a sus particularidades.

Por ejemplo, en la actividad sobre la vida cotidiana de Yámanas y Selk´nam, se propone un itinerario pedagógico que conecta el pasado con el presente, pone de relieve la importancia del trabajo y los recursos naturales, y avanza en el análisis de ciertas funciones sociales, relacionando género y roles, no como un destino ineludible, sino como construcciones de sentido realizadas por los grupos humanos.

Además, queremos resaltar aquí, la importancia de considerar, entre otros recursos, los materiales bibliográficos, audiovisuales y cartográficos con los que cuenta la biblioteca de cada escuela. Es decir, a la hora de planificar determinadas propuestas didácticas, resulta altamente pertinente consultar en la biblioteca escolar la disponibilidad de textos, documentos, láminas y mapas, entre otros, que tengan relación con el recorte didáctico a efectuar. De esta forma no sólo se maximizan recursos, sino que se ayuda a los estudiantes a incorporar la biblioteca como parte de la identidad escolar, como parte de sus maneras de estar en la institución y también como recurso que contribuye en la formación gradual y sostenida, del hábito que implican las diversas formas de búsqueda y acceso a la información.

También se aprovechará este espacio, para profundizar en algunos conceptos y perspectivas teóricas, que resultan imprescindibles para acompañar con fundamentos epistemológicos los recortes didácticos propuestos.

UN NUEVO ABORDAJE DE LAS EFEMÉRIDES EN LA ESCUELA PRIMARIA

En cuanto a las efemérides en la escuela, proponemos contextualizar las conmemoraciones y habilitar la participación activa de los alumnos, para favorecer la formación integral de la persona y su compromiso con la sociedad de la cual forma parte.

El tratamiento adecuado de las efemérides, permite rescatar y seleccionar aspectos que son relevantes, como por ejemplo:

- Valores altruistas que estuvieron presentes en las personas y grupos sociales que construyeron nuestro país.
- Tradiciones, fiestas, costumbres, canciones, relatos, huellas del pasado que tendrán sentido si las conocemos y valoramos para sostenerlas y transmitirlas.

En la escuela, las efemérides operan como momentos de conmemoración secuenciados por la existencia de un calendario escolar oficial.

Conmemorar significa recordar en comunidad, en conjunto. Por eso mismo resulta pertinente que en las conmemoraciones, alumnos y docentes, juntos, puedan recordar y reflexionar.

Para que esto último ocurra, es necesario, a la hora de seleccionar un recorte conmemorativo, privilegiar aquellos que... "se acerquen más a la vida cotidiana de los jóvenes, le permitan relacionar presente y pasado, posibiliten establecer causas y consecuencias, permitan trabajar líneas cronológicas, posibiliten oportunidades para establecer secuenciaciones témporo-espaciales simples, habiliten la comunicación desde distintos lenguajes". (Garay E. y Calvet. P. 2008. p. 11 y 14).

Para lograr que las efemérides sean verdaderas conmemoraciones grupales, de carácter crítico y reflexivo, es indispensable propiciar y acompañar la participación activa de los alumnos y miembros de la comunidad local.

Es necesario abordar las efemérides dentro de un proceso histórico, que permita la reconstrucción del pasado nacional y latinoamericano en relación con el presente; también establecer quién y cuándo, dentro de la institución se hará cargo del abordaje de las efemérides (...) una vez logrado este consenso, las distintas secciones o años tratarán de abordarlas dentro de su planificación. (Méndez. L. 2000. p. 10)

Queda claro entonces, que la conmemoración de acontecimientos históricos de gran relevancia social, no debe quedar reducida a los actos escolares, sino que resulta imprescindible trabajar en las aulas dichos acontecimientos[176], para insertarlos en procesos históricos más amplios, ubicarlos en periodizaciones que los ordenen y desactivar así la tendencia a considerarlos atemporales.

Además, habría que evitar que las efemérides sean narradas como situaciones idílicas con ausencia de conflictos. Al respecto dice Luis Alberto Romero (2004):

> *"Me parece que, de algún modo, hay que lograr un relato en el que quizás el peso no esté tan puesto en Buenos Aires, sino que la historia argentina sea Buenos Aires, Córdoba, Salta, Mendoza, Rosario... Tiene que haber una manera de relatar una historia así. Y ese relato tiene que llegar hasta nuestros días y empalmar con un presente que a los ojos de cualquiera es conflictivo y contradictorio. No puede ser que en el pasado hayamos sido todos héroes unánimes y ahora estemos todos a las patadas. En realidad, seguramente ha sido siempre así, conflictivo como es ahora."*

176 Sobre esta cuestión es importante guardar el debido equilibrio. Es decir, las efemérides no deben ser "temas" a tratar en el día, a la manera de una sumaria crónica periodística, pero tampoco deben ser el "norte" o el "núcleo hegemónico de sentido" a partir del cual se organicen todos los contenidos a enseñar en Ciencias Sociales. Las efemérides y las propuestas didácticas para enseñarlas, no tienen que ser subestimadas pero tampoco sobreestimadas.

Los docentes podríamos trabajar, junto con los estudiantes, en la preparación y puesta en escena, durante los actos escolares, de cuadros artísticos: representaciones teatrales, exposiciones de dibujos, fotografías, pinturas, grafitis, etc. Hay que invitar a la escuela a informantes calificados, personas que por su participación en determinados acontecimientos históricos o por su profundo conocimiento sobre los mismos, puedan relatar a los alumnos, de un modo ameno y distinto al de las clases cotidianas, aquello que se conmemora.

Además, se debe prestar mucha atención a la posibilidad de realizar actividades integradas con el Área de Prácticas del Lenguaje, para trabajar la estructuración de los relatos históricos, con el objetivo de volverlos claros y comprensibles.

También, buscando puentes entre el pasado y el presente, se pueden conmemorar fechas alternativas que tienen una intensa actualidad, que mantienen saldos pendientes con el presente, por ejemplo, el Día de la Tierra, Día del Ambiente, el Día contra la Discriminación Racial, entre otros. Para estos recordatorios, se puede pedir a los estudiantes que seleccionen textos para colgar en las carteleras y junto a los niños, los docentes pueden elegir algún documental relacionado a la temática, proyectarlo y organizar un pequeño cine debate.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS POR CICLO

PRIMER CICLO

Los espacios geográficos y el trabajo con imágenes

El trabajo con imágenes posee un importante valor ya que, a través de la observación de distintas imágenes, los alumnos pueden identificar y caracterizar los elementos que forman el espacio geográfico, facilitando su comprensión de manera más precisa y concreta. También, contribuye a iniciar a los niños en el reconocimiento de los distintos elementos del *paisaje*, entendido este concepto como "la expresión visible del espacio geográfico". De esta manera, progresivamente, se comienzan a analizar las principales características de la base natural modificada por la acción humana y sus distintos objetos que fueron construidos por las sociedades a través del tiempo.

A la hora de realizar la "lectura de imágenes", es necesario tener presente cómo se realizará dicha tarea, es decir, cómo se organizarán los distintos momentos; tanto para la observación de las imágenes, como para la guía que el docente debe proporcionar para que el alumno pueda recuperar en esa observación, la información que deseamos transmitir. Por tal motivo, es preciso decidir si se trabajará con distintas fotografías o

con una misma imagen para el grupo, pudiendo determinar entre estas dos alternativas la más apropiada según el propósito docente. Ambas deben tener el tiempo suficiente para dialogar y debatir sobre el contenido de la imagen con espontaneidad, habilitando contar alguna anécdota y/o alguna experiencia.

Para trabajar con los alumnos del primer ciclo, se podrán observar imágenes/fotografías de la ciudad antigua y actual acompañando esta actividad con una narración para destacar la diversidad de elementos sociales y naturales, donde a través del intercambio, se puede advertir la utilización de diferentes colores, formas, elementos, representaciones, entre otros. También, es importante, que las imágenes puedan mostrar los primeros asentamientos, primeras estancias y parajes, principales caminos y accesos, vías de comunicación con el continente, recuperando así, las ideas de la necesidad de poblar el territorio argentino en aquella época, la presencia de las sociedades originarias, los encuentros con los primeros europeos, la utilización de los recursos que se valoraban en ese momento y cuales se valoran hoy, los motivos que llevaron a decidir la fundación de las ciudades de Río Grande, Ushuaia y Tolhuin, identificando y comparando los elementos naturales y los construidos por los hombres, como también aquellos que permanecen desde los comienzos de la ciudad y los que se van construyendo y continúan modificando el espacio geográfico, dejando marcas en el territorio, que hacen visible lo construido por las personas en sociedad.

Es importante también recordar que a través del juego, los niños comienzan a contactarse con actividades de construcción, de distribución y organización de distintos objetos en el espacio, como por ejemplo armar circuitos de autos con bloques de distinto tamaño, hacer casas/chozas con telas, sábanas o cartones, entre otras. Estas actividades contribuyen a que no sólo puedan describir la situación sino también que puedan señalar en dónde y cuándo fueron realizadas, sus tamaños, formas y quién o quiénes colaboraron para tal fin.

Considerar estas actividades cotidianas, propias del entorno de cada niño, proporciona un progresivo acercamiento a la construcción de la idea de espacio organizado a través de una cierta lógica.

Como sugerencia: armar un archivo de fotos que contenga imágenes extraídas de diarios, revistas, folletos turísticos o material publicitario, imágenes digitalizadas, murales o pinturas de diferentes artistas locales/nacionales; con el objetivo de ampliar la mirada y a la vez poder trabajar con los diferentes soportes que hoy nos proporcionan las diferentes tecnologías. Además, las imágenes se pueden clasificar de acuerdo a los contenidos seleccionados, por ejemplo: aquellas donde se puedan observar paisajes

urbanos y rurales, actividades productivas primarias, actividades industriales, actividades turísticas, condiciones de vida de la población, posibilidad de acceso a diferentes recursos, diferentes infraestructura de cada espacio, diferentes medios de transportes, entre otras.

Así se permitirá, progresivamente, la apropiación de la idea de cómo a través del trabajo, la producción y los servicios públicos se establecen relaciones entre la sociedad y la naturaleza, sin dejar de contemplar que estas relaciones se dan entre personas y naturaleza, a través del trabajo y la producción de bienes primarios.

Por otro lado, el vínculo entre bienes primarios y espacio rural, permite centrarse sobre todo en los espacios rurales y en la utilización de ciertas tecnologías, como así también la organización del trabajo en dicho espacio. De esta manera, con el estudio de algún servicio público, se comienzan a establecer las primeras relaciones entre espacio rural y urbano, identificando y comparando, a través de sencillas descripciones, el acceso a los servicios en los diferentes espacios.

Para comenzar a trabajar desde 1° año, y luego ir retomándolo en el recorrido por la escuela primaria, es importante, luego de ejercitarse en el reconocimiento e identificación de elementos naturales y sociales, avanzar con los alumnos, en la idea de que los espacios se organizan de distinta manera en función del tipo de actividades que en ellos se realiza, es decir, evitando las representaciones de manera estereotipada donde el espacio rural se asocia a una zona despoblada, con pocos habitantes, o con algunos animales sueltos y extensas zonas de vegetación y, también, donde el espacio urbano es asociado a calles congestionadas y concentración de edificios altos. No se debe perder de vista que, si bien estos ejemplos son reales en muchos casos, solo representan algunos de los espacios rurales o urbanos posibles, y que los mismos expresan fragmentos de una realidad social que es compleja y cambiante. Reconocer esta complejidad permite comprender mejor los procesos por los que se producen y cambian los espacios que habita una sociedad.

Por ejemplo se podría realizar la observación de imágenes de distintos espacios rurales donde se muestren producciones de subsistencia y otras destinadas a la comercialización como por ejemplo las actividades que se realizan en chacras, viveros y aquellas que se realizan para la explotación minera (petróleo, gas, turba, entre otros), y la cría de ganado ovino y bovino respectivamente; analizando también las condiciones naturales como los tipos de relieve en combinación con las condiciones climáticas y las distintas formaciones vegetales, zonas húmedas y áridas, zonas afectadas por la presencia de heladas y fuertes vientos, zonas litorales modificadas por la acción de

mareas y marejadas, como así también variadas situaciones de uso e implementación de distintas tecnologías.

Además, el abordaje progresivo durante el primer ciclo, de un tema o problema en escala local permite que los alumnos conozcan la empresa que se encarga de la producción, los propietarios del establecimiento rural, los trabajadores que cosechan, los conductores de las maquinarias, los transportistas, los compradores del producto final, es decir, los distintos actores sociales que, por medio del trabajo, realizan diversas actividades. De esta manera, paulatinamente se irá avanzando en las relaciones que se establecen entre el espacio rural/urbano local, sus actores y distintos acontecimientos que implican otras escalas más amplias que trascienden los contornos del área geográfica en estudio.

En cuanto a las ciudades, es oportuno poder abordar esta actividad desde la identificación, comparación y descripción de ciudades pequeñas (con pocos habitantes y escasos servicios) con ciudades grandes (con ciento de miles de habitantes, con cierto dinamismo económico y diversidad social) para poner a dialogar las diferentes escalas de análisis y comenzar a establecer relaciones entre lo local y lo global. Además, comenzar progresivamente, con la identificación de las funciones que posee una ciudad en cuanto al predominio de las actividades económicas que en ella se desarrollan, como así también poder recorrer algunas cuadras del barrio o centro de la ciudad con la intención de enriquecer las experiencias de cada alumno donde se habilite el tiempo para reconocer lo conocido y explorar algún indicio de lo no conocido, con el propósito de registrar, ya sea con escritura convencional o con dibujos, qué tipos de negocios hay y a qué se dedican, estableciendo en qué trabajan las familias del lugar, propiciando la asociación entre el tipo de negocio/establecimiento con el servicio que ofrece. Esta información puede ser organizada en formato cuadro, en el pizarrón o a través de imágenes que se relacionen con la asociación "establecimiento-servicio" para que luego, el docente pueda ejemplificar la diferencia con otras formas de trabajo que implican producir un objeto concreto como por ejemplo el trabajo en una fábrica o en un espacio rural.

También poder hacer distintas comparaciones entre las ciudades de nuestra provincia, atendiendo a las distintas funciones que cada una posee; o bien presentando imágenes en las que se muestran distintos espacios, uno urbano y uno rural, donde las preguntas estén orientadas a llamar la atención sobre ciertos elementos que muestran cómo las personas organizan y transforman cada uno de esos espacios. Algunas preguntas podrían ser:

...Imaginen que viven allí. ¿Qué harían con las tierras de los campos que rodean las casas?, Si vivieran en algunas de las casas o edificios que aparecen en la foto, ¿cómo harían para comprar comida o trasladarse a la escuela?, ¿Cómo se dieron cuenta?, ¿Qué actividades realizan las personas que aparecen en las fotos?, ¿Qué construcciones se observan?, ¿Por qué se habrá construido ese puente/camino/ ruta/pasarela, etc., allí? ¿Qué pasaría si no estuviera allí?, ¿Qué utilizan las personas para trasladarse de un lugar a otro?, ¿De dónde obtienen los alimentos?, ¿Cómo atienden su salud?

Es muy importante cómo se procede con la organización de la información proveniente del trabajo con imágenes, ya que en este momento, los alumnos se encuentran aprendiendo a leer y escribir convencionalmente. Por tal motivo, adquiere relevancia el uso del pizarrón, donde es esencial ir anotando de manera ordenada, las respuestas dadas por los niños a medida que se va preguntando. También pueden utilizarse otros recursos como encerrar palabras con diferentes colores y luego clasificarlas según distintas categorías como por ejemplo: natural y construido por el hombre, antes y ahora, campo y ciudad, actividades del espacio urbano y actividades del espacio rural, personas que trabajan en diferentes espacios, entre otras. Desde ya que esta es una tarea compleja, pero, se debe tener en cuenta que, el ejercicio de la demarcación permite ordenar la información según diferentes dimensiones, lo que también permite, ir ensayando formas de elaborar criterios para diferenciar elementos. Por eso durante la escolaridad, los maestros deben ofrecer a los alumnos múltiples oportunidades para enriquecer y mejorar este aprendizaje de demarcación o categorización de la realidad.

La vida cotidiana dentro del Eje Las Sociedades a través del tiempo[177]

***Relato o narración inaugural*:**

El objetivo de trabajar con una narración inaugural es ayudar a los alumnos a recuperar la información que poseen sobre los Yámanas y Selk'nam, a organizarla, al tiempo que se incorporan nuevas ideas relacionadas con estos pueblos originarios y se analizan desde otra perspectiva, algunos rasgos de la sociedad contemporánea de Tierra del Fuego.

El siguiente es un ejemplo de narración inaugural:

Hace mucho, pero mucho tiempo atrás, a la Isla Grande de Tierra del Fuego llegaron desde las tierras del norte, dos pueblos que decidieron quedarse a vivir en ella. Se trata de los Selk'nam y los Yámanas.

177 Esta recomendación didáctica está adaptada de una propuesta realizada por el Cuaderno para el Aula, de Primer Año, editado por el Ministerio de Educación de la Nación.

Los Selk'nam se trasladaban a pie y cazaban guanacos en el centro y norte de Tierra del Fuego. Para cazar, los varones utilizaban el arco y la flecha. Por su parte, las mujeres, se encargaban de la crianza de los niños, del armado y traslado de las viviendas. Porque las casas de los Selk'nam estaban hechas con algunos de los siguientes materiales: maderas, ramas, hojas y cueros; y se podían armar y desarmar con cierta facilidad. Los Selk'nam se abrigaban con gruesas pieles de guanaco.

Los Yámanas se trasladaban en canoas y cazaban lobos marinos en la costa sur de Tierra del Fuego. Para cazar, los varones utilizaban arpones. Por su parte, las mujeres remaban y conducían las canoas, y a diferencia de los hombres, sabían nadar con gran habilidad. En el centro de las canoas ardía un fuego para que los ocupantes puedan calentarse. Los niños se encargaban de agregarle ramitas al fuego, evitando así que se apague. Para soportar mejor las bajas temperaturas, los Yámanas se untaban el cuerpo con grasa de lobo marino, y de esa forma aislaban su piel del aire frío y del agua.

En la actualidad, la sociedad de Tierra del Fuego está compuesta por personas de distintos orígenes que, pese a sus diferencias, comparten algunas características. Por ejemplo, es muy frecuente que las personas se trasladen en automóviles, colectivos y taxis. Que se abriguen con camperas. Que vivan en casas fabricadas con algunos de los siguientes materiales: ladrillos, maderas y chapas. Para obtener alimentos, por lo general, se dirigen a despensas y supermercados donde compran carnes, verduras y leche, entre otros productos.

Es importante tener en cuenta que en el presente, en Tierra del Fuego e islas cercanas, viven personas de origen Selk'nam y Yámana. O sea, pese a que durante la llegada de colonizadores europeos y argentinos, muchos Selk'nam y Yámanas murieron a causa de los cambios en la forma de vida y de acciones violentas que se realizaron en su contra, otros lograron sobrevivir. Hoy hay Selk'nam y Yámanas que viven entre nosotros, comparten algunas de nuestras costumbres pero también están intentando recuperar las costumbres de sus antepasados, de sus padres y abuelos, tratando de que no se pierda su lenguaje, sus canciones y sus artesanías.

Desarrollo y análisis de imágenes:[178]

Se sugiere analizar las imágenes de personas Selk'nam, Yámanas, y de personas de la sociedad contemporánea, prestando atención a los detalles, ayudando a los niños a observar las semejanzas y diferencias entre los distintos grupos, y a realizar conexiones entre lo que muestran las imágenes y la información aportada por el relato inaugural.

178 En los siguientes sitios web, se pueden encontrar numerosas fotografías de Yámanas y Selk'nam: http://www.limbos.org/sur/yamana.htm y http://www.etnohistoria.com.ar/htm/imagenes_selknam.htm También se pueden conseguir folletos con ilustraciones en el Museo del Fin del Mundo y en el Museo Yámana.

Aquí es importante que el docente comience a introducir el concepto de "fuente de información", haciendo hincapié en la variedad de las mismas: escritas, fotográficas, audiovisuales, arquitectónicas, etc. También será de gran valía que, fundamentalmente en el caso de las familias contemporáneas, los docentes seleccionen imágenes que muestren a miembros de distintos sectores socioeconómicos, de diversos grupos étnicos. Y además, que se incluyan imágenes donde se puedan apreciar las distintas configuraciones familiares: uniparentales, biparentales, ensambladas, etc.

Cierre. Elaboración de un texto síntesis:

Los alumnos, con la ayuda del docente, pueden pensar y elaborar un texto síntesis de lo trabajado. Retomando algunas cuestiones planteadas en la narración inaugural, para enriquecerlas con lo aprendido a lo largo de la propuesta didáctica.

Una situación ficcional, donde los protagonistas de las imágenes puedan dialogar entre sí, contando unos a otros quiénes son, qué hacen, cómo son, puede ser otro camino para que los estudiantes comiencen a hablar sobre vida cotidiana, identidad y diversidad cultural.

Los ciudadanos y la banca del vecino

A la hora de abordar el funcionamiento de las instituciones democráticas a nivel municipal, con el objetivo de acercar a niños y niñas al ámbito de los debates y toma de decisiones de carácter público, sugerimos en relación con estos contenidos preparar una salida de campo al Concejo Deliberante, teniendo en cuenta siempre los tres momentos fundamentales de toda visita educativa:

El antes: En este caso implica un trabajo áulico, de tipo conceptual, sobre las características y la dinámica de funcionamiento del lugar a visitar. Como se trata del Concejo Deliberante, y en especial de la banca del vecino, será importante que el docente trabaje con sus estudiantes algunos rasgos del marco normativo que regula el accionar de esta institución, por ejemplo, la Carta Orgánica municipal.

Ahora bien, como la banca del vecino es un instrumento de consulta y participación ciudadana, que el mismo Concejo pone a disposición de los vecinos, para que estos últimos hagan escuchar sus problemas y peticiones; sería interesante que los alumnos, además de tomar conocimiento sobre el funcionamiento de la banca, puedan preparar alguna presentación para realizar el día en que visiten el Concejo Deliberante. Dicha presentación, tendría que estar vinculada a alguna problemática escolar o comunitaria, que los estudiantes detecten como relevante y sobre la cual el Concejo podría aportar determinada solución.

Por supuesto que en esta instancia preparatoria de la visita educativa, el docente deberá ir tomando contacto con las autoridades del Concejo Deliberante, adelantándole la intencionalidad pedagógica de la futura visita y coordinando una fecha para su ejecución.

El durante: Es el momento del recorrido didáctico propiamente dicho, donde se debe procurar que los alumnos puedan recopilar información y que la persona que hará las veces de guía, pueda llegar a ellos con un lenguaje claro y preciso, incluso el mismo docente puede jugar ese rol de guía. En el caso puntual de esta visita al Concejo Deliberante, tal vez sea oportuno que los alumnos realicen primero un recorrido explicativo general de todas las instalaciones del Concejo, que charlen con algunos concejales y que, luego, puedan tomar la palabra en la banca del vecino.

El después: En esta instancia se debe retomar la información recopilada en la visita para organizarla, clasificarla e interpretarla. Se trata, sin dudas, de un momento muy importante, porque además de extraer conclusiones, permite realizar valiosas comparaciones entre las distintas etapas de la misma salida educativa, por ejemplo, se puede volver a lo anticipado, reflexionado y escrito durante "el antes", para tomar conciencia de los cambios, aportes y enriquecimientos que fue sufriendo la información a medida que se avanzó en el proceso de la visita educativa.

SEGUNDO CICLO

Los espacios geográficos. Ambiente y actividades económicas

En el Segundo Ciclo se profundizarán las nociones de espacio urbano y rural, acompañándolo con el análisis local, como así también se comenzará con la identificación, localización y reconocimiento de la provincia, su relación con las demás provincias y con el contexto nacional, propiciando el inter-juego de escalas geográficas.

Poder diseñar variadas estrategias de enseñanza y ofrecer diferentes recursos, contribuye a la formación de los alumnos como "estudiantes", rol que venían desempeñando desde su ingreso escolar y que, en este momento se profundiza, debido a la creciente complejidad del conocimiento. Por tal motivo, se sugiere que en 4to año se trabaje con exposiciones orales, tratando de reconstruir relatos sencillos, contando con sus palabras cómo sucedieron los hechos, qué procedimientos utilizaron para establecer relaciones, compartiendo reflexiones grupales acerca de cómo cada uno de ellos va resolviendo las consignas, para sistematizar las características de un tema.

Así pues, se debe analizar cómo ciertas estrategias son más útiles en algunos casos que en otros, según los propósitos deseados, ya que no es lo mismo utilizar la información para preparar una exposición oral, un resumen o elaborar un informe.

Estas y otras intervenciones son también maneras de ayudarlos a comprender que aprender no se restringe exclusivamente a la adquisición de contenidos disciplinares, sino que atañe a un proceso más general de crecimiento, autonomía y transformación.

Otra actividad, que acompaña al conocimiento de la localización de la provincia, pasa por trabajar con el mapa político de nuestro país, para ir complejizando la idea de espacio geográfico, atendiendo a las diferentes escalas de análisis, es decir, comenzar a trabajar con la idea de país, que a la vez el país forma parte de un continente y que los continentes forman el mundo. Estas actividades se irán desarrollando gradualmente con la utilización de diferentes mapas (provinciales, del país, de América y planisferio, respectivamente) para verificar cómo se representan los distintos espacios geográficos.

A continuación presentamos una propuesta para el aula, utilizando un estudio de caso: "Una estancia fueguina: La María Behety", donde se abordarán, de manera integrada, las siguientes cuestiones: población, las actividades económicas, influencia de condiciones climáticas en los espacios urbanos y rurales, conjuntamente con la población del territorio regional y nacional, estableciendo relaciones con la distribución y las principales formas de actividad económica según el espacio donde se desarrollen.

Para desarrollar dicha actividad, es necesario que el docente haya enseñado previamente, a leer referencias, identificar y localizar provincias, símbolos cartográficos; utilizando mapas con diferentes escalas como se menciona en los párrafos anteriores. Asimismo, podrá tenerse siempre expuesto el mapa de la República Argentina para poder consultar las inquietudes que vayan surgiendo en cada ocasión.

Otra actividad que puede complementar el trabajo de mapas, es la recopilación de imágenes con diferentes paisajes que remitan a cada provincia argentina, ya sean paisajes rurales o urbanos, realizando la correspondencia imagen-provincia, con el propósito de analizar cada imagen según los contenidos a trabajar (actividades económicas, espacios de recreación, relación entre los espacios rurales y urbanos, diferentes actores sociales, entre otros.)

Una vez realizadas estas actividades, en los tiempos planificados, se propone la lectura del siguiente texto extraído de: *El país de los Argentinos*, CEAL, 1988, pág. 134.

Texto:

Una estancia fueguina: la "María Behety"

"La estancia María Behety cubre 63.000 hectáreas y en ella pastan unas 65.000 ovejas, dista 17 Km al oeste de Río Grande y se desmembró de la Segunda Argentina, establecimiento fundado en 1897 por José Menéndez, sobre una extensión de 150.000 ha., cuyo límite sur era el río Grande. José Menéndez fue un inmigrante asturiano que llegó a mediados del siglo pasado (el texto se refiere a mediados del siglo XIX) *a Buenos Aires y se inició en las actividades comerciales como dependiente (...) En 1876 se instaló en Punta Arenas donde abrió una casa de ramos generales, pronto pobló una estancia en la isla y organizó una línea de navegación.*

La prosperidad de su negocio lo empujó a expandirlos; en 1896, llegó a la zona de Río Grande a tomar posesión de una concesión de 80.000 leguas (...), cercó y pobló esos campos con ovejas malvineras y magallánicas, a las que transportaba en sus propios barcos; (...) organizó dos estancias, la Primera Argentina al sur de Río Grande y la Segunda Argentina, al norte del mismo."

"José Menéndez cubrió con sus actividades un múltiple espectro: el comercio local, los transportes marítimos la explotación ovina, la comercialización de la lana y luego también la de la carne (al instalarse en 1917 el frigorífico de Río Grande). En 1908, se constituyó la Sociedad Anónima Importadora y Exportadora de la Patagonia, cuya sede central estaba en Buenos Aires (...)."

"Al amparo de tal magnitud de recursos, creció la Segunda Argentina, cuyo nombre fue asociado al enorme galpón de esquila (4.500 m2), uno de los más grandes del mundo. Por él pasaban las casi 180.000 ovejas que integraban su rebaño a un promedio de 7.000 animales diarios (...)."

"Las onduladas praderas del litoral atlántico de la Tierra del Fuego no ofrecen un adecuado reparo para la instalación humana y es por ello que extensos paravientos delimitan las instalaciones de la estancia que constituyen por su diversidad el equipamiento completo de un pueblo capaz de albergar a una 150 personas. La dispersión y el aislamiento de cada elemento constructivo responde a la necesidad de prevenir, en caso de incendio, la propagación del fuego al conjunto, peligro acrecentado por la abundancia de estufas, el uso generalizado en las construcciones de madera y los fuertes vientos. La importancia del establecimiento se pone de manifiesto en el hermoso parque que rodea el casco, expresión elocuente de cómo la disponibilidad de recursos puede transformar el medio más inhóspito en un lugar acogedor. Un amplio invernadero, en el que se encuentran ejemplares delicadísimas especies caracteriza a la casa principal."

"La María Behety cría ovejas Correidale, cuya raza es mejorada continuamente por la cabaña Maribety, que forma parte del establecimiento. La importación

continua de borregos de Nueva Zelandia posibilita el alto rinde de la zafra. Se obtiene un promedio de 6 Kg. por animal, siendo éste uno de los índices más altos del mundo."

"(...) Los mejores ejemplares logrados por la María Behety son llevados por avión a los remates o exposiciones de la región pampeana. En abril se los traslada por ese medio a los campos que en Capitán Sarmiento –provincia de Buenos Aires- poseen los dueños de la "María Behety", allí se aclimatan y logran las condiciones óptimas para las confrontaciones de invierno."

"La "María Behety" está, sin lugar a dudas, entre las estancias laneras más importantes y modernas del país."

Son múltiples y variadas las maneras de abordar el texto anterior, las cuales van a depender del trabajo realizado por el docente según los propósitos y estrategias seleccionadas. Algunas actividades a desarrollar, pueden ser las siguientes:

- Localizar en el mapa los lugares que se mencionan en el texto;
- Aproximar el concepto de hectárea, caracterizándolo con sus amplias dimensiones, ya que hasta ahora se ha venido trabajando con espacios más pequeños como las manzanas del barrio y de la escuela;
- Relatar, de manera sencilla, cuál era la situación del proceso económico argentino a fines del siglo XIX, es decir, qué pasaba con la expansión del ganado vacuno y la finalización del ciclo lanar en la pampa húmeda;
- Identificar las actividades que se desarrollaban en la estancia, cómo se relacionaban con la región pampeana a través de remates y exposiciones del ganado; cómo era el trabajo que consistía en el mejoramiento de la raza ovina;
- Buscar datos sobre las estancias patagónicas, realizando sencillos análisis y comparaciones con respecto a su localización, producción, población que trabaja, dimensiones; historia de algunas de ellas, época de creación, cambios que se produjeron, características en cuanto al relieve y su diversidad, climas, tipos de suelo, otras producciones; distribución de los habitantes, centros urbanos, densidad de población, problemas actuales, entre otros.
- Realizar fichajes de diferentes textos extraídos de la biblioteca escolar, de distintos materiales como diarios o revistas aportados por el docente o por los alumnos;

- Elaborar hipótesis acerca de por qué las estancias patagónicas son de grandes dimensiones, y con tan bajo número de habitantes a pesar de la riqueza natural que ofrecen;

- Explicitar lo que se ha descubierto del tema investigado, reflexionando acerca de las preguntas y de las distintas hipótesis de las que se partieron, ya sea para ratificarlas, rectificarlas, refutarlas o enriquecerlas.

Como queda expresado, son amplias las posibilidades de integrar contenidos, lo fundamental en este momento es precisar, con claridad, cuál es el propósito del abordaje de dichos contenidos, para seguir contribuyendo con el crecimiento y enriquecimiento del conocimiento. Además, no sólo no se debe perder de vista la correlación con el área de Prácticas Sociales del Lenguaje, sino que también se debe tener muy en claro que es tarea de nuestro Espacio Curricular, como contenido procedimental específico, la elaboración del texto oral o escrito que *difundirá* lo hecho. Es decir, debemos enseñar a nuestros alumnos el valor de la transmisión de aquello que se va *descubriendo, develando*, lo que requiere, durante el desarrollo de la investigación ir pensando cómo se hará esa difusión.[179]

*En cuanto a la relación con la *educación ambiental,* se debe tener en cuenta que la mayor parte de la producción de nuestro país se sustenta en la naturaleza y los diferentes modos de aprovechamiento, lo que directamente se vincula con la situación ambiental del país.

Se debe mostrar a los alumnos las alternativas en las que la naturaleza no sea considerada como una fuente inagotable de recursos minerales, vegetales y animales. Es importante que puedan valorar las posturas de aprovechamiento sustentable de los recursos naturales, como medio para garantizar la conservación de los mismos para las generaciones futuras.

Sin embargo, si bien es muy relevante el estudio del uso sustentable de los recursos, no debiera quedar allí. Es necesario considerar la manera en que se realiza la distribución de esos recursos. En el caso de los productos agropecuarios, Argentina produce alimentos para 300 millones de personas y varios millones de sus habitantes se ven privados de su alimento diario. Como vimos antes, los problemas ambientales son complejos y exceden, por mucho que aportan, la mirada ecológica y conservacionista.

179 Esta propuesta ha sido extraída y readaptada del libro *"El taller de Ciencias Sociales"*. Svarzman, J. (1998) Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Resulta destacable, además, la valoración de la existencia y el conocimiento de las particularidades de las Áreas Protegidas de Argentina en general y de nuestra provincia en particular. Éstas surgen de una estrategia del Estado para la preservación de ecosistemas terrestres y/o marinos. En ellas se fomenta el desarrollo humano y económico sostenible y constituyen un modo de lograr la conservación de la biodiversidad. Las Áreas Protegidas aportan, además, al mantenimiento de las tradiciones socio-culturales.

En este sentido, es importante su abordaje para que los alumnos conozcan formas de preservación de recursos y hábitat naturales, en contraposición con algunos casos en los que los recursos se dilapidan, producto de la concepción de la naturaleza como una fuente inagotable, tal como se menciona más arriba.

Se recomienda trabajar el reconocimiento de los principales problemas ambientales a escala local, provincial y/o regional, teniendo en cuenta el modo en que afectan a la población y al territorio, ya que se relaciona con el aprovechamiento de los recursos tal como se propone en los contenidos. Esto colaborará con la posibilidad de que los alumnos puedan darle un significado local y tangible a los problemas ambientales, viendo que estos pueden encontrarse, también, en escenarios que les resultan próximos[180].

Tierra del Fuego: las distintas colonizaciones y corrientes migratorias que la constituyeron a lo largo del tiempo

Desde la dimensión histórica se procurará introducir a los estudiantes en algunos de los aspectos constitutivos del pasado de Tierra del Fuego. Por eso es importante remarcar que antes de que la Isla adoptara ese nombre, los pueblos originarios que la habitaban la denominaban de otras maneras, los Selk'nam por ejemplo, la llamaban "Karukinka". Y esta no es una cuestión menor, sino que el tema de los nombres que se aplican a los lugares, y la sustitución de un vocablo por otro, revela pujas y conflictos sociales que se han ido desarrollando a través del tiempo.

Una encuesta para indagar sobre los orígenes[181]

Nuestras aulas reflejan, la mayoría de las veces, la diversidad de orígenes de las personas que componen la sociedad de Tierra del Fuego. Junto a un hijo de migrantes

180 Estas ideas están inspiradas en el Cuadernillo "Educación Ambiental. Ideas y propuestas para docentes. Nivel Primario. Ministerio de Educación de la Nación".

181 Esta propuesta se inspira en una secuencia didáctica planteada en el Cuaderno Para el Aula, 3 año, Ciencias Sociales, elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación.

chilenos, encontramos a hijos que descienden de colonos italianos y croatas, o a niños de origen boliviano y paraguayo.

Entonces, la intención de este recorrido didáctico es establecer conexiones entre distintas etapas de la historia de Tierra del Fuego y la historia familiar de los alumnos, utilizando como hilo conductor la noción de movimientos migratorios. Así se avanzará en un abordaje del pasado donde lo vivencial, ya sea a nivel personal o familiar, no queda al margen, sino que se integra al análisis brindando cuadros o panoramas más completos de lo ocurrido en distintos períodos históricos.

A los alumnos podemos proponerles que, ayudados por sus familiares, completen una encuesta sencilla para averiguar si sus padres, abuelos, bisabuelos o tatarabuelos migraron hacia el lugar donde ellos viven (Ushuaia, Lago Escondido, Tolhuin, Río Grande, etc.). Preguntas del tipo: *¿cómo se llama la persona de tu familia que emigró?, ¿qué relación tiene o tenía con vos?, ¿de qué lugar vino?, ¿en qué año llegó, aproximadamente?, ¿por qué vino a este lugar?* servirán, probablemente, para comenzar a reconocer los distintos tipos de migraciones (ultramarinas, limítrofes, internas) que recorren la historia de nuestra jurisdicción.

Luego, junto con los estudiantes, se puede registrar en un cuadro de doble entrada la información recogida por cada uno de ellos. Estaremos, entonces, en condiciones de analizar la información y de establecer relaciones entre las variables planteadas. Para ello, en primer lugar, agrupamos a los migrantes por períodos de llegada, por lugares de origen, por los motivos de los desplazamientos, y proponemos a los alumnos que observen si encuentran relaciones entre las variables. Por ejemplo, podrán ver si los motivos que los sujetos asocian con la migración (mejorar las condiciones de vida, conseguir empleo, entre otros) coinciden en varios migrantes de la misma época o del mismo lugar, o si son una constante en todas las migraciones. Pueden, entonces, escribir algunas oraciones que den cuenta de estas relaciones, planteando opiniones y puntos de vista, fundamentados, a partir de la información obtenida por medio de la encuesta. Entonces, recapitulando, podemos afirmar que la intencionalidad pedagógica de este recorte es vincular aspectos vivenciales de las familias de los estudiantes, con el estudio del pasado de Tierra del Fuego, habilitando nexos entre las historias de vida de los padres y abuelos de los niños, con el conocimiento de las distintas coyunturas históricas que traccionaron el poblamiento de nuestra jurisdicción: El emplazamiento de la Misión Anglicana y la Misión Salesiana, la instalación de la Subprefectura en Ushuaia y el Frigorífico de Río Grande, la apertura de la Cárcel de Reincidentes en Ushuaia, la fundación del Aserradero en Lago Escondido y la llegada de nuevos migrantes a partir de la Ley de Promoción Económica Nº 19.640.

Algunas herramientas para trabajar las coordenadas del espacio y el tiempo

*Dentro de la **coordenada espacial** es importante que el docente enseñe:

- **La lectura de representaciones del espacio:** las representaciones del espacio son también una fuente para recopilar datos acerca de algún tema, pues, no se debe perder de vista que, como toda fuente, poseen un autor, un mensaje, una intención. En realidad el mapa es un sistema simbólico, un lenguaje, un código, es decir, el mapa y su simbología representan una realidad, a la que no reproducen tal cual es. Es una teoría acerca de la realidad, un modelo de representación de la localización relativa de los objetos en el espacio. Todo mapa, además, posee una semántica, es decir, una significación que está implícita en los símbolos que utiliza. Dichos símbolos deben estar explicitados para poder ser comprendidos, es así que, en palabras de *Dacey (1983)* "en el contexto cartográfico, los signos no representan el mundo real directamente, sino los conceptos geográficos acerca del mundo real". Como todo mensaje, el mapa necesita ser develado y sometido a análisis. Existen diferentes tipos de representaciones del espacio como las representaciones bidimensionales y tridimensionales, estas últimas menos utilizadas en el contexto escolar. Entre las bidimensionales se encuentran los croquis, planos, mapas. Y dentro de estos es posible encontrar distintos tipos: físico, político, histórico, climáticos, económicos, demográficos, entre otros. Ahora bien, ¿qué elementos cartográficos se hallan presentes en un mapa? Los mismos son: *la proyección* (lugar desde donde se realiza la representación), *la posición y orientación, la escala, el contenido cartográfico, los símbolos y la información adicional.*

  Según la escala, la información acerca del espacio representado será diferente. Es decir la mayor o menor escala implica un mayor o menor acercamiento a la realidad que se está representando.

  El contenido variará según aquello que se intente mostrar (el relieve, la economía, el clima, etc.). Asimismo, los símbolos y las informaciones adicionales serán diferentes según la realidad que se represente. (Svarzman. 1998).

A continuación presentamos las siguientes consideraciones a tener en cuenta a la hora de diseñar actividades que impliquen la utilización de ciertas destrezas cartográficas:

- Trabajar con mapas de gran escala, ya que ofrecen más detalle y cubren una superficie menor que la de los mapas de pequeña escala.

Existen *elementos cartográficos* que ayudarán al docente en la identificación de lo que debe ser enseñado en el trabajo cartográfico durante la escolaridad primaria:

- *Perspectiva:* los mapas nos permiten ver lo que se halla oculto en el nivel del suelo
- *Posición y orientación*: los mapas nos muestran cómo se relacionan geográficamente entre sí rasgos de diferentes tipos y en dónde se hallan localizados.
- *Escalas*: los mapas constituyen representaciones reducidas de la realidad: en este sentido los mapas son modelos. Muestran información en diferentes formas según cambie la escala.
- *Contenido geográfico*: los mapas varían en su contenido, que en parte depende de la escala y en parte de su finalidad. El plano de una calle no muestra los edificios, en cambio un mapa de una ciudad, emplea para muchos de los edificios símbolos en vez de formas.
- *Símbolos*: como los mapas emplean símbolos requieren de una *clave.*
- *Información adicional:* los mapas contienen nombres de calles, edificios, bosque y lugares. Algunos mapas también distinguen entre diferentes usos del terreno.

Estos elementos también pueden ser utilizados para la lectura de fotografías aéreas, ya que en algunos aspectos se asemejan con los mapas, pero en general los mapas proporcionan más información útil, sin perder de vista que las fotografías aéreas incluyen *todo* lo que hay sobre el terreno, mientras que el mapa incluye una información *selectiva* y no trata de recoger todo.

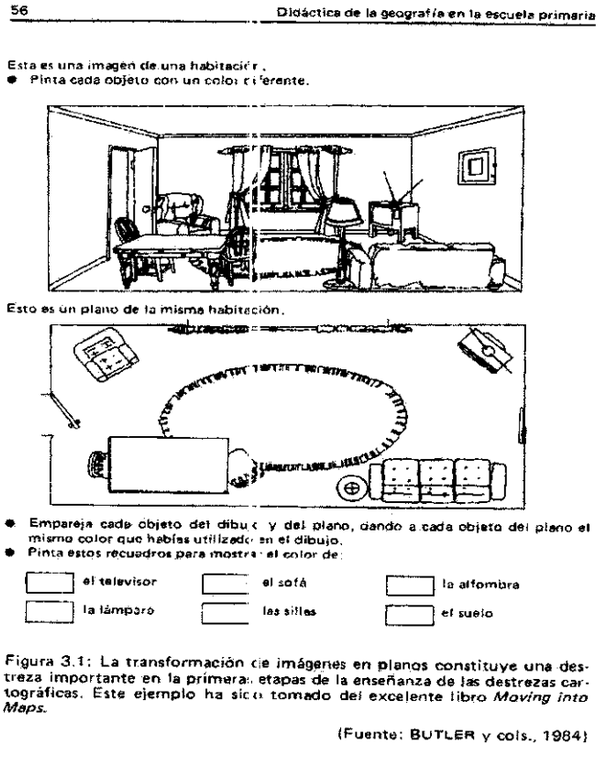
Herramientas para trabajar la cartografía

Es recomendable que en el aula, antes que aparezca un mapa planisferio o un mapa del país, esté presente un gran plano del barrio de la escuela o de la localidad, ya que fortalece el sentido de ubicación o situación espacial. Conjuntamente y tendiendo puentes con el espacio curricular de Matemática, debería estimularse la "cartografía espontánea" ("mi camino hasta la escuela", "mi casa") aunque en un primer momento, las representaciones resulten muy egocéntricas e icónicas. La mayor parte del trabajo gráfico en las etapas iniciales de la escolaridad primaria suelen ser de imágenes, por tal motivo, el docente deberá estimular o impulsar la realización de mapas imaginativos, acompañados con relatos donde intervienen distintos personajes. Esta actividad debe ser

continuada en los años sucesivos logrando la reconstrucción de lugares reflejados en los libros. Aproximadamente, a partir de 2° año, los mapas llegarán a completar las representaciones gráficas del entorno y, para finales del primer ciclo y comienzo del segundo, el trabajo cartográfico debería hallarse relativamente bien afirmado. Por eso, resulta apropiado, introducir de manera sucesiva, las distintas destrezas cartográficas.

*Para trabajar con la *perspectiva*, se puede comenzar con la simple representación de objetos familiares en forma plana, sin que se halle implicada ninguna reducción. La colocación de un lápiz, de una goma de borrar o de un libro pequeño sobre una hoja de papel y el simple trazado en torno de su silueta familiarizarán a los niños con la idea de un mapa que represente la superficie ocupada y que, cuando sea observado desde arriba, constituya "el plano" trazado. Se puede contrastar la visión desde arriba con vistas oblicuas para reforzar la idea de plano. (Bale.1999. p. 56)

La siguiente imagen (Bale. 1999), constituye un posible ejemplo de dicha actividad, ya que, aquí se puede mostrar a los niños la imagen de una habitación y solicitarles que identifiquen la correspondencia del dibujo con los dibujos que aparecen en el plano:



56 Didáctica de la geografía en la escuela primaria

Esta es una imagen de una habitación.
- Pinta cada objeto con un color diferente.

Esto es un plano de la misma habitación.

- Empareja cada objeto del dibujo y del plano, dando a cada objeto del plano el mismo color que habías utilizado en el dibujo.
- Pinta estos recuadros para mostrar el color de:

el televisor | el sofá | la alfombra
la lámpara | las sillas | el suelo

Figura 3.1: La transformación de imágenes en planos constituye una destreza importante en la primera etapas de la enseñanza de las destrezas cartográficas. Este ejemplo ha sido tomado del excelente libro *Moving into Maps.*

(Fuente: BUTLER y cols., 1984)

Por otra parte, dentro de la **coordenada temporal**, es importante que el docente enseñe a ubicar acontecimientos en el tiempo, a conocerlos a través del análisis de distintas fuentes históricas y a vincularlos entre sí, para que los alumnos puedan avanzar hacia la construcción de la noción de época o período histórico.

Ubicar acontecimientos en el tiempo implica un conjunto de operaciones intelectuales, tales como el manejo de unidades cronológicas y la utilización de representaciones gráficas, por ejemplo, líneas del tiempo.

Ahora bien, tanto el manejo de unidades cronológicas como la utilización de líneas del tiempo, son conocimientos que se van conformando mediante una serie de ensayos y aproximaciones. En tal sentido, hay que apuntar a una enseñanza sostenida a través de los seis años de escolaridad primaria, para que los niños puedan ir incorporando, afianzando y aplicando, cada vez con mayor autonomía, los saberes en cuestión.

Analizar fuentes históricas conlleva siempre una serie de pasos y tareas. Las fuentes deben ser seleccionadas a partir de un objetivo, de un problema que se pretende dilucidar junto a los estudiantes. Además, es importante tener en cuenta que toda fuente histórica es fragmentaria, que su información no representa ni cubre la totalidad de una época, por lo que se torna impostergable el "cruce" o la interacción entre diversas fuentes históricas, para acercarnos con mayor amplitud a determinada etapa del pasado. En este sentido, es importante que los niños no sólo trabajen con fuentes escritas (cartas y diarios antiguos, documentos oficiales, explicaciones de historiadores), sino que también puedan tener acceso a imágenes (cuadros, dibujos, fotografías), monumentos y museos, producciones audiovisuales (documentales, películas), entre otras muchas fuentes de información.

Además, no hay que perder de vista que cada tipo de fuente posee sus particularidades, y las mismas tienen que ser observadas y atendidas, a la hora de realizar análisis e interpretaciones. Por ejemplo, en el caso de los documentos históricos escritos, los estudiantes, acompañados por sus docentes, deberán tener en cuenta varias cuestiones:

- Identificar si se trata de una fuente primaria o secundaria[182], oficial o privada, literaria, periodística, etc.
- Analizar los datos del informante: quién fue, qué posición social o política ocupó, a quién o a quiénes se dirige el mensaje, a través de qué medio, si aparece la intencionalidad, si escribió otros textos, etc.

182 Una fuente es primaria si fue producida en la época que se está estudiando, y es secundaria si fue producida con posterioridad, para dar cuenta o analizar la época en cuestión.

- Plantearse, en algunos casos, interrogantes o hipótesis previas, en otros casos, formular interrogantes acerca de lo que el texto dice.

- Analizar las claves de texto: qué tipo de palabras emplea, cómo está estructurado el discurso.

- Realizar inferencias: lo que el texto sugiere, lo que podría suponerse de él, de la finalidad perseguida por su autor, etc.

- Relacionar el texto y los datos que de él se extraen, con otros documentos referidos al tema. (Svarzman, J. 1998).

Herramientas de análisis para que los estudiantes avancen en la interpretación crítica de la información

- **El planteo de interrogantes**: trabajando con preguntas orientadas *a la búsqueda de datos* (¿dónde queda? ¿A qué distancia se ubica? ¿Qué se produce en...? ¿A partir de cuándo?), *a la organización de dichos datos* (¿Qué características tiene? ¿Cómo se organiza? ¿En qué orden ocurrió?), *al planteo de explicaciones*, (¿Cuáles son los motivos por los cuales?, ¿cuáles son las causas y consecuencias?).

- **La formulación de anticipaciones**: se trata de plantear las anticipaciones o supuestos explicativos del tema o problema que se analiza. (Por ejemplo: La producción forestal, ganadera, cerealera, en el lugar obedece a que...; La tormenta de viento y nieve produjo en la población las siguientes consecuencias...)

- **La búsqueda de la información**: es necesario enseñar cómo buscar información en la mayor cantidad posible de fuentes: gráficas, escritas, en imágenes, mapas, entre otras, pues se trata de enseñar la forma en que se presenta la información y cómo encontrarla en cada tipo de fuente. Ejemplos de esta actividad pueden ser la observación y análisis de diferentes fotografías de la ciudad antigua y actual, entrevistas y reportajes a diferentes actores sociales que forman parte de la comunidad, visitas y paseos por distintos lugares de la ciudad, generados con ciertos propósitos, entre otras. Es muy importante distinguir entre "mirar" y "observar". Mirar (o ver) significa fijar la vista en un objeto determinado o percibir por los ojos las características de un objeto. Observar, en cambio, es examinar atentamente algo. (Es posible mirar sin observar). En toda

observación hay: alguien (*un sujeto*) que observa, algo (*un objeto*) a observar y medios o instrumentos (*elementos tecnológicos a emplear y formas de registro de lo observado*).Un trabajo de observación puede: ser hecho en forma individual o grupal, realizarse en una sola visita o en varias, llevarse a cabo participando en la situación observada o adoptando la actitud del espectador.

- **La organización de la información:** es necesario enseñar a organizar la información, ya que, cada técnica implica reglas o formas propias de realización, códigos. Por ejemplo la construcción de referencias en un plano, la confección de un cuadro comparativo entre dos o más recursos naturales, entre dos o más sociedades estudiadas o espacios a estudiar.

- **El análisis e interpretación de la información:** es necesario enseñar a analizar e interpretar la información de *manera sistemática*. El rol del docente como coordinador en esta tarea es central, pues supone el análisis, la selección y jerarquización de la información, la confrontación, comparación y relación de los datos, la integración de la información.

- **La elaboración de conclusiones:** se trata de volver a las anticipaciones y comparar las conclusiones con los "hallazgos" alcanzados, ya sea para refutar, afirmar o enriquecer las afirmaciones de las que se partió en el proceso de estudio. Por ejemplo, se podría realizar esta actividad, cuando se diseñen situaciones de enseñanza como las que proponemos en las recomendaciones didácticas de Primer Ciclo.

- **La presentación y difusión de las conclusiones:** es fundamental la presentación de las conclusiones y "hallazgos" ya que forman parte esencial de la tarea de *investigar*. Por tal motivo, deberá enseñarse las diversas formas en que pueden presentarse dichas conclusiones, utilizando material de consulta acerca de cómo se hace un informe, un afiche o una exposición oral. (Cordero y Svarzman. 2007).

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Proponemos una evaluación de procesos, que evite los cortes abruptos y preste especial atención a los desarrollos graduales, las insinuaciones y las potencialidades que los estudiantes pongan de manifiesto en la dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje.
Es muy importante que los docentes elaboren diferentes instrumentos de evaluación, para obtener una multiplicidad de datos e insumos sobre el estado de los aprendizajes

logrados por los estudiantes. Instrumentos tales como "diarios" o "bitácoras" de clase, pruebas escritas, trabajos prácticos individuales y grupales, lecciones orales individuales y grupales, informes parciales, monografías y salidas de campo con presentación de un trabajo de cierre.

Por lo tanto, la calificación no debe circunscribirse únicamente al análisis de producciones finales, sino que también debe recoger todo un conjunto de aspectos propios del proceso de enseñanza transitado y de los saberes alcanzados.

Además, la evaluación también debe constituirse en un medio para que cada docente reflexione sobre sus propias prácticas pedagógicas, ajustando y modificando las debilidades y apuntalando las fortalezas.

Es posible y recomendable, que en algunas ocasiones, el cierre parcial de cierto recorte didáctico, es decir, el paréntesis evaluativo, transcurra por canales no convencionales. Por ejemplo, tanto en Ciencias Sociales como en Construcción de la Ciudadanía, un estudio de caso, basado en la búsqueda, selección y análisis de información, puede cerrarse y evaluarse invitando a los estudiantes a elaborar:

- Un pequeño audiovisual con formato de noticiero televisivo.
- Un tema musical.
- Una breve representación teatral.
- Una muestra fotográfica.

Entonces, en cada una de estas producciones artísticas, los alumnos irán plasmando saberes construidos en su itinerario por el recorte didáctico. El docente a su vez, podrá tomar nota del modo en que los estudiantes, con una mayor cuota de autonomía que lo establecido por las evaluaciones más tradicionales, combinan, plantean y transmiten los saberes que desde su espacio curricular pretende enseñar. Por otra parte, para este tipo de evaluación, también se podría convocar a los colegas de los Lenguajes Artísticos, para poner en juego vínculos interdisciplinarios y andamiar mejor las producciones de los estudiantes.

Finalmente, queremos destacar que las prácticas sociales del lenguaje a enseñar desde Ciencias Sociales, también deben ser evaluadas, por supuesto, en sus respectivos contextos de aplicación.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

ADAMOVSKY, E. (2012). *Historia de las clases populares en la Argentina. Desde 1880 hasta 2003*. Bs. As: Edit. Sudamericana.

AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.

Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza. Educación Primaria (2007). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

ARÓSTEGUI, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.

BALE, John. (1999) *Didáctica de la geografía en la escuela primaria.* Ediciones Morata, S. L. Ministerio de Educación y Cultura. 3era edición.

BANDIERI, S. y BLANCO. G. Coordinadores (2007) *Patagonia Total. Antártida e Islas Malvinas. Primera parte: Historias de la Patagonia. Sociedades y espacios en el tiempo.* Colombia: Barcelbaires-Alfa Centro Literario.

BLANCO, J. Y otros (1998) Notas para la enseñanza de una geografía renovada, Bs. As: Aique.

BONDEL, S. y otros. (1996). *Tierra del Fuego, una geografía regional*. Bs. As.: Editorial Universitaria de la Patagonia.

BOURDIEU, P. (1998). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.

CASTAÑO PARDO, M. (1989). La Educación Vial en la Escuela. Salamanca: Universidad de Salamanca.

CASTORINA, J.A. (2008). *Los conocimientos sociales de los alumnos. En revista La Educación en nuestras manos, Número 79.*

CHINOY, E. (1999). *Introducción a la sociología*. Bs. As.: Paidós.

CICCOLELLA, P. y otros (comp.). (1994) *Integración latinoamericana y territorio. Transformaciones socio-económicas, políticas y ambientales en el marco de las políticas de ajuste*. Bs. As. Instituto de Geografía, UBA.

Ciencias Sociales, Cuadernos para el aula, 2008.

CORDERO, S. y SVARZMAN, J. (2007) *Hacer Geografía en la Escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Bs. As: Novedades Educativas.

DEVOTO, F. y MADERO, M. (1999). País antiguo. De la colonia a 1870 en Historia de la vida privada en la Argentina, Tomo 1, Bs As: Edit. Taurus.

----------. (1999). *La Argentina plural 1870-1930 en Historia de la vida privada en la Argentina*, Tomo 2, Bs As: Edit. Taurus.

----------. (1999) *La Argentina entre multitudes y soledades. De los años treinta a la actualidad en Historia de la vida privada en la Argentina*, Tomo 3, Bs As: Edit. Taurus.

DI MEGLIO, G. (2012). *Historia de las clases populares en la Argentina. Desde 1516 hasta 1880*. Bs. As.: Edit. Sudamericana.

FERNÁNDEZ CASO, M. y GUREVICH, R. (Coord.), (2007) *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Bs. As: Biblos.

FINOCCHIO S. (1993) *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Bs. As.: Troquel.

FLORIA, C. y BELSUNCE, C. (1992). *Historia de los argentinos, Tomo I y II*, Bs. As: Larousse.

FRANK, S. (2012). *Pueblos Originarios de América.* Bs. As.: Ediciones del Sol.

GALEANO, E. (1998). *Las Venas abiertas de América Latina.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

GUREVICH, R. (1997). *Notas para la enseñanza de una geografía renovada.* Bs. As.: Aique.

HOBSBAWM, E. (1999) *Historia del siglo XX.* Buenos Aires: Editorial Crítica.

IPPOLITO, M. y otros. *Educación Vial. Propuestas para la enseñanza.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación y Ministerio del Interior.

LISCHETTI, M. (1993). *Antropología.* Buenos Aires: Eudeba.

LLORENTE, P. (2009) *Wikipedia en el aula.* Bs. As.: El Monitor N° 23.

LUIZ, M. T. y SCHILLAT, M. (1997) *Tierra del Fuego .Materiales para el estudio de la Historia Regional.* Ushuaia: Editorial Fuegia.

Ministerio de Educación de la Nación. Educación Ambiental. Ideas y propuestas para docentes. Nivel Primario.

MINZI, V. (2010) *Qué hay que saber de Tecnologías.* Bs. As.: Revista El Monitor, N° 25.

PIPKIN, D. (2009). *Pensar lo social.* Bs. As. : La Crujía.

ROMERO, J. L., (1984) *Breve historia de la Argentina.* Bs. As.: Huemul.

ROMERO, L. A., (2012) *Breve historia contemporánea de la Argentina 1916-2010.* Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.

SANJURJO, L. y Vera M. (1998) *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior,* Bs. As.: Homo Sapiens.

SANTOS, M. (1990) *Por una Geografía nueva.* Madrid: Ediciones Espasa Calpe.

SERPAJ, (2010) *Aportes de los Pueblos Originarios a la Educación en el Bicentenario.* Bs. As.: Nutram Neyen.

SVARZMAN, J. (1998) *El taller de Ciencias Sociales.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

VILAR, P. (1982) *Iniciación al vocabulario del análisis histórico.* Barcelona: Crítica.

CONSTRUCCIÓN

DE LA

CIUDADANÍA

LA ENSEÑANZA DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA

"La política volverá a sus raíces profundas, no a través de la creación de grandes sistemas inaplicables, sino a través de la producción de pequeños dispositivos..., como un grano de arena en el engranaje de una máquina perfeccionada." (Michel Onfray)

"No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión" (Paulo Freire)

La enseñanza de Construcción de la Ciudadanía como espacio curricular autónomo en los últimos años del Nivel Primario, debe ayudar a que docentes y estudiantes avancen en el análisis y en el despliegue de prácticas sociales referidas a:

- La autoridad como elemento articulador entre la micro y la macro política.
- La democracia como una práctica constante y siempre inacabada.
- El desarrollo de un pensamiento crítico en el que reflexión y acción sean cada vez más concordantes.

Estas tres prácticas sociales, claramente interdependientes, son sustentos básicos, que pretenden impregnar toda la propuesta para una construcción ciudadana respetuosa de las libertades y derechos individuales y grupales. Por eso es tan importante reflexionar en torno a ellos:

Tanto la autoridad como la política, atraviesan las distintas manifestaciones de la vida en sociedad. La primera no se circunscribe a la mera obediencia mecánica a quienes ostentan determinadas investiduras, y la segunda, no se limita a las instituciones del Estado y a los partidos políticos.

En un sentido amplio, la autoridad y la política son construcciones en constante proceso de resignificación. Son posturas, argumentos y acciones cotidianas, modos de habitar el mundo, campos fértiles para la tramitación de conflictos, disensos y acuerdos.

Ahora bien, es posible pensar a la autoridad y sus dinámicas de construcción, como un elemento articulador entre la micro y la macro política. Es decir, entre las prácticas políticas cotidianas y las prácticas políticas republicanas que se desarrollan en el marco de las instituciones del Estado, existen numerosos puentes, diferentes vínculos y conexiones. Uno de esos puentes es la cuestión de la autoridad como construcción grupal.

La autoridad no es un hecho natural ni un mero producto derivado automáticamente de cargos que se ocupan o títulos que se poseen. La autoridad es una construcción social en permanente tensión, una elaboración interpersonal en la que la legitimidad, la coherencia entre el decir y el hacer, los deseos e intereses, juegan roles preponderantes.

Así pues, desde este enfoque, proponemos trabajar en las aulas la construcción de la autoridad, como una práctica democrática que permita a los estudiantes detectar, analizar y valorar, puntos de contacto y similitudes entre la micro y la macro política.

En cuanto a la construcción de la autoridad en el aula, queremos agregar que, según las investigaciones más recientes[183], la verdadera autoridad, la que no degenera en autoritarismo ni en anomia, es aquella que, a partir de contenidos a enseñar y acciones didácticas concretas, consigue que los alumnos reconozcan los saberes específicos que les transmite su docente y al mismo tiempo deseen apropiarse de esos conocimientos. En este sentido, entendemos que en la profundización de los contenidos a enseñar, se encuentran implícitos parámetros esenciales para encuadrar la disciplina en el aula, es decir, el comportamiento de los estudiantes puede ser guiado, a partir de la lógica y de los tiempos que la enseñanza de la misma disciplina escolar trae aparejados.

Así pues, la autoridad en la escuela, situada entre el deseo de aprender y el saber, entre los intereses de los estudiantes y las estrategias de enseñanza de los docentes, tiene muchas más posibilidades de atemperar impulsividades y despabilar determinados desinteresses entre los alumnos[184], dos de los "estados" que pueden llegar a dificultar la enseñanza y el aprendizaje.

Por otra parte, entender a la democracia como una práctica siempre inacabada, permite, desde un espacio como Construcción de la Ciudadanía, planificar estrategias de enseñanza que, junto a la transmisión de conceptos, prioricen y alienten entre los estudiantes, variadas experiencias democráticas, sin reducir la democracia a mera abstracción y sin idealizarla, pues no es un sistema perfecto, sino perfectible, y por lo tanto inacabado.

Desde la escuela se pueden promover múltiples experiencias, para que los estudiantes aprendan sobre el sistema democrático: haciendo, involucrándose, planificando, consensuando, disintiendo, y desplegando distintas acciones concretas.

183 Al respecto consultar el artículo "Nuevas ficciones para la producción de nuevas autoridades", de Perla Zelmanovich, 2009, El Monitor de la Educación, febrero de 2009.

184 Aquí resulta oportuno remarcar que no es correcto tildar a los alumnos de "apáticos" ante el saber que se imparte desde la Escuela. En realidad, los alumnos se interesan por ciertos temas y manifiestan desinterés por otros. Será tarea de los docentes lograr que se interesen también por aquellas cuestiones que curricularmente se consideran valiosas para transmitir.

Se trata pues, de analizar y vivenciar, las conexiones entre la micro política y la macro política. Entre las experiencias de participación democrática más cotidianas y aquellas que transcurren en las instituciones formales de la República.

Ahora bien, un párrafo especial merece aquí la cuestión del disenso, pues la empatía, el respeto e incluso la apertura curiosa ante los desacuerdos, constituyen elementos de gran importancia para la constitución de una democracia capaz de fomentar la convivencia en la diversidad.

Así pues, el presente espacio curricular, se perfila como un ámbito clave para promover el desarrollo de un pensamiento crítico en el que la reflexión y la acción sean cada vez más concordantes. Y para acercarse a este objetivo, es imprescindible trabajar con los estudiantes el manejo de la información y su vinculación con las prácticas democráticas.

Desde este enfoque para Construcción de la Ciudadanía, concebimos el acceso a la información como un derecho que permite a los sujetos contar con herramientas fundamentales para desarrollar un pensamiento crítico en sintonía con el accionar social.

Para que todo esto se efectivice, los mismos docentes deberán analizar críticamente la información emanada desde los distintos medios masivos de comunicación, y afirmarse así en su deber de ayudar a los alumnos a que, gradualmente, puedan avanzar en la interpretación, selección, comparación y contextualización de los cuantiosos caudales de información con los que convivimos a diario.

Acceder a más y mejor información, y procesarla adecuadamente, hace posible una mayor calidad en la reflexión ética, un mayor conocimiento de sí mismo y del mundo social, y brinda a los sujetos la posibilidad de participar democráticamente conociendo sus derechos y ejercitándolos, en el marco de un pensamiento crítico.

Además, en este mismo sentido, consideramos que acceder reflexivamente a información vinculada con diferentes tópicos transversales (la Educación Vial, la Cooperación como forma de vida, y la donación de órganos, entre otros) constituye una de las cuestiones a priorizar desde este espacio curricular.

PROPÓSITOS

- Promover en los alumnos el reconocimiento de los aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias para valorar la convivencia en la diversidad.

- Fomentar la vinculación de los contenidos del área con las representaciones y experiencias de los alumnos, para habilitar la expresión, interpelación y defensa de ideas, puntos de vista y argumentos.
- Animar la participación de los alumnos en experiencias democráticas y de ejercicio ciudadano para fortalecer sus actitudes de autonomía, responsabilidad y solidaridad.
- Propiciar la construcción progresiva de nociones de libertad, paz, solidaridad, igualdad, justicia y responsabilidad, para ponderar los valores que hacen posible el bien común y criticar aquellos anti-valores que lo deterioran.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

Para los tres años del segundo ciclo de la Escuela Primaria se han seleccionado, en Construcción de la Ciudadanía, los siguientes Ejes para organizar los Contenidos:

La reflexión ética

En este Eje estarán agrupados los contenidos que versan sobre los valores y los dilemas morales. Cuestiones tales como la relación entre derechos y responsabilidades por un lado, y autoridad y libertad de acción por otro, serán abordadas, progresivamente, a lo largo de los tres años del segundo ciclo.

La construcción de las identidades

Aquí se pretende hacer hincapié en las distintas identidades que coexisten en nuestra sociedad, destacando su carácter de construcción histórica y la necesidad de conocerlas para poder valorar sus características, y enriquecer así nuestras propias subjetividades, en un marco de respeto.

La participación democrática

En este Eje se pone de relieve una noción amplia de ciudadanía, según la cual, los estudiantes del nivel primario ya son ciudadanos en proceso de construcción, y por lo tanto están capacitados para participar democráticamente de la vida escolar y comunitaria.

Integración de los Ejes

Se debe tener en cuenta que los tres Ejes propuestos pueden abordarse de manera integrada, articulándose al interior del recorte pedagógico-didáctico que seleccione el docente. Por lo tanto, no hay que pensarlos como compartimentos aislados, sino como agrupamientos susceptibles de vínculos y conexiones.

A lo largo de los años, los contenidos que dan sustento a cada uno de los ejes, se irán secuenciando, para promover una complejidad creciente en los aprendizajes de los estudiantes.

CONTENIDOS

Cuarto Año

La reflexión ética

- Reflexión individual y grupal sobre la autoridad, las normas y la autonomía, interpretando y valorando el carácter histórico y consensuado de las mismas.
- Interpretación de las normas de tránsito, en situaciones reales, donde los estudiantes son usuarios de la vía pública, avanzando en la identificación y comprensión de actitudes prudentes y el análisis de la dinámica del tránsito: cómo están los vehículos, las vías, qué sucede con las normas, en qué medida se respetan, cómo se mueven los diferentes actores, entre otras.
- Conocimiento del comportamiento vial como ciclistas y peatones autónomos, respetando las señales de tránsito y considerando que el desplazamiento personal siempre se realiza en interacción e interdependencia con el de los otros.
- Construcción colectiva y cooperativa de un Acuerdo Escolar de Convivencia, centrado en la valoración y el sostenimiento de los acuerdos forjados en un marco de libertad de expresión y de respeto por las opiniones de los distintos actores institucionales, haciendo hincapié en las inquietudes y propuestas de los estudiantes.
- Identificación de valores, estereotipos, formas de vida y relaciones de poder presentes en los discursos transmitidos por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, analizando y valorando sus consecuencias en el accionar humano.
- Interpretación de relatos biográficos o autobiográficos, presentes en historias de vida y en relatos reales o ficcionales, propuestos mediante diversos recursos y lenguajes: crónicas, cortometrajes y reportajes radiales entre otros; reconociendo las dimensiones valorativas explícitas o implícitas en esos discursos.

La construcción de las identidades

- Análisis de la diversidad cultural en la Argentina contemporánea:

- Reconociendo los principales procesos históricos que han hecho posible la coexistencia de distintos grupos étnicos: pueblos originarios, blancos, afroamericanos y diversos colectivos de inmigrantes.
- Interpretando y respetando las formas de vida y los derechos de los distintos grupos étnicos.
- Valorando los vínculos interculturales.

- Selección y análisis de algunas de las noticias procedentes de lugares lejanos, que llegan a nuestros hogares a través de los medios masivos de comunicación, interpretando a través de esas fuentes de información, las relaciones y puntos en común entre sociedades muy distantes en el espacio.

La participación democrática

- Reconocimiento de la división de poderes en Tierra del Fuego, caracterizando la jurisdicción provincial y municipal, y considerando los distintos poderes del Estado a través de sus principales funciones.
- Detección y análisis de los diferentes mecanismos de participación ciudadana habilitados por las ordenanzas municipales y las leyes provinciales, valorando las siguientes instancias:
  - Banca del Vecino.
  - Audiencias Públicas.
  - Consejo Económico y Social.
  - Paritarias laborales.

Quinto Año

La reflexión ética

- Reflexión sobre el carácter histórico de las normas y su vigencia en diferentes momentos y contextos analizando testimonios de diversos integrantes de la comunidad educativa.
- Identificación de la circulación vial como una construcción social e histórica, promoviendo la toma de conciencia hacia una mayor protección de su propia vida y la de los demás.
- Identificación y uso de las distintas señales de tránsito, enfatizando en las señales de prioridad, su orden de importancia, y propiciando el respeto, la comprensión del sentido de las normas y su adhesión.

- Conocimiento y valoración de diferentes mecanismos de cooperación para el trabajo en equipo y la búsqueda del bien común.
- Ejercitación del diálogo argumentativo valorando su implementación como herramienta válida en la construcción cooperativa de acuerdos y en la resolución de conflictos.

La construcción de las identidades

- Debate y diseño de un proyecto grupal que permita narrar la historia de la escuela, rescatando la opinión de los distintos actores institucionales, utilizando diversos lenguajes y comunicando lo investigado.
- Reconocimiento de las diversas formas de familias y de vinculaciones familiares en diferentes escenarios sociales e interculturales, considerando como marco lo establecido por la Convención sobre los Derechos del Niño.
- Identificación e interpretación de las diferencias socioeconómicas en nuestro país, analizando las desigualdades como obstáculos a superar en la construcción de una nación con mayor inclusión social.
- Selección y análisis de algunas de las noticias procedentes de lugares lejanos, que llegan a nuestros hogares a través de los medios masivos de comunicación, interpretando a través de esas fuentes de información, las relaciones y puntos en común entre sociedades muy distantes en el espacio.

La participación democrática

- Análisis de las características republicanas y federales del Estado Argentino, desarrollando la noción de República, y valorando el federalismo con sus ventajas, problemas y desafíos.
- Detección y análisis de los diferentes mecanismos de participación ciudadana habilitados por las leyes nacionales, valorando las siguientes instancias:
  - Consulta Popular
  - Iniciativa legislativa popular/recolección de firmas.
  - Consejo Nacional del Salario.

Sexto Año

La reflexión ética

- Identificación de conflictos –entre deberes, entre valores y entre intereses- en situaciones vividas en el contexto escolar y en otros ámbitos públicos,

reconociendo posibles formas de resolución.

- Reconocimiento de los diferentes puntos de vista que los peatones tienen sobre quienes conducen vehículos, bicicletas o automóviles, ante los diversos conflictos de tránsito, propiciando el análisis de distintas perspectivas.
- Identificación y uso de las señales verticales y horizontales, reflexionando acerca de la importancia que las mismas poseen en la vida de los transeúntes.
- Análisis de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, identificando su cumplimiento u omisión en diversas situaciones sociales, haciendo especial hincapié en algunos de los genocidios del siglo XX y en la Última Dictadura Militar en Argentina.
- Conocimiento y análisis del marco legal nacional y provincial que promueve la donación de órganos, valorando su importancia social.

La construcción de las identidades

- Reconocimiento y problematización de los estereotipos de género en el marco de una Educación Sexual Integral, promoviendo la superación de prejuicios y estigmatizaciones.
- Valoración de las acciones grupales con incidencia institucional y comunitaria, que impliquen prácticas democráticas, favoreciendo el protagonismo de los niños y las niñas.
- Conocimiento de las distintas manifestaciones culturales latinoamericanas, a través del contacto con las actividades que realizan, valorando su importancia y la necesidad de respetarlas.
- Selección y análisis de algunas de las noticias procedentes de lugares lejanos, que llegan a nuestros hogares a través de los medios masivos de comunicación, interpretando a través de esas fuentes de información, las relaciones y puntos en común entre sociedades muy distantes en el espacio.

La participación democrática

- Valoración de la integración regional entre los países, contemplando beneficios y desafíos de estas alianzas supranacionales.
- Conocimiento e interpretación de los distintos bloques supranacionales presentes en América Latina, analizando especialmente los diversos mecanismos de participación ciudadana e integración cultural que promueven.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Se debe tener en cuenta que los ejes y contenidos propuestos pueden abordarse de manera integrada, articulándose al interior del recorte pedagógico-didáctico que seleccione el docente. Por lo tanto, no hay que pensarlos como compartimentos aislados, sino como agrupamientos susceptibles de vínculos y conexiones.

Así pues, desde las recomendaciones didácticas, intentaremos ensayar distintas modalidades de propuestas didácticas para poner a dialogar a los Ejes entre sí. Sin perder de vista que fueron concebidas bajo la amplia posibilidad de ser enriquecidas y recreadas en cada institución de acuerdo a sus particularidades.

Además, queremos resaltar aquí, la importancia de tomar en cuenta, entre otros recursos, los materiales bibliográficos, audiovisuales y cartográficos con los que cuentan las bibliotecas escolares. Es decir, a la hora de planificar determinadas propuestas didácticas, resulta altamente pertinente consultar en la biblioteca escolar la disponibilidad de textos, documentos, láminas y mapas, entre otros, que tengan relación con el recorte didáctico trabajado. De esta forma no sólo se maximizan recursos, sino que se ayuda a los estudiantes a incorporar la biblioteca como parte de la identidad escolar, como parte de sus maneras de estar en la institución, y también como recurso que contribuye en la formación gradual y sostenida, del hábito que implican las diversas formas de búsqueda y adquisición de la información.

También se aprovechará este espacio, para profundizar en algunos conceptos y perspectivas teóricas, que resultan imprescindibles para acompañar con fundamentos epistemológicos los recortes didácticos propuestos.

Cuarto Año

Con relación al trabajo con las normas, sería interesante desarrollar una serie de actividades que permitan relacionar dos ámbitos de participación democrática, el áulico y el municipal.

Es decir, los estudiantes, tras analizar y elaborar, junto a sus docentes, el Acuerdo Escolar de Convivencia en el aula, podrían investigar sobre el reglamento que rige el funcionamiento del Concejo Deliberante municipal, indagando semejanzas y diferencias. Claro que antes de emprender este análisis comparativo, el docente debería retomar con sus alumnos, algunas de las nociones básicas trabajadas en tercer año, tales como el concepto de "cuerpo legislativo" y nivel municipal de gobierno.

Ahora bien, con relación a la cuestión de la autoridad en las aulas, cabe realizar algunas preguntas de gran importancia: ¿Cuáles son los contenidos y las acciones didácticas que habilitan la construcción de una autoridad sostenida entre el deseo de aprender y el

saber? O en otras palabras, ¿cuáles son los contenidos y las acciones didácticas que habilitan la construcción de una autoridad capaz de contener a los estudiantes, orientarlos y al mismo tiempo permitirles márgenes de autonomía cada vez mayores?

Se trata, por supuesto, de preguntas que admiten múltiples respuestas, que varían en sus matices e intensidades de acuerdo a los diversos contextos educativos, socio-económicos, políticos y culturales. Pero, no obstante esta multiplicidad de escenarios, existen, en cuanto a los contenidos, algunos tópicos recurrentes que en palabras de Zelmanovich (2009) se presentan como "significantes amos", es decir, como temas predominantes: el fútbol, la actualidad en sus diversas vertientes, la violencia, la historia reciente, Internet, el cine, la identidad y la sexualidad. Claro que reconocer la existencia e importancia de estos temas predominantes, no implica dejar de enseñar otros contenidos, sino simplemente tomarlos en cuenta, conocer su peso específico y saber cuándo y cómo introducirlos en el aula, convertidos en contenidos a enseñar. Y en cuanto al "cómo", si bien no hay recetas infalibles, se ha comprobado que son más efectivas aquellas acciones didácticas que se orientan por criterios de evaluación que no guardan la pretensión de un ajuste absoluto entre lo enseñado y lo aprendido, privilegiando el entusiasmo que logran encender las enseñanzas.

Así pues, respecto a las normas de convivencia y a su construcción colaborativa al interior de la escuela, recomendamos destacar, entre otras, tres cuestiones que pueden actuar como brújula u hoja de ruta:

a) Los alumnos mediadores.
b) Los estudiantes y el voto reflexivo para elegir a los abanderados.
c) Acciones solidarias.

Vale aclarar que estos tres tópicos deben ser trabajados, progresivamente, a lo largo de los tres años del segundo ciclo.

Con respecto a los alumnos mediadores, consideramos que sensibilizar y formar estudiantes para que puedan desempeñar ese rol, resulta clave en toda estructuración democrática de las normas de convivencia. Es decir, abordar con algunos alumnos especialmente predispuestos, distintas estrategias para desactivar o paliar conflictos, redunda en una mayor comprensión grupal de la importancia que tienen las normas y del respeto que se les debe tener.

Si los alumnos mediadores, son formados en la valoración del diálogo, el acuerdo y el compromiso, como formas de evitar que los desacuerdos, los exabruptos y las agresiones se desplieguen, sin diques de contención, entonces podrán, en la interacción con sus pares, escuchar, aconsejar y, decidir, las mejores soluciones para muchos de los conflictos que se dan entre los mismos alumnos. Por supuesto que los docentes deben

acompañar y coordinar el accionar de estos alumnos mediadores, brindando la necesaria contención para que ellos no se sientan librados únicos y exclusivamente a sus propias fuerzas.

En cuanto a las votaciones mediante las cuales se eligen los abanderados, pensamos que una buena forma de dotar de mayores sentidos a esta práctica, y convertirla en una instancia de enseñanza, pasa por trabajar con los alumnos la noción de "buen compañero", para desanclarla de la idea de "mi mejor amigo", y llevarla hacia un conjunto de significados más amplios: un buen compañero es aquel que puede y sabe mostrarse bien predispuesto para ayudar a otros, un buen compañero es aquel que respeta las diferencias y evita las burlas hacia los que no son como él, un buen compañero es aquel que tiene una relación positiva con el conocimiento, y comparte sus saberes...en fin, también sería deseable que los propios estudiantes puedan problematizar y opinar sobre la figura del "buen compañero" y las banderas de ceremonias como una suerte de investidura escolar.

Sobre las acciones solidarias, cabe señalar que, desde la enseñanza, deberían ser promovidas, en el marco de proyectos grupales con algún grado de inserción comunitaria. Porque, si tenemos en cuenta que la solidaridad, cobra mucha mayor fuerza cuando se ejerce como práctica social, que cuando queda circunscripta a la mera conceptualización, comprenderemos rápidamente que, diagramar y llevar adelante, acciones donde se puedan poner en práctica valores asociados a la solidaridad y el altruismo, es la mejor manera de abordar estos contenidos escolares. Entre las muchas acciones que se pueden desarrollar, cabe mencionar las siguientes: visitas a compañeros que por alguna enfermedad deben pasar varios días de reposo en sus casas, limpieza de veredas de la escuela y del centro de salud en época invernal, organización de donaciones para personas damnificadas por algún desastre natural, apadrinamiento y limpieza de plazas y zonas verdes, etc.

Por otra parte, también sería muy interesante poder relacionar, desde la enseñanza, cómo se traduce un principio constitucional consagrado a nivel nacional, en las normas que organizan la vida local. Por ejemplo: la Constitución Nacional establece que la Argentina es un país abierto a todas las personas de buena voluntad del mundo, que quieran habitarlo. Este principio, se encuentra acompañado por normativas municipales y provinciales que promueven la convivencia intercultural, o por el contrario, existen iniciativas y políticas locales que obstaculizan el cumplimiento de dicho principio. Indagar en torno a las tensiones entre la norma escrita y su despliegue cotidiano, permite entonces, avanzar en una serie de análisis cada vez más complejos.

Así pues, siguiendo esta línea interpretativa que vincula las normas con la diversidad cultural, los alumnos, orientados por sus docentes, podrían realizar encuestas y

entrevistas entre distintos centros comunitarios, por ejemplo, aquellos que agrupan a residentes bolivianos, paraguayos y peruanos, para recabar información sobre la situación de estas comunidades y sus demandas.

En este mismo "camino didáctico", sería muy pertinente trabajar las normas de tránsito a través de una dramatización de situaciones de circulación y tránsito. Para esta actividad se requiere partir de la delimitación de un espacio suficientemente grande (como el patio o bien, el aula) para convertirlo en "la vía pública"; podríamos decir a los alumnos que ese lugar representa a todos los lugares fuera de las casas, por los que caminamos, jugamos o viajamos.

Allí hace falta definir dos lugares diferenciados: la vereda y la calle; también, conversar con los alumnos y definir dónde ubicar la senda peatonal, dibujarla con tiza y disponer "semáforos". Podemos armar un vehículo con una fila de sillas o acordar que los vehículos son el conductor con los pasajeros tomados de su cintura. Una vez armado "el escenario"; podemos proponerle a los alumnos que saquen papelitos para ver qué rol jugar; ya que pueden ser: conductores; peatones o pasajeros.

Las tarjetas para el sorteo pueden tener una breve caracterización. Y si es posible, una imagen.

Por ejemplo: Es interesante en este punto advertir la importancia que estamos dando a ubicar el propio rol en la vía pública y a reconocer para cada uno, perspectivas, responsabilidades y posibilidades distintas, al presentarle a los chicos el tránsito como problema, como cuestión a la que hay que "prestar atención".

Con esta actividad y a través de un juego, iniciamos un trabajo sobre el tema que podría continuarse en otras propuestas, en años posteriores, profundizando reflexiones que en el nivel inicial o en el primer ciclo ya se han abordado, como por ejemplo, las referidas a la precaución.

En un segundo momento, luego de un tiempo acotado de juego, el docente puede hacer algunas preguntas asociadas a los diferentes roles:

- Pasajeros de autos: ¿por dónde bajar, del lado de la calle o de la vereda? ¿Cómo me cuido en un auto? ¿Dónde me puedo sentar?
- Pasajeros de colectivos: ¿Dónde espero el colectivo? ¿Cómo viajo si hay asientos vacíos? ¿Y si voy parado, qué tengo que hacer? ¿Puedo ir colgando en la puerta? ¿Qué cuidados debo tener con la ventanilla? ¿Puedo bajar si el colectivo no paró pero anda muy despacito?
- Peatones: ¿Por dónde cruzar? ¿Qué tengo que mirar? ¿Por dónde caminar? ¿Tengo que atender a algún sonido?

- Conductores: ¿Paso primero yo o los peatones? ¿Manejo rápido o despacio? ¿Qué tengo que mirar? ¿Qué tengo que escuchar? Cuando me subo al auto ¿lo pongo directamente en marcha? Cuando me bajo del auto ¿salgo por el lado de la calle o de la vereda? Cuando manejo mi bicicleta, ¿qué precauciones debo tomar?

De esta manera, el análisis de problemas y casos reales, desarrollados a través de las dramatizaciones o de las observaciones directas en un recorrido por el barrio/ciudad, posibilita un interesante trabajo en distintos procesos de enseñanza y de aprendizaje; pero particularmente en la formación del transeúnte, porque nos permite trabajar simultáneamente sobre la toma de conciencia de los alumnos, y sobre su capacidad de intervención crítica, en su comunidad. Los casos reales nos acercan al doble objetivo que perseguimos: preparar a los chicos para evitar riesgos en lo inmediato e instrumentarlos como ciudadanos partícipes y agentes de prevención de accidentes en el mediano plazo.

También sería muy interesante organizar con los estudiantes visitas a los simuladores de manejo que año tras año se instalan en el marco de un Programa Nacional de Seguridad Vial.

Quinto Año

El proyecto "Narrando mi Escuela", puede convertirse en el hilo conductor para enlazar los distintos ejes de contenidos del quinto año. Para ello, resulta necesario que el docente considere algunos pasos o momentos básicos para organizar la tarea:

Se debe presentar a los alumnos, algunos modelos de documentales en los que se describen características de distintas escuelas del país. En el sitio web del canal Encuentro se pueden encontrar ejemplos en esa línea.

Luego, tras analizar posibles modos de presentar la escuela, se abre un interesante escenario para el debate y la búsqueda de consensos, sin que ello implique minimizar u ocultar los disensos.

Una vez alcanzado un acuerdo general para narrar y presentar la escuela, deberán conformarse distintos grupos de trabajo que tendrán objetivos específicos. Por ejemplo: un conjunto de alumnos podría dedicarse a la búsqueda de información escrita sobre la historia de la escuela, otro grupo podría realizarle entrevistas[185] (tal vez con audio e imagen) a docentes, porteros, directivos y padres. Otro grupo podría encargarse de tomar fotografías de distintas dependencias de la escuela, etc.

185 La confección de las entrevistas, es un buen momento para pensar posibilidades de integración con el área de Prácticas del Lenguaje.

Por último, hay que pensar en instancias de presentación comunitaria del producto ya terminado, y también evaluar la posibilidad de "subirlo" a la web para que pueda ser conocido por estudiantes y docentes de diferentes lugares del país.
Otra posible integración de los ejes del quinto año, pasa por utilizar el contenido que remite a "Familias e infancias" como núcleo articulador de una propuesta didáctica específica. Dicha propuesta debería entonces, contemplar, a través de ejemplos varios, la diversidad que las configuraciones familiares han ido desarrollando a lo largo de la historia, destacando los distintos roles que los niños han ido desempeñando al interior de esas configuraciones cambiantes.

Sexto Año

Recomendamos trabajar la cuestión de los Derechos Humanos como hilo conductor del año, a partir del cual ir enlazando e integrando los diversos ejes de contenidos.
Una manera profunda de trabajar los Derechos Humano, pasa por seleccionar y analizar diversos casos del contexto mundial, nacional y muy especialmente del ámbito local, para dotar al contenido en cuestión con los matices y grados de complejidad propios de los acontecimientos concretos, de las situaciones en las que se cumple o no determinado Derecho Humano, de los escenarios en que se organizan demandas para asegurar el cumplimiento de tal o cual Derecho consagrado.
Claro que un enfoque de este tipo, obliga a trabajar con las informaciones que aportan los medios masivos de comunicación, que, como sabemos, no son neutros. Por lo tanto, el docente también deberá estar atento al sesgo informativo de los diferentes medios, para ayudar a los estudiantes a realizar una crítica constructiva de cómo son presentadas y narradas las mismas noticias por diferentes medios de comunicación.
Por otra parte, la cuestión de la "Donación de Órganos", es lo suficientemente relevante como para constituirse también en un núcleo de integración de contenidos en sexto año. Aquí, es interesante poner en contexto histórico la donación de órganos, abordar críticamente las dudas e incluso los mitos urbanos que suelen existir en torno a esta práctica social, y, por supuesto, tomar muy en cuenta el tema de la solidaridad como un atravesamiento clave en su promoción.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Proponemos una evaluación de procesos, que evite los cortes abruptos y preste especial atención a los desarrollos graduales, las insinuaciones y las potencialidades que los estudiantes pongan de manifiesto en la dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje.

Es muy importante que los docentes elaboren diferentes instrumentos de evaluación, para obtener una multiplicidad de datos e insumos sobre el estado de los aprendizajes logrados por los estudiantes. Instrumentos tales como "diarios" o "bitácoras" de clase, pruebas escritas, trabajos prácticos individuales y grupales, lecciones orales individuales y grupales, informes parciales, monografías y salidas de campo con presentación de un trabajo de cierre.

Por lo tanto, la calificación no debe circunscribirse únicamente al análisis de producciones finales, sino que también debe recoger todo un conjunto de aspectos propios del proceso de enseñanza transitado y de los saberes alcanzados.

Además, la evaluación también debe constituirse en un medio para que cada docente reflexione sobre sus propias prácticas pedagógicas, ajustando y modificando las debilidades y apuntalando las fortalezas.

Es posible y recomendable, que en algunas ocasiones, el cierre parcial de cierto recorte didáctico, es decir, el paréntesis evaluativo, transcurra por canales no convencionales. Por ejemplo, tanto en Ciencias Sociales como en Construcción de la Ciudadanía, un estudio de caso, basado en la búsqueda, selección y análisis de información, puede cerrarse y evaluarse invitando a los estudiantes a elaborar:

- Un pequeño audiovisual con formato de noticiero televisivo.
- Un tema musical.
- Una breve representación teatral.
- Una muestra fotográfica.

Entonces, en cada una de estas producciones artísticas, los alumnos irán plasmando saberes construidos en su itinerario por el recorte didáctico. El docente a su vez, podrá tomar nota del modo en que los estudiantes, con una mayor cuota de autonomía que lo establecido por las evaluaciones más tradicionales, combinan, plantean y transmiten los saberes que desde su espacio curricular pretende enseñar.

Por otra parte, para este tipo de evaluación, también se podría convocar a los colegas de los lenguajes artísticos, para poner en juego vínculos interdisciplinarios y andamiar mejor las producciones de los estudiantes.

Finalmente, queremos destacar que las prácticas sociales del lenguaje a enseñar desde Construcción de la Ciudadanía, también deben ser evaluadas, por supuesto, en sus respectivos contextos de aplicación.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

AINSENBERG, B.; CARNOVALE, V. y LARRAMENDY, A. (2001), *Una experiencia directa de Historia Oral en la escuela: las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930*, Aportes para el desarrollo curricular, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula.

ALTAREJOS, F. y otros (1998). *Ética docente. Elementos para una deontología profesional.* Barcelona, Ariel.

BADIOU, A. (1997). *La ética: ensayo sobre la conciencia del mal.* Buenos Aires, Nueva Visión.

BOBBIO, N. (1993). *Igualdad y libertad.* Barcelona, Paidós-Ice.

BRANDT, R. (1982). *Teoría Ética.* Madrid, Alianza.

CASTAÑO PARDO, M. (1989). La Educación Vial en la Escuela. Salamanca: Universidad de Salamanca.

CULLEN, C. (1999). *Autonomía moral, participación ciudadana y cuidado del otro. Bases para un currículum de Formación Ética y Ciudadana.* Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

FERNÁNDEZ, A. y LESGART, C. (2008). *La democracia en América Latina. Partidos políticos y movimientos sociales.* Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

GALLOPIN, G. (Comp.) *El futuro ecológico de un continente. Una visión prospectiva de América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica.

GUARIGLIA, O. (1996). *Moralidad, ética universalista y sujeto moral.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

IPPOLITO, M. y otros. Educación Vial. Propuestas para la enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación y Ministerio del Interior.

MERCHÁN-GARCÍA, F. G. y GARCÍA PÉREZ, F. (1997), *El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria*, en: Aula de Innovaciones Educativas, No 61.

PIPKIN, D. (2009). *Pensar lo social.* Bs. As. : La Crujía.

SENNETT, R. (1998). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.* Barcelona, Anagrama.

SPINOZA, B. (1998). *Ética.* Madrid: Alianza.

ZELMANOVICH, P. (2009). *Nuevas ficciones para la producción de nuevas autoridades.* Buenos Aires, El Monitor de la Educación, número correspondiente al mes de febrero.

CIENCIAS

NATURALES

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES[186]

Propongo que la ciencia se enseñe, en todo nivel, del más bajo al más alto, en un sentido humanístico. Que se la enseñe con cierta comprensión histórica, con cierta comprensión filosófica, y con una comprensión social y humana en el sentido biográfico, de la naturaleza de la gente que la construyó, sus triunfos, sus intentos, sus tribulaciones. **I. I. Rabi**[187]

Enseñar Ciencias Naturales (CN) en la Escuela Primaria (EP) implica reconocer el valor del conocimiento científico para nuestra sociedad e incluirlo, desde edades tempranas, como contenido cultural a ser distribuido en la escuela. Esta valoración pone, al mismo tiempo, de manifiesto, el reconocimiento del derecho que tienen los niños hoy, de apropiarse de saberes socialmente relevantes y de participar en el mundo del que forman parte, sin posponer sus derechos como ciudadanos activos. En términos de Fumagalli (1997), consiste en "valorizar la práctica social presente de los niños" siendo protagonistas de una educación en ciencias. Lo expresado se enmarca, asimismo, en la aspiración de contribuir a "asegurar una base de unidad del Sistema Educativo Nacional (...) (...) con independencia de su ubicación social y territorial" (NAP, 2004).

El presente Diseño Curricular considera que ésta es una tarea posible, erradicando la idea de que la ciencia es sólo para algunos y de que la enseñanza de contenidos escolares relacionados con la misma no "tiene lugar" en edades tempranas.

Si consideramos que enseñar ciencias significa "abrir una perspectiva para interpretar cómo funciona la naturaleza" (Cuadernos para el aula, 1er. ciclo, 2006) promoviendo "hábitos de pensamiento relacionados con el modo de conocer de la ciencia"[188], favorecer el desarrollo de capacidades para intervenir en el mundo, basados en el

186 El presente documento se encuentra en pleno proceso de construcción. Será modificado y enriquecido permanentemente con los aportes de todos los docentes del Nivel Primario de la Provincia que participen de las instancias de consulta.

187 Premio Nobel de Física en 1944. (1898 – 1988)

conocimiento y la evidencia, y contribuir a la formación en valores, con aportes disciplinares propios, relegar esta finalidad para estudios superiores, parece inadmisible. Entendemos que la escuela debe promover la construcción de conocimientos a largo plazo, y la enseñanza en este nivel otorga las bases para ello. En este sentido, debe propiciar la sistematización del aprendizaje de "ideas inclusoras", "ideas abarcativas" o "grandes ideas" de la ciencia, que permitan explicar diversas estructuras y fenómenos, y que le posibiliten a los alumnos "descubrir" cierta regularidad en los mismos. Simultáneamente, debe favorecer la construcción de significados con un enfoque sistémico[189], de modo que los alumnos "descubran" relaciones entre los componentes y adviertan la importancia de las mismas en el funcionamiento de la naturaleza.

Al hablar de ideas abarcativas nos referimos a conceptualizaciones y a modelos explicativos provenientes de más de una disciplina, que la ciencia escolar toma como referentes. Se debe promover el interés por su conocimiento, favorecer la comprensión, la significación de conceptualizaciones propiciando cambios en las representaciones espontáneas o cotidianas de los niños acercándolas a modelos explicativos del área de las Ciencias Naturales. No pensamos en la repetición de enunciados, ni en la memorización de definiciones, ya que la enseñanza de vocablos específicos no tiene sentido sin ideas o concepciones que las sustenten. Creemos que, priorizando la comprensión, se favorecerá el enriquecimiento en la interpretación de hechos, vivencias o información relacionada con cada uno de los alumnos y con su entorno propiciando, entonces, su intervención.

Consideramos que el modo de acercamiento de los alumnos a estos saberes, a esta sistematización, a estos "descubrimientos", a esta comprensión, debe estar en concordancia con el modo de trabajo en ciencias. No pensamos en alumnos pasivos receptores de explicaciones, sugerimos un trabajo que les permita a los niños contactarse con las estructuras y los fenómenos mediante la búsqueda de información o de evidencias, la formulación de inquietudes, la "puesta a prueba" de explicaciones, etc.

De esta manera se incorpora también el aspecto social de la ciencia en la escuela, aprendiendo y ejercitando capacidades que propicien la participación, el cuestionamiento, la valoración, el respeto por las ideas, la solución de problemas y la construcción colectiva de significados. Esto facilitará el desarrollo progresivo de capacidades que le otorguen autonomía al sujeto y favorezcan un mejoramiento en su

188 Melina Furman (2006) lo identifica con la enseñanza a través de la indagación, por la cual se pretende que los alumnos aprendan a pensar científicamente y apliquen este modo de pensamiento a diferentes situaciones de sus vidas.

189 Con enfoque sistémico hacemos referencia al trabajo con la jerarquía de sistema, entendiendo a éste como conjunto de componentes relacionados entre sí y que actuando coordinadamente permiten su funcionamiento.

calidad de vida. En este sentido, facilitará también, la interpretación de las CN como una actividad humana, y como tal, asociada a ideas y valores culturales, éticos, estéticos, entre otros.

Dada la preocupación por revalorizar y mejorar los aprendizajes del área de las ciencias en el ámbito educativo, en las últimas décadas, han aparecido expresiones como Alfabetización Científica y CTS (relación Ciencia -Tecnología - Sociedad) para marcar algunas de las características que debería tener la enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela. Debido a que estas expresiones han sido utilizadas en distintas formas, se han generado discursos polisémicos (Meinardi, González Galli, Revel Chion y Plaza, 2010) y factibles de originar confusiones, por lo cual evitamos esta terminología e intentamos hacer explícitos nuestros propósitos con relación a las mismas.

En tal sentido, la enseñanza deberá promover la construcción de saberes escolares que permita a los alumnos, interpretar e interactuar con el mundo natural[190] y simultáneamente, la apropiación de ciertos aspectos históricos típicos de este campo del conocimiento, que lo caracterizan como:

- el resultado consensuado de la actividad entre distintos actores, donde los hechos y datos no son reveladores por sí mismos, sino que adquieren significado encuadrados en un modelo teórico que les da sentido;

- provisorio, que no reviste como verdad absoluta sino que permanece en continua revisión, es decir, se imprime un carácter dinámico a la construcción de significados;

- una construcción social, con una historia, hecha entre acuerdos y desacuerdos e influenciada por aspectos personales, sociales, económicos, éticos, etc. propios del momento histórico en que surgen;

- una forma de trabajo ordenada, con cierta rigurosidad, donde se ponen de manifiesto, actitudes tales como la curiosidad, la perseverancia, la responsabilidad, la creatividad y el espíritu crítico, entre otros, de hombres y mujeres.

En relación con este punto nos parece relevante fijar postura respecto al "método científico" como modelo de construcción de conocimiento por parte de los científicos y su reproducción en el aula. En este sentido coincidimos con González Galli (2010) en que:

> ...no existe "el método científico". Existen, en cambio, múltiples formas de concebir y poner a prueba nuestras ideas sobre el mundo. Estas metodologías se

190 Por mundo natural entendemos al conjunto de procesos, fenómenos, estructuras, etc. con una fuerte presencia de aspectos naturales sin desconocer que éstos también tienen, en distinta magnitud, componentes sociales.

crean según las necesidades e intereses de los investigadores y su validez se consensua a partir de la experiencia y la discusión entre los miembros de la comunidad científica. (p. 75)

Llevar al aula esta concepción, implica favorecer la adquisición de estas "múltiples" metodologías, de manera de habilitar y validar distintas experiencias y posturas.

Consideramos que acercar a la escuela una imagen de este campo del conocimiento con las características mencionadas, no sólo es un reflejo más apropiado del mismo, sino que se vuelve más accesible a los estudiantes, ya que si la imagen que damos es la de una actividad aislada, reservada para unos pocos, donde no hay mucho que decir sobre lo que está dicho, etc. ¿qué lugar le queda al alumno? y si le queda algún lugar, ¿cuán accesible y/o atractivo puede resultarle? La concepción que se adopte sobre el conocimiento científico influye en la concepción de cómo puede llevarse a cabo la educación en ciencias.

La enseñanza de las Ciencias Naturales incluye contenidos que hacen referencia al conocimiento que actualmente pertenece a diversas disciplinas: Biología, Física, Química, Astronomía, Geología, principalmente. Tales conocimientos han sido generados por modos de pensamiento y contextos socioculturales diferentes a los de los alumnos destinatarios de una propuesta curricular.

Mientras que los científicos están especializados en un determinado dominio del conocimiento, en el ámbito escolar se debe promover la construcción de saberes que han sido seleccionados para su enseñanza. La selección a que se hace referencia proviene del "cuerpo" de conocimientos científicos e implica, además, una recontextualización que le dé significado acorde al ámbito de la escuela. Este proceso lo constituye en un conocimiento propio, la ciencia escolar, diferente del que circula en el entorno social cotidianamente (concepciones espontáneas, ideas de los alumnos) y del académico.

La recontextualización es producto de la transposición didáctica, y en ese sentido, los docentes juegan un rol fundamental, ya que deben considerar todas las variables que pueden interactuar en la construcción del conocimiento escolar (su propia interpretación en relación con el conocimiento disciplinar y didáctico, concepciones y/o prácticas sociales, las ideas de los alumnos que devienen del contexto sociocultural, acceso a medios de divulgación, etc.) para que dicho conocimiento se transforme en contenido a enseñar.

Para precisar lo expresado, citamos lo enunciado en los Cuadernos para el aula (2006):

"(...) el núcleo de la actividad científica escolar está conformado por la construcción de modelos que puedan proporcionarles una buena representación y explicación de los fenómenos naturales y que les permitan predecir algunos comportamientos.

Sin embargo, también es necesario reconocer que esta modelización debe estar al servicio de mejorar la calidad de vida de los chicos y la de los demás (Adúriz-Bravo, 2001). Esto es así porque la ciencia escolar tiene una finalidad conectada con los valores educativos.

A partir de lo dicho, surge entonces la necesidad de caracterizar los modelos y las teorías de la ciencia escolar (....).

(...) La ciencia escolar se construye, entonces a partir de los conocimientos de los alumnos y las alumnas, de sus modelos iniciales o de sentido común, porque éstos proporcionan el anclaje necesario para los modelos científicos escolares. Dichos modelos, que irán evolucionando durante el trabajo sistemático en los distintos ciclos, permiten conocer lo nuevo a partir de algo ya conocido, e integrar así dos realidades: la forma de ver cotidiana y la perspectiva científica. En este sentido, los modelos teóricos escolares son transposiciones de aquellos modelos científicos que se consideran relevantes desde el punto de vista educativo." (pág. 20, 21).

Entonces, la educación en ciencias que proponemos deberá tener en cuenta las características del pensamiento de los alumnos del Nivel Primario, valorizar las experiencias de la vida diaria y las nociones intuitivas de los alumnos para ir enriqueciendo y complejizando sus conocimientos. Considerando que el aprendizaje es un proceso continuo y que el acercamiento a los conceptos y modelos con que la ciencia explica estructuras, procesos y fenómenos debe ser progresivo, sugerimos un tratamiento espiralado[191] de los contenidos prioritarios revisando, reconstruyendo y reformulando los conocimientos en los dos ciclos de este nivel, para continuar en la Educación Secundaria (ES) con mayor grado de especificación y abstracción.

Acorde a lo expresado, para el 1er ciclo, se plantea una continuidad del proceso de enriquecimiento y complejización del conocimiento acerca del mundo natural, trabajado en el Nivel Inicial, en el Área del Entramado Social, Natural y Tecnológico. Los contenidos para la enseñanza deberán seleccionarse en función de las características institucionales y, posteriormente, de las del grupo de alumnos. Esta adaptación hace referencia a la contextualización y al nivel de complejidad para abordar su tratamiento,

191 Espiralado hace referencia al tratamiento reiterado de los contenidos, en diferentes situaciones y con distintos niveles de formulación.

pero no significa una simplificación que desvirtúe los conocimientos, ni aislarlos, restringiéndolos sólo, a lo cercano en espacio y tiempo. El docente deberá tener una visión amplia e integral del contenido a desarrollar que le permita diseñar propuestas didácticas adecuadas a las características de grupo. Podrá guiar su enseñanza considerando conceptos estructurantes[192] y modos de acercamiento a los mismos. Esto podrá facilitar la diferenciación de objetos del conocimiento y al mismo tiempo "visualizar" las relaciones e integrarlos para su abordaje. Se sugiere poner en práctica una enseñanza basada en la indagación, en la exploración de estructuras y fenómenos, que favorezca la capacidad de expresión mediante la formulación de ideas y descripciones, el descubrimiento de relaciones y evidencias, el cuestionamiento, la comparación, etc.

En estos procesos de enseñanza y de aprendizaje consideramos importante el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas que promuevan la expresión del conocimiento. Consecuentemente, las prácticas del lenguaje deben estar siempre presentes, porque mediante ellas, los niños pueden expresar su pensamiento y resignificarlo acercándolo a conceptualizaciones de la ciencia escolar, y resulta al mismo tiempo un modo de evaluar y/o adecuar el proceso de enseñanza.

Para el 2do ciclo se sugiere un avance sobre las actividades exploratorias hacia las experimentales que propicien la formulación de sus supuestos (hipótesis), la búsqueda de respuestas y la "puesta a prueba" de explicaciones, también un avance del trabajo sobre aspectos descriptivos hacia aspectos relacionales, enriqueciendo y profundizando así, contenidos trabajados en etapas de escolaridad previa. Teniendo en consideración que los alumnos poseen un mayor dominio de las prácticas del lenguaje respecto al 1er ciclo, se podrán proponer actividades de organización de la información, de elaboración y reelaboración de producciones y de expresión de incipientes[193] explicaciones causales, entre otras, acordes a sus capacidades cognitivo lingüísticas.

En la actualidad, la escuela no está ajena al proceso de incorporación de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación que se registra en la mayoría de las sociedades del planeta. Las mismas constituyen herramientas para la enseñanza y para el aprendizaje de contenidos provenientes de diversas disciplinas del conocimiento. En tal sentido, deben considerarse útiles para el docente y para el alumno, sin que por ello se constituyan en imprescindibles.

---

192 Llamamos conceptos estructurantes a ideas o conceptos de alto poder explicativo que trascienden a una disciplina, y que pueden constituirse en ejes para toda la escolaridad, por ej. estructura, energía, cambio, interacción.

193 Decimos incipiente porque los infantes podrán considerar para la explicación, alguna/s variable/s, probablemente no todas, pero el reconocimiento de la/s misma/s forma parte de la comprensión de interacciones que ocurren en un sistema dado de estudio.

Es fundamental comenzar a crear en los alumnos una actitud crítica frente a las ofertas de las nuevas tecnologías. Entre las mismas, deben reconocer a Internet como un recurso más entre los tradicionalmente disponibles, y cada docente, reconociendo la sobreabundancia de información, debe insistir en la necesidad de verificación de fuentes y la importancia de utilizar adecuadas estrategias de búsqueda y filtrado. Asimismo, es indispensable el acompañamiento del docente para que el alumno construya los nuevos conocimientos dado que si bien la información es accesible, no garantiza su aprendizaje.

Las nuevas tecnologías, enmarcadas por proyectos pedagógicos claros e ingeniosos, brindan la posibilidad de abordar, con mayor dinamismo, aspectos estructurantes de la tarea docente: que los alumnos logren "aprender a aprender", "aprender a pensar" y "aprender a vivir juntos".

Acorde a todo lo expresado, la enseñanza de las Ciencias Naturales deberá vivenciarse como un modo de descubrir, de pensar, de hacer; y deberá favorecer el desarrollo de capacidades que le permitan a los alumnos comenzar a comprender el mundo, identificar e interpretar diversos fenómenos y procesos, actuar de manera crítica y responsable, participando individual y colectivamente en la sociedad de la que forma parte.

PROPÓSITOS

Los propósitos para la EP están pensados para la elaboración de propuestas didácticas que consideren el abordaje espiralado de diferentes contenidos y el desarrollo y articulación de distintas capacidades en relación con las Ciencias Naturales.
En este sentido se propone:

- Enriquecer, en los alumnos, el conocimiento del mundo natural y de su propio cuerpo identificando regularidades y diferencias para construir, progresivamente, esquemas o modelos congruentes con la ciencia escolar.
- Favorecer, en los alumnos, la apropiación de hábitos saludables, así como el análisis de las condiciones que lo posibilitan, y conductas respetuosas en relación con las emociones y sentimientos vinculados a la sexualidad para contribuir con el cuidado de sí mismo y de los otros.
- Fomentar el trabajo cooperativo y la apropiación de metodologías propias de las Ciencias Naturales y su historia, para favorecer la visión del conocimiento científico como un proceso de construcción social.
- Alentar, en los alumnos, el deseo de conocer, preguntar, buscar información sobre los aspectos del mundo natural para la adquisición autónoma del conocimiento y promover actitudes de participación ciudadana.

- Promover espacios de valoración por la existencia de las personas, y de los distintos seres vivos en su entorno natural, para respetar la diversidad de vida por su valor intrínseco y no sólo por la utilidad que nos puedan brindar.
- Alentar la responsabilidad de los alumnos en el uso y aprovechamiento de los recursos naturales que hacen posible la vida en el mundo para contribuir a un comportamiento ambientalmente sostenible.

La concreción de estos propósitos se verá facilitada abordando los contenidos de CN de manera relacionada, e integrándolos, cuando sea posible, con los de otros espacios curriculares.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

A los efectos de la planificación en el ámbito de la organización pedagógica, se presentan tres ejes para el 1er ciclo: El ambiente, El cuerpo humano y sus cuidados y Los fenómenos del mundo físico-químico, y cinco para el 2do: Los seres vivos, El cuerpo humano y sus cuidados, La Tierra, el Universo y sus cambios, Los fenómenos del mundo físico y Los materiales y sus transformaciones.

El desarrollo de esta propuesta pretende acompañar el tránsito de los alumnos desde el Nivel Inicial donde los contenidos propios de las CN son abordados en el área del Entramado Social, Natural y Tecnológico hasta el Nivel Secundario donde las distintas disciplinas que conforman las CN van reflejándose en el currículum con mayor especificidad.

La organización que proponemos establece un marco de referencia para el abordaje y no se constituye como una secuencia temporal para su desarrollo, ni debe interpretarse como una estructura cerrada. En la elaboración de la misma, consideramos la propuesta de los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) como referente válido, con el objetivo de contribuir a generar una base común en el Sistema Educativo Provincial y Nacional. Cabe aclarar, la incorporación novedosa[194] que en ésta hacemos del eje El cuerpo humano y sus cuidados. Al respecto, consideramos que la inclusión de este eje favorecerá la construcción de una valoración positiva de la vida, y en concordancia a ésta, el desarrollo de actitudes responsables, y propiciará, al mismo tiempo, la formación ciudadana desde los aportes de las CN, mediante el abordaje de contenidos de la Educación en Valores.

194 Novedosa en relación a los NAP aunque no así para el DC Provincial vigente.

Asimismo, la incorporación de un eje que aborde el conocimiento del cuerpo, los cambios que en él ocurren, su interacción en el ambiente, los cuidados de la salud, y el uso de vocabulario apropiado, para hacer referencia a determinadas características particulares, facilitará el desarrollo de contenidos de Educación Sexual Integral (ESI), enunciados con posterioridad a la propuesta de los NAP, entre los que se incluyen temáticas que exceden al área de las CN, pero para los cuales se requiere cierta comprensión de los aspectos biológicos. Reiteramos, no obstante, que esta organización responde sólo a los fines pedagógicos, ya que, si hacemos un paralelismo con la propuesta de trabajo para el eje de El ambiente (del cual el ser humano es parte), y el de Los seres vivos, podremos evidenciar una concordancia para el desarrollo de contenidos y capacidades (caracterización de ser vivo, reconocimiento de diversidad, comprensión de interacción e interdependencia, regularidad en los procesos vitales, etc.), que favorece el reconocimiento del hombre como animal vertebrado. Lo que hace particular a este eje es la incorporación de aspectos de autovaloración, afectivos y socioculturales, al desarrollo de contenidos de carácter biológico.

Respecto a la enunciación de contenidos, cabe destacar la presentación de algunos generales en cada eje, y otros subsumidos a éstos. Los contenidos subsumidos explicitan posibles formas de desarrollo del contenido general correspondiente, pero no deben entenderse como únicos. Cada docente podrá enriquecer el desarrollo de contenidos generales diseñando propuestas adecuadas al grupo de alumnos y acordes al Proyecto Educativo Institucional.

EJES DEL PRIMER CICLO

El ambiente

A partir del desarrollo de este eje, se pretende acercar a los alumnos al conocimiento de los distintos ambientes, principalmente naturales[195], tanto cercanos como distantes geográfica y temporalmente. El conocimiento a que hacemos referencia incluye tanto a los seres vivos, como a los aspectos geofísico-químicos donde ellos se desarrollan (el clima, el suelo, etc.). Considerando la característica sincrética del pensamiento infantil, en el 1er ciclo se propone un abordaje conjunto de las características de los seres vivos y de su entorno, que en el 2do ciclo formarán parte de dos ejes diferentes.

A lo largo de los años de este ciclo se partirá de la identificación de los seres vivos y de su entorno, su caracterización y descripción, comparación y clasificación para finalizar

195 Por naturales, entendemos aquellos ambientes con una fuerte presencia de componentes naturales sin desconocer que éstos también tienen, en distinta magnitud, componentes sociales.

en una aproximación al conocimiento de sus interacciones. Este recorrido didáctico favorecerá el reconocimiento de regularidades y la conceptualización de unidad y diversidad.

El análisis de las características de los seres vivos, el conocimiento de las posibles interacciones de ellos entre sí, y con los diversos factores del entorno, permitirá la reflexión sobre el impacto de las acciones del hombre en el ambiente, favoreciendo la participación ciudadana en el ámbito local.

El cuerpo humano y sus cuidados

Este eje está dirigido al conocimiento de sí mismo y de actitudes saludables, así como al reconocimiento de las diversas formas de ser y de sentir. En este sentido, el cuerpo constituye la estructura con que nos materializamos e individualizamos (física y emocionalmente) en el ambiente, y habitando el cuerpo, nos constituimos en sujetos.

Consideramos que la aproximación al modelo de ser vivo, desde el propio cuerpo, esto es, como sistema integrado y abierto, es decir en interacción con otros factores del ambiente, favorece la comprensión de conceptos inclusores de las Ciencias Naturales (estructura, diversidad, interacción, interdependencia) y sienta las bases para el abordaje de temas relacionados con la salud. Entendiendo que la salud incluye aspectos psicológicos, sociales y culturales, además de los biológicos, la apropiación de actitudes saludables se verá enriquecida mediante el abordaje integral con otros espacios curriculares que aporten enfoques complementarios desde otros campos del conocimiento. Esto facilitará, asimismo, el tratamiento de contenidos relativos a la Educación Sexual Integral (ESI), y que se vinculan con la construcción de identidad, y con el reconocimiento de cada ser como sujeto de derecho en la sociedad. Es en este sentido que consideramos que la comprensión de aspectos biológicos del ser humano es necesaria para favorecer la resolución de problemáticas del ámbito social, como por ejemplo la discriminación por características físicas, étnicas, entre otras, las posibles consecuencias de hábitos personales y/o condiciones de vida no saludables, etc.

En el 1er ciclo se propone abordar el reconocimiento y la aceptación de la diversidad a partir de la exploración de características morfológicas, y favorecer la comprensión y explicitación de procesos vitales, en principio, la nutrición, haciendo énfasis en la identificación y valoración de los intercambios con el entorno. Simultáneamente, se podrán desarrollar contenidos tendientes a promover hábitos saludables y a favorecer una buena calidad de vida así como actitudes de respeto por sus semejantes.

Los fenómenos del mundo físico – químico

Este eje propone una mirada integral de los procesos físicos y químicos promoviendo el conocimiento de los mismos a partir de las vivencias cotidianas de los niños.

Se pretende que los alumnos reconozcan diferentes materiales presentes en los objetos de uso diario, y puedan describirlos y agruparlos según alguna característica común. Así, la caracterización de diferentes materiales, y sus posibles transformaciones, permitirá la comprensión de fenómenos tales como la formación de sombras, procesos sonoros, el efecto de acciones mecánicas, el efecto del calor, la combustión, entre otros, iniciando a los alumnos en la conceptualización de procesos físicos y químicos. Se contempla también el abordaje del estudio del desplazamiento de los cuerpos, y la clasificación de sus movimientos según la trayectoria que describan (ascendente, descendente, de vaivén, etc.).

EJES DEL SEGUNDO CICLO

Los seres vivos

El presente eje intenta profundizar el estudio de las características abordadas para los seres vivos (retomando las nociones de unidad y diversidad) para acercarse al conocimiento de las distintas funciones vitales y las adaptaciones que presentan en relación con el ambiente en que viven. El desarrollo de estos contenidos estará en estrecha relación con los previstos para el eje de La Tierra, el Universo y sus cambios; en tal sentido se propone un abordaje conjunto cuando sea posible.

En el último año de este ciclo proponemos comenzar el abordaje de las características internas de los seres vivos a nivel tisular y celular. Este conocimiento favorecerá la comprensión del eje El cuerpo humano y sus cuidados.

El cuerpo humano y sus cuidados

El desarrollo de este eje propiciará el reconocimiento y valoración del cuerpo humano como una unidad biológica, psicológica y social. Dando continuidad al trabajo del 1er ciclo, se propone profundizar el conocimiento de la morfología, considerando sus características internas, relacionándola con las funciones vitales, propiciando la comprensión de las interacciones e interdependencia con diversos factores ambientales que influyen, positiva o negativamente, en el crecimiento y desarrollo. Simultáneamente, se promoverán actitudes de respeto por la intimidad propia y ajena, y por todas las manifestaciones personales y se enfatizará la enseñanza de hábitos y conductas de prevención, así como la reflexión sobre las implicancias del comportamiento en la salud individual y colectiva.

La Tierra, el Universo y sus cambios

En el presente eje se propone dar continuidad al trabajo relativo a los componentes del entorno geofísico-químico (suelo, agua y aire), para complejizarlos en el análisis de los distintos subsistemas de la Tierra (geósfera, hidrósfera y atmósfera) y simultáneamente propiciar la comprensión de las relaciones que los seres vivos entablan con éstos. Esto permitirá profundizar el conocimiento de los recursos naturales y reflexionar sobre las características que debe tener su utilización por parte del ser humano.

Además, se abordarán aspectos que permitan la comprensión del sistema Tierra como componente de un sistema mayor (Sistema Solar, galaxia, Universo) fortaleciendo así la construcción del concepto de sistema.

Los fenómenos del mundo físico

Con el desarrollo de este eje se pretende que los alumnos puedan comenzar a conceptualizar la noción de fuerza. En ese sentido, las experiencias cotidianas, como por ejemplo: empujar, tirar, etc., serán un punto de partida para interpretar la interacción entre diferentes objetos. Asimismo, a través de la exploración de fenómenos magnéticos y eléctricos, se propiciará la comprensión de la existencia de fuerzas a distancia.

Además, se procurará que los alumnos comiencen a identificar los diferentes tipos y fuentes de energía y reconozcan su utilización en variadas actividades. En este sentido se pretende un abordaje articulado con el eje de La Tierra, el Universo y sus cambios.

Los materiales y sus transformaciones

En este eje se pretende profundizar lo trabajado en el 1er. ciclo respecto a los materiales presentes en diferentes objetos de uso cotidiano, pudiendo reconocer que algunos se encuentran en la naturaleza desde su origen, y otros son artificiales y, a partir de ello, promover un uso sostenible de los recursos naturales. Asimismo, se debería enriquecer la caracterización de los materiales trabajando en el reconocimiento de sus propiedades fundamentales y de variados sistemas, de manera de propiciar la conceptualización de materia y la construcción de la noción de partícula. En este sentido, se trabajarán los diferentes métodos de separación de mezclas y la posibilidad de recuperar sus componentes.

Por otro lado, proponemos el reconocimiento, a partir del estudio del aire, de algunas propiedades de los gases y a partir de ello, la interpretación y explicación de procesos como el de combustión y corrosión.

Se propone un abordaje articulado con el eje de La Tierra, el Universo y sus cambios, cuando sea posible.

CONTENIDOS TRANSVERSALES

A continuación se proponen contenidos de enseñanza que deberán desarrollarse en todos los años de modo transversal:

- Expresión de ideas y opiniones valorando las prácticas del lenguaje como modo de comunicar los conocimientos.
- Respeto por las opiniones y producciones ajenas construyendo conocimiento cooperativamente.
- Valoración del trabajo en grupo aportando modos diferentes de pensar, actuar, conocer, etc. en pos de una meta común.
- Interpretación y resolución de situaciones de la vida cotidiana valorando y utilizando el conocimiento científico.

CONTENIDOS PRIMER CICLO

El ambiente

Primer año

- Conocimiento y caracterización de distintos ambientes (urbanos, rurales, áreas naturales protegidas):
  - Explorando los distintos ambientes, principalmente naturales (bosques, pastizales, costa del mar, estancias, turbales, entre otros) e identificando sus componentes.
  - Reconociendo la diversidad de seres vivos que habitan estos ambientes e identificando algunas de las características comunes y distintivas de los animales y plantas.
  - Explorando y caracterizando el agua, el aire y el suelo, identificándolos como elementos de la naturaleza.
  - Valorando y disfrutando los distintos ambientes.
- Reconocimiento de acciones humanas sobre el ambiente promoviendo comportamientos sostenibles y saludables.

Segundo año

- Caracterización de distintos componentes y fenómenos planetarios y del cielo:
  - Identificando los principales componentes geofísicos naturales del ambiente: montañas, valles, ríos, lagos, lagunas, etc.
  - Reconociendo la noche, el día, las estaciones y sus variaciones (temporales y espaciales).

- Identificando la luna, el sol y otras estrellas en el cielo como componentes extraplanetarios.

- Reconocimiento de la diversidad de seres vivos que existen y han existido:
  - Identificando las características principales de los animales: partes del cuerpo, modos de locomoción y sostén, formas de alimentación, etc.
  - Identificando las principales características de las plantas: estructuras, sostén, nutrición, etc.
  - Reconociendo la existencia de algunos seres vivos que no se pueden observar a simple vista (microorganismos).
  - Reconociendo los cambios que ocurren en los animales y en las plantas durante el año y a lo largo del ciclo de vida.
- Exploración y utilización de productos tecnológicos (pinzas, microscopio, lupas, entre otros) aprovechando sus características para el conocimiento de los distintos seres vivos y de los elementos de la naturaleza.

Tercer año

- Reconocimiento de las relaciones de los seres vivos entre sí y con el entorno geofísico-químico:
  - Explorando los requerimientos de luz, agua, nutrientes, etc. por parte de los seres vivos y reconociendo su interacción con el entorno geofísico-químico (construcción de madrigueras en el suelo, dispersión de semillas por el viento, etc.).
  - Reconociendo la relación entre algunas características de los seres vivos y el ambiente en que se desarrollan (forma, comportamiento, estructuras, etc.).
  - Identificando la interacción entre distintos seres vivos (de alimentación, de competencia, de ayuda mutua, etc.) e interpretando su influencia en el ambiente.
  - Reflexionando sobre las consecuencias ambientales de acciones relacionadas con actividades humanas (construcción de rutas, introducción de especies, urbanización cercana a ríos y arroyos, etc.)
  - Identificación y caracterización de diferentes fenómenos naturales:
  - Observando y registrando fenómenos meteorológicos (lluvias, temperaturas, heladas, nevadas, entre otros), relacionándolos con los factores que determinan el clima de una región.

- Reconociendo algunos fenómenos naturales que actúan en el modelado del ambiente (terremotos, glaciación, volteos por el viento, erosión, distribución de especies, etc.).
- Identificando fenómenos naturales fuera de la Tierra (movimientos del sol y de la luna) y reconociendo los fenómenos asociados (ciclos del día y la noche, eclipses, etc.).

El cuerpo humano y sus cuidados

Primer año

- Conocimiento de acciones que afectan el estado de salud propio y de los otros, promoviendo la comprensión del concepto de bienestar o estado saludable.
- Identificación e implementación de hábitos saludables favoreciendo la adquisición de los mismos para su desarrollo personal.
- Reconocimiento de la diversidad de seres humanos identificando las características comunes y distintivas.
- Exploración del propio cuerpo e identificación de sus partes (cabeza, tronco, extremidades, algunos órganos y estructuras óseas) reconociendo sus características.
- Análisis inicial del concepto de intimidad reconociendo aspectos públicos y privados de su vida personal y familiar.
- Valoración del sentimiento de intimidad respetando la propia y la ajena.
- Identificación de conductas discriminatorias reflexionando sobre el motivo y el malestar que provocan.

Segundo año

- Reconocimiento de cambios que vivencian los seres humanos:
  - Caracterizando los cambios que se experimentan como resultado de interacciones en el ambiente (estados de ánimo, variación de la frecuencia cardiaca o respiratoria, etc.).
  - Caracterizando los cambios producto de procesos de crecimiento y desarrollo.
- Conocimiento y valoración de acciones de prevención de la salud favoreciendo la comprensión del concepto de estado saludable.
- Valoración del sentimiento de intimidad respetando la propia y la ajena.
- Identificación de conductas discriminatorias reflexionando sobre el motivo y el malestar que provocan.

Tercer año

- Identificación, ubicación y función de algunos órganos o estructuras corporales.
  - Reconociendo al cuerpo como sistema biológico integrado y abierto.
  - Diferenciando entre estructuras y funciones, estableciendo relaciones entre algunos procesos biológicos y las estructuras corporales que en ellos intervienen (por ej. transformación de alimentos con dientes y estómago, ventilación pulmonar relacionada con el movimiento de la caja torácica, eliminación de desechos por medio del intestino grueso, entre otros).
- Conocimiento y valoración de acciones de prevención promoviendo el desarrollo de una vida saludable.
- Reconocimiento de la influencia de las condiciones de vida (entorno, alimentación, educación, entre otros) sobre la salud:
  - Comparando situaciones y analizando la posibilidad de realizar acciones personales y grupales (familiares, escolares) relacionadas con el cuidado propio y de los otros (higiene del entorno y de los alimentos, consumo de agua potable, etc.).
- Identificación de conductas discriminatorias reflexionando sobre el motivo y el malestar que provocan.

Los fenómenos del mundo físico-químico

Primer año

- Exploración, reconocimiento y caracterización de diferentes materiales:
  - Identificando los materiales con que están hechos los objetos.
  - Reconociendo los diversos usos que puede darse al mismo material (madera usada como leña y/o para fabricar cucharas, mesas, casas, etc.)
  - Explorando las propiedades de los materiales y reconociendo que algunos son más adecuados que otros para la construcción de ciertos objetos.
  - Reconociendo materiales perjudiciales para la salud (productos de limpieza, combustibles, etc.) y desarrollando conductas de prevención.
- Exploración de acciones mecánicas que pueden provocar roturas, deformaciones o aplastamiento según el material con que está fabricado un objeto:
  - Exploración introductoria a la noción de fuerza reconociendo diferentes fuerzas de contacto que se vivencian en la vida diaria.

Segundo año

- Reconocimiento del sol como fuente luminosa natural comparando sus características con las de las fuentes luminosas artificiales.

- Exploración de los cambios que se producen en la sombra de un objeto iluminado observando el movimiento de la fuente luminosa, del cuerpo iluminado o de ambos.
- Exploración y clasificación de los materiales según su comportamiento frente a la luz (transparentes, translúcidos y opacos):
  - Identificando los diferentes usos que puede darse a un material según su comportamiento frente a la luz (un material transparente usarlo para que pase la luz, una cortina oscura para no dejar pasar la luz, etc.).
- Observación y comparación de diferentes desplazamientos de los objetos:
  - Explorando la trayectoria que describen y la velocidad que adquieren diferentes objetos.
  - Clasificando los movimientos según la trayectoria (ascendente, descendente, etc.) que describen los cuerpos.

Tercer año

- Exploración y caracterización de las transformaciones que pueden producirse en un material:
  - Diferenciando las transformaciones reversibles (por ej. colocar agua líquida en el congelador) de las irreversibles (por ej. colocar al fuego una mezcla con agua y azúcar para hacer caramelo; rallar un pan seco y duro, etc.).
  - Experimentando y observando el cambio que puede producir en un cuerpo la acción del calor.
- Identificación de diferentes materiales presentes en una mezcla (por ej. en un guiso, en la leche chocolatada, etc.):
  - Explorando algunos métodos de separación de mezclas (tamización, tría, evaporación, entre otros).
- Exploración de acciones mecánicas que producen sonido (golpear, silbar, frotar, etc.):
  - Diferenciando entre sonido y ruido.
  - Explorando diferentes medios en los que se propaga el sonido.
- Reconocimiento del termómetro como instrumento capaz de medir la temperatura de un cuerpo.

CONTENIDOS SEGUNDO CICLO

Los seres vivos

Cuarto año

- Reconocimiento, exploración, caracterización y comparación de distintos ambientes aeroterrestres:
  - Explorando los distintos ambientes aeroterrestres (bosques, pastizales, desiertos, entre otros) e identificando y caracterizando sus componentes.
  - Reconociendo la diversidad de seres vivos que habitan estos ambientes y las relaciones que éstos establecen entre sí y con los componentes geofísico-químicos.
  - Identificando las "dificultades" que presentan estos ambientes para los seres vivos y reconociendo algunas de las adaptaciones que estos organismos poseen (principalmente animales y plantas).
  - Valorando y disfrutando de los ambientes aeroterrestres favoreciendo el reconocimiento de acciones que contribuyen a su uso sostenible.
- Conocimiento de la clasificación de los seres vivos (animales, plantas, hongos, microorganismos) reconociendo el carácter provisorio y social de las ciencias.
- Reconocimiento de las consecuencias de las actividades humanas en los ambientes aeroterrestres (sobrepastoreo, contaminación, construcción de rutas, etc.) reflexionando sobre la implementación de acciones que permitan su preservación (uso sustentable del suelo, reutilización y reciclado, etc.).

Quinto año

- Reconocimiento, exploración, caracterización y comparación de distintos ambientes acuáticos y de transición:
  - Explorando los distintos ambientes acuáticos y de transición (lagos, ríos, riberas, playas, mar, entre otros) e identificando sus componentes.
  - Reconociendo la diversidad de seres vivos que habitan estos ambientes (plantas, animales, hongos y microorganismos) y de las relaciones que éstos establecen entre sí y con los componentes geofísicos-químicos.
  - Identificando las "dificultades" que presentan estos ambientes para los seres vivos y reconociendo algunas de las adaptaciones que estos organismos poseen (principalmente animales y plantas).
  - Valorando y disfrutando de los ambientes acuáticos y de transición y reconociendo acciones para su uso sostenible.

- Reconociendo las relaciones de estos ambientes con los aeroterrestres, valorando la comprensión de las interacciones.

- Reconocimiento de las consecuencias de las actividades humanas en los ambientes acuáticos y de transición (construcción de represas, introducción de especies, navegación, contaminación, sobrepesca, etc.) reflexionando sobre la implementación de acciones que permitan su preservación (limpieza de la costa, uso sustentable de los recursos, importancia de las evaluaciones de impacto ambiental, etc.).

Sexto año

- Reconocimiento del modelo de sistema abierto en los distintos niveles de organización:
  - Identificando los distintos intercambios de materia y energía que realizan los seres vivos con el entorno.
  - Identificando los distintos subsistemas que pueden conformar a un ser vivo, favoreciendo la comprensión de sus interrelaciones.
  - Reconociendo y caracterizando a la célula como la unidad estructural y funcional de los seres vivos.
- Reconocimiento de la importancia de la función de nutrición en distintos niveles de organización:
  - Caracterizando los principales modos de nutrición (auto y heterótrofa) y reconociendo distintos organismos que las llevan a cabo en el ecosistema.
  - Identificando la importancia de la fotosíntesis en la dinámica de los ecosistemas.
  - Identificando y caracterizando las relaciones alimentarias en los ecosistemas.

El cuerpo humano y sus cuidados

Cuarto año

- Reconocimiento del sistema osteo-artro-muscular como responsable del sostén, locomoción y protección del cuerpo.
  - Caracterizando las principales estructuras óseas y musculares (forma, tamaño, ubicación, rigidez, elasticidad).
  - Interpretando la relación entre las características de huesos, articulaciones y músculos y las funciones que desempeñan.

- Conocimiento y valoración de acciones de prevención comprendiendo los beneficios para la salud del sistema osteo-artro-muscular (postura corporal, actividad física, alimentación).
- Análisis de la posibilidad de realizar acciones personales y grupales (familiares, escolares) relacionadas con el cuidado propio y de los otros, favoreciendo comportamientos saludables relacionados principalmente con la función motriz y de sostén.
- Identificación de conductas discriminatorias reflexionando sobre el motivo y el malestar que provocan.

Quinto año

- Interpretación de la nutrición como resultado de la integración de las funciones de los sistemas digestivo, respiratorio, circulatorio y excretor.
  - Caracterizando los principales órganos de los sistemas que intervienen en el proceso de nutrición.
  - Reconociendo y comprendiendo las relaciones funcionales entre estructuras de los sistemas digestivo, circulatorio, respiratorio y excretor.
- Conocimiento y valoración de acciones relacionadas con el mejoramiento de la dieta.
  - Valorando la alimentación en el mantenimiento y supervivencia del organismo.
  - Conociendo el significado de dieta saludable y favoreciendo la reflexión sobre problemáticas sociales relacionadas con la alimentación.
- Análisis de la posibilidad de realizar acciones personales y grupales (familiares, escolares) relacionadas con el cuidado propio y de los otros favoreciendo comportamientos saludables, en lo que respecta al mejoramiento de la dieta.
- Identificación de conductas discriminatorias reflexionando sobre el motivo y el malestar que provocan.

Sexto año

- Conocimiento y valoración de la función de relación.
  - Reconociendo al sistema nervioso en la coordinación de funciones.
  - Identificando y caracterizando los órganos de los sentidos, favoreciendo la comprensión de la función que cumplen.
  - Valorando los órganos de los sentidos para el mantenimiento y cuidado de la salud.
- Conocimiento y valoración de la función de reproducción.

- Caracterizando el ciclo de vida y diferenciando procesos humanos de crecimiento, desarrollo y maduración.
- Identificando y caracterizando los principales órganos del sistema reproductor de la mujer y del varón.
- Reconociendo y comprendiendo la relación entre las características de los órganos reproductores y la función que cumplen.

- Reconocimiento de la influencia de las condiciones de vida sobre la salud (exposición a radiaciones, ruidos, sustancias tóxicas, microorganismos, falta de higiene, etc.) promoviendo el conocimiento de medidas de prevención (uso de productos de protección, evitar la ingesta de sustancias malolientes o de origen desconocido, uso de preservativo, hábitos de higiene personal, etc.)
- Análisis de la posibilidad de realizar acciones personales y grupales (familiares, escolares) relacionadas con el cuidado propio y de los otros (respeto por las particularidades y diferencias anatómicas y fisiológicas del cuerpo propio y de los otros, higiene personal) favoreciendo comportamientos saludables.
- Identificación de conductas discriminatorias reflexionando sobre el motivo y el malestar que provocan.

La Tierra, el Universo y sus cambios

Cuarto año

- Reconocimiento y caracterización de la Tierra como cuerpo cósmico:
  - Conociendo el tamaño y la ubicación de la Tierra y favoreciendo la utilización de distintas unidades de medida en función del objeto de estudio.
  - Identificando los distintos movimientos de la Tierra y su relación con las características que ésta presenta (estaciones, duración del día y la noche, etc.).
- Reconocimiento del planeta Tierra como sistema material:
  - Identificando y explorando los distintos subsistemas que componen la Tierra (geósfera, hidrósfera, y atmósfera).
  - Caracterizando la geósfera e identificando los procesos que en ella ocurren relacionando los mismos con los otros subsistemas y los seres vivos, en el presente y el pasado (deriva continental y distribución de especies, formación de montañas, erupción volcánica y cambio en la concentración de gases atmosféricos, etc.).

Quinto año

- Reconocimiento del planeta Tierra como sistema material y de los distintos subsistemas que la componen, indagando principalmente la hidrósfera:
  - Caracterizando la hidrósfera e identificando los procesos que en ella ocurren relacionando los mismos con los otros subsistemas y los seres vivos, en el presente y el pasado. (Evaporación de los cuerpos de agua, atenuación de la amplitud térmica terrestre por los cuerpos de agua, movimientos del agua, derretimiento de glaciares, etc.)
  - Explorando y reconociendo el ciclo del agua, valorándolo como un proceso fundamental en la dinámica terrestre y de los seres vivos.

Sexto año

- Reconocimiento del Sistema Solar como sistema material:
  - Caracterizando y comparando los distintos planetas y los movimientos que realizan alrededor del sol.
  - Identificando algunas de las interacciones que pueden ocurrir entre los distintos componentes del Sistema Solar (influencias gravitatorias, características de los planetas, etc.).
- Reconocimiento del planeta Tierra como sistema material y de los distintos subsistemas que la componen, indagando principalmente la atmósfera:
  - Caracterizando la atmósfera e identificando los procesos que en ella ocurren relacionando los mismos con los otros subsistemas y los seres vivos, en el presente y el pasado (atenuación de la amplitud térmica por la atmósfera, disminución del ingreso de radiación UV por la atmósfera, etc.).
  - Caracterizando los distintos fenómenos del tiempo atmosférico y comprendiendo la relación entre éstos y el clima.

Los fenómenos del mundo físico

Cuarto año

- Caracterización de fenómenos magnéticos y electrostáticos:
  - Explorando y reconociendo fuerzas de atracción y repulsión.
  - Identificando las fuerzas magnética y electrostática como fuerzas a distancia.

Quinto año

- Reconocimiento de la propagación de la luz como rayo:
  - Explorando la trayectoria rectilínea de la luz

- Identificando la reflexión y la refracción como fenómenos producidos por la propagación rectilínea de la luz.

- Caracterización de las propiedades del sonido (altura, timbre, intensidad y duración):
  - Reconociendo sonidos graves y agudos (altura)
  - Identificando diferentes instrumentos a partir de su timbre.
  - Caracterizando la intensidad de un sonido, diferenciando si es fuerte, débil o suave.
- Reconocimiento de la fuerza peso como fuerza que actúa a distancia:
  - Percibiendo la acción de la fuerza peso en todas las situaciones de la vida cotidiana (movimiento o reposo).
  - Identificando la fuerza peso como responsable de la caída de los cuerpos.
- Caracterización de la fuerza empuje reconociendo su presencia en los fluidos:
  - Explorando la flotación de los cuerpos reconociendo la acción conjunta del peso y del empuje.

Sexto año

- Identificación y caracterización de diferentes fuentes, formas de energía y su transferencia:
  - Analizando distintos procesos y fenómenos de la vida diaria.
  - Relacionando diferentes tipos con fuentes de energía.
  - Analizando la utilización de diferentes fuentes de energía y reflexionando sobre los posibles impactos socioculturales que ocasiona su uso.
- Exploración de circuitos eléctricos simples:
  - Reconociendo la corriente eléctrica.
  - Identificando las partes de un circuito eléctrico y diferenciando las conexiones en serie y en paralelo.
  - Reconociendo el tipo de conexión que se utiliza en las instalaciones domiciliarias.
  - Reflexionando sobre las medidas de prevención de las instalaciones eléctricas domiciliarias.

Los materiales y sus transformaciones

Cuarto año

- Reconocimiento de diferentes materiales:
  - Diferenciando naturales de manufacturados.

- Identificando el uso directo de los materiales naturales y analizando la necesidad de extracción o purificación de algunos de ellos (minerales, agua).
- Analizando el modo de utilización de los materiales naturales y reflexionando sobre la implicancia de su uso racional.
- Indagando los procesos de elaboración de los materiales manufacturados y reconociendo la intervención del hombre para su existencia.

- Reconocimiento y caracterización de los estados de agregación de la materia:
  - Explorando el uso que puede darse a un material según su estado de agregación.

Quinto año

- Clasificación de las mezclas en homogéneas y heterogéneas:
  - Reconociendo sus fases y componentes
  - Experimentando los métodos de separación de mezclas y diferenciando los métodos de fraccionamiento de los mecánicos.
- Reconocimiento de las soluciones como mezclas homogéneas:
  - Experimentando el comportamiento de distintos materiales en contacto con diferentes solventes.
  - Indagando y experimentado los factores que influyen en la velocidad del proceso de solubilidad (tipo de solvente, temperatura, etc.).
  - Caracterizando la relación entre soluto y solvente favoreciendo la construcción del concepto de concentración.
- Indagación sobre problemáticas relacionadas con la disolución de sustancias en el agua (contaminación de cuerpos de agua, lluvia ácida) reflexionando sobre la acción del hombre en estos procesos.

Sexto año

- Caracterización de los gases reconociendo al aire como uno de los principales componentes de nuestro entorno:
  - Identificando sus similitudes y diferencias con las propiedades de los líquidos y de los sólidos.
  - Reflexionando sobre la importancia del mismo para los seres vivos.
  - Experimentando y modelizando el comportamiento de los gases, favoreciendo la construcción del modelo cinético corpuscular.
- Conocimiento de las transformaciones que se producen en algunos materiales debido al contacto con el aire describiendo los fenómenos de corrosión y combustión:

- Indagando distintos artefactos domiciliarios donde se producen fenómenos de combustión (calefactores, salamandras, termotanque, etc.) y valorando los cuidados que demanda su uso.
- Reconociendo el fenómeno de corrosión en distintos objetos a la intemperie, favoreciendo la implementación de medidas para su preservación (pintado de casas, lavado de autos para eliminar la sal, protección de elementos guardándolos bajo techo, etc.).

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

PRIMER CICLO

El ambiente

La propuesta para el desarrollo de los contenidos de este eje, consiste en retomar lo pautado para el eje del Entramado Social, Natural y Tecnológico del Nivel Inicial y volver a trabajarlo, para paulatinamente profundizarlo y especificarlo desde un enfoque de las Ciencias Naturales[196].

La propuesta parte del reconocimiento del ambiente como concepto integrador de todo lo que nos rodea y nos incluye. Por esto, podemos iniciar su abordaje con ambientes que sean cercanos y familiares a los alumnos, como el que rodea a la escuela, un parque cercano, la costa del río o el mar, etc. A partir de su visita, observación y registro de distintos aspectos, volver al aula para sistematizar de distintas formas (oralmente, por dibujos, etc.) lo observado. Estas visitas pueden ser a diferentes lugares y en distintos momentos del año y permitirán ir descubriendo diversos componentes del ambiente y, para cada uno de ellos, ir estableciendo aspectos comunes y diferentes. Este trabajo irá favoreciendo, paulatinamente, la adquisición de los procedimientos de observación y comparación que son propios y fundamentales para las Ciencias Naturales. Esto irá avanzando y permitiendo reconocer distintas categorías para los componentes analizados. Por ejemplo, para los seres vivos, primero se podrán reconocer cuáles son algunas de las características que comparten todos ellos y cuáles las diferencias con los elementos que no tienen vida (esto sin ser necesario que se llegue a una conceptualización de "ser vivo"). Algunas de estas características permitirán, posteriormente, diferenciar a plantas de animales y otras reconocerlas como comunes. Para los componentes que no tienen vida de los ambientes analizados, también será

196 Recomendamos revisar la propuesta realizada en el Diseño Curricular para el Nivel Inicial para el Área del Entramado Social, Natural y Tecnológico, particularmente el eje de El Ambiente. En este apartado se transcriben varios de sus párrafos.

posible una progresión similar, ya que podemos ver como éstos tienen características comunes y cómo en los distintos ambientes toman características que los distinguen (por ej. el agua en ambientes de nuestra provincia puede encontrarse en los tres estados y en ambientes más tropicales sólo en dos, el suelo tendrá características distintas en la Isla Grande de TDF y en la Antártida, etc.).

En este punto consideramos impostergable realizar algunas reflexiones sobre las salidas de campo, teniendo presente los tres momentos estructurantes de toda visita educativa: el antes, el durante y el después. El antes implica un abordaje áulico, de tipo conceptual, sobre el lugar a visitar (el por qué y el para qué de la salida, los aspectos organizativos). El durante, donde se debe asegurar que los alumnos puedan recopilar información y que la persona que hará las veces de guía (sea o no el mismo docente) logre llegar a ellos con un lenguaje claro y preciso. Y el después, donde se debe retomar la información recopilada en la visita para organizarla, clasificarla e interpretarla. Cabe también destacar que las actividades de observación deben ser guiadas por el docente, se debe enseñar a observar, de manera que el niño preste atención en función del propósito planificado. De otro modo, el registro de información puede ser de diversas características o disímiles escalas y podrá desmerecer la calidad del trabajo.

Estas actividades propuestas no sólo tienen la intención de ir ampliando principalmente el conocimiento del mundo natural sino también reiterando el uso de procedimientos (observación, descripción, comparación, registro, etc.) que serán transversales al desarrollo de los distintos contenidos del espacio curricular.

En pos de seguir ampliando las fronteras del conocimiento de los alumnos se puede trabajar a partir de otras fuentes de información (video, libro, relatos de los alumnos, etc.), y repetirse una secuencia similar a la anteriormente detallada, con seres vivos no presentes en el entorno familiar o local. Estas actividades, además de permitir el conocimiento de otras especies, podrá ayudarlos a ubicar el lugar y el momento en que viven o vivieron (otros ambientes en otras provincias o países y en otros tiempos) articulando contenidos propios de las Ciencias Naturales con los de Ciencias Sociales.

El conocimiento de los microorganismos, por ser entidades no observables a simple vista, presenta un obstáculo para su apropiación. El hecho es que los niños posiblemente hayan escuchado sobre algunos de ellos, y la idea es poder dar un contexto de conocimiento más formal. El abordaje debería hacerse a partir de la información que cotidianamente les llega sobre los virus o bacterias que producen enfermedades o de la presencia de estas últimas o de otros microorganismos en la elaboración de algunos productos lácteos (yogures, prebióticos, quesos, etc.) u otros alimentos. A partir de este

reconocimiento de los microorganismos, por parte de los alumnos, se podrá, en el 2do ciclo, profundizar sobre algunas características de estos organismos y sus funciones en el ambiente.

En todas estas estrategias de aproximación al conocimiento de los distintos seres vivos que comparten su existencia con los seres humanos, se podrán abordar comparaciones como: vive menos que nosotros, es más pequeño que nosotros, para vivir necesita aire y agua, igual que nosotros, etc., permitiéndoles a los niños tener referencia de sus propios cuerpos y de sus características. Asimismo, el desarrollo simultáneo del grupo de contenidos sobre el cuerpo humano permitirá articular los contenidos de ambos ejes e ir estableciendo comparaciones. El abordaje de características estructurales puede ampliarse haciendo uso de ciertos productos tecnológicos tales como lupas (por ej. para la observación en detalle de aspectos de una hoja o del ala de una mariposa, o los anillos de una lombriz), o pinzas, o espátulas que faciliten la separación de materiales a identificar (reconocimiento de partes de organismos entre materiales inorgánicos del suelo).

Simultáneamente, con el desarrollo de contenidos relacionados con los seres vivos es necesario abordar aspectos relacionados con fenómenos naturales del entorno geofísico que permitan profundizar lo trabajado en el Nivel Inicial. En este sentido, el reconocimiento de distintas geoformas, el registro de distintos fenómenos meteorológicos (lluvia, viento, nevadas, etc.) que puedan ocurrir en Tierra del Fuego y la comparación con similares registros de otros lugares posibilitará ir construyendo a largo plazo, por un lado, la relación entre los valores de esos datos observados con las características climáticas de las distintas regiones y, por otro, la relación de éstos con las geoformas antes mencionadas.

La ampliación de este conocimiento no sólo intenta que los alumnos puedan, a través de la escuela, conocer ambientes que no le son comunes, sino también que, paulatinamente, puedan ir haciendo un análisis más complejo de los mismos. Esto se profundizará en el segundo ciclo donde, a través de algunas de las categorías de análisis abordadas en este, volverán a ser consideradas teniendo en cuenta la categorización de distintos ambientes y por ende los seres vivos que en ellos viven y sus componentes geofísicos - químicos. Este abordaje reforzará lo ya planteado para el uso de procedimientos como los indicados anteriormente, y promoverá el desarrollo de otros como la clasificación, establecimiento de criterios, objetivos, etc., que irán permitiendo que el conocimiento de los alumnos no sólo sea más amplio sino también más específico.

Una progresión posible para el desarrollo de los contenidos de este nivel puede comenzar por plantear preguntas que apunten a establecer relaciones entre los seres vivos identificados, sus características y las del entorno geofísico. Algunos ejemplos podrían ser: preguntar sobre qué pueden observar en algunos animales con relación a las temperaturas del lugar, las coloraciones de los pelajes en relación con los colores predominantes del entorno, o en qué momento del año los árboles pierden las hojas, etc.

Simultáneamente, con el conocimiento de los distintos ambientes y sus componentes, será necesario el reconocimiento y posterior reflexión sobre las acciones del hombre en los ambientes de los cuales forma parte. Esto no sólo puede ser un vínculo con otras áreas del conocimiento (Cs. Sociales y Educación Tecnológica que permitirán relacionar los distintos enfoques) sino que también posibilitará la implementación de distintas acciones que individual o colectivamente favorecerán el uso sustentable del ambiente.

Por último, cabe aclarar, que si bien en este apartado hemos hecho hincapié en el abordaje de los contenidos detallados para las Ciencias Naturales, la propuesta que desde el Diseño Curricular se pretende es un desarrollo integrado con los otros espacios curriculares y principalmente en el 1er ciclo, donde generalmente, un solo docente es el que lleva adelante el trabajo cotidiano con los alumnos.

El cuerpo humano y sus cuidados

A partir de los contenidos planteados se propone abordar el reconocimiento del cuerpo como un sistema biológico integrado y abierto dando continuidad a la propuesta del Nivel Inicial, profundizando el conocimiento que cada niño tiene de sí mismo y de los otros. La enseñanza debe promover, en cada alumno, la construcción de su imagen corporal así como, la de ser social, valorando el derecho a la vida, reconociendo la movilización de emociones y sentimientos y la capacidad de pensamiento en acciones de la vida diaria, y desarrollando actitudes de respeto a sus semejantes. En tal sentido, el desarrollo de los contenidos del cuerpo humano se hará considerando al mismo como integrante del ambiente y en permanente interacción con los diversos factores (biológicos, psicológicos, socioculturales y del entorno geofísico-químicos) en el que se desarrolla. Esta consideración favorece la conceptualización de integralidad, y se facilita mediante un abordaje interdisciplinar. El docente podrá trabajar, entonces, contenidos de este eje articulándolos e integrándolos con contenidos de Cs. Sociales, de Lenguajes Artísticos y de Ed. Física, además de los de Cs. Naturales. Las actividades de enseñanza deben promover el reconocimiento de las interacciones que mantiene cada individuo en el ambiente, favoreciendo el desarrollo de actitudes que tiendan a su protección y así facilitar el abordaje de contenidos referentes a salud. El docente podrá trabajar los

vínculos (interacciones sociales) que mantienen los niños entre sí y con adultos en distintas experiencias cotidianas, relacionándolo con el sentimiento de bienestar o malestar que generan, y articular con contenidos de Educación en Valores. El reconocimiento de las interacciones humanas con el entorno sociocultural (juegos, artefactos domésticos, tránsito, etc.), geofísico-químico (zonas de riesgo, radiaciones, electricidad, sustancias tóxicas, fuego, etc.) y biológico (animales domésticos, microorganismos, etc.) podrá favorecer el abordaje de conductas de prevención, articulando con contenidos de Educación Vial, de Físico - Química, de Educación Tecnológica, entre otros.

El desarrollo de conductas de prevención se asociará a la adquisición de hábitos saludables y al análisis de las posibilidades de su implementación. En tal sentido, la escuela debe promover el conocimiento de condiciones de vida saludable y posibilitar el desarrollo de acciones personales y familiares que las favorezcan, dando lugar a la reflexión sobre las consecuencias que generan la ausencia de las mismas. Así, por ejemplo, el desarrollo del contenido de higiene, personal y ambiental, posibilitará la enseñanza de la importancia y de la acción del cepillado de dientes, del lavado de manos, de taparse la boca al toser, de la necesidad de concurrir a controles médicos, de mantener la limpieza del aula, de los utensilios de cocina, etc., para ir afianzando hábitos que podrán extenderse a otros, sobre el cuidado de la salud propia y ajena, progresivamente, acorde al grupo. La adquisición de hábitos es una tarea individual que la enseñanza escolar puede favorecer implicando a los niños en el ejercicio de algunas acciones que promuevan la salud y propiciando la comprensión del valor que conlleva esa adquisición. Al respecto, el docente podrá abordar, no sólo contenidos referidos a higiene, como los mencionados, sino también aquellos relativos a la postura corporal, a la proporción y distribución horaria para la alimentación, trabajo y descanso diarios, a la necesidad de tomar precauciones ante determinadas acciones o actividades (abrigarse si hace frío, atender las señales de tránsito, etc.) y respetar pautas de seguridad y de convivencia establecidas, entre otras. El reconocimiento, por parte de los alumnos, de que ciertos comportamientos suyos favorecen el bienestar del grupo, propiciará el reconocimiento de la salud como un valor social y no sólo individual. Así planteada la temática es propicia para abordarla también desde otros espacios curriculares, trabajando valores importantes para la convivencia, como el respeto, la cooperación, la solidaridad, la amabilidad, entre otros.

Articulando con contenidos de Ciencias Sociales, el docente podrá enfatizar en el derecho, que como ciudadanos tenemos de vivir de manera saludable, y del deber del Estado de favorecer el goce de tales derechos. En ese sentido se podrá reflexionar sobre

las responsabilidades en relación con los factores socioeconómicos y políticos que influyen en la salud, y propiciar el desarrollo de una actitud crítica ante el reconocimiento de que el ejercicio de hábitos personales saludables no es suficiente sin las condiciones ambientales que favorezcan el desarrollo de la salud pública.

Las propuestas pedagógicas deben contextualizarse considerando la realidad sociocultural y económica de la comunidad educativa. El conocimiento de las situaciones de vida familiar de los alumnos, permitirá al docente adecuar el desarrollo de la temática y propiciar encuentros con los adultos responsables de los niños para instalar el diálogo sobre el conocimiento de principios básicos de salud y ofrecer orientación si fuera necesario.

La escuela podrá hacer partícipe a la familia de los niños en algunas acciones (colaborar en la cocina, en una jornada de limpieza, para participar de una entrevista con profesionales de la salud, para construir juegos, en una excursión, etc.), favoreciendo así la integración, el conocimiento de problemáticas comunes, ejercitando la cooperación y actitudes ciudadanas saludables. Por ejemplo, la participación en la limpieza de la escuela o del barrio favorecerá la concientización de ambiente saludable y el reconocimiento del mismo, y de la salud, como bien público, motivando la conceptualización de sujetos de derechos y obligaciones con relación a la misma. Este tipo de acciones, donde se evidencia la participación familiar en aspectos escolares, puede constituirse en un ejemplo concreto para los niños, sobre prácticas de la ciudadanía, siendo, entonces una retroalimentación interesante para las prácticas áulicas.

La enseñanza promoverá la conceptualización de salud en sus dimensiones biológica, psíquica y social. Al respecto, no sólo las dolencias físicas del cuerpo, sino también, el malestar emocional, el miedo, la discriminación, el sometimiento, entre otros, deberán considerarse para su desarrollo. El docente deberá estar atento a los vínculos que establecen los niños, y dar lugar al reconocimiento y a la reflexión sobre motivos y consecuencias del trato ofensivo o agresivo, cuando lo hubiere. El docente puede abordar aspectos relacionados con la salud, al motivar el reconocimiento y respeto por la intimidad, enseñando la diferencia entre lo público y lo privado. Las acciones de enseñanza propiciarán el diálogo para favorecer la comprensión de la importancia de comunicar lo que les pasa o lo que sienten. Para promover la autonomía, el docente delegará en los niños acciones y responsabilidades acordes a sus posibilidades; y favorecerá la autoestima interviniendo positivamente en sus acciones.

El desarrollo de contenidos referidos a características corporales, debería abordarse de lo general a lo particular, favoreciendo el reconocimiento de regiones del cuerpo y

estructuras más conspicuas o notables, desarrollando la capacidad de observación y descripción de las mismas y asociándolas con las características funcionales del individuo. Tal caracterización se facilitará con un abordaje integrado con propuestas de enseñanza de Ed. Física y de Lenguajes Artísticos, donde los niños tienen la posibilidad de explorarse en distintas expresiones. Podrán desarrollarse a partir de allí, contenidos biológicos relativos a características físicas comunes y diferentes; a la posibilidad de movimiento del cuerpo en relación con el reconocimiento de la existencia del sistema osteo-artro-muscular; y a la función de los órganos de los sentidos y su valor para interactuar en el ambiente. Acá, nuevamente se evidencia cómo el concepto de interacción estructura el desarrollo de otros posibles contenidos. Los alumnos podrán manifestar sus conocimientos a través de dibujos y de pequeñas descripciones y, compartir luego con el grupo, sus producciones. También los cambios que se producen en el organismo pueden ser comprendidos como interacciones del sujeto en el ambiente. La enseñanza promoverá el reconocimiento de la diferencia entre cambios "rápidos" que vivencia el ser humano como respuesta a estímulos del ambiente, y cambios más lentos relacionados con procesos biológicos de crecimiento y desarrollo. Vinculados con el primer tipo de cambios mencionado, podrán reconocerse como ejemplos, los estados anímicos, las sensaciones térmicas, el aumento de la frecuencia cardíaca después de una actividad física, síntomas de alguna enfermedad contagiosa, entre otros. El reconocimiento de cambios debido a procesos de crecimiento y de desarrollo podrá propiciarse observando y comparando tallas y pesos, cambios de la dentición, así como también el desarrollo de autonomía en el reconocimiento de capacidades que los niños han ido adquiriendo (vestirse solos, realizar determinadas tareas en la casa, etc.), en el cambio de pensamiento y en las posibilidades de acción, como resultado de procesos educativos. Esta forma de abordar el conocimiento del cuerpo humano favorece el reconocimiento del mismo no sólo como una estructura biológica sino también con identidad psíquica y social. Esta caracterización es lo que hace que el ser humano sea objeto de estudio de otras áreas del conocimiento, permitiendo, en la tarea escolar, articular e integrar aspectos para su conocimiento. No obstante, desde las Ciencias Naturales, la enseñanza debe propiciar el reconocimiento de patrones comunes (estructurales y funcionales) con otros grupos de animales, favoreciendo la comprensión de regularidades en el conocimiento de la biodiversidad. En este aspecto, el abordaje de este eje se hará simultáneamente con el desarrollo de contenidos de El ambiente. El docente podrá diseñar actividades que promuevan la observación (cuali y cuantitativa) y comparación de diferentes seres vivos, incluyendo al ser humano, y según el propósito de la enseñanza, favorecer el reconocimiento de regularidades estructurales (regiones del cuerpo, consistencia de las estructuras, presencia de pelo, etc.) y funcionales (modo

de locomoción, alimentación, etc.), así como caracterizar procesos de crecimiento, ciclos de vida, modos de vida, entre otros. Esto facilitará el reconocimiento de "lo común en lo diverso" favoreciendo la construcción del modelo de ser vivo y reconociendo al hombre como un ser más de la biodiversidad. Este tipo de actividades promueve el trabajo de procedimientos propios de las Ciencias Naturales (observación, registro de datos, comparación), y propicia la integración con otras áreas del conocimiento, siendo posible la articulación con Prácticas Sociales del Lenguaje (descripción) y con Matemática (conteo, medición, representación gráfica). En el caso de trabajar exclusivamente la caracterización de seres humanos, el docente deberá ser cauteloso en el abordaje de las comparaciones, favoreciendo la comprensión de que la existencia de rasgos diferentes no constituye diferencias específicas. Las mismas, serán consideradas cualidades que definen la identidad, o que pueden ser debidas a diferentes ritmos de crecimiento o desarrollo y que no deben calificarse como características lindas o feas, ni mejores o peores, sino simplemente como características personales. El abordaje de estos aspectos podrá articularse con contenidos de Ciencias Sociales, que remitan a problemáticas de la convivencia y se trabajará con estrategias que propicien el diálogo y la argumentación para favorecer la reflexión sobre ideas y conductas discriminatorias. Similar tratamiento es válido para el abordaje de características que pongan de manifiesto discapacidades en los sujetos.

El abordaje del funcionamiento de cuerpo se verá favorecido considerando al mismo como sistema integrado y abierto. La enseñanza propiciará esta conceptualización que los niños irán construyendo progresivamente. Cabe destacar que en esta consideración, nuevamente el concepto de interacciones estructura el desarrollo de contenidos. La enseñanza debe promover la idea de que las funciones que vivenciamos son posibles debido a la acción organizada y conjunta (interacción) de componentes y factores. El cuerpo humano, como el de todo ser vivo, requiere de intercambios con el entorno (hay interacciones entre componentes propios y factores del entorno). En el 1er ciclo, la enseñanza favorecerá el reconocimiento de esas interacciones en las concepciones o conocimientos que los alumnos posean sobre el cuerpo. Como estrategia de abordaje pueden plantearse situaciones problemáticas partiendo de cuestionamientos sobre características propias, o situaciones de la vida cotidiana, que promuevan la movilización de ideas en los niños y favorezcan la explicación de procesos. Se ponen en práctica, así, procedimientos de las Ciencias Naturales tales como la formulación de hipótesis, el uso del razonamiento que implica poner en orden ideas o conocimientos "sueltos", el desarrollo explicativo, etc. otorgando lugar a la participación, al respeto por las ideas de los compañeros, a la curiosidad, a la creatividad en la búsqueda de soluciones, y a la sorpresa ante el "hallazgo" de la misma. En ese sentido

cuestionamientos como: ¿qué partes (órganos) de tu cuerpo conoces? y ¿dónde están ubicadas? da la posibilidad al niño de representar sus ideas y ponerlas de manifiesto en un dibujo, por ejemplo. El trabajo grupal posteriormente, favorecerá la comparación de esquemas y la argumentación del por qué están dibujados allí, y cómo se relacionan con otras partes el cuerpo o con el exterior. El docente podrá indagar luego qué ocurre en esos órganos, o para qué sirven esas estructuras que alguno graficó, o podrá "tomar" una explicación dada y seguir indagando, complejizando la situación problemática, ya sea por incorporación de componentes estructurales, o por alguna relación que mantiene con el exterior, o cuestionando el "sentido" de un proceso, por ej. ¿qué camino siguen los alimentos en nuestro cuerpo? o ¿cómo explican el tránsito del aire que inspiramos y el que eliminamos?, etc. La actividad podrá complementarse con la indagación de imágenes en libros de textos, en láminas escolares, o representaciones digitales. A medida que se desarrolla el tema, el docente irá incorporando vocabulario específico, pero el propósito del trabajo es construir la idea de proceso y el reconocimiento de interacciones que son necesarias para ello. Se irán estableciendo relaciones entre funciones y estructuras. No se pretende la apropiación de vocabulario por el conocimiento de términos, en todo caso, el uso apropiado de los mismos, que progresivamente deberá favorecerse en relatos argumentativos. Trabajando de manera similar en el 2do ciclo se irá afianzando la construcción del modelo de sistema integrado y abierto, con distintos niveles de progresión en cada año y podrán caracterizarse distintas funciones vitales. Acorde al desarrollo de contenidos sobre el conocimiento del cuerpo, el docente podrá integrar contenidos relativos a la salud. Así, por ej., relacionar los beneficios de un entorno saludable dada la interacción permanente con el mismo, particularizando en lo que adquirimos de él (agua, aire, alimentos, etc.) según el objetivo de la propuesta pedagógica.

Se han relatado algunas ideas para el abordaje de los contenidos planteados, no obstante, cabe mencionar, que el docente, conociendo el grupo de trabajo, será el mejor capacitado para diseñar y poner en marcha la propuesta de enseñanza que considere adecuada. En ese sentido y valorando el compromiso profesional, consideramos que cualquier propuesta de enseñanza se verá favorecida con un abordaje integrado y contextualizado.

Los fenómenos del mundo físico-químico

Para abordar los contenidos de este eje, el docente podrá tener en cuenta lo trabajado por los alumnos durante el Nivel Inicial [197] además de sus conocimientos cotidianos.

197 Eje: Los materiales y sus transformaciones de El Entramado Social, Natural y Tecnológico.

Para comenzar, el docente, puede indagar sobre los materiales con que se encuentran fabricados diferentes objetos del aula como el pizarrón, las sillas, los bancos, etc. y, a partir de ello, evidenciar que un mismo material puede ser utilizado para construir diferentes objetos. También puede mostrar el mismo objeto realizado con diferentes materiales, como una silla de plástico y otra de madera y/o metal, y demostrar que un mismo objeto puede ser fabricado con diferentes materiales. Por otro lado, debe enseñar que existen sustancias peligrosas, como los productos de limpieza, que no deben ser ingeridas, y que se reconocen por su aroma fuerte o desagradable, nunca deben ser llevadas a la boca y deben ser guardadas lejos de la cocina. De la misma manera podrá enseñar a reconocer sustancias en putrefacción o alimentos en mal estado, a través del olfato y/o la vista, favoreciendo así la integración con contenidos del eje El cuerpo humano y sus cuidados.

La cocina es un ámbito de gran potencial para la experimentación con distintas sustancias, sus mezclas y los cambios que se pueden producir en ellas. Preparar la mezcla para cocinar una torta, implica incorporar varios ingredientes que luego no pueden reconocerse individualmente como tales, en cambio al realizar un guiso se podrán observar los ingredientes que colocaron en la preparación aunque luego de cocinarlos modificaron su color, su consistencia, etc. debido al calor. A partir de esto, el docente podrá mostrar a los alumnos que existen mezclas en las cuales se pueden reconocer sus componentes y otras en las que no, que en una instancia de enseñanza y de aprendizaje posterior dará lugar a su clasificación en sistemas materiales homogéneos y heterogéneos. Con la elaboración de masa para pan o pizza podrá comenzar a trabajar el concepto de fuerza de contacto, explorando qué le ocurre a la masa si la golpean, la aplastan o la estiran y comparando lo que ocurriría con otros ingredientes como, por ejemplo, un huevo.

Por otro lado, la elaboración de té, mate cocido, jugo o de la leche con cacao o azúcar permitirá al docente realizar distintas indagaciones con los niños sobre qué ocurrió con los ingredientes agregados al agua o a la leche y qué efectos causaron en el producto final (cambio de color, cambio de sabor, si se lo quiere más dulce qué habría que hacer, etc.). A partir de otras mezclas como agua con sal y fideos, o una muestra de suelo con arena, arcilla y piedras, se podrán comenzar a trabajar diferentes métodos de separación como filtración, tamización, evaporación, entre otros.

Para abordar el tema del comportamiento de los materiales frente a la luz, el docente podrá partir de preguntas como ¿por qué las ventanas del aula o de sus casas poseen cortinas? invitando a los niños a expresar sus ideas, a hipotetizar, ejercitando procedimientos de las Ciencias Naturales, además de actitudes de respeto por los

tiempos de "habla y escucha", por las opiniones ajenas, por valorar el trabajo en grupo, etc. El contenido podrá desarrollarse posteriormente, utilizando una linterna y varios objetos de diferentes materiales y forma. Los alumnos podrán explorar si el rayo de luz pasa a través de ellos o si forma una sombra, clasificando así a los materiales en transparentes, translúcidos u opacos. Luego, se les podrá pedir que sólo trabajen con los objetos opacos y proyecten su sombra sobre diferentes paredes, que cambien el tamaño de la sombra del objeto, etc. Si es un día de sol, pueden salir y observar su propia sombra y la de sus compañeros, diferenciando, al mismo tiempo, fuente de luz natural y artificial. En relación con esto, a partir de un cuestionamiento como por ejemplo: ¿Es necesario tener la luz (o lamparita) encendida si hay sol? se favorecerá el desarrollo de contenidos relacionados con su uso racional.

Asimismo, se puede articular con el eje de El ambiente y trabajar sobre el movimiento del Sol en el cielo y su relación con los fenómenos del día, la noche y las estaciones del año, el movimiento de la Luna, sus fases y los eclipses. Este trabajo será para realizar durante todo el ciclo escolar. Una manera de abordarlo sería que los niños anoten la hora de salida (o puesta) del sol y, si fuera posible, el lugar (tomando un punto de referencia) e ir comparando sus resultados en un mes, una estación, etc. Esta forma de trabajo posibilitaría la participación familiar, favoreciendo la integración de la misma en la construcción social del conocimiento.

El estudio de algunos fenómenos sonoros permitirá reconocer que una fuerza no sólo puede provocar deformaciones y/o movimiento de un objeto sino que también puede producir sonido. Se puede comenzar a trabajar pidiéndoles a los niños que hagan silencio y registren lo que escuchan. Luego, se les puede pedir que golpeen diversos objetos y noten los diferentes sonidos [198]. El docente asociará esta observación, luego, haciendo referencia al tipo de material o a las características del objeto, por ejemplo si tienen oportunidad de que froten una superficie lisa o rugosa de un mismo material. A su vez, podrá tener sobre su escritorio recipientes de vidrio iguales con diferente cantidad de agua en cada uno y mostrarles como suenan al golpearlos. Por otra parte, se les puede hacer escuchar algunas canciones y comenzar a trabajar la diferencia entre sonido y ruido. El desarrollo de este contenido podrá articularse con el docente de Música.

Para explorar la propagación del sonido en diferentes medios, se puede colocar un reloj dentro de un recipiente hermético, sumergirlo en el agua y atender si se escucha el "tic tac".

198 El desarrollo de este contenido deberá adaptarse si en el grupo están presentes niños hipoacúsicos.

En este ciclo se pretende que los niños descubran y reconozcan varios fenómenos físicos y químicos, de manera de favorecer el conocimiento de los modelos de la ciencia escolar en los ciclos superiores.

SEGUNDO CICLO

Los seres vivos

En este ciclo se propone retomar los contenidos abordados en el eje El ambiente del 1er ciclo para profundizarlos y especificarlos en aspectos relacionados principalmente con los seres vivos, manteniendo la articulación con los demás ejes y otros espacios curriculares.

En los distintos años se retomará el concepto de ambiente y se profundizará en aspectos característicos de los aeroterrestres y de los acuáticos. Para cada uno de ellos se podrá revisar lo trabajado en el 1er ciclo y a partir de allí, determinar cuáles son las características comunes y cuáles son las propias. Por ejemplo, se podrá hacer una visita a un ambiente aeroterrestre cercano (el bosque del Parque Nacional Tierra del Fuego, de la zona del Lago Kami o del Lago Escondido, la estepa cercana a Río Grande, o cualquier espacio verde accesible al grupo) y a partir de allí determinar cuáles son sus características geofísicas - químicas principales, seres vivos presentes, relaciones entre ellos, etc. Esta actividad se puede ver favorecida con la consulta bibliográfica, ya que en las bibliotecas escolares actualmente se encuentran disponibles ejemplares de fichas didácticas de fauna propia de Tierra de Fuego (2011) que abordan características de distintas especies introducidas y autóctonas.

La biblioteca escolar constituye un recurso valioso para el desarrollo de este y otros contenidos además de ser un ámbito propicio para la Educación en Valores como el aprecio por la oferta de fuentes válidas de información, el cuidado del material, el trabajo cooperativo, etc.

La caracterización de un ambiente aeroterrestre podrá repetirse para otros de distintos lugares del país o del mundo (a través del análisis de relatos, imágenes, videos, etc.) favoreciendo así el enriquecimiento del conocimiento de regularidades y particularidades al abordar, por ejemplo, la selva misionera o africana, la llanura pampeana, el desierto del altiplano, del Sahara, etc. En cada caso, se podrá trabajar la observación, registro y sistematización de la información recabada para su posterior análisis y comparación.

Todos estos procedimientos son propios de las Ciencias Naturales y se vienen trabajando desde el ciclo anterior, pero deben ir creciendo en complejidad. Por ejemplo, se puede definir con los alumnos cuáles son los aspectos que podemos considerar claves para caracterizar a los distintos ambientes y utilizarlos al observar los mismos, como por ej.: ¿cuál es el relieve?, ¿qué temperaturas presenta?, ¿cuánto llueve?, ¿qué animales y plantas se pueden encontrar?, ¿qué otros seres vivos hay? Estas y otras preguntas pueden ser una guía que permita analizar a los distintos ambientes y las respuestas podrán sistematizarse en una tabla o cuadro de doble entrada que favorezca la comparación de los mismos. Estos registros también pueden complementarse con dibujos o maquetas que destaquen las características más relevantes permitiendo una articulación con los Lenguajes Artísticos. En estos casos, la enseñanza deberá favorecer no sólo la apropiación de un ambiente, por la caracterización del mismo, y la estética en la confección del producto, sino, hacer hincapié en la escala del diseño (articulando con Matemática), favoreciendo un análisis crítico de utilidad en las observaciones y comparaciones.

En años posteriores, el abordaje del estudio de los ambientes acuáticos permitirá, además de caracterizar algunos de éstos como el mar, los lagos, los ríos, etc. realizando un trabajo similar que para el estudio de los aeroterrestres, la comparación entre estos dos grandes tipos de ambientes. Se podrá además, ampliar esta clasificación introduciendo los ambientes de transición, como aquellos que se caracterizan por presentar aspectos que le son propios y otros provenientes de los ambientes con los cuales lindan. Aquí pueden sumarse actividades que impliquen el análisis con instrumentos que permitan el estudio con más detalle de organismos in situ, o de muestras colectadas en dichos ambientes, como lupas y/o microscopios; permitiendo así descubrir otros organismos que habitan los ambientes visitados y que quizás sea necesario el replanteo y complejización de la clasificación que hasta ese momento se había hecho de los seres vivos. Será oportuno, entonces, hacer mención a la historia en la construcción del conocimiento, explicitando el carácter provisorio del mismo.

El desarrollo de estos contenidos debería hacerse conjuntamente con algunos de los contenidos propuestos en el eje de La Tierra, el Universo y sus cambios debido a la correspondencia que existe entre los ambientes y los subsistemas propuestos. En este contexto podrán estudiarse las características de los seres vivos de la Antártida articulando asimismo con contenidos de Cs. Sociales. También será factible abordar aspectos de cómo estos ambientes podrían haber sido en el pasado, cercano y lejano, articulando con los espacios curriculares de Cs. Sociales o Educación Tecnológica, con

temáticas que pueden ser compartidas como Pueblos Originarios, aprovechamiento de los Recursos Naturales, etc.

La identificación de las características naturales de cada tipo de ambiente, los organismos que están presentes, las relaciones que se establecen, etc. permitirá valorar su existencia y reflexionar sobre cuáles son los cambios que producen las actividades humanas en ellos y las posibles medidas de mitigación, que serán en algunos casos distintas y en otros comunes para los ambientes acuáticos y para los aeroterrestres. Por ejemplo: la contaminación podrá ser analizada en los dos tipos de ambientes aunque con sus diferencias, en cambio el tema de la desertización será propio de los ambientes aeroterrestres, y la sobrepesca, propio para los acuáticos. Estos temas podrán plantearse como situaciones problemáticas y abordarse mediante la búsqueda bibliográfica, consultando a profesionales o técnicos con conocimientos pertinentes, y/o explorando algunos ambientes cercanos. Esto posibilitará la puesta en marcha de distintas acciones a nivel individual, familiar, escolar o barrial que contribuyan con la preservación del ambiente como cuidar el agua y la energía, reutilizar o reciclar materiales, evitar ensuciar o contaminar los distintos ámbitos que frecuentamos, ser voceros de estas medidas a través del diseño de afiches, que pueden diseñarse en conjunto con el docente del Lenguaje Plástico Visual, etc.

Debido a que en este eje el foco está puesto principalmente en la biodiversidad, además de volver a observar los animales y plantas presentes en los distintos ambientes, se podrá ampliar el conocimiento de otros grupos de seres vivos como los hongos y los microorganismos. Esto nuevamente permitirá trabajar los procedimientos de: comparación, clasificación, establecimiento de criterios, etc. Simultáneamente con esta ampliación del conocimiento de la biodiversidad presente en los distintos ambientes, se podrán abordar las características morfológicas y comportamentales que los seres vivos presentan con relación al ambiente en que están. Por ejemplo, en los ambientes aeroterrestres se podrán observar estructuras que permiten el sostén y movimiento, las cuales presentan diferencias con las de los seres vivos de los ambientes acuáticos (el análisis de estas características se relaciona con lo que se aborda simultáneamente en el eje El cuerpo humano y sus cuidados). El estudio de características de este tipo podrá favorecer la comprensión del concepto de adaptación, que es clave en el análisis de las relaciones que se establecen en el ambiente entre sus distintos componentes. El análisis puede ser de distintas fuentes, por ejemplo para aspectos comportamentales, los relatos o videos pueden ser las más interesantes, para los aspectos morfológicos, las actividades en el laboratorio o visitas a centros de investigación pueden ser muy fructíferas. El

trabajo en el laboratorio escolar[199] deberá tener en cuenta, al igual que para el caso de las salidas de campo[200], los distintos momentos que presenta: el antes, durante y después, para evitar accidentes y aprovecharlo al máximo. La biblioteca puede ser un ámbito fructífero para la búsqueda de información y donde los alumnos además, pueden comenzar a trabajar aspectos organizativos propios de ese lugar y de la consulta bibliográfica, como las formas en que pueden clasificarse los libros, el uso del índice, la importancia de citar de donde se obtuvo la información, etc.

El reconocimiento de las propiedades de los seres vivos en la diversidad de plantas y animales caracterizados y el conocimiento de la existencia de organismos unicelulares, favorecerá la comprensión de regularidades y la distinción de particularidades y de niveles de organización biológica, que, como modelos explicativos, seguirán abordándose, con otro nivel de especificidad, en el Nivel Secundario.

El cuerpo humano y sus cuidados

La propuesta de contenidos se enmarca en la conceptualización del cuerpo humano como sistema biológico integrado y abierto, y su abordaje encuentra sentido como continuidad del trabajo del 1er ciclo. Según lo expuesto para el mismo, la enseñanza debe promover, en cada alumno, la construcción de su imagen corporal así como la de ser social, valorando el derecho a la vida, reconociendo la movilización de emociones y sentimientos y la capacidad de pensamiento en acciones de la vida diaria, y desarrollando comportamientos de respeto a sus semejantes. En tal sentido, el desarrollo de los contenidos del cuerpo humano se hará considerando al mismo como integrante del ambiente y en permanente interacción con los diversos factores (biológicos, psicológicos, socioculturales y del entorno geofísico-químicos) en el que se desarrolla. Esta consideración favorece la conceptualización de integralidad, y se facilita mediante un abordaje interdisciplinar. El docente podrá trabajar, entonces, contenidos de este eje articulándolos e integrándolos con contenidos de otros espacios curriculares. Las actividades de enseñanza deben promover el reconocimiento de las interacciones que mantiene cada individuo en el ambiente, favoreciendo el desarrollo de actitudes que tiendan a su protección y facilitar el abordaje de contenidos referentes a salud[201].

---

199 Por trabajo en el laboratorio escolar hacemos referencia a actividades que pueden realizarse preferentemente en ese ámbito, pero muchas de ellas pueden ser llevadas a cabo en el aula. Si bien algunas actividades las detallamos en este eje, el laboratorio será útil para abordar contenidos de todos los ejes de Ciencias Naturales.

200 Se recomienda complementar con la lectura del apartado Recomendaciones didácticas de este DCJ del 1er ciclo.

201 Idem anterior.

Podrá plantearse la posibilidad de movimiento y de reposo de cada individuo como una interacción en el ambiente, como modo de relacionarse con el medio físico y social; y como una interacción de estructuras corporales con determinadas características. En ese sentido, la enseñanza de contenidos relativos al sistema osteo-artro-muscular, se verá favorecida articulando el trabajo con los docentes de Ed. Física y de Lenguajes Artísticos. Así, mediante juegos, bailes, cantos, carreras, etc. el niño podrá afianzar el reconocimiento de sus posibilidades motrices y vincularlas a partes de su cuerpo. El docente podrá favorecer el reconocimiento y distinción de movimientos voluntarios e involuntarios, solicitando a los alumnos prestar atención, a todas sus acciones. Los niños podrán observarse a sí mismos y unos a otros, hablando, dibujando, saltando, quietos, parpadeando, inspirando, etc. y registrarán individualmente, en forma de dibujos o relatos, sus observaciones. Luego, en un trabajo grupal comentarán sobre estas observaciones aportando sus ideas. Será oportuno, entonces, progresar sobre esos conocimientos y propiciar la interpretación de esas acciones o funciones como resultado de la acción coordinada y conjunta de estructuras particulares del cuerpo (huesos, articulaciones y músculos). El conocimiento de estas estructuras podrá ampliarse mediante actividades de indagación bibliográfica, para lo cual el docente podrá planificar, junto con el bibliotecario escolar, visitas de trabajo a la biblioteca; o mediante la observación de material concreto como huesos aislados, esqueletos didáctico-educativos o radiografías. Podrán diseñarse experiencias con huesos de animales de consumo familiar (pollo, vaca, cordero) y materiales caseros como resortes, cordones, elásticos, y simular movimientos. En estos modelos, el docente deberá explicar la analogía de las estructuras y podrá articular con el desarrollo de contenidos del eje de Los fenómenos del mundo físico y el espacio curricular de Educación Tecnológica. El abordaje de las funciones del sistema osteo-artro-muscular en el hombre podrá integrarse al desarrollo de contenidos del eje de Los seres vivos, relativos a las características de diversos grupos de animales. Podrá explorarse la forma de locomoción y de sostén, y relacionarlo con la forma del cuerpo, con la postura, con el desarrollo de estructuras para el movimiento, con el lugar que habitan, etc. De manera similar, la función de protección que cumplen las estructuras óseas, tendrán explicación para el cuerpo humano y podrá compararse en otras formas de vida. Esta forma de trabajo, reiterada en el abordaje de otros sistemas corporales, favorece la observación de regularidades y diferencias en los seres vivos y el reconocimiento de características del reino animal, en el ser humano.

La enseñanza debe favorecer el desarrollo de la capacidad de observación, comparación y análisis en los niños, no sólo como procedimientos válidos en el estudio de las Ciencias Naturales, sino para el desempeño personal. Estos procedimientos deben

enseñarse, guiando a los alumnos hacia los aspectos que queremos considerar, ya sean cualidades o cantidades (observación cualitativa y cuantitativa), "cómo o con qué realizar las observaciones" (usando los sentidos, valiéndose de herramientas o instrumentos), que significa comparar y qué características se deben considerar para hacerlo, etc. Esto resulta necesario para el reconocimiento, la caracterización, la interpretación, ya sea de estructuras, de fenómenos, de acciones, de las Cs. Naturales y de la vida diaria, y deben ir afianzándose progresivamente durante toda la escolaridad. El abordaje del estudio del cuerpo humano no debe perder de vista su integralidad. Biológicamente, las funciones vitales (nutrición, relación, reproducción) son posibles debido a la acción coordinada de estructuras relacionadas adecuadamente, y en permanente intercambio de materia y energía con el entorno. Los niños tienen conocimientos aislados y/o fragmentados sobre partes de su cuerpo, y sobre algunas "cosas"[202] que incorporan y desechan. Se debe trabajar sobre esas ideas, propiciar que los alumnos las expresen y anticipen otras ante cuestionamientos o situaciones problemáticas pertinentes, y favorecer la visión de totalidad y de dependencia con el entorno. Así es que el estudio de los sistemas digestivo, respiratorio, circulatorio y excretor, tiene sentido si aporta a la comprensión de la función de nutrición. De la misma manera, el conocimiento de características de los sistemas reproductores y la regulación hormonal, resulta interesante si contribuye a la comprensión de la función de reproducción; y así, para la generalidad del estudio del cuerpo humano. No tiene sentido la enseñanza de todas las estructuras ni la memorización de nombres, per se. La enseñanza cobra sentido si tiende al desarrollo de la capacidad de reconocimiento de la interacción de estructuras, la comprensión de funciones y el interés y responsabilidad por el cuidado de la salud.

En el desarrollo de actividades resultan útiles las representaciones gráficas bidimensionales y tridimensionales, y el uso de materiales concretos. El desarrollo de los procesos que ocurren en el cuerpo puede facilitarse con el uso de las TIC. Mediante la observación de videos educativos, los alumnos podrán evidenciar el "dinamismo" y la interacción de las estructuras que pueden observar en los textos o en el material concreto, así como constatar o no sus ideas respecto a determinadas funciones. Se debe propiciar el ejercicio de representaciones gráficas, por parte de los alumnos (dibujos, esquemas) así como la descripción oral y escrita, la formulación de inquietudes y de explicaciones, de manera de favorecer la relación de ideas y "progresar" en la construcción de una imagen corporal como una "totalidad". El trabajo con modelos

202 Por "cosas" nos referimos por ejemplo a: alimentos, aire, orina, lágrimas, entre otros componentes que intercambia el ser humano con el entorno.

analógicos[203] resulta una estrategia útil para favorecer la comprensión de distintas funciones biológicas al hacer visible la relación estructura-función. Al mismo tiempo, los alumnos se ven comprometidos en un trabajo manual que implica poner en práctica, procedimientos del estudio en Cs. Naturales, tales como la observación, la anticipación de ideas, la formulación de explicaciones, entre otras, y se propician actitudes de respeto por las ideas ajenas, de solidaridad y responsabilidad en un trabajo grupal. La intervención docente resulta indispensable para guiar el trabajo promoviendo el respeto en las escalas del diseño, explicitando la simulación y dejando en claro que se trata de una simplificación ya que en el modelo no aparecen todas las estructuras ni se consideran todos los aspectos de la función o del sistema en estudio. Cabe destacar que la elección de esta forma de trabajo implica gran dedicación temporal áulica que el docente deberá considerar en su planificación. Asimismo, podrá introducir el tema de los estudios anatómicos a través de la historia, y hacer referencia a la importancia de los avances científicos y tecnológicos en el conocimiento y tratamiento de afecciones del cuerpo. Con relación a esto, por ejemplo, podrán abordarse relatos históricos de las ideas respecto a la constitución del cuerpo, a métodos para su estudio, y la evolución del conocimiento, que permitió el avance sobre aspectos descriptivos a las acciones de prevención y tratamiento médico, asociándolas a diversas técnicas de estudio e incluso, al conocimiento que se tiene en la actualidad de las características que deben cumplir los materiales para uso en tratamientos de traumatología, de implantes, a las especificidades en caso de donación de órganos, etc. Respecto a este último punto, existe material elaborado por el Ministerio de Salud de la Nación y el INCUCAI (2005), que los docentes pueden consultar.

El estudio de algunos sistemas del cuerpo puede constituirse en un adecuado disparador para el abordaje de contenidos relativos a las discapacidades y a la discriminación por características corporales. En tal sentido, la enseñanza debe propiciar la aceptación de la diversidad humana, el respeto hacia todos los sujetos, la solidaridad entre compañeros, el reconocimiento y la valoración del esfuerzo de las personas con ciertas discapacidades para mantenerse integrados en la sociedad. Cualquier conducta discriminatoria deberá ser motivo de análisis y reflexión grupal, articulando así, aspectos biológicos con Construcción de la Ciudadanía.

A lo largo de la escolaridad, el niño deberá ir enriqueciendo e integrando conocimientos sobre el cuerpo humano y comprendiéndose a sí mismo, y a sus semejantes, como resultado de la interacción de procesos biológicos, psicológicos y socioculturales que vivencia. Desde esta perspectiva, el estudio de las funciones vitales (procesos

203 Representación (modelo) con objetos concretos que simulan la estructura y función de un sistema en estudio.

biológicos) deberá adecuarse a situaciones y características del contexto. En este sentido, considerar a la nutrición como función indispensable para la supervivencia implica, además del reconocimiento de una adecuada interacción de sistemas biológicos, el abordaje del significado de dieta saludable, de condiciones de acceso a la misma, el análisis de responsabilidades particulares y sociopolíticas, entre otras. El docente podrá promover la comprensión de estos aspectos articulando contenidos del área entre sí, y con los de otros espacios curriculares. Por ejemplo, podrá relacionar los requerimientos nutritivos para un buen crecimiento, abordar las características regionales y hacer referencia a la necesidad que tienen los niños de estas latitudes de incorporar la vitamina D, promover hábitos de higiene de los alimentos que se consumen, articular con la historia del desarrollo de la agricultura y las implicancias en la alimentación de los pueblos, analizar la problemática actual con relación al uso de la tierra y las características de los alimentos, indagar sobre comidas tradicionales, abordar contenidos de Construcción de la Ciudadanía conociendo y reflexionando sobre el derecho a una alimentación sana[204], e indagar sobre el concepto de Seguridad Alimentaria, por mencionar algunos.

De manera similar, el abordaje de la reproducción deberá exceder, en este eje, el tratamiento como proceso biológico. La enseñanza deberá favorecer el reconocimiento de las diferencias entre procesos de crecimiento, de desarrollo y de maduración. El docente podrá acompañar y promover el proceso de maduración de los niños proponiendo actividades de análisis de situaciones, planteando inquietudes o problemáticas, que tiendan al desarrollo de capacidades y de autonomía. En función de las características del grupo, en el último año de la educación primaria, se podrán trabajar características de la pubertad y de la adolescencia, como una indagación del período de la vida que están transitando. Podrá plantearse un trabajo en pequeños grupos, el registro de la interacción y una posterior puesta en común, para promover el reconocimiento de regularidades y de cambios, pudiéndose utilizar un video educativo como disparador, o pensarse una articulación con Lenguajes Artísticos para promover ese reconocimiento y la expresión. En cualquier caso, la temática deberá desarrollarse en un clima de respeto mutuo, dando lugar a la palabra, reconociendo y valorando los sentimientos y transmitiendo información adecuada.

En general, la enseñanza deberá promover el conocimiento de la anatomía y funcionamiento del cuerpo humano y su vinculación con la salud, considerando los aspectos psicológicos y socioculturales desde un enfoque integral que favorezca la

204 La FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura) reconoce el acceso a una alimentación adecuada como un derecho legítimo de cada ser humano.

apropiación del organismo humano como un todo, como un sujeto con múltiples dimensiones (biológica, psicológica, afectiva, social, ética, política, etc.), pero al mismo tiempo, único. Esta concepción promueve la conceptualización de la sexualidad como un aspecto particular de los seres humanos, con una base biológica, en lo que respecta a las funciones vitales, que puede reconocerse similar o común, para todos los seres vivos.

La Tierra, el Universo y sus cambios

El desarrollo de los contenidos de este eje, tiene una fuerte vinculación con el de otros ejes y con otros espacios curriculares. Así, el estudio de la Tierra y del Universo como sistemas materiales permite una articulación con contenidos de los ejes de Los seres vivos y/o el de Los materiales y sus transformaciones, y el análisis de las características geofísicas, principalmente de la Tierra, contribuyen a un abordaje desde otro punto de vista que el que propone la Geografía, sobre el mismo objeto de estudio.

La aproximación al conocimiento de la Tierra, como cuerpo cósmico puede partir de la observación de otros cuerpos como la Luna y el Sol y, a partir de allí, a través de láminas, videos, etc. favorecer su identificación como uno más de ellos, para luego profundizar en algunas de sus características como forma, tamaño, estructura interna, movimientos, etc. Esto requerirá por parte del docente trabajar con distintas unidades de medidas que sean adecuadas con las longitudes a que se hace referencia (que posiblemente sean diferentes a las usadas en un ámbito más cotidiano). Ocurrirá algo similar para las unidades de tiempo utilizadas si en el abordaje de estos contenidos se estudia la historia de la Tierra, por lo que se sugiere considerar la articulación con contenidos de Matemática en la planificación para el desarrollo de éstos.

El cambio de escala al considerar a la Tierra como un cuerpo cósmico, que forma parte de un sistema más grande (sistema solar, galaxia, Universo), a considerarla como un sistema que a su vez tiene otros subsistemas que lo forman (geósfera, hidrósfera, atmósfera, etc.) permitirá revisar y resignificar el concepto de sistema material. Esta resignificación se podrá favorecer ejercitando la expresión verbal y gráfica de los niños, de manera de promover su capacidad de interpretación y argumentación.

El estudio de los subsistemas de la Tierra permitirá una vinculación con el realizado para los ambientes propuesto para el desarrollo del eje de Los seres vivos. Como estrategia de enseñanza se podrá partir del análisis de las características de éstos para llegar a sus componentes, uno de los cuales puede formar parte del subsistema terrestre a considerar o, a la inversa, partir de dicho subsistema para llegar al estudio de los tipos de ambiente que se desarrollan en él. El docente deberá tener presente que la enseñanza debe propiciar la visión sistémica, favoreciendo el reconocimiento de interacciones. Un

ejemplo propicio para abordar estas relaciones puede ser el ciclo del agua, donde tanto procesos físico-químicos como biológicos influyen en él. En este estudio será importante adaptar el contenido a las características regionales para hacer más relevante el desarrollo del mismo. Otro ejemplo puede ser el proceso de formación del suelo en el que, nuevamente, tanto aspectos físico-químicos como biológicos influyen en él y donde también hay particularidades de nuestra región que son interesantes a ser consideradas. La caracterización de los subsistemas se podrá enseñar a través de observaciones in situ, es decir, en salidas de campo que permitan el avance de actividades exploratorias (realizadas en el 1er. ciclo) hacia otras que impliquen mediciones y comparación de variables, mediante diseños experimentales en el laboratorio o en el aula, con materiales colectados de la salida, o con otros de características similares que sean pertinentes al estudio, y también mediante la consulta bibliográfica.

Los alumnos quizás no estén tan familiarizados en el conocimiento de la atmósfera como de los otros subsistemas, por lo que la enseñanza deberá favorecer su reconocimiento como sistema material abordando, al mismo tiempo algunas de sus características y funciones. Para ello, el docente podrá valerse de las observaciones realizadas en los ambientes aeroterrestres, con posibles componentes modelados por el viento, problematizar una situación sobre la necesidad de aire para la vida, hacer referencia a las características cotidianas del tiempo, favorecer la relación entre las características de la biodiversidad observada en distintos ambientes con la latitud, altitud, etc. De esa manera podrá ir abordándose el concepto de atmósfera, aspectos de su composición, la diferencia entre tiempo meteorológico y clima, etc., articulando con otros ejes de este espacio curricular y con Ciencias Sociales.

Paralelamente, el análisis de las características de los subsistemas permitirá abordar cuestiones relativas al impacto de las actividades humanas sobre ellos así como también los riesgos que fenómenos naturales de estos subsistemas pueden causar en el hombre (por ej. contaminación, deterioro de la capa de ozono, terremotos, tsunamis, etc.) En cualquiera de los casos que se aborde, el docente deberá propiciar el reconocimiento de las interrelaciones que son factibles de ocurrir entre los componentes, para promover la comprensión de los fenómenos y no sólo la descripción de los mismos. Este análisis nuevamente permitirá establecer interacciones entre distintos ejes y con otros espacios curriculares.

Las salidas de campo propuestas para el eje de Los seres vivos, deben servir para el desarrollo de los contenidos de este eje, ya que en éstas se podrán, en muchos casos, visualizar las interacciones de los componentes geofísicos - químicos y biológicos, por

lo cual el registro que se pueda hacer en las mismas deberá apuntar a tomar nota de los diversos componentes y de sus relaciones. En este sentido, las características geográficas y geológicas de nuestra provincia deberían volverse un punto de interés para el desarrollo de estos contenidos. La sola posibilidad de recorrer con los alumnos la ruta 3, entre Ushuaia y Río Grande, permite visualizar distintos relieves, geoformas, descubrir procesos geológicos que han actuado, ver fósiles marinos en el medio de las montañas, etc. Otra posibilidad, que puede ser complementaria con la anterior, consiste en visitar instituciones[205] de investigación o afines al tema, consultar a profesionales para que den una charla y/o acompañen en el viaje indicando lo que se podría ver. Por otro lado, la pertenencia de un sector de la Antártida a nuestra provincia justifica el desarrollo de otros contenidos sobre aspectos geológicos o climáticos que permiten el estudio de características particulares de los subsistemas estudiados. El desarrollo de estos contenidos podrá enriquecerse mediante la articulación con contenidos de Ciencias Sociales.

En el laboratorio escolar se podrá realizar el análisis macroscópico y microscópico de muestras de agua y/o suelo, y distintas experiencias relacionadas con los subsistemas terrestres. Este tipo de trabajo, que no requiere necesariamente de un laboratorio escolar, resulta propicio para el desarrollo de contenidos relativos al significado y valor del trabajo grupal, al respeto por las consignas de orden y cuidados en las pautas de trabajo, además de los procedimientos propios del trabajo en ciencias. Se podrá así, favorecer el desarrollo de diseños experimentales relacionados, por ejemplo, con el estudio de la acción del agua en el suelo (relación hidrósfera – geósfera), con la existencia de la atmósfera, o con el efecto invernadero y sus consecuencias. Con relación a esto último, utilizando dos recipientes, uno abierto y otro cerrado con un vidrio, en los cuales se mide como va variando la temperatura cuando están iluminados por el sol, los alumnos podrán poner a prueba hipótesis sobre el efecto invernadero, o, trabajar con los mismos dos recipientes, uno lleno de agua y el otro vacío, y midiendo como varía la temperatura, podrán determinar cómo influye la presencia del agua en un ambiente. El desarrollo de estas actividades permite, asimismo, la articulación con contenidos de otros ejes, ya que el abordaje de la variación de temperatura y su relación con el sol, se vincula con contenidos relativos a energía, o el abordaje de la radiación permite el tratamiento de los rayos UV y su influencia sobre los seres vivos y las características de nuestra zona, haciendo referencia al debilitamiento de la capa de ozono y al cuidado de la salud.

205 El CADIC (Centro Austral de Investigaciones Científicas), desde hace un par de años, organiza la Semana de las Ciencias y la Semana de la Antártida, brindando una posibilidad de acercamiento de los alumnos a variados aspectos del conocimiento sobre estas temáticas.

El estudio de los subsistemas y de las interacciones que ocurren entre ellos favorecerá el reconocimiento de la Tierra como un todo, y permitirá retomar la idea de cuerpo cósmico dentro de un sistema mayor. El recurso que ofrecen las TIC puede resultar de utilidad para el desarrollo de esta idea ya que brinda la posibilidad de hacer evidente la existencia de componentes y la dinámica que se establece por fuera de los límites tangibles u observables en la vida cotidiana, en la que sin embargo percibimos sus efectos (día-noche, estaciones, mareas, etc.). Por otro lado, videos sobre el Sistema Solar o el Universo suelen resultar atractivos a los niños y propician el desarrollo de su curiosidad y cuestionamiento, tan importante para la apropiación de conocimientos. Los niños podrán, asimismo, confeccionar maquetas que refieran a la estructura exterior del planeta Tierra. El docente deberá intervenir en esa producción enseñando el trabajo a escala en el diseño, pudiendo articular con Matemática y Lenguaje Plástico Visual.

Los fenómenos del mundo físico

En este eje se pretende que los alumnos, a partir de sus experiencias previas, comiencen a comprender ciertos fenómenos físicos con los cuales, quizás, están familiarizados.

Para comenzar a comprender el concepto de campo y de fuerza a distancia, los niños pueden explorar con imanes, clavos, limaduras de hierro y luego, articulándolo con el eje de La Tierra, el Universo y sus cambios, armar y conocer cómo funciona una brújula. Se puede comenzar a trabajar realizando una mezcla con diferentes materiales, como por ejemplo, azúcar, arroz y limaduras de hierro y, retomando lo trabajado en el 1er ciclo, los alumnos pueden proponer diferentes métodos para separar esos materiales, construyendo espacios de diálogo y debates sobre sus ideas. Así observarán que las limaduras de hierro sólo pueden separarse con un imán, y que no es necesario que el imán las toque para que "se peguen en él". Luego, el docente puede preguntar a los alumnos si alguna vez jugaron con imanes, qué forma tenían los mismos, para qué se pueden usar, entre otras cuestiones, propiciando la expresión de sus experiencias y la formulación de nuevas preguntas y, así, promover la curiosidad y las ganas de conocer.

Una manera de explorar el comportamiento de los imanes es colocando objetos de diferentes materiales como clips, trocitos de cartón, clavos, tapitas de gaseosa, monedas de diferentes tamaños, etc. sobre el pupitre y observar qué sucede con cada uno de ellos al acercarles el imán. Luego, se solicitará que separen los objetos atraídos por el imán de los que no, y se indagará sobre las características de esos objetos, por ejemplo preguntándoles qué tienen en común, de qué material están fabricados, si la forma o tamaño del objeto influye, etc. y a partir de ello, favorecer la conclusión de que los objetos tienen que tener o ser de hierro para que sean atraídos por el imán. También es

importante comentarles que hay objetos sensibles que pueden arruinarse si les acercamos un imán, como por ejemplo, la pantalla de la computadora, la tarjeta de compras porque se altera su configuración magnética.

Para trabajar la idea de campo magnético puede colocarse un imán debajo de una hoja, esparcirle limaduras de hierro y observar la configuración que se va formando al ir agregando mas limaduras. Así los alumnos pueden visualizar la zona del espacio donde el imán ejerce su fuerza, observando que existe mayor concentración de limaduras cerca de los polos y menos en el centro del imán. Es interesante realizarlo con imanes de diferentes formas, así los niños pueden observar los diferentes "dibujos" que se forman.

La exploración del comportamiento de los imanes permitirá a los alumnos conocer que poseen dos polos diferentes, y que, según la posición en que éstos se encuentren, se pueden atraer o repeler. Abordando el funcionamiento de la brújula, comprobando que ésta se orienta siempre en la misma dirección y nos ayuda a conocer los puntos cardinales se propicia el reconocimiento de la Tierra como un gran imán, y se favorece la integración de contenidos articulando las actividades con Ciencias Sociales.

Se puede continuar con la enseñanza de otros fenómenos en los que se manifiestan fuerzas a distancia como los fenómenos electrostáticos. Para comenzar a trabajarlos, el docente puede recuperar experiencias cotidianas como por ejemplo, la "separación" del pelo si lo peinamos en un día seco, algún "pequeño sacudón" al tocar a otra persona o cosa, entre otros, reconociendo las características eléctricas de ciertos materiales.

Una actividad que puede hacerse es colocar pedacitos (muy chiquitos) de papel, de telgopor, de papel metalizado, etc. sobre el pupitre, frotar una regla o birome de plástico con un paño de lana y acercarla a cada uno de los grupos de materiales observando qué ocurre en cada caso. Luego se les puede preguntar a los alumnos, qué creen que ocurrirá si en lugar de la birome de plástico se frota una varilla de vidrio, o si en lugar de utilizar un paño de lana se hace con uno de algodón o con un papel. Los alumnos, luego de hipotetizar y de experimentar, podrán validar o no sus ideas.

Una metodología de trabajo como ésta los ayuda a reconocer semejanzas y diferencias, caracterizando y ampliando el espectro de fenómenos que enriquecerá el planteo y realización de actividades experimentales.

El docente podrá retomar lo trabajado por los alumnos en años anteriores y reforzar las ideas que posean sobre fuerzas, mediante una serie de interrogantes como: ¿qué es una fuerza?, ¿qué acciones provoca?, ¿los cuerpos siempre están en contacto o deben estar en contacto para que se ejerza una fuerza?, para ir construyendo la noción de peso de un

cuerpo. Es importante que se comprenda que la fuerza peso está presente en todos los cuerpos, se encuentren en reposo o movimiento[206].

Por otro lado, para introducir la noción de fuerza de empuje se podrán sumergir cuerpos de diferente material, forma y tamaño en agua (luego se podría realizar en otros líquidos) y observar su comportamiento. Para demostrar que esta fuerza es hacia arriba, los alumnos podrán sumergir con la mano, hasta el fondo del recipiente un cuerpo que flote y observar que cuando lo sueltan, éste asciende. Por otro lado, mediante algunos cuestionamientos como por qué una pelotita de telgopor flota y una de metal se hunde, el docente propiciará la comprensión de la interacción de fuerzas, y los niños podrán comparar la fuerza peso con la fuerza empuje, para que perciban que son diferentes.

El abordaje del tema sonido se puede realizar junto con el docente de Música. Se le puede tapar los ojos a un alumno y pedirle a diferentes compañeros que digan una palabra y el que tiene los ojos tapados decir el nombre del compañero que habló, introduciendo así el concepto de timbre, luego se le puede hacer escuchar sonidos musicales de diferentes instrumentos y que tenga que identificar de qué instrumento se trata. Para identificar los sonidos graves y agudos pueden realizar una sirena casera (Rojo, 2008). Sobre una circunferencia de cartón perforar, cerca del borde, agujeritos equiespaciados y colocarle un palito en el centro para agarrarlo. Luego, colocarlo frente a la boca, hacer girar el disco con la mano y soplar. El tono se va haciendo cada vez más grave a medida que el disco se va frenando.

Para que los alumnos comiencen a construir el concepto de energía, el docente puede presentar dibujos, fotos, videos que muestren diferentes objetos, situaciones y máquinas donde se manifieste la energía. Debe procurar que las situaciones mostradas sean suficientemente variadas y que puedan asociarse a distintas formas y fuentes de energía. Esa variedad de situaciones posibilitará que los alumnos puedan reconocerla en el ámbito cotidiano, la asocien con cambios que se producen en su entorno, y reconozcan diferentes maneras en que la energía puede ser transferida de un sistema a otro. Se puede integrar con Educación Tecnológica, indagando sobre los avances tecnológicos que posibilitan el aprovechamiento de las diferentes fuentes de energía (por ej. paneles solares, generadores eólicos, etc.) haciendo énfasis en las características locales o regionales que favorecen la aplicación de las mismas. Se puede proponer, asimismo, una indagación a lo largo de la historia de la humanidad, destacando el aprovechamiento de recursos energéticos y su vinculación con la forma de vida de diferentes poblaciones (articulando también con Cs. Sociales).

206 Se trata de la fuerza peso en la Tierra sin tener en cuenta lo que sucede en otros planetas.

El abordaje del conocimiento de los circuitos eléctricos puede realizarse junto con Educación Tecnológica. Los alumnos saben que varios aparatos utilizan la energía eléctrica para funcionar. Se puede comenzar armando pilas caseras, un circuito sencillo conectando objetos de diferentes materiales entre una lamparita y una pila, para clasificarlos en buenos y malos conductores de la electricidad, también realizar conexiones en serie y en paralelo, con varias lamparitas y ver qué sucede en cada caso si le sacan una de ellas. Asimismo, los alumnos pueden realizar una investigación sobre las conexiones eléctricas domiciliarias y el "consumo" de energía eléctrica que se ve reflejado como gasto en la factura de una casa, reflexionando sobre el porqué del uso de las lámparas de bajo consumo, el dejar la luz o la computadora encendida si no se necesita, etc.

Durante el abordaje de este eje se pretende que los alumnos se acerquen al mundo físico que los rodea y comiencen a comprenderlo.

Los materiales y sus transformaciones

Profundizando y complejizando el tratamiento de contenidos relativos a los materiales, trabajados durante el 1er ciclo se puede abordar la enseñanza de los procesos de obtención de diferentes materiales de uso cotidiano. El agua, como contenido a enseñar, puede ofrecer una oportunidad para el estudio de la diferencia entre agua cruda y agua potable. La intervención del hombre es decisiva para la producción de este material, por ello la identificación de las plantas potabilizadoras de su ciudad, su ubicación estratégica, los procesos que se llevan adelante para la producción de agua potable, les permitirá a los alumnos valorarla como producto de la acción humana, su costo, su escasez, su importancia para la población, y relacionado con esto su vinculación directa con el estado de salud de una población, pudiendo el docente hacer referencia a epidemias que afectaron y diezmaron a grandes poblaciones, así como a los derechos y deberes que nos caben como ciudadanos en cuestiones de salud pública, etc.

Otro conjunto de materiales que se pueden estudiar son los áridos. La obtención de arena fina, arena gruesa, piedras de distinto tamaño, requiere de extracción y procesamiento. Estos procesos se pueden recrear en el aula (se trata de la separación por tamaño y lavado con agua), donde los alumnos podrán experimentar cierta metodología de trabajo y caracterizar a los materiales, pero se enriquece su abordaje si se estudian las zonas de la región en donde se obtuvieron y se obtienen, el impacto que genera su extracción, asociándolo con el cuidado del ambiente, su uso racional y con las normativas que lo regulan. El estudio de este contenido se ve favorecido con una articulación con Educación Tecnológica y Ciencias Sociales.

La provincia cuenta con recursos energéticos que se usan en la vida diaria. Nuestras cocinas y artefactos de calefacción (calefactores, calderas, calefones, termotanques, etc.) funcionan con gas natural o gas envasado (garrafas o cilindros) que se obtiene de "algún lugar". Problematizar con los alumnos sobre el funcionamiento de estos artefactos familiares propiciará el conocimiento de la naturaleza e importancia de ese material, y su reconocimiento como recurso de nuestra provincia, identificando las zonas de donde se extrae y la problemática de su uso racional. La diferenciación entre los combustibles gaseosos y los líquidos posibilitará la indagación de procesos más complejos de obtención de materiales. Por ejemplo la obtención de los productos derivados del petróleo no se hace en la provincia y se debe enviar el petróleo crudo a otras zonas que cuenten con infraestructura instalada para su producción, profundizando de esta manera la diferenciación de materiales naturales y manufacturados (clasificación que no es aproblemática y que se transformará a medida en que se desarrolla la escolaridad).

Otro grupo de materiales que se puede estudiar también por su presencia en la vida cotidiana, su importancia y por la historia de su obtención en la provincia son los metales. Algunos de ellos se encuentran nativos, es decir como metal, por ejemplo el cobre, la plata y el oro, por mencionar los más conocidos. Estos mismos metales y otros se encuentran combinados en forma de minerales, por ejemplo el hierro en forma de óxido de hierro que le da un color particular al suelo (evidente y conocido quizás de la provincia de Misiones). La enseñanza puede favorecer el reconocimiento de esta diferencia recopilando información de lugares donde se encuentran las "minas" y los centros de transformación como así también la historia de la extracción de oro en la provincia relacionando estos contenidos con los que se pueden abordar en Cs. Sociales y en Educación Tecnológica.

Se puede aprovechar el recorrido anterior para reparar en el estado de agregación de estos materiales y vincularlos con sus características generales (forma y volumen) que determinarán diferentes estrategias y procedimientos de extracción, transporte y almacenamiento. Enriqueciendo el estudio de estos y otros materiales se abordará el reconocimiento de las características propias de los diferentes estados de agregación y de la relación entre estado de agregación-propiedades-usos.

El estudio de los fenómenos que ocurren al poner en contacto distintos materiales brinda oportunidades para una primera clasificación en solubles y no solubles. Continuando con el reconocimiento de que algunos materiales son solubles en agua y no son solubles en otros líquidos como aguarrás, aceite vegetal, etc. se enriquece el conocimiento de las propiedades de diferentes materiales y las posibilidades de clasificación dependientes del problema de estudio. Estas experiencias de observación directa y clasificación

permiten reconocer que algunas "cosas" que parecen formadas por un solo componente, están formadas por más de uno, construyendo el concepto de solución. El estudio de las mezclas que no forman soluciones permitirá la identificación de otros tipos de sistemas y su clasificación en sistemas homogéneos y heterogéneos. El planteo de problemas de obtención y/o separación de diferentes materiales aproximará a los alumnos a la comprensión de los procesos de separación.

Observando cómo se disuelve la sal o el azúcar en agua caliente y en agua fría, o cómo se puede disolver más rápido cuando agitamos la mezcla, permitirá la identificación de los diferentes factores (tipo de solvente, temperatura, tamaño de lo que se intenta disolver, proceso de mezcla, etc.) que influyen en este fenómeno. La relación de este recorrido con la vida cotidiana nos ofrece oportunidades para contextualizar la enseñanza, por ejemplo, hacer café, endulzar un té, etc. ¿Cómo se hace el té frío? ¿Con agua fría o con agua caliente? ¿Primero se calienta el agua, se le agrega el té y el azúcar?

La expresión "más dulce" o "menos dulce" (más salado-menos salado) hace referencia a la proporción de los componentes que forman la solución, relación que se formaliza con la idea de concentración. Por ejemplo, ¿qué hago si le agregué mucha sal al agua para hacer fideos? (quedó muy concentrada) ¡Le agrego agua! (se está diluyendo, disminuyendo la concentración del sistema). El planteo de estas situaciones problemáticas cotidianas nos brindan oportunidades de contextualización, además de posibilitar que los alumnos grafiquen sus ideas de manera de ir acercándolos al trabajo con el modelo de partículas.

Este recorrido permitirá el abordaje de problemáticas, aparentemente más lejanas, como la contaminación de los cursos de agua o del aire y su impacto en la sociedad, propiciando el desarrollo de valoraciones en torno al comportamiento individual y social.

El reconocimiento del aire como "algo material" siempre ha presentado desafíos, a los científicos a lo largo de la historia y a los docentes y alumnos en particular. Por ello la enseñanza debe ofrecer los más variados contextos y actividades para favorecerlo. Proponer a los alumnos "pararse" sobre una botella de plástico cerrada con su tapa y "aparentemente vacía" puede ser una forma de aproximación a las propiedades del aire. Preguntarse ¿qué lo sostiene? o ¿qué evita que se aplaste? implica el reconocimiento de que adentro de la botella "hay algo" que lo sostiene. Si bien existen múltiples y muy variadas propuestas para la enseñanza de este contenido, investigaciones en el campo de la didáctica, coinciden en la existencia de dificultades para su apropiación. En primer

lugar, las representaciones de los alumnos en torno al aire, que no pesa, que no es materia y hasta que el viento es una cosa (material, palpable, que genera cambios o movimientos, etc.); y por otro, la carga teórica de las observaciones. Reparemos en un ejemplo, en un experimento muy difundido. Cuando se intenta explicar por qué no entra el agua cuando se la coloca en un embudo fijado en la boca de una botella y "sellado" con plastilina, se dice que es porque el aire de la botella no puede salir y, con eso, "comprobamos que el aire ocupa lugar". ¿En qué evidencia se sustenta esa afirmación? En ninguna evidencia directa. Cuando se la quiere reforzar se hace una perforación en la plastilina y se dice: "se puede observar que el agua entra porque el aire sale". Sin embargo, ¿vemos al aire salir? Esa afirmación, aparentemente observacional y neutra o aproblemática, posee una carga teórica muy importante. No se ha observado ni demostrado experimentalmente, que "el aire sale cuando entra el agua". Para que sea "evidente" debemos modificar la propuesta e incluir momentos y preguntas que tiendan a poner de manifiesto este comportamiento del aire, agregando un tubito para canalizar la salida de aire, taparlo y abrirlo, para ver qué consecuencias tiene esto en la entrada o no del agua, acercar una vela para que la movilidad de la llama "muestre" la salida del aire o algún otro diseño experimental que tienda a demostrarlo.

También se puede experimentar con otro gas como el dióxido de carbono de las bebidas "gaseosas", observando que, como el aire, es soluble en agua y se lo puede separar de ella por agitación, etc.

Este comportamiento del aire y de los gases en general se puede representar con modelos de "pelotitas en movimiento caótico", representar las partículas de materiales en los tres estados de agregación permitirá a los alumnos aproximarse al modelo de partículas o modelo particulado de la materia.

La enseñanza debe propiciar un conocimiento por parte de nuestros alumnos de la composición del aire. Este reconocimiento no se puede realizar directamente en forma experimental en la escuela, por lo tanto, las actividades podrán consistir en la recopilación y uso de la información contextualizadas en el planteo de situaciones problemáticas referidas a sus diferentes componentes, su importancia para la combustión y para el mantenimiento de la vida. Será oportuno, entonces, propiciar la investigación, y una nueva oportunidad para que los alumnos se apropien del recurso que brinda la biblioteca escolar.

La importancia del aire en diferentes fenómenos, es decir, su intervención, refiere tanto a procesos cotidianos como industriales. Por ejemplo preguntarse por qué algunos alimentos se conservan durante mucho más tiempo si son envasados "al vacío", puede

poner de manifiesto su relación con los microorganismos, ¿qué le pasa al hierro de las rejas de una casa si no se lo pinta? o si ¿es posible la combustión sin aire?, son ejemplos de situaciones problemáticas o preguntas disparadoras que intentan vincular saberes de la vida cotidiana y estudiarlos en el campo de las Ciencias Naturales. El abordaje de los fenómenos de corrosión y combustión permiten el desarrollo de variadas actividades experimentales. Relacionar el tiempo en que dura una vela encendida confinada en un recipiente con la cantidad de aire encerrado en el mismo, brinda la posibilidad de desarrollar procedimientos típicos de las Ciencias Naturales, como anticipar resultados, medir tiempos y volúmenes, registrar en tablas los valores, construir gráficos, etc.

Resulta necesario aclarar que si bien las propuestas de enseñanza se han presentado para los diferentes ejes, la integración de contenidos que promovemos, se verá favorecida con un abordaje articulado con otros espacios curriculares y como una continuidad a lo largo de todo el ciclo. Asimismo, y para finalizar, queremos manifestar a todos los docentes que lo descripto en el presente apartado son solo ideas pensadas como situaciones didácticas posibles. Ya hemos expresado en párrafos anteriores, que las mismas no son universales, ni atemporales, ni asépticas, por lo que si estas propuestas resultan interesantes, para desarrollarlas se deberán contextualizar considerando las particularidades de cada comunidad educativa. Será entonces cada docente, como profesional comprometido con la enseñanza, el artífice del diseño y ejecución de la propuesta pedagógica que considere adecuada para su grupo de trabajo.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Considerando que la evaluación es una práctica inherente al proceso educativo y los propósitos de la misma deben ser acordes con los planteados para la enseñanza y el aprendizaje. En tal sentido, la evaluación, debe permitirle al docente conocer los avances de los alumnos en sus procesos de aprendizaje, y reflexionar en base a ello, sobre los ajustes en sus propias actividades de enseñanza, y, al mismo tiempo, brindar información a los alumnos y posibilitarles ser conscientes de su propios avances, y los del grupo en general.

Para el logro de estos propósitos y, continuando con lo enunciado en el DCJ para el Nivel Inicial (2011), *se propone una evaluación de procesos, que evite los cortes abruptos y preste especial atención a los desarrollos graduales, las insinuaciones y las potencialidades que los niños pongan de manifiesto en la dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje.*

Esto responde al enfoque planteado para la enseñanza del espacio curricular, en el que proponemos contribuir al desarrollo de capacidades relacionadas con el conocimiento del mundo natural y favorecer la formación ciudadana del niño. En este sentido, y considerando además los continuos avances en el conocimiento científico, conocimiento de referencia para la enseñanza de la ciencia escolar, es deseable, ante un objeto de estudio, considerar el desarrollo de la capacidad de dudar, de hacerse preguntas, de observar y dar cuenta del mismo, de hacer críticas a la información que se recibe, de originar propuestas para resolver situaciones que se le plantean, etc. que evaluar la cantidad de información, que cada alumno es capaz de acumular. La evaluación, como la enseñanza, debe enfatizar la comprensión por sobre la memorización. No hablamos de desechar la memorización, la misma es necesaria en el proceso de aprendizaje de estructuras, características, hábitos, hechos, etc., lo que queremos decir, es que ésta, de existir, debe estar contextualizada en el marco de la situación didáctica planteada. Enseñar y evaluar el desarrollo de capacidades como las que se mencionaron favorecerá la formación de un ciudadano con espíritu crítico y participativo en la sociedad, mientras que la acumulación de información, probablemente le resulte, con el tiempo, desactualizada y poco útil para la vida cotidiana.

En esta evaluación de procesos, será importante partir de una evaluación diagnóstica de los alumnos, para evitar favorecer desigualdades que los mismos puedan traer de sus distintas experiencias escolares previas o de sus historias familiares y poder así, cuando avanza en su año escolar, evaluar los logros alcanzados en función de los puntos de partida particulares de los niños. Otro factor que contribuirá a no profundizar las desigualdades sociales con las que los alumnos pueden llegar al aula es focalizarse en evaluar sólo lo enseñado, ya que si esto no ocurre, además de ser injusto por la propia relación entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo es también porque el resultado puede atribuirse al éxito en su desempeño en relación con lo que los alumnos traen desde sus hogares y no por lo que la escuela les brindó. Y, en ese sentido, las actividades que se propongan como evaluativas, deberán ser similares a las de enseñanza. Además, se deberán establecer criterios para la evaluación y el resultado de ésta deberá ser en función de esos criterios pautados. Los mismos podrán discutirse en un grupo de docentes y establecerse para un período de la escolaridad, por ejemplo para un ciclo, de manera de trabajar con coherencia. Cada docente, asimismo podrá establecer criterios de evaluación para sus prácticas, y podrá, incluso, hacer partícipes a los niños en el pautado de los mismos. Sea de manera conjunta o individual, los criterios fijados deben quedar explícitos a los alumnos, y a sus padres o tutores. Esta premisa es necesaria para dar claridad a la evaluación y facilitar por un lado, la autoevaluación y la coevaluación, prácticas que favorecen el desarrollo de la responsabilidad en los alumnos

en relación con sus aprendizajes, y por el otro, la comunicación dentro del aula y hacia los adultos responsables de los niños.

En el 1er ciclo será muy importante estar atentos a las distintas expresiones de los alumnos (orales, escritas, artísticas, actitudinales, etc.) para evaluar su desempeño y no sólo a instrumentos puntuales y de una sola modalidad (por ej. la escrita). En este proceso y pensando también en el 2dc ciclo, se podrá ir avanzando de instrumentos de evaluación orales a escritos, de escritos de formato libre o con espacios para completar, o para unir con flechas, a escritos con distintos formatos y enriquecidos con vocabulario específico del área (informes de laboratorio, cuadros comparativos, etc.), procesos que den cuenta de la observación, el reconocimiento, la caracterización para continuar con la comparación, la clasificación, la formulación de hipótesis, la experimentación, la relación, etc.

Al hacer de la evaluación un instrumento para la acreditación y promoción, ésta debe ser resultado de su consideración como proceso, y acorde a los criterios establecidos, y no de un evento sumativo y puntual realizado sobre el final del año. Al respecto, cabe mencionar además, que no hace falta considerar para la misma, todo lo enseñado, sino, aquello que se haya determinado como prioritario en función de los propósitos establecidos para la enseñanza.

Contextualizando lo expresado para las Ciencias Naturales, podemos destacar que para evaluar lo aprendido por los alumnos, luego de una visita a un ambiente natural se les puede solicitar que relaten lo observado, que puedan reconocer distintos componentes, que plasmen en una producción grupal, como un dibujo, lo que hayan conversado en relación con ese ambiente, etc. de acuerdo con lo enseñado. La evaluación de una actividad similar en años posteriores puede incluir la construcción de un cuadro comparativo de las características de dos ambientes distintos (por ejemplo uno aeroterrestre y un acuático, uno urbano y uno natural, etc.), la clasificación de sus distintos componentes (vivos-no vivos, animales-plantas, naturales-artificiales, etc.) indicando cuáles son los criterios utilizados. Simultáneamente con esto se podrán abordar para su evaluación aspectos más específicos del eje La Tierra, el Universo y sus cambios que permitan poner de manifiesto sus particularidades, aunque manteniendo la relación con los demás ejes, principalmente el de Los seres vivos. La expresión de reflexiones y la propuesta de acciones individuales y/o grupales para atender a problemáticas ambientales detectadas puede ser otro modo de evaluar.

La evaluación de los contenidos del eje de El cuerpo humano y sus cuidados deberá enfatizar la internalización de hábitos y cuidados de la salud como así también el

análisis y reflexión acerca de las limitaciones de ponerlos en práctica. Para lo cual resultarán adecuados los registros que el docente pueda hacer sobre observaciones directas del comportamiento de los niños. Sabiendo de la dificultad que implica el registro sistemático de un grupo numeroso de alumnos, el docente podrá proponerse momentos y actitudes para registrar y criterios definidos para observar (por ej., qué hace, cómo lo hace, en qué contexto) dentro del aula, en el patio, durante salidas o excursiones, relacionadas con el trato entre compañeros, con hábitos saludables y con conductas adecuadas ante situaciones de riesgo, a lo largo del año. Luego deberá reflexionar conjuntamente con los niños sobre las situaciones observadas, dando lugar al diálogo de manera que la evaluación resulte una instancia de formación y no sólo de control. Esta metodología de registro de observaciones sobre el comportamiento real de los niños, no impide el uso de otros instrumentos de evaluación en los cuales se solicite a los alumnos el reconocimiento de acciones saludables, por ejemplo la identificación de gráficos o láminas referidas a la higiene personal, elección de una proposición, entre varias dadas, sobre una conducta ante una situación de riesgo, etc. Los contenidos referidos al conocimiento del cuerpo podrán evaluarse, en ocasiones integrándolos a las prácticas de Educación Física, o, con los conocimientos de otros seres vivos, comparando, por ejemplo, estructuras que caracterizan formas de vida, formas de andar, comportamientos, y/o mediante la identificación de estructuras en láminas o maquetas, entre otras. La comprensión de las funciones vitales podrá evaluarse a través de la descripción de procesos con ayuda de gráficos, mediante el reconocimiento de la relación entre características estructurales y la función que cumple, y/o mediante la resolución de situaciones problemáticas. Para el caso de la nutrición, por ejemplo, se podrá solicitar a los alumnos que describan el proceso haciendo referencia a la incorporación de alimentos, a la conceptualización de materia, energía, transformación, circulación y desechos, entre otros conceptos; que relacionen y argumenten una información dada sobre un problema de salud y alimentación no adecuada, que puedan explicar un enunciado sobre la importancia de una alimentación variada, o que, a partir de la resolución matemática de cantidades de alimento ingeridas por una persona durante un período de tiempo, justifiquen porqué la misma no aumentó de peso en la misma medida. Otros modos de evaluación pueden ser los relatos de los niños explicando lo que entendieron a partir de la observación de un video educativo, o de una charla dada por un profesional, o la confección de un trabajo de investigación con consignas claras para resolver, en el cual el docente podrá hacer un seguimiento desde la forma de interpretar la consigna, la búsqueda bibliográfica, el análisis de la información, la creatividad para la presentación del trabajo, entre otras.

Para los ejes de físico – química, la evaluación debe estar basada en el trabajo hecho con los alumnos. Si realizaron exploraciones o experiencias y a partir de ellas pusieron a prueba sus ideas se les podrá pedir que analicen y/o expliquen situaciones a la luz de los conceptos trabajados y no que den definiciones ni que expliquen el significado de términos o que respondan preguntas meramente memorísticas.

Por ejemplo para el 1° ciclo, se podrá pedir a los niños que unan con flechas qué le sucederá a diferentes materiales si les aplicamos una fuerza, enunciando una serie de materiales y de posibles resultados como si se romperá, se estirará, se aplastará, etc. Para el 2° ciclo, luego de trabajar con imanes, se podría presentar la siguiente situación problemática: Martín se fue de campamento y se separó del grupo, por suerte tenía una brújula en el bolsillo del pantalón, y sabía que las carpas estaban ubicadas al norte del terreno, ¿qué debe hacer para reencontrarse con el grupo?

Por otro lado, los informes de laboratorio pueden ser una manera de evaluar teniendo en cuenta pautas previamente acordadas con los alumnos, como la presentación, el uso de vocabulario específico, entre otros.

Estas propuestas que se pueden implementar atendiendo a los distintos ejes, deberían desarrollarse de forma articulada para contribuir a lo expresado en la fundamentación y recomendaciones didácticas, respecto de favorecer la integración de los contenidos de las Ciencias Naturales con los de otros espacios curriculares.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

ACEVEDO DÍAZ, J. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: Educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciencias*, 1 (1), 3 -16.

ADURÍZ BRAVO, A. (2001). *Integración de la epistemología en la formación inicial del profesorado de ciencias,* Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España.

BAHAMONDE, N. (2008). Un desafío de la alfabetización científica: hacer ciencia a través del lenguaje, *El monitor de la Educación,* en Todos los mundos en la escuela: cuadernillo para jornadas institucionales. Ciencias Naturales. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

BAHAMONDE, N., BULWIK, M. (2011). *Constitución didáctica de las ciencias naturales como campo de conocimiento.* Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Clase virtual 3, Módulo 2.

BOCALANDRO, N., CALDERÓN, S., LABATE, H. y RUBINSTEIN, J. (2001). *Algunas reflexiones sobre los procesos de selección y organización de los contenidos curriculares en ciencias naturales: Formulación de ideas básicas*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires, Argentina.

COLLO, M., DE LA FUENTE, C., GABARONI, B., GIANATIEMPO, A., ISRAEL, G., MELO, S., PODESTÁ, M.E., ROSENZVIT, M. y SEARA, V. (2012). *Ciencias Naturales. Material para docentes. Primer ciclo. Educación primaria.* Coordinado por Melina Furman; Pablo Salomón; Ana Sargorodschi. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE - Unesco.

---------- (2012). *Ciencias Naturales. Material para docentes. Segundo ciclo. Educación primaria.* Coordinado por Melina Furman; Pablo Salomón; Ana Sargorodschi. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE - Unesco.

FURMAN, M. (2006). Qué es saber ciencia. Mucho más que un ABC, *El monitor de la Educación*, en Todos los mundos en la escuela: cuadernillo para jornadas institucionales. Ciencias Naturales. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

FUMAGALLI, L. (1993). *El desafío de enseñar ciencias naturales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.

GALPERIN, D. (2008) Miradas al cielo. Una didáctica basada en la observación de fenómenos cotidianos. *Novedades Educativas*, 214, 76 – 79.

GONZÁLEZ GALLI, L. (2010). ¿Qué ciencia enseñar? En Meinardi, E., González Galli, L., Revel Chion, A. y Plaza, M. *Educar en Ciencias*. (59 - 90). Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.

MEINARDI, E, GONZÁLEZ GALLI, L., REVEL CHION, A. y PLAZA, M. (2010). *Educar en Ciencias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria,* Primer Ciclo, 1, La Plata: Argentina.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria,* Segundo Ciclo, 1, La Plata: Argentina.

Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. (2007). *Experiencias para la enseñanza de Ciencias Naturales: luces y sombras.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. (2007). *Proyecto de alfabetización científica. Enseñar Ciencias Naturales.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

GAGLIARDI, R. (1986) Los conceptos estructurales en el aprendizaje por investigación. *Enseñanza de las ciencias*, 4 (1) 30-35.

GELLON, G; ROSENVASSER FEHE, E; FURMAN, M. y GOLOMBEK, D. (2005). *La ciencia en el aula: lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla.* Buenos Aires: Argentina: Editorial Paidós.

GIL PÉREZ, D. (1993). Contribución de la Historia y de la Filosofía de las Ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 11 (2), 167-212.

INCUCAI y Ministerio de Salud. *En el cole trabajamos sobre donación y transplante: Portafolios de ideas y recursos.* Presidencia de la Nación, Buenos Aires, Argentina: Autor.

IZQUIERDO, M., ESPINET GARCÍA, M. PUJOL, R. y SANMARTÍ, N. (1999). Caracterización y fundamentación de la ciencia escolar. *Enseñanza de las Ciencias*, número extra, 79-91.

MARTÍN DÍAZ, M. J. (2002). Enseñanza de las ciencias ¿Para qué? *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (2), 57-63.

MARTÍNEZ, C. y RIVERO, A. (2009). Las propuestas de conocimiento escolar: entre el conocimiento científico y el escolar. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 1901-1906.

Ministerio de Salud e INCUCAI. (2005). Presidencia de la Nación. Buenos Aires, Argentina: Autor.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2011). *Diseño Curricular para el Nivel Inicial*, Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina: Autor.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2008). *Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego*, Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina: Autor.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2005). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2do. Ciclo, Ciencias Naturales*, Buenos Aires. Argentina: Autor.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 1er. Ciclo, Ciencias Naturales*, Buenos Aires. Argentina: Autor.

Ministerio de Educación y Cultura (2006). *Diseño Curricular EGB 1*, Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina: Autor.

Ministerio de Educación y Cultura (2006). *Diseño Curricular EGB 2*, Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina: Autor.

Ministerio de Educación. (2003). *Guía de Planificación Curricular.* Comisión del Proyecto de Gestión Curricular. Articulación EGB 2 – EGB 3. Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Argentina: Autor.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006). *Cuadernos para el aula. Ciencias Naturales. Primer Ciclo*. Buenos Aires, Argentina: Autor.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006). *Cuadernos para el aula. Ciencias Naturales. Segundo Ciclo*. Buenos Aires, Argentina: Autor.

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2011). *Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Educación sexual integral para charlar en familia.* Serie cuadernos ESI. Buenos Aires, Argentina: Autor.

Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Coordinado por Marina, M. Buenos Aires, Argentina: Autor.

Ministerio de Educación. (2011). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Primario.* Coordinado por Di Lorenzo, S. Gobierno de la Ciudad de Bs As. Buenos Aires, Argentina: Autor.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2011). *Fauna de Tierra del Fuego. Fichas Didácticas.* Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina: Fondo Editora Cultural Tierra del Fuego.

PÉREZ MALDONADO, M. GARCÍA BARROS, S. y MARTÍNEZ LOSADA, C. (2004). La ciencia escolar y la ciencia cotidiana. Interrelaciones mutuas. *Educatio*, 22, 169-185.

Portal Educ.ar, Recuperado el 1 de abril de 2012, de http: //www.educ.ar/educar/internet-en-la-escuela-como-por-que-y-para-que.htmlhttp://www.educ.ar/educar/internet-en-la-escuela-como-por-que-y-para-que.html

POZO, J. L., GÓMEZ CRESPO, M. A. (2000). *Aprender y Enseñar Ciencias. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*, Madrid, España: Morata

ROJO, A. (2008). *La física en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria/Educación General Básica*, 1° ciclo, Buenos Aires, Argentina: Autor.

Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria/Educación General Básica*, 2° ciclo, Buenos Aires, Argentina: Autor.

TIGNANELLI, H., CRESTA, C. (2011). *Acompañamiento didáctico en Ciencias Naturales*. Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Clase virtual 15, Módulo 4.

UTGES, G., TIGNANELLI, H. (2009). *Sobre fuerzas y acciones mecánicas.* Programa de mejora de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y de la Matemática. Proyecto de Alfabetización Científica. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

WEISSMANN, H. (1994). *Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.

EDUCACIÓN

TECNOLÓGICA

LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

"El mundo en el que actualmente vivimos es más un mundo creado por el hombre, un mundo artificial, que un mundo natural. Casi todos los elementos que nos rodean dan testimonio del artificio humano... empleo el término artificial como el más neutro posible para indicar algo hecho por el hombre, opuesto a natural" Simons H. (2006)

La Educación Tecnológica se fundamenta en el sentido de ser el tejido conector de un mundo cada vez construido, estructurado y modificado por el hombre, donde la tecnología se interesa por todo aquello relacionado con un determinado hacer, que tiene como campo de indagación las relaciones entre lo artificial, el ambiente y el hombre, interviniendo en su complejidad múltiples factores de carácter científico, económico, social y político.

La mayor tendencia económica mundial de los últimos años es el movimiento hacia una economía globalmente integrada, en donde las empresas, los gobiernos y las personas adoptan decisiones en las que deben tener en cuenta, cada vez más, las dimensiones internacionales. Las fuerzas de la globalización son reales, y su influencia es sentida en variados ámbitos, basta con observar los distintos "cambios" que se generan a partir de las mismas, ya sea para alterar positiva o negativamente las situaciones preexistentes en el cual toma mayor relevancia las consecuencias del uso indiscriminado, sin control de las innovaciones y producciones tecnológicas.

En estas consideraciones se sugiere la necesidad de un marco ético ideológico-político que oriente las innovaciones y las producciones que permitan fomentar el uso racional y equitativo como un modo de promover el bien común, evitando de esta manera una mayor segmentación social y una desigualdad de oportunidades en la sociedad.

Para pensar el sentido de la Educación Tecnológica en la escuela, es necesario tener en cuenta que la tecnología juega un papel importante en nuestras vidas e impregna lo

cotidiano, en los diferentes ámbitos de actuación del hombre. Esta realidad permite afirmar que vivimos en un mundo marcado por la artificialidad[207] y que fue construido por las sociedades a través del tiempo.

Los artefactos[208]que constituyen nuestro entorno tecnológico son el resultado de la acción intencionada de las personas sobre la materia, la energía y la información, que son procesados mediante operaciones tales como la transformación, el transporte o el almacenamiento, y que forman parte del objeto de estudio de los sistemas técnicos, cobrando relevancia el concepto de "sistema" en la enseñanza de la educación tecnológica. *"La producción de un artefacto es el resultado de la creatividad y del esfuerzo intelectual humano"* Averbuj E. (2005)

Generalmente los niños conciben los productos de la acción técnica como si fueran el resultado de algo "natural", independiente de la acción y de las intenciones humanas; los conciben como algo externo a ellos que les es dado o impuesto. En este sentido, la Educación Tecnológica intenta "desnaturalizar" los productos y procesos tecnológicos, de modo tal que esto permita el desarrollo de un pensamiento crítico en relación con ellos.

Por ello la incorporación de la Educación Tecnológica en la escuela supone además el desafío de ofrecer a los alumnos oportunidades para darse cuenta de los efectos de la tecnología, iniciando un proceso de descubrimiento con la posibilidad de verificar algunos aspectos más tangibles reflexionando sobre los principios científicos y tecnológicos. De esta manera favorecerá en nuevos vínculos de los niños con el medio tecnológico en el que están inmersos, identificando a la tecnología como parte de la cultura.

De este modo es imprescindible formarnos en una Cultura Tecnológica[209], entendida como el conjunto de saberes y conocimientos que involucra teoría y práctica de las habilidades vinculadas con el saber hacer, que implica desarrollar modelos explicativos acerca de cómo son, cómo se crean, cómo se producen y cómo se utilizan los objetos de su entorno creados por el hombre, esto permite afirmar que saber tecnología no solo es saber hacer, es también "saber decir" sobre ese hacer y que nos posibilita ser actores sociales activos en este mundo tecnológico en el que vivimos y, desarrollar una actitud

207 Simon, H. (1973), Emplea el término "artificial" para indicar "algo hecho por el hombre, opuesto a lo natural".

208 Averbuj, E. (2005), Artefacto, define como el objeto físico tridimensional.

209 Según Quintanilla, M. A. (1991), la cultura tecnológica de un grupo social es el conjunto de representaciones, valores y pautas de comportamiento compartidos por los miembros del grupo en los procesos de interacción y comunicación que involucran sistemas tecnológicos.

creativa relativa al espacio modificado por el hombre, logrando el conocimiento del medio y tomando conciencia con relación a las consecuencias de los procesos tecnológicos que ponen en riesgo al ambiente y a la humanidad.

Por lo expuesto la enseñanza de la Educación Ambiental juega un papel preponderante, según Bachmann L. (2006) en el Documento marco sobre La Educación Ambiental en Argentina, Hoy de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Áreas Curriculares expresa:

> *... definase a la Educación Ambiental como un proceso de formación continuo y planificado que promueve en los habitantes habilidades, concepciones y actitudes comprometidas con un modelo de desarrollo, producción y consumo sustentables para el pleno ejercicio del derecho a un ambiente sano, equilibrado y apto para el desarrollo humano. (p. 03)*

Para asumir conscientemente, como eje de decisiones el bienestar, el desarrollo, la preservación y la libertad del hombre son preferentemente valiosos, la continua evaluación y reflexión en relación con las acciones que el hombre realiza sobre el medio que habita.

Sin duda, es en la escuela el ámbito donde los niños y niñas han de recibir aquellos saberes que le permitan transformar la realidad mediante la creación de nuevos espacios, nuevos soportes, nuevas metodologías que apunten al desarrollo de la habilidad del *pensamiento autónomo*. Para ello, será necesario incluir, entre otros dispositivos, las nuevas tecnologías en el aula, siendo–un valioso recurso al momento de enseñar los contenidos favoreciendo la tarea pedagógica, y ampliar las posibilidades de acceso al conocimiento sobre muchos y variados temas, en distintas formas (textos, imágenes fijas y en movimiento, sonidos, videos) a través de internet en medios audiovisuales como Educar, Encuentro, entre otros.

Prensky, (2001) expresa lo siguiente:

> *"La presencia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la sociedad y en el sistema educativo es un dato innegable en los últimos años, es indiscutible la creciente presencia que han adquirido en el entramado social a nivel global. En este nuevo contexto, son los niños, niñas y adolescentes quienes reciben de manera directa la influencia de estas tecnologías que los tienen catalogados como "nativos digitales" "*

En las últimas décadas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han modificado sustancialmente las relaciones sociales en todos sus aspectos llegando a redefinir la manera de interactuar con el medio.

Formar parte de esta nueva sociedad, no estar excluido, implica cada vez más participar activamente a través de las nuevas tecnologías, y si además tomamos las fuertes desigualdades existentes, se entiende que la escuela es el medio privilegiado para que el acceso al conocimiento pueda democratizarse.

Las nuevas tecnologías no solo han generado diferentes y novedosas prácticas culturales sino que también registran distintos modos de apropiación de estas.

La Educación Tecnológica se inicia desde el Nivel Inicial con el propósito de conocer, indagar la realidad y producir conocimiento.

En el nivel primario se profundiza por medio de la **Alfabetización Tecnológica,** fundamental para comprender los procesos y productos del medio tecnológico cercano y las modificaciones que se generan por el accionar humano, promoviendo la toma de conciencia con actitudes responsables y críticas frente a los efectos e impactos de la tecnología.

La tecnología irrumpe nuestras vidas, nos condiciona, nos permite o nos niega, nos facilita un determinado modo de vivir, pero debemos ser conscientes acerca de su uso. La tecnología necesita estar ligada a la ética y a la responsabilidad social.

En éste nivel, es importante rescatar el aspecto lúdico en los primeros años correspondientes al Primer Ciclo, que le permitirán al niño ir construyendo sus propios conocimientos a partir de experiencias que no le sean ajenas a lo trabajado en el nivel inicial.

Los alumnos en el nivel primario, generalmente, sienten curiosidad por los fenómenos técnicos, físicos, ópticos entre otros, en su exploración e indagación. Su abordaje permitirá el desarrollo de esas características propias de la infancia, promoviendo el interés por el análisis de productos con relación al funcionamiento de las cosas[210], de dónde provienen y las causas que pueda provocar. Y a partir del mismo reflexionar que no siempre mejoran la calidad de vida o satisfacen necesidades de las sociedades, si no que en muchas ocasiones son el resultado de una sociedad consumista y que pueden provocar impacto no deseado tanto en el contexto, en el ámbito individual, social y ambiental producto del accionar tecnológico.

210 "Cosas", hace referencia a objetos de su entorno, máquinas, herramientas, utensilios.

En la serie cuadernos para el aula, tecnología Primer Ciclo (2007), establece lo siguiente:

"La educación tecnológica, como espacio curricular, se propone promover a los niños y niñas tanto el desarrollo de la capacidad de identificar y resolver problemas técnicos como de una mirada que identifique a la tecnología como un aspecto fundamental de la cultura, favoreciendo nuevos vínculos de los alumnos con el medio tecnológico en el que están inmersos". (p. 14)

PROPÓSITOS

- Potenciar el desarrollo de comportamiento solidario frente al trabajo colaborativo, para aceptar y valorar el intercambio de ideas y el respeto por el pensamiento ajeno.
- Promover una actitud responsable con relación al uso de la tecnología para reconocer su influencia sobre la calidad de vida y el ambiente.
- Brindar criterios de análisis para visualizar el avance tecnológico en la vida cotidiana y desnaturalizarlo.
- Propiciar la exploración, experimentación y construcción de productos y/o procesos para la resolución de problemas y satisfacción de las necesidades.
- Alentar el interés y la curiosidad acerca de los productos y procesos tecnológicos, para identificar el modo en que las personas realizan tareas con el cuerpo y con la ayuda de los medios técnicos.
- Propiciar el estudio de los procesos tecnológicos, para comprender el modo en que se organizan en el tiempo y el espacio, las operaciones, recursos y el trabajo de las personas.
- Promover el estudio y análisis de los objetos tecnológicos, para comprender aspectos operativos, funcionales y estructurales de los mismos e identificar el modo en que se energizan y controlan.
- Favorecer el reconocimiento y el análisis de los objetos tecnológicos como respuestas a necesidades del hombre, para asumir una actitud comprensiva y crítica frente a la tecnología y sobre las problemáticas económicas, sociales y ambientales ligadas al desarrollo técnico.

- Facilitar la comprensión y el empleo de los modos de representación y comunicación del conocimiento técnico para ser utilizados en diferentes procesos tecnológicos
- Incentivar el uso de las Tics en la producción y análisis de la información para comunicar las producciones.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

Consideramos como referentes válidos para la selección de los ejes y contenidos los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) y la Serie Cuadernos para el Aula, con esto se pretende que contribuyan a asegurar una base común a todo el Sistema Educativo Provincial y Nacional priorizando la unidad dentro del mismo.
La Educación Tecnológica en el nivel primario requiere de una adecuada organización y secuenciación de contenidos. De esto dependerá, en gran medida, que un niño pueda apropiarse de los mismos permitiendo un enfoque más integral durante los primeros años, rescatando en el 1er ciclo, desde la relación con los objetos de su entorno cotidiano, los contenidos que favorezcan el reconocimiento y la exploración del medio tecnológico desarrollando la capacidad de relacionar necesidades de las personas con productos tecnológicos, para luego en el segundo ciclo abordar nuevas experiencias para entender y responder a las demandas que el mundo tecnológico les plantea, haciéndolos creadores, usuarios y consumidores críticos, informados y éticos, acercándolos a la resolución de problemas más complejos, abordando la creación y diseño de objetos tecnológicos, en conjunto con los procesos, las organizaciones y los procedimientos de acción para la creación del mundo tecnológico.

De este modo se organizan los ejes para la organización de los contenidos de la siguiente manera:

1er Ciclo	2do Ciclo
Eje N°1: El objeto como Producto de un Proceso Tecnológico **Eje N°2:** Medios Técnicos	**Eje N°1:** La Tecnología como Proceso Socio Cultural. **Eje N°2:** Procesos Tecnológicos **Eje N°3:** Medios Técnicos

CONTENIDOS PRIMER CICLO

El objeto como producto de un proceso tecnológico

El presente eje pretende la identificación de los objetos de su entorno inmediato como parte del mundo artificial, su análisis a partir de descripciones que involucren aspectos funcionales, estructurales, de funcionamiento, tecnológicos y relacionales para reconocer que proviene de un proceso, analizando operaciones y secuencias aplicadas, los materiales, sus transformaciones y las tareas que realizan las personas. Del mismo modo, se propiciará el estudio y la reflexión acerca del uso adecuado de las herramientas, sus técnicas de fabricación y la incorporación de máquinas para producir productos iguales, entendiendo la complejidad y el sentido del cambio tecnológico relacionado con las diferentes culturas y contextos de producción.

Primer Año

- Exploración de diferentes tipos de materiales, reconociendo principales transformaciones (separar, exprimir, disolver, entre otros) en la elaboración de objetos.
- Observación de procesos tecnológicos simples, identificando operaciones y el orden en que se realizan.
- Exploración y elaboración de procesos sencillos, reconociendo la importancia de cumplir con la secuencia de instrucciones.
- Exploración de procesos de diferentes épocas de un mismo producto (pan, panadería, fábrica), identificando los diferentes medios (máquinas, herramientas) utilizados según los recursos disponibles, valorando normas de uso y mantenimiento.
- Observación de los modos de hacer las cosas en épocas diferentes, estableciendo relaciones con actividades de la vida cotidiana.
- Reconocimiento de materiales de uso cotidiano reutilizables, promoviendo la toma de conciencia sobre el cuidado ambiental.

Segundo Año

- Exploración de tipos de materiales de su entorno (plásticos, cartones, papel, entre otros), identificando y relacionando las características de los materiales y las operaciones en la elaboración de productos.
- Exploración de procesos simples, identificando y diferenciando transformaciones de materiales y ensamblado de partes.

- Exploración y elaboración de procesos sencillos, reconociendo las tareas y la importancia de cumplir con la secuencia de instrucciones mediante dibujos y textos, valorando el trabajo en equipo.
- Identificación de diferentes oficios en distintas épocas, distinguiendo materiales, herramientas y las diferentes formas de realizar el trabajo.
- Exploración y comparación de un mismo producto en épocas diferentes, identificando las tecnologías utilizadas.
- Exploración de procesos de reciclaje (papel, materiales orgánicos, entre otros), reflexionando acerca de su importancia en el cuidado ambiental.

Tercer Año

- Identificación y reconocimiento de materiales según sus propiedades (duro, blando, flexible, quebradizo entre otros) en la elaboración de productos, reconociendo insumos y operaciones, reflexionando sobre lo producido con sentido crítico.
- Análisis de operaciones de procesos diferentes, reconociendo en función de los materiales utilizados las operaciones que son similares.
- Análisis y elaboración de procesos sencillos, respetando las secuencias, las tareas y los roles necesarios que posibilitan el cumplimiento del fin.
- Comparación de oficios iguales en épocas diferentes (carpintería, herrería), descubriendo los aspectos que cambian y que se conservan.
- Exploración de procesos simples, reconociendo nuevas tecnologías y los nuevos conocimientos necesarios en la profesión.
- Elaboración de procesos simples de reciclados, identificando el orden en que se realizan y los recursos necesarios, respetando normas de seguridad de trabajo.

Medios técnicos

La incorporación de los medios técnicos involucrados en procesos tecnológicos y su utilización por personas permite identificar la prolongación y modificación de sus posibilidades para realizar tareas. Este eje aborda el reconocimiento e identificación de las herramientas, sus partes y relaciones, formas que posee y la función que cumplen según la tarea a desarrollar. Asimismo implican determinar y experimentar el uso seguro de medios técnicos sobre diferentes materiales.

Primer Año:

- Observación y exploración de distintos tipos de acciones manuales, reconociendo la importancia del uso de medios técnicos en diferentes tareas a realizar.

- Exploración y experimentación de distintos medios técnicos de uso cotidiano que permitan manipular diferentes tipos de materiales, diferenciando funciones y limitaciones.
- Exploración de las distintas partes que conforman las herramientas de uso cotidiano, observando formas y funciones
- Representación de las partes de herramientas de su entorno, identificando sus diferentes formas con relación a sus funciones

Segundo Año

- Exploración de distintos tipos de acciones manuales que realizan las personas en distintas técnicas, reconociendo la necesidad de los medios técnicos en la realización de tareas específicas.
- Selección y utilización adecuada de distintos tipos de medios técnicos de su entorno inmediato, identificando según funciones (sujetar, tomar, mezclar) y limitaciones de los mismos.
- Reconocimiento de las partes que conforman una herramienta, identificando por nombres según forma y función.
- Exploración y representación de distintas herramientas de uso cotidiano, descubriendo las partes que las conforman y utilizando diferentes formas de representación (con o sin uso de instrumentos).

Tercer Año

- Reconocimiento de distintos medios técnicos que se requieren en diferentes operaciones, identificando aquellas que facilitan los procedimientos en la realización de distintas tareas, valorando el intercambio de ideas.
- Identificación de distintos medios técnicos de su entorno inmediato, seleccionando y relacionando los adecuados con el tipo de material a usar.
- Reconocimiento y selección de herramientas con tareas similares, reconociendo diferencias y similitudes.
- Representación y descripción de distintos tipos de herramientas, identificando la función en relación con la tarea.

CONTENIDOS SEGUNDO CICLO

La tecnología como proceso socio cultural

Para entender la Tecnología como un proceso de desarrollos tecnológicos con el fin de resolver problemas y/o satisfacer necesidades y demandas en determinados contextos sociales y culturales, son necesarios el abordaje de contenidos que permitan la

comprensión de los cambios generados en el ámbito social, cultural, ambiental y sus efectos sobre las personas, desarrolladas en cada época y lugar a causa de los sistemas tecnológicos.

En el presente eje se pretende generar situaciones de enseñanza que permita a los alumnos comprender los procesos tecnológicos como parte de una compleja producción cultural de las sociedades a partir del desarrollo de una mirada crítica del quehacer tecnológico.

Cuarto Año

- Reconocimiento de los materiales utilizados en culturas tradicionales y sus innovaciones en la actualidad, reflexionando sobre su importancia en la construcción de objetos.
- Reconocimiento de lugares diferentes de trabajo de su entorno inmediato, identificando los cambios socio técnicos[211] de herramientas complejas.
- Reconocimiento y análisis de materiales utilizados en sociedades y culturas diferentes, descubriendo sus propiedades y características seleccionadas en la elaboración de objetos (vestimentas, herramientas, entre otros).
- Identificación de las tareas presentes en diferentes contextos de trabajo, reconociendo aspectos sociales y técnicos (herramientas, roles, máquinas).
- Reconocimiento de distintos métodos de extracción de materia prima, valorando el impacto ambiental que resulta del mismo.

Quinto Año

- Identificación de los modos de producción, reconociendo y relacionando la cantidad con los tipos de productos.
- Reconocimiento de los cambios socio técnicos en diversos lugares de trabajo, identificando los propósitos alcanzados con el uso de máquinas y normas de seguridad presentes.
- Reconocimiento de diversos modos de manipulación (tratamiento) de materiales (recoger, guardar transportar) de épocas diferentes, advirtiendo similitudes y diferencias.
- Identificación de las variables que se presentan en un contexto de trabajo (cambios de partes), reconociendo modificaciones en los aspectos técnicos sociales y económicos.
- Reconocimiento y valoración del impacto que genera la utilización de diversos materiales en los procesos productivos, reflexionando acerca de las

211 Los aspectos socio técnicos incluyen los conocimientos implicados; las herramientas, máquinas o instrumentos utilizados; los procedimientos o métodos; la asignación de tareas y los recursos humanos, entre otros. (NAP Educación Tecnológica Para 2° ciclo de Educación Primaria y Séptimo año de Educación Primaria / Primer año de Educación Secundaria)

consecuencias que originan en el medio ambiente y desarrollando actitudes básicas para su conservación.

Sexto Año

- Análisis de diversos procesos, reconociendo las diferentes formas de controlarlos.
- Reconocimiento de la importancia del control en procesos técnicos con el uso de instrumentos, observando los principales cambios socio técnico.
- Análisis de diversos procesos de transporte de materiales y energía de épocas diferentes, identificando diferencias y similitudes.
- Identificación de las innovaciones que se presentan en los ámbitos de trabajo, descubriendo el modo en que se modifican los aspectos técnicos y sociales.

- Reconocimiento y valoración del impacto generado por la utilización de distintas fuentes de energía, observando los aspectos positivos o negativos que generan los mismos en la sociedad y en el ambiente.

Procesos tecnológicos

El conjunto de acciones organizadas y secuenciadas de operaciones sobre los materiales, energía y la información son los que forman parte de un proceso tecnológico, en él se obtiene una variedad de información técnica que a través de su análisis se podrá comprender su complejo funcionamiento, en relación con el diseño y la producción de artefactos a partir de insumos.

En el presente eje se pretende generar situaciones de enseñanza que permitan a los alumnos comprender el análisis de dichos procesos para identificar las operaciones sobre materiales, energía o información que los constituyen, el modo en que se energizan y controlan reconociendo analogías entre ellos. Así mismo se hará hincapié en el reconocimiento del modo en que se organizan y controlan los diversos procesos, los roles que intervienen y los diferentes recursos y medios de representación propios de los procesos productivos.

Cuarto Año

- Exploración de materiales diversos, reconociendo características y propiedades en función de su uso en la elaboración de objetos
- Experimentación de materiales, identificando propiedades mecánicas y resistencias explorando y modificando formas.
- Identificación de herramientas y máquinas en procesos sencillos (fabricación de pan, chocolate, entre otras), descubriendo y reflexionando las posibilidades y limitaciones del uso de energías.

- Reconocimiento y análisis de operaciones ordenadas en la construcción de objetos, identificando herramientas y materiales según propiedades de los mismos.
- Análisis y elaboración de procesos en contextos reales de producción, identificando tareas, roles y funciones con disposición para aceptar y respetar reglas en el intercambio de ideas.
- Análisis de operaciones de un proceso, reconociendo el intercambio de información técnica entre los equipos que lo conforman, y reflexionando sobre la importancia de los mensajes como medio de comunicación.
- Identificación de pasos, secuencias y medios técnicos en la elaboración de un proceso, utilizando imágenes y textos como diferentes soportes (audio, video, imágenes, entre otros)

Quinto Año

- Análisis de procesos sencillos (recolección, transporte y distribución), reconociendo operaciones principales y aquellas que se asemejan.
- Exploración y uso de materiales diversos en la construcción de estructuras, identificando propiedades y resistencias apropiadas en función de la forma.
- Reconocimiento de la importancia del uso de energías en procesos técnicos sencillos (molienda, mezclado, triturado entre otras), reconociendo tipo de energía utilizada.
- Reconocimiento de operaciones ordenadas y su distribución espacial en procesos de producción, identificando relaciones y modos en que se transforman y transportan los materiales.
- Análisis de procesos de pequeña y gran escala en contextos reales de producción, estableciendo diferencias y semejanzas (roles, funciones, medios técnicos, cantidad de personal, entre otros).
- Análisis de operaciones de un mismo proceso tecnológico, descubriendo diferentes formas técnicas de comunicar dicho proceso (diagrama, bocetos, esquemas, secuencias, entre otros).
- Análisis y uso de medios de representación (dibujos, bocetos o planos) en la distribución espacial de procesos, reconociendo la importancia de secuenciarlas operaciones

Sexto Año

- Análisis de procesos de producción diferentes y de generación de energía, reconociendo operaciones similares y el tipo de insumos.

- Análisis de procesos sobre materiales, identificando el comportamiento del material en las distintas operaciones.
- Identificación de diferentes métodos de aprovechamiento de energía en distintas épocas, reconociendo las características principales de cada una, reflexionando sobre posibles impactos en el ambiente.
- Identificación del comportamiento entre operaciones (simultáneas o sucesivas), reconociendo duraciones, posibles retrasos y sus consecuencias.
- Análisis de procesos tecnológicos diversos, identificando el producto y su control en relación con la calidad.
- Identificación y uso de tipos de diagramas y gráficos de secuencias de operaciones en un proceso simple, reconociendo la importancia de la organización de los mismos.
- Identificación de las Tecnologías de Información y Comunicación involucradas en procesos de producción, advirtiendo su importancia en la organización, producción, comunicación y recuperación de información.

Medios técnicos

Para la comprensión de los procesos tecnológicos, es necesario identificar los medios involucrados para comprender cómo y con qué se realizan las operaciones involucradas en diferentes procesos tecnológicos.

El estudio de los medios técnicos implica reconocer las herramientas, los instrumentos, las máquinas y los procedimientos involucrados en los procesos tecnológicos, como también la intervención de las personas en relación con sus tareas (sus gestos, sus roles, sus conocimientos). Su estudio permitirá el reconocimiento de los cambios presentes en las sucesivas tecnificaciones identificando cómo se reconfigura el trabajo humano.

En el presente eje se pretende generar situaciones de enseñanza que permitan a los alumnos comprender el empleo de los modos de representación, comunicación y construcción del conocimiento técnico en diferentes procesos, y la identificación de las partes, las interrelaciones, funciones y formas que poseen los diversos medios técnicos.

Cuarto Año

- Exploración de herramientas simples y con mecanismos en diversas operaciones, identificando partes, procedimientos, esfuerzos y gestos técnicos aplicados en su utilización.
- Identificación y de las partes, formas y funciones de un artefacto, reconociendo las relaciones que intervienen en cada una de sus partes.

- Construcción de artefactos de acción manual con la presencia de mecanismos simples (bielas, poleas, palancas, entre otros), utilizando los dispositivos adecuados según su funcionamiento.
- Valoración del uso de las representaciones gráficas en la comunicación de ideas técnicas, reconociendo diferencias con los modelos construidos.
- Reconocimiento de los tipos de medios de transportes en la ciudad (colectivos, bicicletas, automóviles, entre otros), identificando vías de circulación a transitar (bici sendas, rutas, entre otros).

Quinto Año

- Simulación de operaciones en tareas manuales con herramientas y medios técnicos de control, identificando diferencias con el uso de máquinas accionadas por energía.
- Identificación y reconocimientos de las partes (fijas o móviles) que conforman un artefacto, analizando sus posibilidades y limitaciones
- Construcción de artefactos de acción manual con la presencia de mecanismos y motores, reconociendo su relación con la estructura del mismo en la transmisión de movimiento respetando normas de uso y mantenimiento.
- Elaboración de dibujos, bosquejos, en la planificación y la realización de construcciones, estableciendo diferencias en las partes que lo forman con los modelos construidos.
- Identificación y análisis de las tecnologías simples de seguridad en automóviles (cinturones de seguridad, asientos, entre otros) reconociendo la importancia y reflexionando su uso en la seguridad de las personas.

Sexto Año

- Análisis del funcionamiento de artefactos eléctricos con mecanismos de control manual (apagado, encendido, entre otras), identificando comparaciones con aquellos en donde no interviene la persona para su control.
- Exploración de artefactos con presencia de regulación y control (canillas, llaves de gas, entre otras) mediante dispositivos, visualizando la presencia de los mismos y las funciones que cumplen.
- Análisis y Resolución de problemas en la construcción de artefactos, descubriendo estructuras y diseños mediante dibujos.
- Reconocimiento y uso de dibujos, bocetos y planos en la planificación de proyectos de resolución de problemas valorando su importancia en la comunicación técnica.
- Identificación y análisis de las principales señales de tránsito (semáforos, carteles) reflexionando su uso y cumplimiento en la seguridad del transeúnte.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

En la Educación Primaria, los niños van experimentando y reconociendo progresivamente los distintos modos en que la humanidad ha modificado al medio natural como también sus propias costumbres en función de crear un contexto artificial propicio para la vida social.

La articulación entre el Nivel Inicial y el Primer Ciclo del Nivel Primario supone pensar propuestas didácticas que aborden cuestiones relacionados con lo que se enseña y para qué se enseña, desde qué enfoques de la Educación Tecnológica nos posicionamos, como así también qué vínculos y experiencias comunes se pueden proponer para abordar actividades en el laboratorio, en la biblioteca, a partir de una salida, tomar contacto con diferentes medios audiovisuales y tecnologías digitales. De este modo poder revisar qué estrategias son comunes, cuáles diferentes y qué lugar tiene el juego como aspecto lúdico en los procesos educativos.

La enseñanza del Primer Ciclo, debe utilizar experiencias que posibiliten abordar procesos simples/artesanales que transforman materiales, elaboración de ensayos que permitan explorar materiales, propiedades y relaciones con sus funciones identificando los medios técnicos entre otros.

La construcción de objetos en educación tecnológica a partir de una situación problemática y mediante proyectos tecnológicos simples, es una estrategia didáctica que posibilitará la observación de las acciones de su cuerpo, gestos técnicos[212] al momento de construir y utilizar herramientas, entre otros, desarrollando de esta manera, estructuras de pensamiento tendientes a relacionar la actividad y/o juego con la tecnología.

Retomando el aspecto lúdico, su enseñanza y aprendizaje es una estrategia a tener presente en las instituciones educativas, particularmente porque parece escapar a la pretensión instrumentalista que caracteriza a la escuela. Esto permite la satisfacción placentera del alumno por hallar solución a las barreras exploratorias que le presenta su entorno, construyendo así su propio aprendizaje, de acuerdo con lo que señala al respecto Huizinga (1987): "La cultura humana ha surgido de la capacidad del hombre para jugar, para adoptar una actitud lúdica".

En la actualidad uno de los elementos que ha propiciado ambientes de enseñanza y de aprendizaje lúdicos es la incorporación del juego mediante el uso de las nuevas

212 Gesto Técnico: se refiere a aquellos movimientos que se efectúan con el cuerpo al realizar actividades con o sin ayuda de herramientas (NAP Educación Tecnológica Para 2° ciclo de Educación Primaria)

tecnologías: Este es un recurso educativo que se ha aprovechado en los niveles inicial y primaria, pero que, a medida que se avanza en la escolaridad tiende a relegarse, a favor de formas más expositivas de enseñanza.

Es indudable el potencial que se presenta en los ambientes educativos apoyado en las nuevas tecnologías, necesario para la concreción de proyectos curriculares posibilitando cubrir parte de las necesidades educativas.

Con relación a la **resolución de problemas** en contextos escolares es una de las estrategias privilegiadas del área. Para los alumnos, el plan más simple para resolver problemas consiste en seleccionar una forma probable de hacerlo y ponerla a prueba; si no funciona se vuelve a intentar.

El desarrollo de la capacidad para anticipar y planear forma parte de la enseñanza en Tecnología desde el primer año del Primer Ciclo.

Durante este Ciclo se propone trabajar a partir de diversos ejemplos de procesos productivos. En cada año del ciclo se puede iniciar en el análisis de diferentes **procesos técnicos,** seleccionando aquellos que puedan observarse directamente o a través de videos y de imágenes de revistas, entre lo que podemos nombrar están los procesos para la obtención de leche en el tambo, la producción de jugos o dulces de fruta, la confección de vasijas de barro, la fabricación de sandalias o la confección de ropa, o la construcción de diversas estructuras.

Lo mencionado se podrá trabajar con actividades que favorezcan el reconocimiento de las diferencias entre la producción en contextos urbanos o rurales. Es importante que además de interpretar información gráfica y escrita o de hacer visitas a lugares de producción, que los alumnos se involucren en la elaboración de algún producto relacionado con las actividades tecnológicas analizadas.

Al referirnos a la producción en contextos diferentes, presentar relatos, láminas, dramatizaciones por medio de títeres entre otros, posibilitará el reconocimiento y la identificación de los principales cambios.

Esta instancia se enriquece con la articulación del área de Ciencias Sociales, donde los alumnos podrán observar una interpretación de alguna obra teatral e identificar y observar las características propias de la época (costumbres, objetos utilizados, vestimentas, entre otros) según el contexto a partir del uso de títeres donde estos podrán ser confeccionados en conjunto con el área de Educación Artística.

Presentar una misma obra relacionada con tareas que se realizan en la casa hace treinta años atrás y la misma pero contextualizada en la época actual sería apropiada para que

los alumnos logren reconocer que una misma tarea (lavar ropa, cocinar, comunicarse, entre otros) puede realizarse pero con tecnologías diferentes de acuerdo con los cambios del contexto, asimismo identificar las consecuencias que surgen a partir del uso inapropiado de las tecnologías.

La posibilidad de identificar las acciones que los alumnos efectúan sobre los materiales para transformar los insumos en productos, ayuda a dotar de sentido al concepto de "proceso técnico", y a entenderlo como una secuencia organizada de pasos u **operaciones**. Para ello es necesario generar situaciones de enseñanza para que los alumnos exploren, descubran y experimenten en clase fenómenos técnicos simples, (la acción de cortar un papel con una tijera, entre otros) De esta manera, se pretende que las propuestas de enseñanza promuevan una mirada que trascienda la información sobre cada proceso en particular. A medida que los alumnos tomen contacto con una variedad de técnicas analizando diversos procesos, estarán en condiciones de difundirse la información específica, reconociendo aspectos comunes e invariantes entre los diversos casos analizados.

En cuanto a los contenidos relacionados a los procesos (materiales, herramientas, procedimientos...) se propone pensar y abordar actividades basadas en la construcción de objetos (chocolate, cajas, collares, pulseras, títeres, entre otras) promoviendo relaciones entre los **procedimientos** que se realizan, las **herramientas** que se utilizan y los **conocimientos e información** necesarios para "saber hacer" (recetas e instructivos, entre otros) que se ponen en juego.

Una manera de llevarlo a cabo es dividirlos en pequeños grupos para que cada uno elabore a partir de ciertos instructivos objetos simples de su entorno inmediato. A cada grupo se le asigna una caja con herramientas necesarias para su construcción mientras que a otros sólo deberán utilizar sus manos una o dos herramientas de uso cotidiano del ámbito hogareño o escolar (tijeras, pinzas, punzón, entre otras). Durante la observación de la actividad el docente podrá registrar situaciones que se les presente: ¿no puedo usar una tijera?, ¡necesito otra herramienta!, ¡no me sale! entre otros. En esta instancia es propicio observar e intervenir en el análisis de las herramientas y la posibilidad de modificar algunas de sus partes o adecuarlas y/o adaptarlas a nuevas tareas. Ante estas situaciones, la intervención es necesaria para concluir el trabajo y lograr la integración de contenidos planteados y evitar posibles frustraciones por no lograrlo.

Como cierre de esta propuesta es necesario partir de la experiencia trabajada, es importante rescatar la necesidad de contar con herramientas y que éstas se relacionen con la técnica o procedimiento a aplicar, también necesarias para llegar al objetivo (el

objeto construido). Con esto se puede partir de la indagación a través de interrogantes: ¿qué herramientas utilizaron?, ¿se respetó el instructivo (pasos) durante la elaboración del objeto?, ¿qué paso cuando no siguieron los pasos?, ¿qué sucedió cuando no se tuvo la herramienta adecuada para efectuar una tarea?, entre otros.

De este modo el docente podrá construir con los alumnos el concepto de **cambio técnico**, al analizar cómo el cambio en alguno de estos componentes (procedimientos, herramientas o saberes) se corresponde con los cambios en las técnicas utilizadas para realizar las tareas.

Para complejizar sobre los contenidos antes mencionados se podría trabajar a través de una actividad de comparación con relación al "modo de hacer" el pan, en cómo se hacía en las casas hace cien años, hoy en las casas con la máquina de pan, en la panadería del barrio y en la fábrica de pan envasado. Podremos observar que si bien el proceso para fabricar pan sigue los mismos pasos (mezclar, amasar, dar forma, dejar levar, cocer y enfriar) lo que cambia son los procedimientos para realizar cada paso, ya que se utilizan máquinas mezcladoras en vez de amasar a mano, se le da forma con moldes en vez de modelar a mano, se utilizan hornos diferentes, y por lo tanto los conocimientos de las personas que realizan las tareas son distintos. Esta propuesta se puede integrar con los saberes del espacio curricular Ciencias Naturales en los ejes Los fenómenos del mundo físico químico y Los materiales y sus transformaciones.

Una manera de acercarlos es a partir de la elaboración de pan en la escuela. Preparar consignas que se inicien con el reconocimiento de las herramientas que mamá tiene en la cocina y realizar una lista, que con intervención del docente podrá identificar cuáles son las necesarias y lograr asignarle nombres propios en cada una de ellas.

Durante la elaboración es propicio ir determinando los pasos que se ejecutan durante el proceso, como también las herramientas utilizadas para cada una de las secuencias que implica su elaboración. Es interesante que en esta etapa del proceso de elaboración se registren con fotografías a cada una de las secuencias para ser utilizadas, y la manera de cómo se tratan los residuos utilizados en el proceso. Luego de finalizado el proceso, se puede rescatar esa experiencia abordando otra actividad que implique un análisis más complejo, que puede consistir en mostrar las fotografías desordenadas en la sala de computación por medio de un software y solicitarles ordenarlas según el proceso de elaboración de pan que se realizó. Se rescata y se concluye en esta oportunidad y con la intervención permanente del docente, la necesidad de llevar a cabo un orden u organización en un proceso para lograr lo que se desea, como también las operaciones que se involucran en el mismo.

Partir de esa experiencia para luego mostrarles nuevamente el proceso de elaboración del pan, pero en este caso se seleccionará el ámbito de una panadería, a través de un video o de una visita a la panadería del barrio. Esta situación promoverá que el alumno reconozca que los procedimientos de elaboración son los mismos, que los recursos se modifican y que los conocimientos que se requieren son distintos.

Las actividades de enseñanza promueven en los alumnos la posibilidad de explicitar y compartir un primer nivel de descripción del funcionamiento de las cosas. Estas primeras descripciones (que seguramente no tendrán correspondencia directa con una descripción académica del funcionamiento) permiten abrir nuevas sendas para el descubrimiento a través de la inferencia y la comprensión, y ayudan a enfocar los problemas de un modo más planificado.

En la Escuela Primaria tendremos en cuenta que los niños poseen ciertos conocimientos acerca de la planificación, el control y la evaluación de las soluciones propuestas para los problemas técnicos, a partir de su experiencia cotidiana o de su trabajo escolar de los años anteriores. Por ejemplo, la información que los niños recojan, junto con el nivel de reflexión que alcancen a medida que transitan por las diferentes experiencias escolares de resolución de problemas, les proporcionará variadas estrategias para solucionar nuevos problemas. En estos casos es fundamental la intervención del docente en la formulación de diversas actividades donde el alumno logre avanzar en sus modos de planificar, cómo encontrar estrategias de solución a un problema, seleccionando propuestas que los ayuden a comprender conceptos, extraer inferencias y así ampliar sus posibilidades de trazar analogías útiles entre un problema y otro.

En la serie cuadernos para el Aula Primer Ciclo EGB/ Nivel Primario, Thornton (1998) manifiesta:

> *"Cuanto más conocimiento tiene sobre un área más analogías podrá formular y utilizar al resolver un problema. Un conocimiento rico en muchas áreas amplía la variedad de analogías que puedan considerarse al abordar un problema nuevo y así aumenta las posibilidades de encontrar una manera útil de representar lo que debe hacerse"* (p. 22)

Las actividades de resolución de problemas son más enriquecedoras si se plantean para trabajar en pequeños grupos, obteniendo diversas soluciones, e incluso es posible que algunos grupos encuentren obstáculos para avanzar. Estos obstáculos podrán servir al docente para poner de manifiesto las variables del problema y ayudar en la toma de conciencia de las consecuencias de sus acciones (quizás pasa esto por qué...) y

ayudarlos con preguntas que permitan superar el obstáculo (¿por qué no prueban con...?).

Es importante hacer énfasis en que este tipo de actividades de resolución de problemas no tienen "una única solución correcta", dando valor a las distintas ideas que aparezcan (por más que parezcan apartarse de la "solución óptima"), o incluyendo sugerencias, ayudas, o preguntas que resulten necesarias para que todos los grupos puedan realizar avances.

Las actividades de selección –o de diseño y construcción– de herramientas sencillas para realizar una tarea o para resolver una situación problemática suelen formar parte de las prácticas de enseñanza del área en el 1er año/grado.

Normalmente, para que las propuestas de trabajo tengan sentido, la planificación de este tipo de actividades se realiza teniendo en cuenta que los alumnos puedan aproximarse a ellas a partir de sus conocimientos y experiencias previas, y que se encuentren, al mismo tiempo, con dificultades que los desafíen a avanzar en la búsqueda de la solución, permitiendo de esta manera abordar actividades sobre la base de situaciones problemáticas cercanas a la vida cotidiana de los alumnos. Una situación sería el trabajar sobre el transporte de objetos (el diseño de algún tipo de carro adaptado a la carga que debe transportarse y al piso o soporte sobre el que se deslizará), la recolección de la basura que se acumula en las mesas de trabajo (el diseño de un cepillo recolector y un recipiente para residuos) o una tarea relacionada con la elaboración de alimentos (el diseño de alguna herramienta útil para mezclar o separar ingredientes), en estas instancias son necesarias la incorporación de información para enriquecer las propuestas de solución. Más tarde, es posible dejar a los alumnos la tarea de representar la herramienta diseñada mediante un dibujo (con los nombres de las partes y/o los materiales). Finalmente, los alumnos, en grupos, construirán la herramienta o una parte de ella y ensayarán su funcionamiento.

La tecnología suele constituir contextos, ejemplos o aplicaciones estrechamente relacionadas con los contenidos de enseñanza de los diferentes espacios curriculares del nivel primario, sobre todo de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

En las aulas de **Segundo Ciclo** es posible encontrar una gran variedad de situaciones de enseñanza en las cuales los alumnos toman contacto con la tecnología. Podemos mencionar las siguientes:

En las clases de Ciencias Naturales realizan experiencias trabajando con diferentes dispositivos, instrumentos o aparatos sencillos, tales como brújulas, termómetros o lamparitas.

En las clases de Ciencias Sociales analizan circuitos productivos relacionados con, por ejemplo, la elaboración de alimentos. Allí toman contacto con los modos de obtención de los recursos, con las técnicas de fabricación, con el transporte y la distribución de bienes.

En las clases de Matemática trabajan con instrumentos y técnicas para medir longitudes y ángulos. También construyen cuerpos y formas tridimensionales con materiales sencillos.

En proyectos de articulación de contenidos de diferentes espacios, los alumnos realizan huertas, radios o periódicos escolares. En estos casos interactúan con recursos tecnológicos, a la vez que desarrollan capacidades para la planificación y ejecución de proyectos.

Los alumnos de **Segundo Ciclo** reconocen que existe una gran cantidad y variedad de productos tecnológicos pero, aun cuando tengan la posibilidad de tomar contacto con las formas de fabricación particulares de cada producto, difícilmente encuentren por sí solos los aspectos comunes: las máquinas que fabrican tornillos no parecen tener nada en común con las que elaboran las hamburguesas; las tareas para fabricar pan son diferentes de las que se realizan en la fabricación de ropa; las habilidades y los conocimientos de los operarios y técnicos de una fábrica de autos no parecen coincidir con las necesarias para elaborar helados industrialmente. Lo mismo sucede cuando analizan diferentes escalas de fabricación de un mismo producto (elaboración casera, elaboración en pequeños talleres, elaboración industrial) o cuando se les presenta información sobre los modos de resolver problemas tecnológicos en otras épocas o lugares: las técnicas para regar las plantaciones de ayer no parecen tener nada en común con las de hoy; tampoco las primitivas técnicas para calefaccionar ambientes con los modernos sistemas de calefacción.

Esta variedad, junto con las dificultades de los alumnos para encontrar formas de relacionar y reconocer aspectos comunes, nos lleva a formularnos algunas preguntas: ¿Qué podemos hacer en el aula frente a un caudal de información aparentemente tan diverso?, ¿Cómo abordar un conocimiento tan variado y cambiante a la vez?, ¿Cuántas situaciones y casos diferentes habrá que estudiar?, ¿Con qué nivel de detalle será conveniente estudiarlos?, ¿A qué se debería prestar más atención?, ¿Cómo se logra construir nociones generales sobre la tecnología a partir del estudio de ciertos casos particulares?, ¿Cuáles son esas nociones generales cuya construcción es conveniente alentar?.

Para encontrar respuestas a estos interrogantes, puede ser de utilidad tener en cuenta el modo en que se organizan los saberes a enseñar en otros espacios curriculares. En Ciencias Naturales, por ejemplo, cuando se estudian ciertas características generales de los seres vivos, se están priorizando aquellos conocimientos que, por su grado de generalidad, son representativos de todo un conjunto de situaciones y casos particulares.

Así, también en el área de Tecnología es posible identificar algunas ideas generales que trascienden y engloban diferentes situaciones particulares y que pueden ser tomadas como contenidos de enseñanza.

En cuanto a los contenidos relacionados a los procesos tecnológicos (tema muy presente en las clases de educación tecnológica) resulta útil abordarlo, partiendo del análisis de determinados procesos donde los alumnos construyan generalizaciones que les permitan trascender a los casos particulares, al contexto (lugar y época) y a la escala de producción. Luego tomamos el tema de las herramientas y las máquinas y, con la misma intención de ayudarlos a trascender el ejemplo puntual, presentamos un modo de enfocar su enseñanza que permitirá brindar a los alumnos un marco referencial para descubrir aquello que es común a todas ellas, independientemente de sus detalles específicos. Por último, analizamos el modo de abordar en el área ideas relacionadas con los cambios tecnológicos, haciendo hincapié en lo que permanece, encontrando continuidades (aún en las aspectos que se modifican) y ayudando así a delimitar el sentido de la enseñanza de Tecnología, un espacio cuyo objeto de estudio parecería cambiar vertiginosamente.

El concepto de operación es fundamental para poder pensar propuestas de enseñanza para Segundo Ciclo. En particular, cuando se toma como objeto de estudio a los procesos tecnológicos, orientar la mirada a las operaciones implicará prestar atención a los tipos de transformaciones que se realizan sobre los insumos para convertirlos en productos. El proceso de elaboración de mermeladas puede servir como ejemplo para ilustrar esta "manera de mirar".

Mediante videos, visitas, recetas o a través del trabajo con ingredientes en el aula, los alumnos pueden tomar contacto con la información acerca del modo en que se elabora la mermelada. En estos casos, mirar las operaciones implicará reconocer ciertas etapas o pasos que se siguen en un determinado orden: mezclar, amasar, leudar, moldear y hornear. Notarán que cada operación provoca algún tipo de transformación sobre uno o varios insumos (el azúcar, la fruta, y el envase son insumos para la cocción). Identificarán, también, las herramientas, utensilios, instrumentos o máquinas que se emplean en cada caso (cucharas, recipientes, ollas, hornos, envases, entre otros), los

procedimientos necesarios para llevar a cabo cada una de las operaciones, así como los roles y tareas de las personas involucradas en el proceso.

Las Tecnologías de la información y comunicación no solo pueden ser un recurso para abordar contenidos específicos, es interesante su uso en actividades interdisciplinares. En este caso podemos abordar su uso, en conjunto con Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Prácticas del Lenguaje en actividades que involucren el desarrollo de carteleras, publicidades (videos) elaborados por los propios alumnos, folleterías, pancartas, cuentos, entre otros con relación a promover la donación de Órganos, transmitiendo un mensaje solidario. La importancia y la complejidad de la temática; la formación, la discusión y el conocimiento son fundamentales para la toma de decisiones conscientes y responsables. Desde este lugar se fundamenta el pensar actividades que involucren a los distintos espacios curriculares con la intención de abordar los diferentes modos de comprender y crear conciencia sobre su importancia.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

En relación con el enfoque que plantea la Educación Tecnológica en el nivel primario, es importante comprender que la evaluación recorre todo el proceso educativo, y que durante la misma se puede obtener información de los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos, la cual debe transformarse en un valioso insumo para el docente, que podrá ser utilizado para afirmar o resignificar las estrategias utilizadas, y que no solo se limita al momento final de toda actividad, juzgando únicamente el producto terminado, sino que debe estar presente a lo largo de todo el proceso.

En este sentido, las instancias de evaluación, **autoevaluación** y **coevaluación** son también de aprendizaje, no tan solo para el alumno sino, fundamentalmente, para el docente.

Las actividades basadas en la resolución de problemas, lograrán poner en juego la creatividad del alumno, y por lo tanto se debe contar con instrumentos de evaluación que posibiliten observar su desempeño con relación a la apropiación de contenidos y cómo logran transferirlos a otras situaciones.

En el Nivel Primario, la evaluación está pensada desde la **observación** de las distintas formas en las cuales los alumnos ponen en juego sus habilidades, en momentos de tomar contacto con los diferentes modos en que realizan tareas, con el cuerpo y con la ayuda de medios técnicos (herramientas, utensilios, otros); cuando resuelven situaciones problemáticas en las que reproducen procesos de elaboración o realizan construcciones, anticipando qué van a hacer, cómo y con qué; interpretan y producen instructivos mediante lenguaje verbal y no verbal (oral, escrito, gestual y gráfico), entre otros. (Ver recomendaciones didácticas). Por lo tanto proponemos ***evaluar sobre el proceso***, es

decir el seguimiento desde la aparición de los primeros borradores y bocetos, el desempeño que implica el desarrollo de las distintas acciones hasta el producto final, como una de las formas de evaluar los aprendizajes de los alumnos.

Para finalizar recomendamos instrumentos para que la evaluación de los aprendizajes pueda dar cuenta de la complejidad de las situaciones pedagógicas: los **trabajo prácticos escritos**, **informes e investigaciones** (individual o grupal), que permiten favorecer la evaluación sobre la autonomía en el trabajo, la participación activa en clase oral, la crítica constructiva, como también el uso de las estrategias y recursos empleados para su desarrollo determinando si fueron los adecuados. Sobre estos instrumentos son imprescindibles las devoluciones por parte del docente estableciendo cuáles han sido las dificultades observadas, brindando de esta manera la información y la oportunidad de aprender de sus procesos, individuales o grupales, de esta manera el error adquiere potencialidad. **Las Listas de Cotejo**[213] y los relatos son útiles al momento de recolectar información.

En conclusión resumimos lo anteriormente expuesto con las palabras de Orta Klein, S. (2008)

> *"El proceso de aprendizaje está asociado a la posibilidad de transferir y aplicar los conceptos aprendidos a nuevas situaciones problemáticas. A medida que se desarrolla el proceso se plantea la necesidad de participación del profesor con el fin de colaborar en que los alumnos alcancen nuevas habilidades y conceptos. Se entiende que el producto desarrollado (sistema o artefacto) puede no operar perfectamente pero, así y todo, es posible que los alumnos hayan adquirido nuevas habilidades y construido nuevos conceptos. Por otra parte se aclara que el producto es el resultado de un trabajo en grupo, pero el aprendizaje es un proceso individual."* (p. 13)

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

BACHMANN L. (2008) La Educación Ambiental en Argentina, Hoy. Documento marco sobre Educación Ambiental. *Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Áreas Curriculares.* Ministerio de Educación.

BATISTA A. CELSO, V. USUBIAGA G. (2009) Tecnología de la información y comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración

213 Las listas de cotejo son un instrumento muy útil para registrar la evaluación cualitativa en situaciones pedagógicas de Tecnología. Permiten orientar la observación y obtener un registro claro y ordenado.

pedagógica. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.

BUCH T. (1999) Sistemas Tecnológicos. Buenos Aires: Ed. Aique

DE LUCA R., CUBERES M.T. (1997) Iniciación en la Tecnología Edit. Buenos Aires: Aique

DUSSEL I. QUEVEDO A. (2010) La Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. *VI Foro Latinoamericano de Educación.* Buenos Aires: Fundación Santillana 1ra Ed.

GAY A. (1996) Tecnología, técnica y ciencia. Buenos Aires: Novedades Educativas

---------- (2005) La Tecnología, el ingeniero y la cultura Ediciones. Córdoba: Ed. Tec.

GARCÍA F. (2010) LA TECNOLOGÍA su conceptuación y algunas reflexiones con respecto a sus efectos. *Metodología de la Ciencia. Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación*, A.C. Año 2, Volumen 2, Número 1, Enero-Junio, México.

KLEIN S., CWI M. (2007) "Serie Cuadernos para el Aula" Tecnología 1er Ciclo EGB/Nivel Primario Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Educación.

KLEIN S., CWI M. PETROSINO J. (2007) "Serie Cuadernos para el Aula" Tecnología 2do Ciclo EGB/Nivel Primario Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Educación.

LELIWA, S. (2008) "Enseñar Educación Tecnológica en los escenarios actuales" Córdoba: Comunicarte.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (2007) "Serie Cuadernos para el aula 1er Ciclo Nivel Primario". Bs. As.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (2007) "Serie Cuadernos para el aula 2do Ciclo Nivel Primario". Bs. As.

MARTINET S., LAFORTIVA E., MARTINET R. (2003) "Proyectos Tecnológicos en el Aula". Estrategias didácticas Educación inicial EGB. Rosario: Homo Sapiens.

ORTA KLEIN S. (2008) "El desafío de evaluar para el aprendizaje en el área de Tecnología". Buenos Aires: Mimeo

RODRÍGUEZ DE FRAGA A. (1997) "Educación Tecnológica Espacio en el Aula" Buenos Aires: Aique.

LENGUA

EXTRANJERA:

INGLÉS

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA[214]: INGLÉS

Aprende una lengua y tendrás también un alma nueva.
Proverbio Checo

Realizando una breve historización del presente espacio curricular, resulta necesario hacer referencia a la implementación gradual del mismo durante los últimos años. En el nivel primario, en nuestra provincia se decide implementar la enseñanza del Inglés en el año 2005 en las escuelas de Río Grande y en una escuela de Ushuaia con la modalidad de no obligatorio en los 6tos, 5tos y 4tos años de EGB2. En 2008 se toma la decisión de implementar la enseñanza del Inglés sólo en los 6tos años como espacio curricular obligatorio. En 2009 se incorpora el espacio curricular Inglés en los 5tos años, y al año siguiente se completa el ciclo EGB 2 con la implementación del espacio en 4to año.

Según refiere el informe sobre ***Lenguas Extranjeras: indicadores de cobertura, matrículas y cargos docentes*** realizado en el año 2008 por el Área de programación Educativa de la Dirección Nacional de Planeamiento Educativo, nuestro país todavía afronta el desafío de la enseñanza de lenguas extranjeras en términos de cobertura y acceso, dado que las diferentes jurisdicciones no se benefician con las mismas posibilidades de cursar una, así como en función del sector de gestión (estatal y privado) y el ámbito (urbano y rural)[215]. Este panorama fundamenta la necesidad de la implementación de la enseñanza de una lengua extranjera en el nivel primario para poner práctica el principio de equidad y garantizar el acceso a la educación tal como lo expresa la Ley de Educación Nacional.

Detrás de la decisión de enseñar una u otra lengua extranjera se observan factores políticos y económicos que influyen en la misma. Existen una serie de hechos que contribuyen a que la más estudiada en el mundo sea actualmente el Inglés: (1) el inglés es hablado por más de un mil millones y medio de personas (es la lengua oficial declarada de 62 países); (2) el inglés es la lengua usada en más del 70% de las publicaciones científicas; (3) el inglés es la lengua más usada en las organizaciones internacionales. No obstante, debemos entender que existen muchas razones para elegir una lengua extranjera por sobre otras. Al decir de David Crystal (1997) se puede

214 Es importante aclarar que "Lengua Extranjera" se utiliza como denominación del espacio curricular; sin embargo el posicionamiento de la presente propuesta pone el énfasis en las prácticas del lenguaje que involucran, en la comunicación, un saber hacer, un poder hacer y una reflexión permanente sobre lo que se dice, lee, escribe y escucha. En este sentido el abordaje de la lengua como sistema se aprende en tanto se ejercen dichas prácticas.

215 En el nivel primario el 35,9% de los alumnos accede a la enseñanza de una lengua extranjera, y se observa la predominancia de la oferta de idioma inglés que registra al 95,4% de la matrícula del nivel primario. En este nivel, de la matrícula de la educación común del sector privado, casi 7 de 10 alumnos acceden a una lengua extranjera, mientras que en la matrícula estatal de la educación común acceden solo 25%

observar una conexión muy estrecha entre una lengua dominante y el poder económico, político, militar, cultural y tecnológico también. El monopolio actual del Inglés es el resultado de una larga historia durante la cual el poderoso imperialismo político de los países anglosajones supo establecer y expandir su idioma alrededor del mundo, haciendo uso de las fuerzas militares al principio y aprovechando su posición central en la actividad económica internacional- industrial, tecnológica, científica entre otras- después. La expansión de una lengua, por sobre otra, es también la expansión de un conjunto de discursos, ideas y valores económicos, culturales o religiosos de las potencias mundiales dominantes.

La población fueguina ha sido históricamente constituida por aportes migratorios de otras provincias como por ejemplo Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe, entre otras, y también de países limítrofes como Paraguay, Bolivia, Perú y, especialmente, Chile. Estos aportes han complejizado la sociedad fueguina con una sorprendente y variada contribución de conductas, hábitos y pautas culturales[216]. Es así como, sustancialmente en el caso de nuestra provincia, la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera favorece el entendimiento y el reconocimiento de la/s cultura/s de los hablantes de otros idiomas - o variedades de un mismo idioma- y, al mismo tiempo, de la propia y de los múltiples vínculos generados. Se trata, entonces, que el alumno tome conciencia de la existencia del otro, aprenda a vivir con la diferencia para que, de esta forma, se propicie la reflexión acerca de la propia cultura y la ampliación de la propia visión del mundo. "Esto es un proceso cognitivo de aprendizaje. Esta nueva perspectiva propone también que el aprendizaje de idiomas conlleve actitudes positivas hacia los hablantes de otros idiomas. Es posible que el hecho de conseguir una perspectiva de la sociedad y cultura propias, desde la posición ventajosa de otra, conduzca a una recapacitación de lo que hasta ahora ha gozado de invisibilidad por ser de lo más familiar y conocido" (Bryan & Fleming, 2001: 14).

El artículo 30 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) plantea en uno de sus objetivos "desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera", incluyendo así la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera como un derecho ineludible y como sumamente importante para el desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos. En esta propuesta pedagógica concebimos la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera igualmente trascendental para la formación integral de los estudiantes, ya que contribuye también a la reflexión en torno a la

216 Según datos del Censo 2010, de un total de 126.190 habitantes en la provincia, se cuenta con más de 70.000 habitantes nacidos en otras provincias y con, aproximadamente, 10.000 personas nacidas en otros países.

dimensión ética, política e intercultural y al desarrollo del pensamiento crítico. En el aula, entendemos que, a través de situaciones creadas por el docente, el alumno podrá desarrollar el pensamiento crítico llevando a cabo un proceso mental en el que tome decisiones sobre *cuándo*, *cómo*, *dónde*, *por qué*, *para qué*, y *con quién* hacer uso de las capacidades y habilidades (resolver problemas complejos, analizar situaciones, expresar juicios, creencias y opiniones, comparar e inferir, entre otros), posibilitando el despliegue de estrategias que propicien la autonomía, así como la autorrealización personal y ciudadana.

En este sentido, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera pretenden abordar la dimensión formativa, el desarrollo cognitivo y los procesos de construcción de la identidad socio- cultural desde una perspectiva intercultural y plurilingüe. Asimismo, se propone un abordaje de las habilidades lingüísticas que incluya propuestas lúdicas y que, particularmente en el Primer ciclo, colabore con la Alfabetización Inicial en concordancia con lo planteado en las Prácticas Sociales del Lenguaje.

En la actualidad, se debe destacar el rol fundamental de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y de aprendizaje: el reciente desarrollo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) ha afectado considerablemente el espacio de Lenguas Extranjeras. Sin embargo, el uso de las tecnologías depende del proyecto pedagógico en el cual se planifique y es la escuela la que posibilita el ofrecimiento de situaciones de enseñanza que favorezcan la actitud crítica y reflexiva frente al uso de las mismas, promoviendo la autonomía en el aprendizaje y, en el caso de Lenguas Extranjeras, aprovechando el uso del idioma tanto para acceder a las mismas como para su utilización en la transmisión de información: estimular la búsqueda, fomentar la curiosidad, favorecer la experimentación y el trabajo en equipo- *aprender a aprender*-. Conjuntamente debemos reconocer que en muchas ocasiones las dinámicas áulicas se ven influidas positivamente por factores tales como el uso didáctico de las TIC, el número de alumnos que conocen su uso y que se identifican con estos recursos y el entusiasmo que despierta en ellos.

La presente propuesta considera la Lengua Extranjera Inglés en la escuela primaria dentro de ciertos parámetros pedagógicos de aprendizajes que permiten complejizar gradualmente la propuesta, y que son consonantes con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), y también con el Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Se tendrá en cuenta el desarrollo gradual de las capacidades

reflexivas, comunicativas, lingüísticas y culturales, propiciando espacios el "reciclaje[217]" de contenidos con la finalidad de fortalecer la reflexión y el uso de la Lengua Extranjera, celebrando la diversidad y la dimensión intercultural y, como se dijo anteriormente, alentando la curiosidad por seguir aprendiendo.

PROPÓSITOS

- Propiciar situaciones de enseñanza y de aprendizaje para fomentar la reflexión de los alumnos sobre el propio proceso de aprendizaje, el compromiso con la participación de actividades comunicativas generadas en el aula y la construcción progresiva de la autonomía, para desarrollar estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas.
- Propiciar situaciones de enseñanza y de aprendizaje contextualizadas para fomentar la reflexión sobre el lenguaje y su funcionamiento en relación con el español.
- Plantear propuestas pedagógicas que propicien el desarrollo de estrategias para la comprensión y la producción de textos simples, orales y escritos, localizados en tiempo y espacio, sobre temas cotidianos inmersos en situaciones comunicativas.
- Diseñar propuestas pedagógicas para favorecer el conocimiento de los vínculos generados entre la lengua extranjera y otras lenguas y/o variedades, y la articulación entre Lengua Extranjera y otras disciplinas.
- Promover una actitud moral basada en el respeto y la solidaridad, para tomar conciencia de la existencia del otro y percibir la diferencia frente a lo propio.
- Considerar al error como constitutivo de la interlengua para promover en los alumnos la confianza en las posibilidades de aprender una lengua extranjera, de acuerdo con un ritmo y estilo de aprendizaje propio.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS[218]

Los contenidos se presentan organizados en torno a tres ejes: Integrador de la Comunicación, Trabajo Interdisciplinario, y Expresiones Culturales y Literarias. Los

---

217 Al decir de E. Horwitz (2008), el reciclaje implica incluir lo enseñado con anterioridad en repetidas oportunidades durante un curso.

218 Se sugiere que en las instituciones que el dictado del espacio Lengua Extranjera: Inglés inicia en 2° ciclo, se revise la organización de contenidos, contemplando los desarrollados en este DCJ para 1° ciclo.

dos últimos ejes presentan diferentes escenarios, para enriquecer el trabajo realizado en el primero.

El ***Eje Integrador de la Comunicación*** pretende propiciar la inclusión de los alumnos como participantes activos de la lengua extranjera a partir del uso y la reflexión metalingüística en situaciones comunicativas que favorezcan el desarrollo contextualizado de las macrohabilidades[219] (la escucha, el habla, la lectura y la escritura). De este modo, se desarrollarán las habilidades comunicativas y lingüísticas de los alumnos, para que puedan expresarse y comprender mensajes en diferentes contextos comunicativos y con variedad de interlocutores, así como comprender y producir distintos tipos de texto. Estas habilidades incluyen la interpretación y la negociación de significados socioculturales en la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito. ¿Por qué, entonces, *integrador*? Porque *integración* es la palabra clave, no sólo al integrar la reflexión con el uso del lenguaje y las macrohabilidades, sino también al integrar la reflexión y el uso de la Lengua Extranjera junto con otros espacios curriculares, temas transversales y con expresiones culturales y literarias.

El *Eje del Trabajo Interdisciplinario*, pretende pensar la Lengua Extranjera en relación con otros espacios curriculares. El Aprendizaje Integrado de Lenguas Extranjeras y otros Contenidos Curriculares o AICLE (CLIL o Content and Language Integrated Learning) implica utilizar la lengua extranjera como medio para realizar diversas actividades, estudiando espacios curriculares como Ciencias Sociales o Ciencias Naturales, entre otros. Navés y Muñoz (2000) sostienen que la metodología de AICLE enfatiza la "resolución de problemas" y el "saber hacer", incrementando la motivación de los alumnos al poder realizarlo en una lengua extranjera.

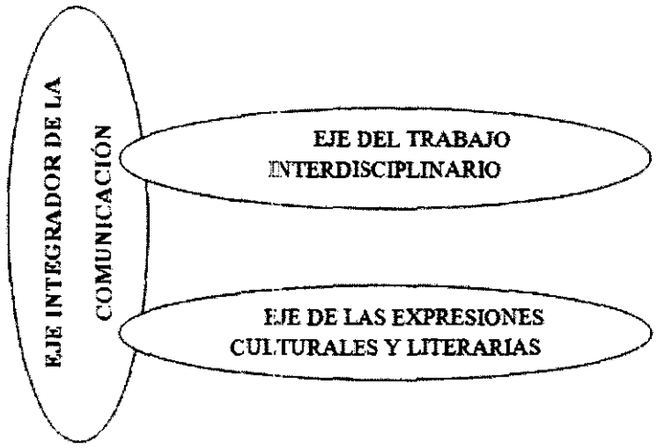
El ***Eje de las Expresiones Culturales y Literarias***, pretende enriquecer el espacio curricular con expresiones literarias como cuentos, poemas, obras teatrales, entre otros, y con otras expresiones culturales tales como canciones, historietas, refranes, películas, video clips, entre otros. Este eje, procura constituirse en una valiosa fuente de información cultural, ya que describe y caracteriza maneras propias de un pueblo para entender el mundo que lo rodea. Asimismo, estas expresiones culturales y literarias, se transforman en un medio propicio para enriquecer las habilidades comunicativas del estudiante y, a su vez, reflexionar sobre el uso de la lengua extranjera y, cuando fuese

219 El término "macrohabilidad", para referir a la lectura, escritura, escucha y/o producción oral, se adoptó durante el proceso de construcción del Diseño Curricular Provincial para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, dado que resultó ser el más conocido y habitual entre docentes del espacio curricular. Sin embargo, es preciso aclarar que este Diseño entiende a las mismas como prácticas discursivas del lenguaje; el cambio de término se realizará gradualmente.

necesario, sobre el uso del español[220]. Además, contribuye con el desarrollo de la creatividad, de la motivación y del pensamiento crítico.

Desde los tres ejes presentados, se pretende abordar los temas transversales que recorren todo el curriculum tales como Antártida, Educación Sexual Integral y Educación para la Memoria: la Shoá (el genocidio hebreo), Malvinas, la Dictadura Militar), entre otros, con el propósito de generar en los alumnos reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa de los Derechos Humanos. Desde el espacio curricular de Lengua Extranjera, se hará un abordaje de los temas transversales mencionados tal que adquieran un mayor sentido para los alumnos, facilitando así su comprensión y asimilación. Este abordaje debería ser abierto y flexible, considerando las necesidades de la comunidad educativa y de la sociedad en general.

En síntesis, si se presentara la organización de los ejes en forma esquemática, sería de la siguiente manera:



CONTENIDOS

PRIMER CICLO

Eje Integrador de la Comunicación

A continuación, se presentan las situaciones comunicativas sugeridas para los contenidos propuestos para el Primer Ciclo de la Escuela Primaria, junto con los campos semánticos y aspectos gramaticales inherentes al desarrollo y/o resolución de las mismas. Luego, se presentan los aspectos relacionados con el uso contextualizado del

220 En este documento se considerarán los términos español y castellano como sinónimos.

lenguaje para su reflexión y los aspectos fonológicos sugeridos para su desarrollo durante el ciclo.

En los contenidos para el Primer Ciclo de la Escuela Primaria se sugieren **situaciones comunicativas** relacionadas con saludos, identificación de colores, números, personas y/o personajes, animales, partes del cuerpo, objetos, escenarios[221], días de la semana, estaciones del año, partes de una casa, prendas de vestir, entre otros. Asimismo, se sugiere la interpretación y respuesta a instrucciones, como también la presentación de uno mismo y/o de otras personas y/o personajes, incluyendo la edad. Igualmente importante resulta la descripción de objetos, personas, personajes, el clima, una casa y sus partes, animales, prendas de vestir, entre otros.

Para el desarrollo de estas situaciones comunicativas, será necesario **el conocimiento, la identificación y el uso de campos semánticos** que incluyan, por ejemplo: saludos, numeración, colores, acciones, objetos como útiles escolares, días de la semana, el clima, miembros de la familia, partes del cuerpo, animales, partes de una casa, vestimenta, preposiciones, plurales, vocabulario relacionado a escenarios tales como estaciones del año, el parque, la escuela, el campo, entre otros

Asimismo, se procurará **el conocimiento, la reflexión sobre, y el uso de** distintos aspectos gramaticales que incluyan el tiempo presente del verbo "*to be*", presentándose e identificando personas y cosas; el tiempo "present continuous" del verbo "*to wear*" ("I 'm wearing"), describiendo lo que se tiene puesto; "there + be", expresando existencia en descripciones de diversos espacios físicos tales como el hogar y/o de la escuela; modo imperativo de diversos verbos.

Durante el primer ciclo, se propone trabajar sobre **aspectos fonológicos que incluyan el conocimiento, reconocimiento y articulación** de sonidos que sean diferentes al español y puedan llegar a afectar la comunicación, tales como la diferencia entre / θ / en palabras como "three", / t / en palabras como "tree" o / f /, en palabras como "free"; del mismo modo se propone trabajar la entonación como portadora de significados, ritmo y formas débiles.

El uso contextualizado del lenguaje, promoverá, asimismo, **la reflexión** sobre aspectos que incluyan el uso de pronombres y su morfología forma ("I, he, she, it"); el orden de las palabras en frases nominales (los adjetivos antes de los sustantivos) y en preguntas (el auxiliar antes del sujeto); el uso de singulares y plurales; el correcto uso de signos de puntuación (comas, puntos, signos de exclamación y de interrogación); los sonidos de

221 Entendemos por escenario una descripción de las circunstancias, condiciones o acontecimientos que pueden representar un espacio en donde tienen lugar determinadas acciones. Un parque, una escuela, una estación del año pueden ser considerados ejemplos de escenarios.

Inglés y Español; la entonación de declaraciones y de preguntas; características de la oralidad como el uso de interjecciones, repeticiones y otras expresiones convencionales de la conversación; el uso de lenguaje no verbal, entre otros.

El trabajo con la escucha y el habla

- Participación en intercambios propios del contexto escolar: saludando, presentándose, formulando preguntas al docente y a los compañeros, expresando necesidades, deseos y/o estados de ánimo, pidiendo permiso, disculpándose, pidiendo aclaración y repetición, entre otros.
- Identificación de la situación comunicativa y de los participantes (y de la relación entre ellos), contribuyendo a la comprensión auditiva y producción de textos apoyándose en lenguaje no verbal.
- Escucha y producción gradual y progresiva de textos, ficcionales y no ficcionales, comprendidos en diversas situaciones comunicativas, apoyándose en lenguaje no verbal y en soportes visuales.
- Identificación del tipo de escucha requerida: **global** (captando la esencia de lo que se dice), **selectiva** (recopilando información específica) o **detallada,** dependiendo de la tarea comunicativa a realizar.
- Identificación, reconocimiento y empleo de estrategias tales como la anticipación, la inferencia, la escucha del texto completo, de consignas, de oraciones, entre otras, favoreciendo la resolución de actividades de comprensión.
- Identificación, reconocimiento y empleo de estrategias durante el desarrollo de la escucha tales como el sostenimiento de la concentración durante la escucha, ignorando palabras desconocidas irrelevantes, confirmando o modificando predicciones y resolviendo dificultades de comprensión.
- Identificación, reconocimiento y empleo de estrategias que posibiliten la comprensión, tales como el sostenimiento de la concentración o la formulación de preguntas clarificadoras, tratando de retener temas de interés y de interpretar la reacción del otro, promoviendo una actitud positiva en el diálogo.
- Participación en intercambios orales breves comprendidos en diversas situaciones comunicativas, realizando y contestando preguntas, ejemplificando, describiendo objetos, situaciones, personas o personajes, entre otros, respetando la toma de turnos.
- Identificación de sonidos, entonaciones, expresiones comunicativas y funciones propios de la lengua extranjera, transfiriendo estas características en la reflexión

inicial sobre la oralidad.

- Valoración de los diversos intereses y opiniones, respetando la producción de los pares y del docente.
- Valoración del trabajo y esfuerzo individual y cooperativo en la resolución de problemas, desarrollando la responsabilidad y el compromiso con la tarea a cumplir.

El trabajo con la lectura y con la producción escrita

- Lectura y comprensión global, selectiva y detallada de textos, procurando concentración y constancia, e incentivando la imaginación y la curiosidad.
- Conocimiento de los diferentes géneros discursivos, identificando sus características.
- Identificación, reconocimiento y empleo de estrategias de lectura previas a la resolución de actividades de comprensión, tales como la anticipación, verificación, inferencia, la lectura del texto completo, de consignas, de oraciones, de párrafos, entre otras, utilizando apoyo visual como referencia principal, y recurriendo a conocimientos previos.
- Identificación, reconocimiento y empleo de estrategias durante el desarrollo de la comprensión lectora tales como la relectura, el uso de palabras claves, subrayado de ideas principales, entre otras, resolviendo dificultades de comprensión.
- Valoración de la importancia de escuchar y ser escuchado en situaciones de lectura grupal, reflexionando acerca de estereotipos y/o representaciones presentes en el texto.
- Identificación de vocabulario, usando diccionarios con imágenes.
- Reconocimiento de y reflexión sobre la vinculación entre la lectura y la escritura, procurando favorecer el proceso de escritura.
- Producción gráfica, explicitando una intención lingüística y comunicativa.
- Producción escrita controlada de textos, reflexionando sobre los propósitos y características de los textos trabajados.
- Revisión de lo escrito que derive en la reescritura, reflexionando sobre los borradores y/o sobre las correcciones del uso apropiado de palabras, ortografía o puntuación.
- Valoración de los diversos intereses, respetando la producción de los pares y del docente, y socializando los textos escritos.
- Valoración del trabajo y esfuerzo individual y cooperativo en la resolución de

problemas, desarrollando la responsabilidad y el compromiso con la tarea a cumplir.

Trabajo Interdisciplinario

En este eje, se piensa la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera no sólo desde un enfoque comunicativo sino, además, como un medio para trabajar contenidos de otros espacios curriculares que, al mismo tiempo, determinan el recorte lingüístico necesario de ser enseñado y aprendido. En otras palabras, desde el trabajo con proyectos y la conexión con otros espacios, se procura hacer uso de otros saberes como soporte para la introducción de campos semánticos, y el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas de manera contextualizada.

La identificación de campos semánticos relacionados con contenidos de espacios curriculares tales como:

- Matemáticas: representaciones gráficas de espacios conocidos, figuras geométricas, números, fechas, entre otros.

- Ciencias naturales: el cuerpo, hábitos saludables, buenas posturas, caracterización de ambientes aéreo- terrestres y/o acuáticos, el sistema solar, entre otros.

Los espacios curriculares mencionados se presentan a modo de ejemplo, dado que, la transversalización, puede realizarse con otros. A continuación, se explicita el desarrollo de las macrohabilidades de recepción y producción respectivamente a lo largo del Primer Ciclo. En este sentido, es importante mencionar que las mismas se trabajan de manera sistemática y constante. El/la docente, entonces, deberá adecuar el desarrollo de las macrohabilidades a las características particulares de los alumnos.

El trabajo con la escucha y el habla

- Participación en intercambios propios del contexto escolar: saludando, presentándose, formulando preguntas al docente y a los compañeros, expresando necesidades, deseos y/o estados de ánimo, pidiendo permiso, disculpándose, pidiendo aclaración y repetición, entre otros.
- Escucha global, recopilando información desde diversas fuentes de información, en las cuales se evidencien temáticas relacionadas con el área con la cual se transversalizarán contenidos, reconociendo el tema y el/los interlocutor/es.
- Escucha y producción oral gradual y progresiva de textos (apoyándose en lenguaje

no verbal y en soportes visuales), haciendo uso contextualizado de campos semánticos y aspectos gramaticales inherentes al propósito, compartiendo y respetando la producción propia y de los compañeros.

- Participación, utilizando la lengua extranjera, en intercambios orales breves comprendidos en diversas situaciones comunicativas, realizando y contestando preguntas, describiendo cosas o personas, ejemplificando, entre otros, respetando la toma de turnos.
- Participación, utilizando el español, en intercambios orales que fuesen necesarios en diversas situaciones comunicativas, realizando y contestando preguntas, ejemplificando, describiendo cosas y/o personas, entre otros, respetando la toma de turnos y propiciando la reflexión sobre el uso del lenguaje.
- Escucha y expresión de opiniones y sentimientos, respetando y valorando la producción y las opiniones del/la docente y de los compañeros.

- Valoración del trabajo y esfuerzo individual y cooperativo en la resolución de problemas, desarrollando la responsabilidad y el compromiso con la tarea a cumplir.

El trabajo con la lectura y con la producción escrita

- Lectura y comprensión global, selectiva y detallada de textos, procurando concentración y constancia, e incentivando la imaginación y la curiosidad.
- Conocimiento de los diferentes géneros discursivos, identificando sus características.
- Utilización de estrategias de lectura previas a la resolución de actividades de comprensión, tales como la anticipación, verificación, inferencia, predicción, la lectura del texto completo, de consignas, de oraciones, entre otros, utilizando apoyo visual como referencia principal, y recurriendo a conocimientos previos.
- Lectura y comprensión global, selectiva y detallada desde diversas fuentes de información en la lengua extranjera, reconociendo el tema, el/los interlocutor/es y el contexto espacio-temporal del texto.
- Lectura de textos en español, buscando información, reflexionando y compartiendo ideas sobre lo entendido.
- Identificación de vocabulario usando diccionarios con imágenes.

- Identificación, reconocimiento y empleo de estrategias en el desarrollo de la comprensión lectora tales como la relectura, el uso de palabras claves, entre otras, procurando resolver dificultades de comprensión.
- Valoración de la importancia de escuchar y ser escuchado en situaciones de lectura grupal, reflexionando acerca de estereotipos y/o representaciones presentes en el texto.
- Reconocimiento de y reflexión sobre la vinculación entre la lectura y la escritura, procurando favorecer el proceso de escritura.
- Producción gráfica, evidenciando una intención lingüística y comunicativa
- Producción escrita controlada de textos, reflexionando sobre los propósitos y características de los textos trabajados.
- Revisión de lo escrito que derive en la reescritura, indagando críticamente sobre los borradores y/o sobre las correcciones del uso apropiado de palabras, ortografía o puntuación.
- Reconocimiento progresivo de la existencia del otro, construyendo la percepción de la propia identidad cultural.
- Valoración de los diversos intereses, respetando la producción de los pares y del docente y socializando los textos escritos.
- Valoración del trabajo y esfuerzo individual y cooperativo en la resolución de problemas, desarrollando la responsabilidad y el compromiso con la tarea a cumplir.

Expresiones Culturales y Literarias

Este eje plantea la incorporación de expresiones culturales como medio para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera. Junto con la literatura canónica y no canónica, las canciones, películas, cómics, entre otras expresiones, realizan aportes importantes en la enseñanza ya que fomentan el pensamiento crítico, y proporcionan contextos potencialmente memorables para la incorporación de vocabulario y estructuras gramaticales. De ese modo, se pretende estimular la adquisición de una lengua extranjera y se expande la conciencia lingüística de los estudiantes. El trabajo con las expresiones culturales y literarias involucra habilidades procedimentales de interpretación discursiva, y procura el acceso a nuevos significados socio-culturales, ofreciendo así oportunidades para desarrollar la conciencia cultural.

A continuación, se explicita el desarrollo de las macrohabilidades de recepción y producción respectivamente a lo largo del ciclo. En este sentido, es importante mencionar que las macrohabilidades, se trabajan de manera sistemática y constante.

El/la docente, entonces, deberá adecuar el desarrollo de las macrohabilidades a las particularidades de sus alumnos.

El trabajo con la escucha y el habla

- Participación en intercambios propios del contexto escolar: saludando, presentándose, formulando preguntas al docente y a los compañeros, expresando necesidades, deseos y/o estados de ánimo, pidiendo permiso, disculpándose, pidiendo aclaración y repetición, entre otros.
- Escucha de textos desde diversas fuentes del universo infantil, favoreciendo el desarrollo de ideas y expandiendo la comprensión mediante la elaboración de preguntas.
- Identificación del tipo de escucha requerida: **global** (captando la esencia de lo que se dice), **selectiva** (recopilando información específica) o **detallada,** dependiendo de la tarea comunicativa a realizar.
- Identificación, reconocimiento y empleo de estrategias tales como la anticipación, la inferencia, la escucha del texto completo, de consignas, de oraciones, entre otras, favoreciendo la resolución de actividades de comprensión.
- Identificación, reconocimiento y empleo de estrategias durante el desarrollo de la escucha tales como el sostenimiento de la concentración durante la escucha, ignorando palabras desconocidas irrelevantes, confirmando o modificando predicciones, resolviendo dificultades de comprensión.
- Identificación de algunos conceptos propios del análisis literario, tales como "story" o "character" facilitando el abordaje literario.
- Participación, utilizando el español, en intercambios orales que fuesen necesarios realizando y contestando preguntas, pidiendo y dando opiniones, entre otros, respetando la toma de turnos y propiciando la reflexión sobre el uso del lenguaje.
- Producción y reproducción de textos- apoyándose en lenguaje no verbal- describiendo lugares, personajes, relaciones existentes entre ellos y eventos de la narración o poema escuchado.
- Identificación de sonidos, entonaciones, expresiones comunicativas y funciones propios de la lengua extranjera, transfiriendo estas características al inicio en la reflexión sobre la oralidad.
- Participación en dramatizaciones, procurando desarrollar confianza al trabajar con la escucha y el habla.
- Identificación, reconocimiento y empleo de estrategias que ayuden a comprender al otro y a responderle, tales como el sostenimiento de la concentración o la

formulación de preguntas clarificadoras, tratando de retener temas de interés y de leer la reacción del otro, promoviendo una actitud positiva hacia el dialogo.

- Identificación y concientización de la existencia del otro, construyendo la percepción de la propia identidad cultural.
- Valoración de los diversos intereses y opiniones, respetando la producción de los pares y del docente.

- Valoración del trabajo y esfuerzo individual y cooperativo en la resolución de problemas, desarrollando la responsabilidad y el compromiso con la tarea a cumplir.

El trabajo con la lectura y la producción escrita

- Lectura de textos, procurando concentración y constancia, e incentivando la imaginación y la curiosidad.
- Conocimiento de los diferentes géneros discursivos, identificando sus características.
- Exploración del orden narrativo, focalizando en los eventos relevantes, intentando comprender la estructura básica de una historia.
- Producción gráfica, procurando una intención lingüística y comunicativa.
- Producción escrita controlada de textos, reflexionando sobre los propósitos y características de los textos trabajados, socializando los mismos.
- Valoración de los diversos intereses y opiniones, respetando la producción de los pares y del docente.
- Revisión de lo escrito que derive en la reescritura, reflexionando sobre los borradores y/o sobre las correcciones del uso apropiado de palabras, ortografía o puntuación.
- Valoración del trabajo y esfuerzo individual y cooperativo en la resolución de problemas, desarrollando la responsabilidad y el compromiso con la tarea a cumplir.

SEGUNDO CICLO

Eje Integrador de la Comunicación

A continuación, se presentan las situaciones comunicativas sugeridas para los contenidos propuestos para el Segundo Ciclo de la Escuela Primaria, junto con los

campos semánticos y aspectos gramaticales inherentes al desarrollo y/o resolución de las mismas. Luego, se presentan los aspectos relacionados con el uso contextualizado del lenguaje para su reflexión y los aspectos fonológicos sugeridos para su desarrollo durante el ciclo.

En los contenidos para el Segundo Ciclo de la Escuela Primaria se sugieren **situaciones comunicativas** relacionadas con saludos, con la identificación de personas y cosas, fechas (meses, días y celebraciones), entre otros. Asimismo, se sugiere la interpretación y respuesta a instrucciones, como también la expresión de gustos, preferencias y/o sugerencias y la descripción de animales, de lugares, de actividades de tiempo libre y/o rutinas, entre otros. Igualmente importante resulta preguntar y dar la hora, fechas, datos personales como la edad, la nacionalidad, la dirección, el número telefónico o el correo electrónico, expresar posesiones y habilidades (lo que puedo y no puedo hacer), entre otros.

Para el desarrollo de estas situaciones comunicativas, será necesario el reconocimiento y profundización de campos semánticos del Primer Ciclo, y el **conocimiento, la identificación y el uso** de campos semánticos que incluyan, por ejemplo: numeración, colores, el alfabeto, acciones, animales, partes del cuerpo, comidas y bebidas, países y nacionalidades, trabajos, información personal, adjetivos demostrativos y calificativos, la hora, días de la semana, meses, estaciones del año, expresiones temporales, entre otros.

Asimismo, se procurará **el conocimiento, la reflexión sobre, y el uso de** distintos aspectos gramaticales que incluyan el tiempo presente de los verbos "*to be, to have, to like*"; el uso del verbo modal "can"; el modo imperativo de diversos verbos; preguntas identificando y usando preguntas de contenido ("wh- words" como "what", "where", "when", "who", "how many", entre otros), el tiempo presente de verbos relacionados con actividades de tiempo libre y/o rutinas.

Durante el Segundo Ciclo se trabajará sobre aspectos fonológicos que incluyan **el conocimiento, reconocimiento y articulación de** sonidos que sean diferentes al español y que puedan llegar a afectar la comunicación, tales como la diferencia entre / I/ en "this" y /i: / en "these"; la entonación como portadora de significados; ritmo y formas débiles como, por ejemplo, en "can" en oraciones como "I can swim".

El uso contextualizado del lenguaje, promoverá la reflexión sobre aspectos que incluyan el uso de pronombres y su género y forma ("I, he, she, it"); el orden de las palabras en frases nominales (los adjetivos antes de los sustantivos) y en preguntas (el auxiliar antes del sujeto); el uso de singulares y plurales; el uso de lenguaje no verbal; los sonidos de inglés y español; la entonación de declaraciones y de preguntas; características de la

oralidad como el uso de interjecciones, repeticiones y otras expresiones convencionales de la conversación, entre otros.

El trabajo con la escucha y el habla

- Participación en intercambios propios del contexto escolar: saludando, presentándose, formulando preguntas al docente y a los compañeros, expresando necesidades, deseos, gustos y/o estados de ánimo, pidiendo permiso, disculpándose, pidiendo aclaración y repetición, entre otros.
- Identificación de la situación comunicativa y de los participantes (y de la relación entre ellos) contribuyendo a la comprensión auditiva y producción de textos, apoyándose en lenguaje no verbal.
- Escucha y producción gradual y progresiva de textos, ficcionales y no ficcionales, comprendidos en diversas situaciones comunicativas, apoyándose en lenguaje no verbal y en soportes visuales.
- Identificación del tipo de escucha requerida: **global** (captando la esencia de lo que se dice), **selectiva** (recopilando información específica) o **detallada,** dependiendo de la tarea comunicativa a realizar.
- Empleo de estrategias tales como la anticipación, la inferencia, la escucha del texto completo, de consignas, de oraciones, entre otras, favoreciendo la resolución de actividades de comprensión.
- Empleo de estrategias durante el desarrollo de la comprensión auditiva tales como el sostenimiento de la concentración durante la escucha, ignorando palabras desconocidas irrelevantes, confirmando o modificando predicciones, resolviendo dificultades de comprensión.
- Empleo de estrategias que posibiliten la comprensión, tales como el sostenimiento de la concentración o la formulación de preguntas clarificadoras, tratando de retener temas de interés y de interpretar la reacción del otro, promoviendo una actitud positiva en el diálogo.
- Participación en intercambios orales breves y en producciones guiadas comprendidas en diversas situaciones comunicativas, realizando y contestando preguntas, ejemplificando, pidiendo y dando opiniones, describiendo cosas, situaciones, personas, personajes o lugares entre otros, respetando la toma de turnos y utilizando apoyos visuales y lenguaje no verbal.
- Identificación de sonidos, entonaciones, expresiones comunicativas y funciones propios de la lengua extranjera, transfiriendo estas características al inicio en la

reflexión sobre la oralidad.

- Valoración de los diversos intereses, respetando la producción de los pares y del docente.

- Valoración del trabajo y esfuerzo individual y cooperativo en la resolución de problemas, desarrollando la responsabilidad y el compromiso con la tarea a cumplir.

El trabajo con la lectura y con la producción escrita

- Lectura y comprensión global, selectiva y detallada de textos, incentivando la imaginación y la curiosidad.
- Concentración y constancia en la lectura, procurando comenzar una reflexión sobre diferentes representaciones sociales y estereotipos culturales presentes en el texto.
- Conocimiento de los diferentes géneros discursivos, identificando y realizando una reflexión inicial sobre las características textuales, contextuales y paratextuales de los mismos.
- Empleo de estrategias de lectura previa a la resolución de actividades de comprensión, tales como la anticipación, verificación, inferencia, predicción, la lectura del texto completo, de consignas, de oraciones, de párrafos, entre otras, utilizando apoyo visual como referencia principal, y recurriendo a conocimientos previos.
- Empleo de estrategias durante el desarrollo de la comprensión lectora tales como la relectura, el uso de palabras claves, subrayado de ideas principales, entre otras, resolviendo dificultades de comprensión.
- Identificación de vocabulario usando diccionarios con imágenes o bilingües.
- Reconocimiento de y reflexión sobre la vinculación entre la lectura y la escritura, favoreciendo el proceso de escritura.
- Identificación y caracterización de los destinatarios al escribir un texto, incluyendo quiénes son, qué edades y ocupaciones tienen, qué relaciones existen entre ellos y el escritor.
- Producción de torbellino de ideas y/o planes, organizando y planificando composiciones escritas y borradores del texto en proceso de producción.
- Producción escrita controlada en diferentes soportes, reflexionando sobre las características y los propósitos comunicativos de los textos trabajados.

- Revisión de lo escrito que derive en la reescritura, comprendiendo una lectura crítica de los borradores y reflexionando sobre las correcciones del uso apropiado de palabras y/o expresiones, ortografía y/o puntuación.
- Valoración de los diversos intereses y opiniones, respetando la producción de los pares y del docente, y socializando los textos escritos.

- Valoración del trabajo y esfuerzo individual y cooperativo en la resolución de problemas, desarrollando la responsabilidad y el compromiso con la tarea a cumplir.

Trabajo Interdisciplinario

En este eje, se piensa la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera no sólo desde un enfoque comunicativo sino, además, como un medio para trabajar contenidos de otros espacios curriculares que, al mismo tiempo, determinan el recorte lingüístico necesario de ser enseñado y aprendido. En otras palabras, desde el trabajo con proyectos y la conexión con otros espacios, se procura hacer uso de otros saberes como soporte para la introducción de campos semánticos, y el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas de manera contextualizada.
La identificación de campos semánticos relacionados con contenidos de espacios tales como:

- Prácticas del Lenguaje: Lectura de infografías, fotos y/o imágenes provenientes de los multimedios, ampliando familias de palabras; relaciones de sentido entre sinónimos, antónimos, hiperónimos; entre otros.

- Educación Tecnológica: modos de producción y tipos de productos; procesos de transporte de materiales y energía de épocas diferentes; herramientas y máquinas en procesos sencillos; entre otros.

- Lenguaje Musical: recursos sonoros como portadores de sentido; el entorno musical local, nacional y latinoamericano; entre otros.

Los espacios curriculares mencionados se presentan a modo de ejemplo, dado que, la transversalización, puede realizarse con otros. A continuación, se explicita el desarrollo de las macrohabilidades de recepción y producción respectivamente. En este sentido, es importante mencionar que las mismas se trabajan de manera sistemática y constante. El/la docente, entonces, deberá adecuar el desarrollo de las macrohabilidades a las características particulares de los alumnos.

El trabajo con la escucha y el habla

- Participación en intercambios propios del contexto escolar: saludando, presentándose, formulando preguntas al docente y a los compañeros, expresando necesidades, deseos, gustos y/o estados de ánimo, pidiendo permiso, disculpándose, pidiendo aclaración y repetición, entre otros.
- Escucha global y recopilación de información específica de textos desde diversas fuentes de información, reconociendo el tema, el/los interlocutor/es y el contexto espacio-temporal del texto.
- Producción oral gradual y progresiva de textos (apoyándose en lenguaje no verbal y en soportes visuales), haciendo uso contextualizado de campos semánticos y aspectos gramaticales inherentes al propósito, compartiendo y respetando la producción propia y de los compañeros.
- Identificación del tipo de escucha requerida: **global** (captando la esencia de lo que se dice), **selectiva** (recopilando información específica) o **detallada,** dependiendo de la tarea comunicativa a realizar.
- Participación en intercambios orales breves comprendidos en diversas situaciones comunicativas, realizando y contestando preguntas, ejemplificando, pidiendo y dando opiniones, describiendo cosas, situaciones, personas, personajes o lugares, entre otros, respetando la toma de turnos y apoyándose en apoyos visuales y lenguaje no verbal.
- Participación, utilizando el español, en intercambios orales que fuesen necesarios en diversas situaciones comunicativas, realizando y contestando preguntas, ejemplificando, describiendo cosas y/o personas, entre otros, respetando la toma de turnos y propiciando la reflexión sobre el uso del lenguaje.
- Escucha y expresión de opiniones y sentimientos, valorando las opiniones del/la docente y de los compañeros.
- Valoración de los diversos intereses y opiniones, respetando la producción de los pares y del docente.
- Valoración del trabajo y esfuerzo individual y cooperativo en la resolución de problemas, desarrollando la responsabilidad y el compromiso con la tarea a cumplir.

El trabajo con la lectura y con la producción escrita

- Lectura y comprensión global, selectiva y detallada de textos, incentivando la imaginación y la curiosidad.

- Concentración y constancia en la lectura, procurando comenzar una reflexión sobre diferentes representaciones sociales y estereotipos culturales presentes en el texto.
- Conocimiento de los diferentes géneros discursivos, proponiendo la identificación y reflexión inicial sobre las características textuales, contextuales y paratextuales de los mismos.
- Empleo de estrategias de lectura tales como la anticipación, verificación, inferencia, la lectura del texto completo, de consignas, de oraciones, de párrafos, entre otras, resolviendo dificultades de comprensión.
- Empleo de estrategias durante el desarrollo de la comprensión lectora tales como la relectura, el uso de palabras claves, entre otras, resolviendo dificultades de comprensión.
- Lectura y comprensión global, selectiva y detallada desde diversas fuentes de información, reconociendo el tema, el/los interlocutor/es, el contexto espacio-temporal del texto.
- Lectura de textos en español, buscando información, reflexionando y/o compartiendo ideas sobre lo entendido.
- Identificación de vocabulario usando diccionarios con imágenes o bilingües.
- Reconocimiento de y reflexión sobre la vinculación entre la lectura y la escritura, favoreciendo el proceso de escritura.
- Producción de torbellino de ideas y/o planes, organizando, resumiendo y planificando composiciones escritas y borradores del texto en proceso de producción, usando párrafos al secuenciar ideas.
- Producción escrita de textos en diferentes tipos de soporte, controlada y/o libre, indagando sobre las características y los propósitos comunicativos de los textos trabajados.
- Revisión de lo escrito que derive en la reescritura, reflexionando sobre los borradores y/o sobre las correcciones del uso apropiado de palabras, expresiones ortografía o puntuación.
- Reconocimiento progresivo de la existencia del otro, construyendo la percepción de la propia identidad cultural.
- Valoración de los diversos intereses y opiniones, respetando la producción de los pares y del docente, y socializando los textos escritos.
- Valoración del trabajo y esfuerzo individual y cooperativo en la resolución de problemas, desarrollando la responsabilidad y el compromiso con la tarea a cumplir.

Expresiones Culturales y Literarias

El trabajo con la escucha y el habla

- Participación en intercambios propios del contexto escolar: saludando, presentándose, formulando preguntas al docente y a los compañeros, expresando necesidades, deseos, gustos y/o estados de ánimo, pidiendo permiso, disculpándose, pidiendo aclaración y repetición, entre otros.
- Identificación de la situación comunicativa y de los participantes (y de la relación entre ellos), contribuyendo a la comprensión auditiva y producción de textos, apoyándose en lenguaje no verbal.
- Escucha y producción gradual y progresiva de textos, ficcionales y no ficcionales, comprendidos en diversas situaciones comunicativas, complementándose con lenguaje no verbal y soportes visuales.
- Identificación del tipo de escucha requerida: **global** (captando la esencia de lo que se dice), **selectiva** (recopilando información específica) o **detallada,** dependiendo de la tarea comunicativa a realizar.
- Empleo de estrategias tales como la anticipación, la inferencia, la escucha del texto completo, de consignas, de oraciones, entre otras, favoreciendo la resolución de actividades de comprensión.
- Empleo de estrategias en el desarrollo de la comprensión auditiva tales como el sostenimiento de la concentración durante la escucha, ignorando palabras desconocidas irrelevantes, confirmando o modificando predicciones, resolviendo dificultades de comprensión.
- Empleo de estrategias que ayuden a comprender al otro y a responderle, tales como el sostenimiento de la concentración o la formulación de preguntas clarificadoras, tratando de retener temas de interés y de leer la reacción del otro, promoviendo una actitud positiva en el diálogo.
- Identificación de conceptos tales como "story", "setting", "character", "plot" o "protagonist", favoreciendo el desarrollo del análisis literario.
- Participación, utilizando el español, en intercambios orales que fuesen necesarios realizando y contestando preguntas, pidiendo y dando opiniones, entre otros, respetando la toma de turnos y propiciando la reflexión sobre el uso del lenguaje.
- Producciones orales simples y reproducciones de textos- apoyándose en lenguaje no verbal- describiendo lugares y/o personajes, las relaciones existentes entre ellos y eventos de la narración o poema escuchado.

- Identificación de sonidos, entonaciones, expresiones comunicativas y funciones propios de la lengua extranjera, transfiriendo estas características al inicio en la reflexión sobre la oralidad.
- Participación en dramatizaciones, procurando desarrollar confianza al trabajar con la escucha y el habla.
- Identificación y concientización de la existencia del otro, construyendo la percepción de la propia identidad cultural.
- Valoración de los diversos intereses y opiniones, respetando la producción de los pares y del docente.
- Valoración del trabajo y esfuerzo individual y cooperativo en la resolución de problemas, desarrollando la responsabilidad y el compromiso con la tarea a cumplir.

El trabajo con la lectura y la producción escrita

- Lectura y comprensión global, selectiva y detallada de textos, incentivando la imaginación y la curiosidad.
- Concentración y constancia en la lectura, comenzando con la reflexión sobre diferentes representaciones sociales y estereotipos culturales presentes en el texto.
- Conocimiento de los diferentes géneros discursivos, intentando la identificación y reflexión inicial sobre las características textuales, contextuales y paratextuales de los mismos.
- Exploración del orden narrativo, focalizando en los eventos relevantes, procurando comprender la estructura básica de una historia.
- Planificación de composiciones escritas, organizando ideas en borradores y bosquejos y usando párrafos como forma de secuenciar ideas.
- Producción escrita de textos, controlada y/o libre, reflexionando sobre los propósitos y características de los textos trabajados, socializando los mismos.
- Producción escrita de comienzos y finales alternativos a un cuento, o nuevas escenas o personajes en historias desde diferentes puntos de vista, buscando reflexionar sobre las diferentes maneras de construir la atmósfera de una historia.
- Revisión de lo escrito que derive en la reescritura, reflexionando sobre los borradores y/o sobre las correcciones del uso apropiado de palabras y/o

expresiones, ortografía o puntuación.

- Respeto hacia la producción de los pares y del docente, valorando las diversas opiniones.
- Valoración del trabajo y esfuerzo individual y cooperativo en la resolución de problemas, desarrollando la responsabilidad y el compromiso con la tarea a cumplir.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

PRIMER CICLO

Para el abordaje y tratamiento de los contenidos propuestos, se recomienda un enfoque basado en principios cognitivos, afectivos y lingüísticos, que tengan en cuenta la visión holística de los procesos involucrados en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. Orientada hacia un objetivo comunicativo, la enseñanza de la misma se realiza de forma contextualizada, permitiendo el desarrollo y articulación de las prácticas de comprensión y producción (leer, escuchar, hablar y escribir) en forma balanceada y progresiva, a través de situaciones comunicativas. Los aspectos léxicos, gramaticales y fonológicos son inherentes a las mismas.

El análisis de los aspectos fonológicos, léxicos y gramaticales realizados en forma aislada, puede crear la idea errónea de que el lenguaje puede aprenderse y/o adquirirse en forma segmentada. Se debe recuperar la idea de que ***la gramática*** se procesa y adquiere si los alumnos tienen la posibilidad, habilitada por el docente, de formular hipótesis y comprobarlas, basándose en ejemplos de su uso en el contexto que perciben a través de los datos de la exposición al idioma (input). La gramática se aprende en tanto se comprenden y se construyen sentidos, y no como un fin en sí misma. En cuanto a ***aspectos léxicos*** (campos semánticos), el concepto de vocabulario, incluye no sólo ítems léxicos contextualizados en torno a ejes temáticos, sino también expresiones y fórmulas comunicativas, que serán necesarias para interactuar en situaciones comunicativas simples, dentro del aula, y en la vida fuera de la escuela. Es importante atender los ***aspectos fonológicos*** por los cuales los alumnos logran comprender y producir textos orales.

Asimismo y atendiendo a las necesidades del nivel primario es necesario reconocer y resaltar el valor formativo de actividades lúdicas para todos los niños en las distintas etapas de la educación, entendiéndose al juego como una instancia para que los niños construyan conocimientos, desarrollen actitudes y se apropien de normas.

Aprendemos explorando y descubriendo, haciendo preguntas, advirtiendo similitudes y diferencias, observando y experimentando. De igual modo, atendiendo a explicaciones de unidades de aprendizaje presentadas explícitamente, y mediante una exposición abundante al material, se asimilan nuevas palabras, patrones léxicos, estructurales y de pronunciación, información cultural y valores, sin concentrarse específicamente en un objetivo lingüístico.

Lo que se describe a continuación son posibles modos de enseñar los contenidos según los ejes planteados.

Eje Integral de la Comunicación

Los alumnos podrían realizar actividades relacionadas con animales. Una actividad de inicio podría ser la siguiente: el/la docente puede contarles a los chicos que le encantan los animales y que tiene varias mascotas en su casa, mientras pega láminas con diversas mascotas en el pizarrón. Puede mencionar el nombre de cada una de ella, por ejemplo: "***Look. I have a dog, a cat, a canary, a rabbit, two hamsters and two goldfish. Listen again… a dog, a cat, a rabbit, two hamsters and two goldfish.***" Luego, el/la docente puede dar instrucciones como "Point to the (dog)!", invitando a toda la clase a indicar a los animales con su dedo. Luego, el/la docente puede convocar a un alumno para hacerlo solo indicar, y esta actividad podría realizarse con tres o cuatro alumnos distintos.

Otra actividad podría ser la de escribir *el número de la mascota que digo.* En este caso el /la docente puede escribir un número al lado de cada lámina con mascotas. Luego, puede nombrar una de las mascotas y, ejemplificando la actividad, en otra parte del pizarrón escribir su número. El/la docente lo hace con todas las mascotas mencionadas con anterioridad pero en cualquier orden. Luego, puede invitar a los estudiantes a escribir el número de la mascota que la maestra mencione en sus cuadernos. Posteriormente, el/la docente puede corroborar la numeración por medio de la escritura de la secuencia numérica en el pizarrón. Por ejemplo: ***"Let's check. Dog:1; cat: 2; goldfish: 5 Who has got four right? Three? Two?"***

Otra actividad sobre el mismo tópico y a otros podría ser el *Verdadero o Falso Energizado*. En este caso, el/la docente, haciendo uso de las mismas láminas con mascotas numeradas, nombra un animal pero con otro número, diferente al que está en el pizarrón. Los estudiantes decidirán si lo que la docente dice es verdadero o falso por medio de movimientos. Si la oración es verdadera, se levantarán. Si la oración es falsa se sentarán. La docente puede explicar la consigna diciendo: "**If it is true, STAND UP** (la docente se para), **if it is false, SIT DOWN** (la docente se sienta)". Por ejemplo, el/la

docente puede decir "**Listen carefully. Dog is number 3. True or false? Canary is number 3, is that true or false**?"

En cuanto a la lectura, es recomendable que los estudiantes comiencen leyendo palabras y frases utilizando recursos visuales como, por ejemplo, láminas o *flashcards,* acompañadas de una ilustración que permita la inferencia del significado, por ejemplo, con actividades como unir el dibujo con la palabra. El/la docente puede plantear algunas actividades basándose en un cuento previamente leído a los alumnos, relacionado con, por ejemplo, un lugar o una estación del año, y realizar actividades de reconocimiento de vocabulario y lectura. Una propuesta podría ser que el/la docente, haciendo uso del pizarrón con dibujos relacionados con el cuento, convoque a los alumnos mediantes preguntas, para que ellos identifiquen el vocabulario especifico y contextualicen la relectura. De este modo, el/la docente podría preguntar: "***What can you see on the board?"***, esperando una respuesta como "the beach" (la playa), "***And, what can you see on the beach?"***, esperando respuestas como "The sun, water, un umbrella, a bucket, etc.". En este caso, y realizando una relectura con toda la clase podría usarse un libro gigante (o Big Book) y serían los estudiantes quienes realizarían una lectura guiados por el/ la docente.

Otra actividad podría ser un juego de reconocimiento de palabras con los personajes de un cuento, de un texto del libro, de una canción o cualquier otro texto trabajado anteriormente. El juego puede consistir en encontrar los nombres de los personajes de la historia y completar la oración escrita en el pizarrón. Para esto el docente escribe en la pizarra seis (si los personajes son seis) oraciones iguales las cuales están incompletas y tienen cada una de ellas una ilustración del personaje al lado.

Look	**at**	***Dad***	***Imagen del papá de la historia***
Look	**at**	***Mum***	***Imagen de la mamá de la historia***
Look	**at**	***Kipper***	***Imagen de Kipper***
Look	**at**	***Chip***	***Imagen de Chip***
Look	**at**	***Biff***	***Imagen de Biff***

El/la docente puede invitar a un alumno a sacar de una bolsa una tarjeta con un nombre, pedirle que lo muestre a la clase, y luego preguntar de quién se trata. Luego les puede preguntar a los alumnos si pueden ver al personaje en alguna parte del aula. La imagen del personaje se encuentra en el pizarrón. Una vez reconocido, le pide al alumno que busque al mismo personaje en el cuadro con oraciones e imágenes y finalmente el alumno pega la tarjeta con el texto del nombre del personaje completando la oración.

Asimismo, para seguir trabajando con la lectura y el reconocimiento de palabras, al igual que con el reconocimiento de sonidos iniciales, se podría hacer uso de los mismos personajes de la historia seleccionada y sus láminas y proponer en un sector del pizarrón las letras iniciales de los nombres de los personajes y pedirles a los chicos que peguen los personajes al lado de las letras. El docente puede reproducir el sonido inicial del nombre y pedirle a la clase reconozca el que corresponde con el personaje y que lo repita.

B for [redacted]

F for [redacted]

K for [redacted]

D for [redacted]

M for [redacted]

Ch for [redacted]

Por ejemplo: **"Who's this?" (Dad) "And what is the first sound for Dad?" (D) "Can everybody say it?"**

Respecto de la escritura, los alumnos pueden escribir palabras y/o oraciones aisladas que hayan sido aprendidas en forma oral, y que puedan reproducir en actividades de rotulación (*labelling*), crucigramas (*crossword, puzzles*), sopa de letras (*wordsearches*), realizar *power points* con imágenes y oraciones descriptivas, viñetas con secuencias de acciones, o incluso diálogos encerrados en globos. El/la docente podría proponer la escritura de oraciones usando tarjetas con diversas palabras de un texto anteriormente trabajado. Puede pegar palabras en forma desordenada en el pizarrón, con un espacio para la escritura de oraciones. Guiado por el/la docente, el alumno podría seleccionar las tarjetas convenientes para la escritura de oraciones. El/la docente podría trabajar, no sólo el uso del vocabulario, sino, también, el uso de mayúsculas y signos de puntuación.

Key Word Wall

Big They this Yes Look look
Mum Floppy up We
Kipper Is are

Sentence: _____

También se pueden realizar actividades completando los espacios en grillas o cuadros con vocabulario referido a comidas (frutas y verduras), días de la semana, estaciones del año, entre otras, utilizando las figuras o dibujos que acompañan.

El/la docente podría pensar en trabajar en la identificación y en el uso de campos semánticos relacionados con colores, vestimenta, comidas, entre otros, a través de proyectos relacionados con Ciencias Sociales. Los alumnos podrían buscar, en clase o en casa junto a sus familias, imágenes donde se puedan ver personas pertenecientes a diversas culturas durante festividades, por ejemplo. Los alumnos podrían describir la vestimenta o las comidas que ven en las imágenes de forma oral y/o escrita, tras escuchar al/la docente como ejemplo. También podrían realizar un mural cultural ***(Cultural Wall Hanging)***, es decir, un espacio en el que los alumnos puedan exponer lo encontrado y lo descripto, y construir un itinerario cultural a través de las particularidades, costumbres y tradiciones de los pueblos de habla inglesa al igual que otros: festividades, atuendos y comidas típicas, canciones, juegos, historias a medida que el/la docente los invite y los guíe.

Expresiones Culturales y Literarias

El/la docente podría pensar en crear un **Rincón de lectura o de cuentos** (***Storytelling Corner***), en el cual los alumnos encuentren un ambiente placentero y relajado para disfrutar de múltiples historias, incluso ambientado con música e imágenes. El/la docente podría pensar en destinar un horario determinado para hacer uso de este rincón, aunque podría invitarlos a visitarlo durante ratos libres. Es ideal para "fast finishers". El uso de Big Books es un recurso apropiado para implementar en este espacio. En este ámbito, se generará la participación en variadas actividades de escucha y comprensión auditiva de narraciones que llegarán a través de la voz del maestro o bien por medio de recursos audiovisuales: CD ROM, video, DVD. Podría ser también un marco en el cual los alumnos puedan crear historias sencillas y presentarlas a través de libros artesanales (en diferentes formatos), historietas, obras de títeres, entre otros. Es importante, además, brindarles un espacio de sensibilización y encuentro con el universo literario a partir del recitado de poesías y la narración de cuentos, procurando afianzar el hábito de la lectura. La escucha atenta de cuentos brinda una oportunidad para realizar posteriormente tareas que favorezcan la imaginación y la creatividad.

El/la docente podría pensar en una actividad llamada "Color my World", que incluye diversas tareas con variedad de tópicos. Para introducir la primera tarea, el/la docente podría utilizar un soporte visual como una lámina del arco iris, un ppt, una proyección, entre otros y también podría ambientar con una canción como "Somewhere Over the

Rainbow" y por medio de preguntas indagar conocimientos previos. Por ejemplo: **"What is this?"** "A rainbow" (la respuesta podría ser en español. Si así fuera, el/la docente reforzaría repitiendo la palabra en Inglés): ***" Have you ever seen a rainbow? Where do you see rainbows? When? What are they like? What colours are there in rainbows? Red, Orange, Yellow, Green, Blue, Violet"***

Luego, el/la docente podría leer el siguiente poema:

Colouful Rainbow

Yellow, red, green, purple, blue

All the colours bend.

Some say that a pot of gold

Is at the very end!

Podría usar el poema sobre los colores del arco iris como disparador para que los alumnos identifiquen y usen vocabulario sobre colores. Luego, los alumnos podrían crear sus propios poemas sobre el arco iris, copiando el poema leído sobre el arco iris y luego creando un poema para cada color, comenzando con el nombre del color y con una guía propuesta. Por ejemplo:

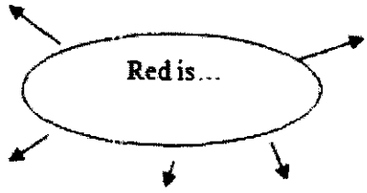
Red is...

Red is like a ruby shinning brightly

Red is the colour of apples falling from the tree.

Red is hot like the fire in the living room

Para poder ayudar a los alumnos a pensar palabras el/la docente podría guiar un torbellino de ideas y luego pedirles a los chicos que las clasifiquen



El/la docente podría planificar dramatizaciones de obras de teatro de extensión acotada y acorde a las posibilidades de los estudiantes. Podría leer por sí mismo/a un cuento e invitar a los alumnos a actuar escenas que estuviera narrando, con posibilidad de participar con diálogos cortos correspondientes a distintas escenas. También podría

invitar a los alumnos a disfrazarse o a usar máscaras para las dramatizaciones, filmarlos[222] y luego pasarles la filmación para que se observen a sí mismos usando la lengua extranjera y divertirse con "bloopers" que pudieran ocasionarse.

También se podría incorporar un "Rincón Creativo "***(Creative Workshop)*** en el cual, a través de actividades plásticas tales como colorear (con distintos materiales), recortar, realizar tarjetas, construir figuras articuladas, máscaras, será posible incorporar y afianzar palabras, frases y situaciones comunicativas, al igual que metalenguaje literario. Por ejemplo, el/la docente podría leer un texto literario junto a la clase. Luego, podría invitar a los alumnos a realizar 'Setting Pop ups" (maqueta en 3D), de manera individual o en grupos, que reflejen escenas del texto, personajes, setting (tiempo y espacio) u objetos significativos de la historia. En el caso de que trabajen en grupos, podrían seleccionar diversos pasajes de la historia trabajada. De esta manera, el/la docente estaría procurando un intercambio de ideas entre los alumnos sobre las razones de incluir determinados personajes, escenas y objetos, y las maneras para incluirlos. Luego, los grupos podrían diseñar sus maquetas trasladando la descripción de la lectura a una creación artística.

SEGUNDO CICLO

Para el abordaje y tratamiento de los contenidos propuestos, se recomienda un enfoque basado en principios cognitivos, afectivos y lingüísticos, que tengan en cuenta la visión holística de los procesos involucrados en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. Orientada hacia un objetivo comunicativo, la enseñanza de la lengua extranjera se realiza de forma contextualizada, permitiendo el desarrollo y articulación de las prácticas de comprensión y producción (leer, escuchar, hablar y escribir) en forma balanceada y progresiva, a través de situaciones comunicativas. Los aspectos léxicos, gramaticales y fonológicos son inherentes a las mismas.

El análisis de los aspectos fonológicos, léxicos y gramaticales realizados en forma aislada, puede crear la idea errónea de que el lenguaje puede aprenderse y/o adquirirse en forma segmentada. Se debe recuperar la idea de que ***la gramática*** se procesa y adquiere si los alumnos tienen la posibilidad, habilitada por el docente, de formular hipótesis y comprobarlas, basándose en ejemplos de su uso en el contexto que perciben a través de los datos del input (exposición al idioma). La gramática se aprende en tanto se comprenden y se construyen sentidos, y no como un fin en sí misma. En cuanto a ***aspectos léxicos*** (campos semánticos), el concepto de vocabulario, incluye no sólo

222 Para filmar a menores de edad, se requiere de un permiso de los padres.

ítems léxicos contextualizados en torno a ejes temáticos, sino también expresiones y fórmulas comunicativas, que serán necesarias para interactuar en situaciones comunicativas simples, dentro del aula, y en la vida fuera de la escuela. Es importante atender los ***aspectos fonológicos*** por los cuales los alumnos logran comprender y producir textos orales.

Asimismo y atendiendo a las necesidades del nivel primario es necesario reconocer y resaltar el valor formativo de actividades lúdicas para todos los niños en las distintas etapas de la educación, entendiéndose al juego como una instancia para que los niños construyan conocimientos, desarrollen actitudes y se apropien de normas.

Aprendemos explorando y descubriendo, haciendo preguntas, advirtiendo similitudes y diferencias, observando y experimentando. De igual modo, atendiendo a explicaciones de unidades de aprendizaje presentadas explícitamente, y mediante una exposición abundante al material, se asimilan nuevas palabras, patrones léxicos, estructurales y de pronunciación, información cultural y valores, sin concentrarse específicamente en un objetivo lingüístico.

Lo que se describe a continuación son posibles modos de enseñar los contenidos según los ejes planteados.

Eje Integral de la Comunicación

El/la docente podría presentar un texto en formato de carta o e-mail, en el cual el remitente cuente un día en su vida, con horarios, hobbies, amigos, etc. Luego de realizar diferentes actividades de comprensión, podría invitar a sus alumnos a escribir un texto similar con información sobre sus propias rutinas, siguiendo el modelo de la carta que leyeron. El/la docente podría pensar en el intercambio de e-mails y mensajes multimedia ***(Online Exchange)*** con estudiantes de otras escuelas provinciales, nacionales o internacionales. Podría invitar a los alumnos a incluir fotos, calcomanías o cualquier elemento que pudiera complementar su texto. Este tipo de experiencias comunicativas pretende que el niño use la lengua extranjera y brindarle una visión más amplia y diversa del mundo.

En este eje, el/la docente podría pensar en trabajar, junto a sus alumnos, con campos semánticos relacionados con comidas, al describir platos que pueden ser considerados sanos o no. El/la docente podría empezar con actividades de reconocimiento de comidas, tales como reconocer y apuntar a comidas (graficadas en láminas) alrededor del aula, unir con flechas, entre otras. Luego, podría invitar a los alumnos a categorizar las comidas en "Oils, fats and sweets" (aceites, grasas y dulces), "Dairies" (lácteos), "Meats and (carnes y legumbres), "Vegetables" (verduras), "Fruits" (frutas) y "Cereals

and Pasta" (cereales y pastas). Luego, estableciendo conexión con contenidos de Ciencias Naturales, el/la docente podría enseñar el significado de "Healthy/unhealthy" (saludable y poco saludable), e invitar a los alumnos a opinar qué alimentos se consideran sanos o no, y por qué, procurando que se tome conciencia sobre la alimentación sana. También sería propicio reflexionar acerca de las posibilidades de acceso de algunos sectores sociales a una alimentación sana. Posteriormente, podría presentar la pirámide nutricional en el pizarrón, preguntando a los alumnos con qué frecuencia consumen estos alimentos: "**How often do you...?"**, y luego incentivar a los alumnos que realicen una pirámide nutricional en grupos para exponer en el aula y /o en la escuela. El/la docente también podría proponer una salida a un supermercado para buscar marcas y precios relacionados con comidas vistas, o incluso a restaurantes (que pueden ser vegetarianos), preparando preguntas con anterioridad para que los alumnos se informen durante la visita.

Trabajo Interdisciplinario

En este eje, se puede aprovechar lo presentado en el Eje Integrador de la Comunicación y trabajar con proyectos interdisciplinarios.

Se podrían pensar proyectos articulados con Matemáticas, cuando se trabaje en el uso de los campos semánticos relativos a la descripción y la información personal. El/la docente podría proponer, por medio de la proyección de un video, la presentación de un personaje con información personal como su nombre, su edad o sus hobbies, y luego la presentación de su familia. Más tarde, podría pedirles a los alumnos que realicen un gráfico de barras (block graph), comparando un rasgo en particular, como por ejemplo el color del pelo de las personas que aparecen en el video. Los alumnos y el/la docente podrían armar un gráfico de barras (block graph) en el pizarrón enumerando los diversos tonos de pelo que vieron en la película, y luego, según el color podrían recortar cuadrados de cartulinas rojos, marrones, amarillos y negros para contar las personas con diversos colores de cabello.

El/la docente podría pensar otro trabajo interdisciplinario con el espacio de Construcción de la Ciudadanía, aprovechando el eje de la reflexión ética en el cual se agrupan los contenidos que versan sobre valores y los dilemas morales, y la relación entre derechos y responsabilidades. En este caso se podría realizar un proyecto de valores en el cual se estimulen las conductas responsables y se distinga el bien y el mal, utilizando la identificación y el uso de campos semánticos relacionados con prendas de vestir. El/la docente podría comenzar mostrando láminas de personajes de héroes y villanos de cuentos clásicos como por ejemplo de Peter Pan y describirlos. También

podrían usarse segmentos de cuentos como La noche de las narices frías, Blanca nieves, entre otros. El/la docente podría referirse a las partes de los cuentos y hacer explícita la relación entre los estados de ánimo y la ropa que lucen (esta referencia podrá darse en la lengua extranjera o en español). Por ejemplo, el/la docente puede referirse a una escena en la cual Peter Pan se disfraza de Capitán Garfio para hacerle una broma a Wendy:

> T: John and Wendy are at Peter Pan's house in Never Land. A stranger is coming! Look! He is wearing a big black hat. And...yes! He is wearing a long red coat! Who is it? Oh no! It's Captain Hook! Run children! But no... wait a minute... It's Peter pan! Wendy is very angry. Captain Hook is very angry too... he has got his trousers. He hasn't got his coat. And he hasn't got his hat!

Luego del relato el/la docente podría proponer un intercambio de opiniones que podría darse en español por medio de algunas preguntas tales como: "Is Wendy right to be angry? What do you think she would say to Peter? Do you like Captain Hook? Are we sorry for him? Why? Why not?" La docente puede resaltar la figura del villano, en este caso el Capitán Garfio, y la manera en que los lectores o audiencia nos sentimos satisfechos al verlo vencido. El/la docente puede preguntar a la clase si nuestra reacción sería similar en el caso de Peter Pan en la situación de engaño planteada. ¿Cuál sería la diferencia? Por ejemplo: **"What kind of attitudes do the characters show in relation to lying?"** El/la docente podría iniciar un debate intentando que los alumnos definan, analicen y concluyan con respecto a las actitudes y comportamientos de los personajes vistos en la película.

El/la docente podría pensar otro proyecto con Ciencias Sociales y el eje las sociedades y los espacios geográficos. En este eje, los temas sobre el ambiente, la sociedad y la organización del territorio se hacen presentes. En este caso la propuesta podría estar relacionada con promover un espacio de interculturalidad ***(Intercultural Realm)*** por medio de la lectura y el relato de leyendas, tradiciones y cultura de los pueblos originarios de América del Norte, Alaska y Australia, y se los podría comparar con los de América Central y del Sur, al igual que los de la provincia de TDF. De este modo se podrían abordar las relaciones entre los **diversos ambientes, las sociedades y las organizaciones del territorio.**

Siguiendo con el mismo proyecto el/la docente podría pensar en que los estudiantes realicen un mural cultural ***(Cultural Wall Hanging)***, es decir, un espacio en el que los alumnos puedan construir un itinerario cultural a través de las particularidades, costumbres y tradiciones de los pueblos de habla inglesa al igual que otros pueblos:

festividades, atuendos y comidas típicas, canciones, juegos, historias a medida que un texto los invite.

Expresiones Culturales y Literarias

El/la docente podría pensar en crear un **Rincón de lectura o de cuentos** (***Storytelling Corner***), en el cual los alumnos encuentren un ambiente placentero y relajado para disfrutar de múltiples historias, incluso ambientado con música e imágenes. El/la docente podría pensar en destinar un horario determinado para hacer uso de este rincón, aunque podría invitarlos a visitarlo durante ratos libres. Es ideal para "fast finishers". El uso de Big Books es un recurso apropiado para implementar en este espacio. En este ámbito, se generará la participación en variadas actividades de escucha y comprensión auditiva de narraciones que llegarán a través de la voz del maestro o bien por medio de recursos audiovisuales: CD ROM, video, DVD. Podría ser también un marco en el cual los alumnos puedan crear historias sencillas y presentarlas a través de libros artesanales (en diferentes formatos), historietas, obras de títeres, entre otros. Es importante, además, brindarles un espacio de sensibilización y encuentro con el universo literario a partir del recitado de poesías y la narración de cuentos, procurando afianzar el hábito de la lectura. La escucha atenta de cuentos brinda una oportunidad para realizar posteriormente tareas que favorezcan la imaginación y la creatividad.

El/la docente podría proponer actividades de lectura y escritura relacionadas con tópicos tales como colores, objetos o útiles escolares, a partir del uso de poemas simples. El docente podría leer un poema breve, haciendo uso de un títere (de mano, de dedos o marionetas) para enriquecer la actividad. El muñeco puede tener un nombre propio, y expresar pensamientos y sentimientos en determinadas circunstancias o situaciones del quehacer áulico. Luego, podría invitar a los alumnos a traer un títere, de las mismas características, a clase para trabajar en un poema propio. El/la docente podría darles un poema base para guiarlos en la estructura, y los alumnos solo tendrían que cambiar palabras claves. Al finalizarlo, podrían leerlo en frente de la clase, o incluso armar pósters con los poemas escritos para exponer en la escuela. Por ejemplo, se podría proponer un poema como el siguiente:

Last night I Dreamed of Chickens
By Jack Prelutsky

Last night I dreamed of chickens,
There were chickens everywhere,
They were standing on my stomach,
They were nesting in my hair,
They were pecking at my pillow,
They were ruffling up their feathers
As they raced about my bed.

They were on the chairs and tables,
They were on the chandeliers,
They were roosting in the corners,
They were clucking in my ears,
There were chickens, chickens, chickens
For as far as I could see…
When I woke today, I noticed
There were eggs on top of me.

De esta manera, luego de su lectura y de actividades de comprensión (orales y/o escritas), el/la docente podría proponer una reescritura del mismo, pero con otros sujetos u objetos como monos, gatos, lagartos, payasos, fantasmas, entre otros. Sólo tendrían que cambiar las palabras subrayadas, es decir "chicken", por el animal que eligiesen, pero también podrían cambiar las acciones.

Asimismo, el/la docente podría planificar dramatizaciones de obras de teatro de extensión acotada y acorde a las posibilidades de los estudiantes. Las temáticas de las obras podrían estar relacionadas con los temas trabajados en el eje de la comunicación, o podrían ser cuentos adaptados al género teatral por medio de la reescritura, usando diálogos. El/la docente podría pensar en cuentos conocidos y cambiarles un personaje, el lugar o el final, o simplemente elegir una escena. El/la docente podría invitar a los alumnos a disfrazarse y filmarlos[223] durante las dramatizaciones. Luego, podría pasarles la filmación para que se observen a sí mismos usando la lengua extranjera y divertirse con bloopers que pudieran ocasionarse.

223 Para filmar a menores de edad, se requiere de un permiso de los padres.

También se podría incorporar un "Rincón Creativo "***(Creative Workshop)*** en el cual, a través de actividades plásticas tales como colorear (con distintos materiales), recortar, realizar tarjetas, construir figuras articuladas, máscaras, será posible incorporar y afianzar palabras, frases y situaciones comunicativas, al igual que metalenguaje literario. Por ejemplo, el/la docente podría leer un texto literario junto a la clase. Luego, podría invitar a los alumnos a realizar 'Setting Pop ups" (maqueta en 3D), de manera individual o en grupos, que reflejen escenas del texto, personajes, setting (tiempo y espacio) u objetos significativos de la historia. En el caso de que trabajen en grupos, podrían seleccionar diversos pasajes de la historia trabajada. De esta manera, el/la docente estaría procurando un intercambio de ideas entre los alumnos sobre las razones de incluir determinados personajes, escenas y objetos, y las maneras para incluirlos. Luego, los grupos podrían diseñar sus maquetas trasladando la descripción de la lectura a una creación artística.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

La evaluación es inherente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, generando información a fin de detenerse, observar, y determinar si se han logrado los propósitos propuestos, identificar aquellos aspectos que deberían ser re trabajados y, de esta manera, tomar decisiones pedagógicas. El docente, consecuentemente, tiene la posibilidad de comunicar a los alumnos sus avances, y aquello que aún deben construir. Asimismo, existen indicios en clase, a través de los cuales el docente recaba información acerca del proceso educativo: preguntas, respuestas, comentarios, sugerencias, muestras de entusiasmo o desinterés (¿los alumnos siguen las consignas? ¿Está Fernández haciendo la tarea correctamente? ¿Está Juan aburrido?).

Las maneras de evaluar son múltiples y diversas, y se relacionan según la función, el momento en el que se desarrollan, el criterio adoptado, entre otras. Consideramos sumamente importante indagar sobre los conocimientos previos de los alumnos, lo que saben hacer y sus posibilidades. De esta manera, el docente puede elaborar propuestas de enseñanza que respondan a las necesidades y características de sus alumnos. Es por este motivo, que consideramos la evaluación diagnóstica previa al comienzo del proceso de enseñanza importante, aunque, a medida que los alumnos avanzan, resulta necesario reevaluar, para poder adecuar estratégicamente la enseñanza. Se puede realizar el sondeo, mediante cuestionarios, observaciones sistematizadas del trabajo en grupo, o pruebas escritas u orales llevadas a cabo sobre la base de criterios claros, definiendo *qué* es lo que el docente quiere saber para saber *qué tiene que observar.* Las observaciones sistematizadas de aspectos claves o específicos para el conocimiento de

un alumno y/o de un grupo de alumnos, pueden efectuarse durante un período de tiempo determinado. Entre estos aspectos, se podría observar el desarrollo de las habilidades que tienen que ver, tanto con la comprensión, como con la producción de la lengua extranjera, los hábitos de trabajo escolar, la creciente autonomía, la participación, la convivencia, entre otros.

Jorba y Sanmartí (2000) afirman que la evaluación formativa se centra en comprender el funcionamiento del estudiante frente a las tareas que se le proponen, y la información que el/la docente busca refiere a las representaciones mentales del alumno, y a las estrategias que utiliza para llegar a un resultado determinado. Es por ello, que dicha evaluación significa para los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera, una herramienta de suma importancia, ya que será por medio de ella que el "scaffolding" o andamiaje irá acompañando al estudiante en el desarrollo de las cuatro macrohabilidades, hasta "remover" ese andamiaje por completo cuando el estudiante haya adquirido los saberes, y desarrolle cierta autonomía.

En este sentido, podemos pensar en estrategias e instrumentos sencillos que faciliten el monitoreo constante de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ejemplo, los intercambios informales o entrevistas con los alumnos pueden arrojar elementos de análisis. Asimismo, el/la docente puede detenerse a observar las tareas realizadas día a día, la participación o el desenvolvimiento de sus alumnos en actividades lúdicas, y, de esta manera, poder revisar y estudiar las prácticas pedagógicas. Similarmente, el/la docente también puede fomentar la reflexión en sus alumnos a través de la *autoevaluación* por medio de cuestionarios sencillos, en los que se indague sobre cuestiones tales como lo que aprendió, las dificultades que superó, las confusiones que persisten, el tipo de ayuda que necesita, los temas sobre los que quiere saber más, entre otros.

Asimismo, el/la docente podría considerar la producción de *portafolios*, que puede resultar valiosa para la evaluación de la escritura, y permitir la sistematización de las producciones de los alumnos e identificar logros, progresos y dificultades. Una de las características del portafolio, es que el/la docente puede incluir la participación de los alumnos en la elaboración de los criterios de selección, desarrollando procesos de autorreflexión. En este sentido, consideramos pertinente que haga referencia a algunas preguntas que puedan ayudar a sus alumnos a decidir cómo organizar un portafolio: ¿Cuántos y qué aspectos de la disciplina están representados en un portafolio?, ¿Qué tipo de experiencias de aprendizaje es importante documentar y por qué?, ¿Se incluyen solo "los mejores" trabajos o aquellos que el alumno desea o necesita revisar?, ¿Qué tipo de trabajos se documentarán?, ¿Trabajos finales, trabajos en proceso (todos los

borradores) o una combinación de ambos?, ¿Qué periodo de tiempo abarcará el portafolio?, ¿Cómo se estimulará a los alumnos a reflexionar sobre su trabajo, progresos, estancamientos y dificultades?. En relación con esto último, es de suma importancia considerar y planificar cuidadosamente la reflexión guiada sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el desarrollo del trabajo del portafolios. Para ello, sería importante que los alumnos respondan preguntas referidas a:

- Lo aprendido sobre su persona.
- Los aspectos que, a su criterio, fueron resueltos.
- Los aspectos que querría y podría mejorar.
- Sus sentimientos con respecto a su producción.
- Las dudas y dificultades más comunes.
- Lo aprendido durante el proceso de construcción del portfolios hasta el momento.
- Su trabajo en grupo
- Otros.

Del mismo modo, llegado el momento de pensar en la *evaluación de un proyecto*, el docente podría considerar los siguientes aspectos: analizar los aprendizajes de los alumnos, determinar el logro de los objetivos propuestos inicialmente, evaluar la práctica docente durante el desarrollo del proyecto, entre otros. La evaluación, en este caso, abarca tanto el producto final del proyecto-realizado en forma grupal-como la manera en que se desarrollaron las actividades llevadas a cabo para resolver el problema que dio origen al proyecto (teniendo en cuenta el recorrido individual también).

Considerando que la evaluación es un proceso intrínseco a los de enseñanza y aprendizaje, es necesario determinar "momentos de corte", para evaluar la enseñanza y los aprendizajes hasta ese momento, y tomar decisiones que permitan enriquecer la continuidad de ambos. En este sentido, nos referimos, a continuación, a la e*valuación sumativa* en palabras de Edith Litwin (2008), quien sostiene que se necesitaría tener en cuenta "las siguientes condiciones: que la evaluación se lleve a cabo sin sorpresas, que sea enmarcada en la enseñanza y sin desprenderse del clima, ritmo y tipo de actividades usuales de la clase" (p. 173). Estas condiciones se propician cuando el docente reflexiona sobre el examen, preguntándose si está evaluando los contenidos que enseña. El docente debería verificar que el formato de la evaluación esté en consonancia con el

tiempo de resolución, que las consignas sean claras y sencillas, que el nivel de dificultad esté en relación con lo trabajado en clase y que las tipologías de las actividades resulten familiares. Para evitar evaluar el lenguaje de forma segmentada resulta importante contextualizar, por ejemplo, por medio de una organización temática.

Al pensar la construcción de exámenes escritos, a través del uso de las macrohabilidades, y también con el propósito de observar las estrategias que los alumnos están desarrollando, resulta necesario considerar objetivos alcanzables, pero que presenten un desafío también. Estos momentos deberían reflejar lo trabajado en clase, e incorporar el uso de colores y gráficos atractivos.

Al evaluar la lectura y la escucha, se pueden considerar algunas estrategias que incluyan la comprensión de una situación a través de la comprensión global y/o búsqueda de información (infiriendo características y relaciones en textos descriptivos, por ejemplo). De este modo, los alumnos podrían escuchar una grabación y unir con flechas, colorear o determinar si las oraciones son verdaderas o falsas. Las consignas de actividades que incluyan la escucha en la evaluación son de gran importancia, dado que explicitan a los alumnos lo que deberán "hacer" con la información escuchada y comprendida. Los alumnos podrán anticipar las estrategias apropiadas para llevar a cabo dichas actividades. Asimismo, los dictados resultan apropiados para evaluar la comprensión auditiva (cuando no se tiene en cuenta sólo la ortografía), dado que se puede deducir si el alumno ha captado la idea general, y también si tiene dominio de estructuras gramaticales y/o de campos semánticos. Durante los primeros años, los alumnos pueden realizar dictados sólo con gráficos, es decir, sin escritura.

Al evaluar la comprensión lectora, es importante considerar que el nivel de comprensión lectora se revela, entre otros aspectos, a partir de inferencias que realiza el alumno. En una primera etapa, actividades que incluyan la clasificación de palabras pueden resultar muy útiles para evaluar esta habilidad. Es decir, el/la docente podría pensar en ejercicios en los cuales los alumnos tengan que leer palabras y clasificarlas en colores, comidas, animales u otros. Asimismo, se podrían incluir actividades en las cuales los alumnos lean palabras u oraciones y coloreen dibujos de determinada manera. En una segunda etapa, antes de la lectura de un texto, los alumnos pueden realizar hipótesis (a partir de la observación del título e imágenes, entre otros) sobre el tema, personajes o acciones, que, durante la lectura, comprobarán o refutarán, y pueden volver a realizar nuevas inferencias. Los alumnos podrían completar gráficos, tablas o diagramas de Venn con información obtenida a través del análisis de un texto, comparando personajes, enfocándose en hechos relevantes, resumiendo eventos, entre otros.

De la misma forma, al evaluar el habla, es importante crear un ambiente distendido y signado por el juego. Puede llegar a ser beneficioso, principalmente en los primeros años, que los alumnos no sepan que están siendo evaluados. De esta manera, el/la docente puede, por ejemplo, circular por el aula, escuchando a los alumnos, en actividades como terminar la oración del/de la docente, la renarración de textos, role-plays, juegos, entre otros. Con el correr del tiempo, el/la docente, al evaluar el habla, debería tener en claro los parámetros a incluir, y ser claros al explicarlos. Se podrían incluir claridad al comunicarse, secuenciación de la información, recursos visuales empleados, el uso adecuado de estructuras gramaticales, de campos semánticos y uso de conectores, entre otros. La planificación de tareas a realizar puede involucrar el trabajo individual o grupal, e incluir el armado de apoyo visual para un posible acompañamiento de la instancia evaluativa. Cabe destacar que las instrucciones sobre la producción oral esperada deberían ser explícitas.

Con relación a las producciones, escritas (palabras u oraciones cortas) o con gráficos, sería esencial que respondan a una situación comunicativa determinada. Luego de ser introducidos a la palabra escrita, los alumnos podrían, gradualmente, comenzar a escribir, descifrando, copiando u ordenando palabras u/y oraciones, completando crucigramas, entre otros. En los últimos años, el/la docente podría pedir que describan una situación o una imagen determinada, incluyendo ejemplos o pistas, si fuese necesario. Se podría incluir la organización de ideas, el uso adecuado de estructuras gramaticales y de puntuación, la escritura correcta de palabras, entre otros. Puede resultar ventajoso, anticipar a los alumnos sobre aquellos criterios que se tendrán en cuenta, a la hora de evaluar una producción escrita u oral.

Los docentes tendremos, entonces, que definir el qué, quién, cómo y cuándo de la evaluación para ser coherentes con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La evaluación debería colaborar en la reformulación de prácticas pedagógicas que demandan ciertos ajustes, brindando información a los alumnos y al docente, para que puedan reformular el proceso educativo.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

BANFI, C. (2010). *Los primeros Pasos en las lenguas extranjeras*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

BANFI, C. RONCHETTI, S. y ARGUIMBAU, C. (2009) *Treetops Planificaciones 1 y 2*. Argentina. OUP

---------- (2009) *Treetops Planificaciones 3 y 4*. Argentina. OUP

BARBONI, S. Editora (2011) *Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional*. La Plata. Ediciones al Margen.

BAXTER, A. (1997). *Evaluating your Students*. London: Richmond.

BROWN, H. DOUGLAS. (2001). *Teaching by Principles*. USA: Longman.

BYRAM, M. y FLEMING, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. España: Cambridge University.

CAMPOS ARENAS, Agustín. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Magisterio.

CLARKE, J. (2003) *Teaching Reading and Writing with Favorite Songs*. USA. Scholastics.

CRYSTAL, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

DVD. (2008) *A Complete Selection of Oxford Reading Tree Teacher training* Oxford. OUP

FERRADA MOI, C. (2006) *English Adventure Working with Values*. Argentina. Pearson Education Limited.

GARZÓN, M., Libedinsky, M., Light, D., Manso, M. y Pérez, P. (2011). *Las TIC en las aulas. Experiencias Latinoamericanas*. Buenos Aires: Paidós.

HARRIS, M. y MC CANN P. (1994) *Assesment*. Oxford. Heinemann

HORWITZ, E. K. (2008). *Becoming a Language Teacher*. USA: Pearson.

LIRUSO, S. y REQUENA. P (2010) *Guía del Docente Hello! Argentina*. Asociación Cooperadora de la Facultad de Lenguas Universidad Nacional de Córdoba.

LITWIN, E. (2008). *El Oficio de Enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

MACK, N. (2005) *Teaching Grammar with Playful Poems*. New York: Scholastic.

NAVÉS, T. & Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes en Marsh, D., & Langé, G. Eds. Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. Jyväskylá. University of Jyväskylä on behalf of TIECLIL. Finland: UniCOM.

NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom.* Sidney: CUP.
---------- (1997). *Syllabus Design.* England OUP
PÉREZ TORRES, I. (1997- 2011). *English as a Second or Foreign Language. Primary and Secondary Education.* Fecha de consulta 10 Junio de 2011. Disponible en http://www.isabelperez.com/
SULLIVAN, M (1999) 101 Thematic Poems for Emergent Readers. USA. Scholastics.
STERLING, M. (1995) *Values in Literature.*USA. Rachelle Cracchiolo, M.S. Ed
TERIGI, F. (2006) *Diez miradas sobre la escuela primaria.* Buenos Aires: Siglo. XXI Editores Argentina.
URP (1998) *A course in Language Teaching.* Cambridge. Cambridge University Press.
VAELLO ORTS, J. (2011): *Cómo dar clase a los que no quieren.* Barcelona: GRAO.
VAN ZILE, (2001) *Awesome Hands-on Activities for Teaching Literary Elements.* USA. Scholastics.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

LA ENSEÑANZA DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

"Los límites de mi lenguaje... son los límites de mi mundo"
Ludwing Wittgenstein. (1889-1951)

Los nuevos enfoques de la enseñanza del área nos invitan a pensar en el sujeto a quien va dirigida la misma: un sujeto social, político y pedagógico ubicado en el terreno de los derechos que expresa su cultura, la conoce y construye la visión que tiene de su mundo a través del *lenguaje*.

> *"La alfabetización es el primer paso en la conquista del derecho a educarse y de participar en la construcción democrática. Brindar a un individuo o a un grupo social acceso a la lectura y a la escritura, es dotarlo de medios de expresión política y de instrumentos de base necesarios para su participación en las decisiones que conciernen a su existencia y a su futuro*". (Rivero, 1990, p. 28).

Desde siempre ha interesado y preocupado el tema de la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad, la lectura y la escritura. Nuestra preocupación refiere a pensarlo **definiendo conscientemente el objeto a enseñar y aprender**. Es una preocupación didáctica, que intenta preservar el sentido del saber o de las prácticas a enseñar considerando los modos particulares en los que estos saberes o prácticas funcionan fuera de la escuela. Es así que en el marco de esta propuesta, se plantea un cambio en cuanto al objeto de la enseñanza: **las Prácticas del Lenguaje** que involucran, en la comunicación, un saber hacer, un poder hacer y una reflexión permanente sobre lo que se dice, lee, escribe y escucha.

> *"Puede afirmarse que el propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos*[224] *a la comunidad de lectores y escritores*[225]*; es el de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita."[...]. "Lo necesario es, en síntesis, preservar el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto del aprendizaje, lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y*

224 Coincidimos con la reivindicación de los derechos de género, pero a los fines de facilitar la lectura se expresará alumnos-docentes-profesor-niños-chicos refiriendo a ambos géneros

225 La palabra escritores se utiliza aquí en el sentido de personas que escriben eficazmente y que pueden utilizar la escritura como instrumento de reflexión de su propio pensamiento.

puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita". (Lerner, 2001).

Continuando con esta visión, acordamos que históricamente el objeto de enseñanza del área ha sido la lengua, sobre todo en los aspectos normativos y descriptivos, encontrándose ausentes, por lo general, las prácticas del lenguaje. La actividad del lenguaje no debe reducirse a la enseñanza del domino de la lengua fragmentada en sus distintos niveles y subniveles: oracional, léxico, semántico, textual, porque ello implica centrarse en lo meramente lingüístico, sin darle un sentido de integralidad.

Lerner, Hébrard y otros autores (2001) coinciden en sostener que no incluir en la enseñanza a las prácticas del lenguaje, como contenidos a enseñar, puede reproducir desigualdades sociales en relación con la lectura y la escritura y en tanto la escuela no modifique sus enfoques didácticos, los alumnos llegarán a ser miembros practicantes de las mismas sólo si tienen la suerte de heredarlo como patrimonio familiar. Lejos de ubicarnos en un estado pesimista, es preciso reconocer **cuáles son las condiciones didácticas para incorporar a todos los alumnos a estas prácticas sociales.**

Si el propósito educativo de la enseñanza es *incorporar a los alumnos a la comunidad de lectores y escritores,* (Lerner, 2001) es preciso explicitar cuáles son los contenidos involucrados en las prácticas del lenguaje, qué conocimientos entran en escena al ejercerlas, qué contenidos enseñan los docentes y qué aprenden los alumnos mientras se habla, escucha, lee y escribe.

En síntesis, la escuela debe formar ciudadanos como sujetos usuarios de las prácticas sociales del lenguaje, entendidas como [...] "*las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es pues el dominio práctico del lenguaje en el marco de situaciones sociales reales.*" (Rosas, M y Ricardo, J. 2008)

LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN EL NIVEL PRIMARIO

El Nivel Primario debe brindar a sus alumnos oportunidades para **ampliar** sus posibilidades de **comunicación oral**, en un espacio en donde las variedades lingüísticas se interrelacionen y se respeten dando "permiso" a los lenguajes de los integrantes de la comunidad escolar; además asume el compromiso de **formar lectores y escritores** capaces de ampliar y mejorar sus prácticas en el Nivel Secundario.

Pensar las Prácticas del Lenguaje en el Nivel Primario es pensar en **continuidad;** y específicamente en el primer ciclo es pensar en la **Alfabetización Inicial**[226], posibilitando a los niños entender la complejidad del sistema de escritura para lograr leer y escribir por sí mismos, adquiriendo distintos grados de autonomía. Prácticas centradas en la formación del lector y del escritor y no en dispositivos rígidos de codificación y decodificación.

Entendemos que la propuesta de enseñanza de la Alfabetización Inicial, es un **proceso continuo**, que requiere más de un ciclo lectivo. Este proceso se inicia con la denominada **Alfabetización Temprana o Emergente**, desde el propio hogar de cada niño y comienza en la educación formal, a través del Nivel Inicial, con la **Alfabetización Inicial**, contando con seis años de escolaridad, donde es preciso que el Nivel Primario continúe asumiendo este rol alfabetizador a partir de propuestas diversas, de modo tal que los alumnos puedan **hablar, escuchar, escribir y leer** cada vez con mayor autonomía.

Durante el **Segundo Ciclo**, se continuará con la construcción de las Prácticas del Lenguaje, a través de la **Alfabetización Avanzada** propiciando, desde un enfoque social, la consolidación de los conocimientos adquiridos desarrollando estrategias de autonomía de los alumnos respecto de lecturas y escrituras extensas y complejas, lo que posibilitará el acceso a la lectura y escritura *para aprender* los contenidos de los distintos espacios curriculares.

Para que este proceso tenga lugar, es preciso **crear las condiciones** necesarias para que los alumnos del Nivel Primario participen cotidianamente en situaciones de oralidad, escucha, lectura y escritura. Es necesario un encuentro constante entre los alumnos y los distintos discursos orales/escritos, mediados por el docente usuario de estas prácticas, conocedor de la relevancia de su rol y dispuesto a entablar un encuentro con sus alumnos reconociéndolos como productores y reproductores de las prácticas del lenguaje.

Las prácticas de lectura y escritura, planificadas, asiduas y sistemáticas, posibilitarán que los alumnos puedan participar de acciones que los orienten a inferir reglas o conceptos puestos en juego en cada una de esas actividades.

---

226 Cabe aclarar que formalmente la Alfabetización Inicial emprende sus primeros pasos en el Nivel Inicial, -sin embargo bien puede iniciarse en términos de la educación no formal, en el contexto en que convive el niño antes de la educación formal, a través de la alfabetización emergente y/o temprana- continúa durante todo el primer ciclo y se articula a través de la Alfabetización Avanzada durante el segundo ciclo hacia su profundización en la Educación Secundaria, para realizar su continuidad en la Alfabetización Académica correspondiente al ámbito de los estudios superiores.

En este contexto los docentes brindarán una *diversidad de lecturas literarias*[227] que posibiliten a los alumnos construir sentidos, aun cuando éstos no sean permanentes. Tal como lo expresa Montes, G. (2007), esos sentidos se construyen cuando el lector puede encontrarse en un territorio más extendido por los aportes que le brinda la literatura; posibilitar el *diálogo con los otros* planteando sus pareceres y sus opiniones, aceptando diversos modos de pensar, utilizando esta práctica para resolver distintas problemáticas; orientar la búsqueda, organización, selección, conocimiento y comunicación de manera oral y escrita de *distintos tipos de información* respecto a diversos temas; propondrán la posibilidad de *interpelar los mensajes de los medios masivos* de comunicación habilitando la reflexión constante respecto a posibles temas de actualidad, propiciarán la participación *en instancias de reflexión*, a partir de situaciones concretas de oralidad, lectura y escritura, en donde sea necesario ampliar el repertorio léxico, complejizar las estructuras lingüísticas, revisar la ortografía y conocer progresivamente aspectos de la normativa de la lengua en instancias de uso, entre otras actividades propias de las prácticas sociales del lenguaje.

Una propuesta alfabetizadora sostenida, sistemática y continua se centra fundamentalmente en la organización de una construcción institucional desde sus gestiones pedagógica y organizacional, que transcienda las fronteras del aula, **involucrando a todos sus actores** en un proceso de constante revisión, ampliación y diversificación desde primer ciclo y aún hasta finalizar el segundo ciclo.

> *"Transformar la concepción del objeto de enseñanza es particularmente difícil: para poner en primer plano las prácticas sociales de lectura y escritura, es necesario distanciarse de la concepción arraigada en la escuela - según la cual el objeto de enseñanza es la Lengua como tal, más que las prácticas que los sujetos llevamos a cabo con ella-, es necesario poder imaginar* ***cómo se concretan en el aula esas prácticas****, cuáles son los contenidos que están en juego y qué pueden aprender los alumnos al ejercerlas, es por eso que, para que el objeto de enseñanza pueda ser re-conceptualizado por los docentes, se requieren* ***sucesivas aproximaciones****, realizadas desde diferentes perspectivas: además de las*

227 En el caso particular de la literatura, los cánones están relacionados con la realización de catálogos y listas de textos, autores, géneros. Asumimos la postura de no delimitar un "canon literario" puesto que apostamos a la pertinencia y solvencia de los docentes para diseñar propuestas ricas en itinerarios de lecturas de discursos literarios. En oposición a una percepción prescriptiva del canon, está a nuestro alcance otra más abierta donde los lectores podamos sentirnos autores partícipes de nuestros propios cánones en diálogo con los de otros, vengan de instituciones oficiales o académicas, de propuestas editoriales o de otros lectores, como pueden ser nuestros colegas. Es decir, adoptar una posición de autoría frente al canon significa, a la hora de seleccionar los textos, confiar en nosotros como lectores y estar atentos y escuchar lo que traen y proponen los otros, a partir de sus saberes, sus lecturas y sus experiencias. La conformación de un canon personal en relación con los cánones oficiales (por ejemplo, una lista de libros propuestos por una institución educativa o académica o el fondo de una biblioteca que llega a partir de algún programa oficial) o los cánones posibles (es decir, la accesibilidad real a los libros y al conocimiento en torno a ellos, muchas veces condicionada y limitada por factores sociales, económicos y culturales) se resuelve y legitima en auténticas prácticas de lectura literaria.

transformaciones generadas en el aula es imprescindible profundizar la comprensión de situaciones didácticas de lectura y escritura, reflexionar sobre los criterios didácticos que subyacen a ellas e ir acercándose así, ***progresivamente***[228]*, a diferentes aspectos del objeto de enseñanza"* (FINOCCHIO A.M, 2009).[229]

La posibilidad de hacer conscientes los propios procesos de pensamiento tanto en la producción como en la recepción comunicativa se acompaña con el crecimiento del juicio crítico, de manera que al enseñar a escuchar en contexto escolar debemos ser cuidadosos con la relevancia, oportunidad, propiedad y modo de decir lo que queremos que los alumnos escuchen.

El saber previo fundamental con el que se acerca todo niño al aprendizaje de la lengua escrita, la lectura y la escritura es el conocimiento de otra lengua, la oral, que es en sí misma un enorme capital simbólico y constituye la experiencia lingüística previa más importante y a la vez más democrática porque todos los niños saben hablar[230], a su manera, pero saben. Asumir la diversidad en la **oralidad primaria** de los niños, permitirá acompañar su identidad cultural, como premisa que posibilitará alcanzar un desarrollo favorable del proceso de alfabetización inicial.

El rol del maestro aquí tendrá un sentido de entrega y recepción, tomar la palabra y otorgarla a "un otro" que en ese proceso de ida y vuelta irá construyendo nuevos sentidos.

Este desarrollo de la oralidad se caracteriza más por la ampliación que por la sustitución y requiere como condiciones universales una comunidad real de hablantes y la posibilidad de interacción continua.

La lengua oral **se adquiere** en el contexto de la comunidad de hablantes, en cambio la lengua escrita es una segunda lengua, **se aprende**, de manera intencional y con el esfuerzo inherente a todo aprendizaje.

La **escritura** es un oficio, **como práctica social** y se ejerce sobre un material efímero: la palabra, que ofrece resistencia, que contiene cultura, que conduce a mundos

228 El resaltado es nuestro.

229 FINOCCHIO A.M. (2009) Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares. Buenos Aires. Paidós.(pág. 53)

230 El término hablar, en este caso, refiere a una práctica que permitirá a los niños, comunicarse. En este sentido se incluyen diferentes maneras posibles de comunicación, como el lenguaje de señas.

insospechados. *La complejidad de la escritura como creación cultural hace necesaria una enseñanza específica, coherente, sistemática y sostenida en el tiempo.*[231]

Retomando lo explicitado por González y Gaspar en el párrafo anterior en relación con la complejidad de la escritura y, en acuerdo con lo expresado por Melgar y Zamero (2006), sobre la construcción y desarrollo permanente de estrategias a nivel de conciencia lingüística, se hace necesario comprender las características formales específicas de la lengua escrita, sus unidades y convenciones, así como la comprensión y conocimiento consciente de que el habla está compuesta de unidades identificables como la palabra hablada, sílabas y fonemas, lo que implicará **descubrir el principio alfabético** que rige la escritura y aprender las correspondencias fonográficas **biunívocas** ya que la lengua escrita es un sistema de signos gráficos que establecen correspondencia con los signos fónicos de la lengua oral y esta correspondencia no es perfecta en ninguna lengua. Será menester además, de acuerdo al progreso del proceso, comprender la complejidad de las relaciones **multívocas** propias de nuestro sistema alfabético y sus posibles consecuentes **"errores inteligentes"**, que el docente podrá reorientar, enseñar, acompañar.

Tal como lo plantean Zamero y Melgar[232], es deseable que la escuela primaria, desafíe cognitivamente a los niños en primer año, para que resuelvan problemas de lectura y escritura mediante procesos reflexivos sobre textos auténticos, **sin demorarlos con ejercicios mecánicos** de deletreo e identificación de correspondencias entre las letras y los sonidos sobre unidades no significativas y descontextualizadas.

En relación con el segundo ciclo y las prácticas instaladas en el aula, es necesario trascender/superar la creencia de que es necesario el dominio de las letras o tipologías textuales, formatos u organización en partes, como garantía de aprendizaje de la escritura, ya que estos supuestos derivarían en sostener propuestas escolarizantes[233] desvinculadas de los problemas retóricos que implica el proceso en contextos reales. Las características de los géneros aportan a la construcción de distintos discursos en tanto pongan en juego un trabajo sostenido en prácticas de escritura contextualizadas. Es fundamental la idea de proceso: de observar, comprender, reflexionar sobre los saberes que se van construyendo hasta convertirse en certezas en relación con la conciencia de que **la escritura requiere de tiempo,** idas y vueltas, y de la **conciencia**

231 CUADERNOS PARA EL AULA – LENGUA 1 – M.E.C.y T. 2006. (pág. 21)

232 ZAMERO M. y MELGAR S. Op. cit.

233 El término a modo peyorativo, refiere a situaciones forzadas en el aula, por lo general carentes de sentido, pero que sin embargo, llegan para perpetuarse en prácticas rutinarias.

de la existencia de niveles, que al modo de círculos concéntricos o planos, van componiendo un discurso.

Por otra parte, la construcción de representaciones sobre el lugar / papel de la escritura en la escuela ha derivado en la creencia de que el lenguaje utilizado en las redes sociales y mensajes de texto se relaciona con la escasez de vocabulario, faltas de ortografía o errores en la adecuación al registro que los alumnos utilizan, cuando, en realidad, se trata de la aparición de nuevos códigos propios de nuevas comunidades de lectores y escritores, eficaces para los propósitos que las TIC ofrecen a la sociedad. Emilia Ferreiro[234] legitima ese uso y realiza una propuesta superadora apelando a contextualizar históricamente el procedimiento de la escritura y reflexionando sobre el carácter de identidad que la escritura otorga a las nuevas generaciones, en tanto lectoras y productoras de nuevos discursos propios del dominio de las TIC.

Para Graciela Montes (1999), **leer** es, en un sentido amplio, develar un secreto, descubrir un tesoro, provocar un pensamiento. El secreto puede estar cifrado en imágenes, en palabras, en trozos privilegiados de ese continuum que llamamos "realidad". Se lee cuando se develan los signos, los símbolos, los indicios. Cuando se alcanza el sentido, que no está hecho sólo de la suma de los significados de los signos sino que los engloba y los trasciende.[235]

Considerar la **lectura como una práctica social** supone tomar la idea de lectura como un proceso interactivo de construcción de sentido entre lector, el texto, otros lectores y otros conocimientos

> *"Esta afirmación tiene varias consecuencias. Implica, en primer lugar, la presencia de* ***un lector activo*** *que procesa y examina el texto. Implica, además, que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura, o dicho de otra forma, que siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad. El abanico de objetivos y finalidades por las que un lector se sitúa ante un texto es amplio y variado: evadirse; llenar un tiempo de ocio y disfrutar; buscar una información concreta; seguir una pauta o instrucciones para realizar una determinada actividad (cocinar, conocer un juego normativizado); informarse acerca de determinado hecho (leer el periódico, leer un libro de consulta sobre la Revolución Francesa) confirmar o refutar un conocimiento previo; aplicar la información obtenida de la lectura de un texto para realizar un trabajo, etcétera.*

234 FERREIRO E. (2001) Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires. FCE.

235 MONTES G. (1999) La frontera indómita. México. FCE. (p. 83)

Una nueva implicación que se desprende de lo anterior es que la interpretación que los lectores realizamos de los textos que leemos depende en gran medida del objetivo que preside nuestra lectura. Es decir, aunque el contenido del texto permanezca invariable, es posible que dos lectores, movidos por finalidades diferentes, extraigan de él distinta información".[236]

En este sentido es necesario que el docente presente a los alumnos **la mayor diversidad posible de situaciones de lectura**, desde el primer día de clases en toda la trayectoria de la escolaridad primaria. Los docentes propiciarán el encuentro con discursos completos, leídos por lectores expertos que les planteen ricas situaciones de intercambio y construcción de sentidos.

Promover la ocasión de leer es en sí misma una decisión institucional, del docente quien por lo general es quien asume el control de qué leer, cómo leer, cuándo leer y los propósitos de esa lectura. Lo que aquí proponemos tiene que ver con una apertura para que la lectura pueda realmente ser una práctica social que permita el aprendizaje, donde la validez de una interpretación no sea únicamente la que establezca el docente, sino una construcción con aportes de todos; donde puedan convivir distintos puntos de vista sobre un mismo tema; ya que es la escuela el lugar donde el alumno podrá actuar como un lector reflexivo y crítico y no después de haber transitado por ella; un espacio donde tenga la posibilidad de construir criterios para seleccionar sus propias lecturas a partir de un muestreo diverso de itinerarios, cosmogonías, recorridos o trayectos de lecturas.

PROPÓSITOS

- Propiciar experiencias de **oralidad y escucha** en contextos interpersonales, para que el alumno pueda narrar, exponer ideas y opiniones.
- Diseñar situaciones de **escucha, lectura** y **producciones escritas,** para la comprensión y desarrollo de discursos de circulación social.
- Propiciar la inclusión de los alumnos en la comunidad de lectores y escritores para desarrollar habilidades que favorezcan la construcción de **ciudadanos de la cultura escrita.**
- Propiciar el diseño de situaciones de prácticas de lectura y escritura para la **comprensión de la complejidad del sistema contribuyendo a leer y escribir de manera autónoma.**

---

236 SOLÉ I. (1992) Estrategias de lectura. Barcelona GRAÓ (Materiales para la innovación educativa)

- Proponer **itinerarios literarios** para desarrollar en los alumnos la construcción de sentidos sobre la literatura como manifestación artística y cultural.
- Propiciar la construcción de la comunidad de alumnos lectores y escritores para potenciar los saberes de los distintos **ámbitos de estudio**, de manera cada vez más autónoma.
- Proponer situaciones comunicativas desde de los discursos de los medios masivos de comunicación, para iniciar a los alumnos en la participación ciudadana.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos **de las Prácticas del Lenguaje** en el **Primer y Segundo Ciclo** se agruparán en torno a las habilidades lingüísticas básicas del hablar, escuchar, escribir y leer, desde un enfoque equilibrado[237], en permanente construcción de la alfabetización inicial. Asimismo se diagramarán en los siguientes ejes**: el ámbito de la literatura, de estudio, y de la formación ciudadana**.

En el ámbito de la literatura

Se sugiere la enseñanza y el aprendizaje de saberes que desarrollen, en los alumnos, la creatividad, a la vez que conozcan y valoren otras culturas, apreciando el placer estético que provoca la ficción literaria.

En este contexto, las prácticas se constituyen alrededor de la lectura individual o compartida de textos de ficción, esto permite que los niños puedan comparar las distintas interpretaciones, observar el sentido social que tienen las mismas y valorar y respetar las distintas creencias y formas de expresión.

Seguir una temática a través de libros o textos de varios autores de diversos lugares o épocas, les permitirá comparar los usos del lenguaje, también favorecerá la adquisición de conocimientos sobre otras culturas.

Los textos sugeridos para trabajar en este ámbito, desarrollando equilibradamente las cuatro habilidades, son los propios del discurso literario: narrativo, lírico y dramático.

---

237 **Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Clase 9**. La enseñanza del sistema alfabético de escritura. Entre la tradición y la renovación (pág 16). *El enfoque de enseñanza equilibrado intenta hacer confluir propuestas que conjuguen la enseñanza directa y explícita del maestro y al aprendizaje por descubrimiento del alumno; el uso de métodos de lectura con actividades secuenciadas y otras actividades curriculares basadas en las necesidades del alumno; entre material seleccionado por parte del alumno y el que el maestro recomienda.*

En el ámbito de estudio

El docente propiciará situaciones pedagógicas que posibiliten al alumno obtener información, organizarla, leer y/o escribir para exponer con empleo de material de apoyo. En el segundo ciclo, se pretende generar en los alumnos una actitud reflexiva, que posibilite el intercambio oral utilizando el registro formal. Las Prácticas del Lenguaje, en este contexto, se proponen colaborar con el alumno en el desempeño de sus estudios, por ello los textos que se sugieren abordar son los relacionados con los demás espacios curriculares, en tal sentido los discursos que se proponen son el expositivo y el argumentativo.

En el ámbito de la formación ciudadana

La enseñanza apuntará a que el niño reflexione sobre las dimensiones ideológicas y legales de la palabra en el ámbito de la sociedad. En este ámbito los niños, con el acompañamiento docente, podrán desarrollar otras maneras de comprender el mundo y actuar en él. Los alumnos deben aprender a interpretar la información que difunden los medios de comunicación, desarrollar la actitud crítica y activa sobre la información que reciben, identificar los valores y otras formas de vida que los medios difunden.

Las prácticas del Lenguaje, como saberes que se construyen a través del hacer, dificultan su organización y jerarquización, no obstante, la necesidad de equilibrar las habilidades del hablar, escuchar, escribir y leer, de manera sistemática, asidua, progresiva e integral, permiten **agruparlas en contenidos comunes a todos los ejes del primer ciclo**. Por otra parte esta organización permitirá evidenciar el carácter transversal de las cuatro habilidades.

CONTENIDOS PRIMER CICLO

Contenidos comunes a los tres años del primer ciclo

Oralidad y Escucha

- Participar activamente en el aula, ampliando posibilidades de comunicación y comprensión
- Participar en planificaciones de tareas escolares, planteando propuestas y estableciendo acuerdos.
- Escuchar distintos narradores locales o visitantes, integrando distintas voces.

- Escuchar lecturas según diferentes propósitos lectores reconociendo elementos principales de acuerdo con las intencionalidades lectoras.
- Escuchar comprendiendo discursos producidos en diferentes variedades dialectales.
- Intercambiar experiencias personales y lecturas, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la situación comunicativa.
- Expresar claramente el propio punto de vista ante un conflicto, comprendiendo el de los otros y formulando \acuerdos.
- Solicitar ayuda o preguntar en caso de no comprender consignas, normas, propuestas docentes desarrollando su autonomía en el aula.
- Dialogar y reconstruir información sobre lecturas realizadas, ampliando el vocabulario y formas de expresión.
- Reconocer y valorar otros modos particulares de conversar intentando recrear los propios.
- Valorar las producciones orales individuales y grupales reconociendo y aceptando diferencias.

Lectura

- Leer a través de quien lee en voz alta desarrollando la habilidad de la escucha atenta.
- Participar de acciones de la biblioteca con diferentes propósitos, respetando las normas acordadas en el uso de libros y materiales impresos propiciando la autonomía.
- Anticipar el contenido de un texto que se está leyendo o se va a leer, aproximarse al significado del mismo, diferenciar materiales escritos, partiendo del soporte, las ilustraciones, el tipo de texto, los elementos paratextuales, su diagramación, índices.
- Valorar la lectura como fuente de placer, información, recreación y transmisión de la cultura, explorando diversos tipos de textos según los propósitos lectores (para informarse, para seguir instrucciones, etc.) en distintos escenarios y circuitos de lectura, (bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, exposiciones, muestras artísticas, museos, galerías, casa de la cultura, bienales de arte, entre otros) partiendo de consignas docentes, integrando saberes de otros espacios

curriculares y considerando la lectura individual, silenciosa, colectiva o en voz alta.

- Leer respetando los distintos signos de puntuación asociados con la entonación y con las pausas en la oralidad, relacionando los propósitos planteados, considerando la lectura individual, silenciosa, colectiva o en voz alta.
- Releer aproximándose al significado de los discursos cuando no se comprende, resolviendo dudas y ampliando el tema.
- Inferir problemas que obstaculizan la comprensión del texto considerando marcas textuales, elementos del paratexto, entre otras posibilidades.
- Reflexionar, con ayuda del docente, sobre palabras que dificultan la comprensión de un texto oral o escrito enriqueciendo el vocabulario.
- Emplear los conocimientos previos, buscando y localizando información específica.
- Leer en distintos ámbitos institucionales involucrándose en prácticas sociales de lectura.
- Inferir diversos usos del lenguaje en distintos discursos sociales atendiendo a sus contextos.

Escritura

- Acordar con el docente qué se va a escribir, quién va a escribir, para qué, a quién, considerando los contextos de significación.
- Participar en planificaciones de escritura, colectiva, mediada e individual, anticipando ideas según los propósitos establecidos.
- Explorar modelos textuales propiciando las producciones grupales o individuales.
- Discutir el propósito de los textos escritos indagando sobre las distintas situaciones comunicativas en las que se producen o utilizan.
- Escribir con propósitos definidos: recordando, transmitiendo, preguntando, invitando, registrando, comunicando, informando, opinando.
- Escribir con distintos propósitos comprendiendo las diferencias de registro con la oralidad.
- Escribir considerando al destinatario en cada propuesta de producción escrita.

Primer año

Las Prácticas del Lenguaje en el Ámbito de la Literatura

Oralidad y Escucha

- Escuchar lecturas correspondientes a diferentes géneros narrativos ficcionales reconociendo personajes.
- Escuchar chistes o "disparates", incluyendo la escucha focalizada en el aula.
- Narrar relatos, poesías, adivinanzas, canciones de cuna, propias de su ámbito familiar compartiendo distintas manifestaciones literarias.
- Experimentar con algunos textos poéticos: poesías, canciones de cuna, adivinanzas, trabalenguas favoreciendo juegos de lenguaje.
- Participar en conversaciones sobre el texto literario narrado o leído, aceptando opiniones diversas.

Lectura

- Participar en escenarios de lecturas de distintos textos construyendo posibles ritos en torno a esta práctica.
- Leer libros álbum favoreciendo la práctica autónoma de lectura, completando información y sentido a través de las lecturas de imágenes.
- Compartir la lectura de libros-álbum, y conversaciones considerando posibles interpretaciones sobre las imágenes.
- Leer cuentos tradicionales y otros textos narrativos literarios ampliando los itinerarios de lectura.
- Releer fragmentos –con ayuda del docente - reconociendo palabras o frases repetidas conversadas previamente en el aula.
- Reconocer en la lectura la ubicación de los personajes y la paleta de colores utilizada por el ilustrador interpretando la forma en que esos colores contribuyen a contar la historia.
- Reflexionar, con ayuda del docente, en la lectura, sobre el cambio de colores y texturas que se observa en las ilustraciones de escenas distintas de un mismo libro posibilitando otras lecturas.

Escritura

- Participar en actos de planificación de escritura literaria, colectiva, mediada e individual, anticipando ideas.
- Producir textos poéticos, experimentando lúdicamente con sus rimas y ritmos.
- Explorar distintas posibilidades de sentido en palabras y expresiones desconocidas comprendiendo juegos del lenguaje.
- Copiar sólo o con un compañero, determinado texto decidiendo quién dicta y quién copia.
- Copiar la versión final de un texto en el soporte apropiado, socializando formalmente las producciones finales.
- Escribir textos, cuentos breves, poesías, y breves relatos atendiendo a las nociones comunes identificadas en la frecuentación de distintos géneros leídos y escuchados.
- Escribir textos incrementando el repertorio de formas lingüísticas.

Las prácticas del lenguaje en el Ámbito de Estudio
Oralidad y Escucha

- Escuchar lecturas de distintos adultos durante tiempos cada vez más prolongados reconociendo distintos modos de expresión.
- Renarrar textos leídos o escuchados, conservando el argumento, incorporando sonidos, acciones corporales, entonaciones y reemplazando palabras por sonidos.
- Describir objetos, personas, en conversaciones o explicaciones construyendo los distintos modos de describir.
- Describir objetos y personas, observando imágenes, participando de juegos, corrigiendo situaciones de error simuladas por el docente.
- Renarrar recordando lo ya leído, comparando dos textos sobre un mismo tema, informando a toda la clase.
- Ampliar los relatos con descripciones guiadas por el docente.
- Ampliar diálogos a partir de la observación de imágenes, viñetas, fotos ampliando las posibilidades de lecturas.
- Expresar opiniones con sus pares y docentes en torno a las distintas lecturas favoreciendo el desarrollo de la comprensión.
- Exponer ante un auditorio determinado, información sobre un tema.

Lectura

- Realizar en lecturas globales, avanzando hacia lecturas más analíticas de palabras conocidas.
- Establecer sistemáticamente para cada texto, distintos niveles de comprensión de las lecturas comenzando desde las posibles palabras desconocidas –pidiendo cotejar con uso de diccionario- hacia un nivel de comprensión literal, con preguntas sobre lo que está explícito en el texto, para culminar con un nivel más integral acerca de, por ejemplo, qué pasó al inicio, cuál fue el problema y cómo se resolvió.
- Explorar información en fuentes determinadas comprendiendo las diferentes maneras de leer para saber más sobre un tema.
- Explorar materiales realizando distintos tipos de lecturas (mapas, textos, paratextos, gráficos, fotografías, imágenes), reconociendo espacialidades, colores, sentidos.
- Indagar sobre información en distintas fuentes, carteles con nombres, agendas, carteleras, libros, abecedario, reconociendo la importancia de las referencias.
- Interpretar, con la ayuda del docente, en la lectura algunos vocablos específicos del ámbito del estudio comprendiendo la importancia de su identificación.
- Reconocer el uso de la mayúscula luego del punto, como una marca textual favoreciendo la entonación correspondiente en relación con el sentido.
- Escuchar lecturas sobre diferentes temáticas que se están estudiando o sobre temas de interés reconociendo principales características.
- Releer reutilizando los textos que por diversos motivos son necesarios o agradaron más.
- Explorar distintos índices dados por el texto (letra, ubicación en la cadena gráfica) y por el contexto (imágenes portador, lectura de un adulto) buscando significados.
- Leer palabras, oraciones que conforman textos con abundantes ilustraciones y fragmentos de textos (títulos de cuentos, diálogos de un cuento leído por el docente, parlamentos de un personaje en una historieta, respuestas a adivinanzas) construyendo sentidos.
- Leer palabras o frases adquiridas en diferentes soportes textuales (afiches, tarjetas, diarios, gráficos, carteles, videos, otros) diferenciando formatos.

- Leer consignas como discursos instructivos realizando actividades de manera autónoma.
- Leer discursos breves en fiestas escolares, poniendo en práctica la lectura en voz alta.

Escritura

- Escribir el nombre propio y el de sus compañeros utilizando copias con sentido, equipos de letras o escrituras espontáneas en el pizarrón.
- Comparar nombres cortos y nombres más largos, iniciando a los niños en la comprensión sobre las características del sistema alfabético.
- Referenciar abecedarios construyendo un ambiente propicio para escrituras en el aula (colocar debajo del abecedario previamente dispuesto todos los nombres que comienzan con "A", y así sucesivamente)
- Registrar la fecha y la asistencia de los compañeros, como prácticas rutinarias permitiendo adquirir la rutina de un control sobre las propias escrituras.
- Reconocer a la escritura como una práctica social realizando escrituras a través del maestro.
- Identificar los principales saberes de la alfabetización inicial observando escribir al maestro, quien modelizará la linealidad de la escritura y su orientación de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.
- Producir textos expositivos sobre temas estudiados en el aula compartiendo información.
- Anticipar el contenido del texto a escribir organizando las ideas e iniciándose en el uso de borradores
- Escribir palabras y oraciones en distintos textos: afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos completando discursos.
- Escribir reflexionando sobre las correspondencias entre sonidos y letras, y separando las palabras en la oración.
- Reescribir globalmente el texto tomando algunas decisiones para mejorarlo, agregando o quitando datos/palabras.
- Reflexionar sobre el ordenamiento de la oración propiciando la construcción de sentido.

- Diseñar y redactar el texto conjuntamente con el maestro, dictándolo completo o realizando una escritura compartida.
- Recurrir a escrituras confiables valiéndose de referencias para la corrección (el horario, el calendario o almanaque, el menú, el registro o tarjetero de la asistencia, los rótulos de las cajas en que se guardan los distintos elementos de trabajo, las listas de rutinas del aula, la cartelera, el libro de lectura.)
- Formar familias de palabras, campos semánticos, listas varias reflexionando sobre el uso del vocabulario.
- Escribir fichas bibliográficas, indicando nombre y apellido del autor, título del libro y temática construyendo referentes portadores en el aula.
- Producir mapas conceptuales, esquemas, cuadros de doble entrada, cuadros comparativos y otros recursos que permitan sistematizar lo estudiado.
- Incorporar el uso del punto, coma en enumeración, mayúscula y signos de interrogación y exclamación favoreciendo el sentido de lo que se quiere expresar.

Las Prácticas del Lenguaje en el Ámbito de la Participación Ciudadana.
Oralidad y Escucha

- Expresar espontáneamente opiniones y juicios en la propia variedad lingüística aceptando otras manifestaciones.
- Tomar la palabra para presentarse, individual o grupalmente, reconociendo a los otros por medio de sus presentaciones.
- Invitar y responder a una invitación, considerando los destinatarios y la distancia entre ambos.
- Reconocer y valorar otros modos particulares de conversar intentando recrear los propios.
- Aceptar o rechazar la argumentación de los compañeros conociendo diferentes puntos de vista.

Lectura

- Leer a través del docente breves notas periodísticas comprendiendo el alcance del destinatario.
- Releer aproximándose al significado de palabras, frases, oraciones y textos cuando no se comprende, avanzando sobre el tema.

- Leer carteles institucionales que expresen cierta organización de la escuela propiciando la autonomía.
- Leer normas de tránsito, señales, reglas, carteles, comprendiendo las distintas maneras de textualizar la ciudad.

Escritura

- Escribir solicitando permisos asumiendo autonomía en el aula y en la escuela.
- Escribir cartas, notas y mensajes personales, en colaboración con el docente considerando los posibles destinatarios.
- Reescribir las propias escrituras individuales y grupales comprendiendo la posibilidad de mejora.
- Producir propagandas y publicidades distinguiendo sus diferentes propósitos.
- Escribir en el contexto de las interacciones institucionales dando a conocer acontecimientos relevantes.

Segundo año

Las Prácticas del Lenguaje en el Ámbito de la Literatura

Oralidad y Escucha

- Escuchar lecturas correspondientes a diferentes géneros narrativos identificando personajes y lugares.
- Escuchar y producir chistes o "disparates", propiciando la invención de palabras que riman y situaciones insólitas.
- Producir e interpretar adivinanzas participando de juegos del lenguaje.
- Narrar relatos, poesías, anécdotas propias de su ámbito familiar compartiendo distintas manifestaciones del lenguaje
- Recitar algunos textos poéticos: poesías, adivinanzas, trabalenguas
- Producir oralmente cuentos, poemas, retahílas, limericks, entre otras manifestaciones, incorporando algunas características del género.
- Participar en conversaciones sobre el texto literario narrado o leído, aceptando opiniones diversas, registrando personajes.
- Compartir la lectura de libros-álbum, conversando sobre las interpretaciones de imágenes y secuencias narrativas.

Miriam Celeste OTTONG
Dirección General de Despacho
T.D.F.

2507

- Reconocer espontáneamente las voces de las personas o personajes de la historia incorporando puntos de vista.

Lectura

- Participar en escenarios de lecturas de distintos textos sosteniendo "posibles ritos" en torno a esta práctica.
- Leer libros álbum favoreciendo la práctica autónoma de lectura, completando información y sentido a través de la observación e interpretación de imágenes
- Leer fábulas, cuentos tradicionales, textos narrativos literarios; poesías, adivinanzas y otros géneros poéticos, reconociendo distintas intencionalidades.
- Reflexionar sobre la lectura de libro álbum, libro objeto y otras manifestaciones, analizando y caracterizando la ubicación de los personajes (en tiempo y lugar, y en el espacio de la página), en la paleta de colores utilizada por el ilustrador y las formas en que esos colores contribuyen a contar la historia[238].
- Inferir relaciones entre personajes, recursos lingüísticos y temas entre diversos textos literarios ampliando las posibilidades del lenguaje.
- Reconocer en la lectura, léxico perteneciente a un mismo campo semántico y/o familias de palabras ampliando las posibilidades del lenguaje.
- Releer fragmentos reflexionando sobre el logro de diferentes efectos por medio del lenguaje.
- Releer reconociendo diferentes voces en cada relato.

Escritura

- Participar en actos de planificación de escritura literaria, colectiva, mediada e individual, anticipando ideas según los propósitos
- Producir textos exponiendo los resultados de indagaciones, alternando prácticas de planificación, textualización y revisión.
- Copiar la versión final de un texto en el soporte apropiado: sus cuadernos, una tarjeta, un afiche, socializando formalmente las producciones finales.
- Producir textos poéticos, experimentando lúdicamente con sus rimas y ritmos, recreando los juegos de lenguaje.
- Enriquecer los textos escritos incorporando pasajes narrativos, descripciones.

238 Este contenido puede articularse y enriquecerse con propuestas del Lenguaje Plástico Visual, puesto que brinda la oportunidad de desarrollar la creatividad y el gusto por la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura

- Explorar distintas posibilidades de sentido en palabras y expresiones desconocidas ampliando el vocabulario en un texto determinado.
- Escribir textos incrementando el repertorio de palabras y conectores enlazando las partes del relato.
- Escribir textos ficcionales: cuentos breves, poesías, breves escenas de teatro atendiendo a las nociones comunes identificadas en la frecuentación de distintos géneros leídos y escuchados.

Las Prácticas del Lenguaje en la conformación del Ámbito de Estudio
Oralidad y Escucha

- Escuchar lecturas de distintos adultos durante tiempos prolongados considerando distintas posibilidades de expresión.
- Decidir qué materiales son pertinentes para aprender sobre un tema desarrollando el intercambio oral en el aula.
- Relatar, sucesos y hechos sobre textos de estudio leídos por el docente, otros adultos, sus pares o ellos mismos reconociendo información relevante.
- Describir objetos, personas, en narraciones, conversaciones o explicaciones construyendo los distintos modos de describir.
- Describir situaciones, objetos, personas, observando imágenes, participando de juegos, respondiendo interrogantes, corrigiendo situaciones de error simuladas por el docente.
- Presentar relatos explicando y describiendo, desarrollando la oralidad.
- Incorporar progresivamente al registro cotidiano o coloquial, expresiones formales enriqueciendo las situaciones comunicativas.
- Expresar rechazo o aceptación a las argumentaciones de sus pares.
- Participar de diálogos a partir de la observación de imágenes, viñetas, fotos ampliando las posibilidades de lecturas.
- Comparar temas desarrollados con otros relacionándolos con saberes previos.
- Producir nuevos relatos cuyas tramas sean un poco más complejas, ampliando sus posibilidades de narrar en forma más extensa y clara.
- Producir mapas conceptuales, esquemas, cuadros de doble entrada, cuadros comparativos y otros recursos que permitan sistematizar lo estudiado.

- Exponer ante un auditorio determinado, información sobre un tema, organizando sus ideas.

Lectura

- Explorar y localizar información en las fuentes seleccionadas comprendiendo las diferentes maneras de leer para saber más sobre un tema.
- Leer buscando información en distintas fuentes, carteles con nombres, agendas, carteleras, libros, abecedario, reconociendo la importancia de las referencias y el orden alfabético de determinados portadores textuales.
- Identificar con ayuda del docente, las marcas de organización de los textos localizando la información precisa.
- Interpretar vocablos específicos de los campos y disciplinas de estudio comprendiendo la importancia de su identificación y su relación con el sentido.
- Releer las oraciones con la entonación adecuada y respetando el uso del punto y seguido y el punto y aparte, construyendo la noción de pausa utilizada a través del uso de la coma.
- Identificar el uso de la mayúscula luego del punto, como una marca textual propiciando la entonación y coherencia del discurso.
- Reconocer los sonidos que pueden ser representados de más de una manera, realizando las consultas necesarias para averiguar cuál es la forma correcta.
- Conocer las diversas maneras de leer el diccionario, comprendiendo su relación con el abecedario, la organización de la información y las abreviaturas elementales.
- Escuchar lecturas reconociendo temáticas en relación con sus portadores textuales; (notas de enciclopedia, índices, entre otros).
- Recordar y volver a leer re utilizando los textos que por diversos motivos son necesarios o agradaron más.
- Seleccionar textos a partir de temas, autores, colecciones o ilustraciones favoreciendo la construcción de criterios según intereses particulares y comunes.
- Reflexionar sobre los distintos índices dados por el texto y el contexto, construyendo significados.
- Leer palabras, oraciones que conforman textos con abundantes ilustraciones y fragmentos de textos construyendo sentidos.

- Leer palabras o frases adquiridas en textos no literarios, en diferentes soportes textuales (afiches, tarjetas, diarios, gráficos, carteles, videos, otros).
- Leer consignas, reglas de juego, instructivos favoreciendo el desarrollo de la autonomía.
- Explorar y reconocer los sentidos y funciones de las categorías gramaticales (clases de palabras) en los textos leídos: sustantivos comunes (concretos) y propios, y adjetivos (calificativos) construyendo nociones básicas sobre los usos del lenguaje.

Escritura

- Producir textos expositivos alternando prácticas de planificación, textualización y relectura.
- Anticipar y conocer sobre el contenido del texto a escribir organizando jerárquicamente las ideas para la producción escrita.
- Construir referentes textuales posibilitando la búsqueda de información precisa para futuras escrituras. (fichas bibliográficas, índices, títulos del libros)
- Escribir en distintos textos componiendo paratextos. (afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, entre otras alternativas)
- Producir mapas conceptuales, esquemas, cuadros de doble entrada, cuadros comparativos y otros recursos que permitan sistematizar lo estudiado.
- Escribir reflexionando sobre las correspondencias entre sonidos y letras, trazando letras de distinto tipo, separando las palabras en la oración e iniciándose en el uso del punto y la mayúscula después del punto.
- Reescribir globalmente el texto tomando algunas decisiones para mejorarlo: agregar datos/palabras, sacar datos/palabras, cambiar, buscar otras opciones, quitar palabras o párrafos.
- Reflexionar sobre el ordenamiento de la información (oraciones y párrafos) construyendo las convenciones propias de la escritura, mejorando formas de conectar ideas y expresando algo por escrito.
- Reescribir lo que se ha escrito, en situaciones de dictado y de escritura compartida luego de haber planificado, organizado, escrito un borrador propiciando la elaboración de una versión definitiva corregida.

- Escribir haciendo crecer epígrafes, agregándoles información, propiciando la construcción de un léxico adecuado al sentido del discurso.
- Idear y redactar el texto, dictándole al docente o realizando una escritura compartida.
- Recurrir a escrituras confiables valiéndose de referencias para la corrección (el horario, el calendario o almanaque, el menú, el registro o tarjetero de la asistencia, los rótulos de las cajas en que se guardan los distintos elementos de trabajo, las listas de rutinas del aula, la cartelera, el libro de lectura.)
- Emplear determinadas categorías gramaticales (clases de palabras) en los textos escritos comprendiendo que los sustantivos denominan y los adjetivos describen.
- Leer diccionarios reflexionando sobre el uso del vocabulario y organización de las palabras construyendo familias de palabras.
- Reconstruir las formas ortográficas reconociendo las convenciones propias del sistema. (Ej.: br, nv, gue - gui, ge, gi, etc.).
- Descubrir, reconocer y reconstruir las convenciones ortográficas propias del sistema (Ej.: bl, mp, que – qui, gue - gui, nr) propiciando la escritura de reglas que surjan del análisis sistemático de palabras que permitan establecer una regla (Ej.: -z-ces, -aba del pretérito imperfecto)
- Incorporar a los textos, el uso de punto, coma en enumeración, mayúscula y signos de interrogación y exclamación construyendo las convenciones propias de los discursos escritos.
- Descubrir la sílaba tónica de las palabras reconociendo la segmentación de sílabas.
- Escribir relacionando palabras por similitudes de distinto tipo: sonoras, gráficas, estilísticas, semánticas, por connotación, entre otras, para ampliar el vocabulario.
- Escribir reflexionando sobre palabras que resulten interesantes para ser analizadas en términos de familias de palabras, cuando presente algún problema para la comprensión.
- Atender a las reglas que rigen la escritura distinguiendo el uso de diminutivos y los plurales de las palabras, homófonos, homógrafos.

Las Prácticas del Lenguaje en el Ámbito de la Participación Ciudadana.
Oralidad y Escucha

- Expresar espontáneamente opiniones y puntos de vista, en la propia variedad lingüística, adecuándola a distintas situaciones comunicativas.
- Tomar la palabra para presentarse, individual o grupalmente, reconociendo a los otros por medio de sus presentaciones.
- Invitar y responder a una invitación, considerando los destinatarios y la distancia entre ambos.
- Reconocer y valorar otros modos particulares de conversar recreando los propios.
- Aceptar o rechazar la argumentación de los compañeros en situaciones de discusión sobre un tema en particular reconociendo puntos de vista diferentes.
- Incorporar palabras propias de los medios de comunicación social, ampliando el vocabulario.
- Dialogar promoviendo la resolución de conflictos

Lectura

- Interpretar los mensajes de los medios de comunicación construyendo sentidos en el aula.
- Leer y comentar notas periodísticas comprendiendo el lugar del destinatario.
- Explorar y localizar información comprendiendo la organización de los medios gráficos.
- Releer el significado de frases, oraciones y textos cuando no se comprende, avanzando sobre el tema.
- Leer normas de tránsito, señales, reglas, carteles, comprendiendo las funciones que cumplen estos portadores textuales en la sociedad.

Escritura

- Escribir notas de actualidad registrando experiencias grupales e individuales.
- Diseñar propagandas y publicidades relacionando sus dos propósitos definidos con la prevención y venta, respectivamente.
- Escribir en el contexto de las interacciones institucionales socializando acontecimientos relevantes.

- Escribir cartas, notas y mensajes personales, en colaboración con el docente considerando los posibles destinatarios.
- Reeditar las propias escrituras individuales y grupales comprendiendo la posibilidad de mejora.
- Escribir consignas simples considerando diferentes destinatarios.

Tercer año

Las Prácticas del Lenguaje en el Ámbito de la Literatura

Oralidad y Escucha

- Escuchar lecturas correspondientes a diferentes géneros narrativos, identificando personajes, tiempo, espacio y sucesos principales.
- Recitar algunos textos poéticos: poesías, adivinanzas, trabalenguas, retahílas, coplas, limericks, propiciando la expresión de distintos juegos del lenguaje
- Producir oralmente textos literarios (cuentos, poemas, retahílas, limericks, entre otras manifestaciones), incorporando características del género, recursos, figuras y argumentos del discurso literario (rimas, juegos de palabras, repeticiones, imágenes etc.) favoreciendo la expresión de distintas emociones.
- Participar en conversaciones sobre el texto literario narrado o leído, aceptando opiniones diversas, registrando personajes, identificando rimas, secuencias favoritas, repeticiones, entre otras posibilidades del lenguaje literario.
- Incluir espontáneamente las voces de las personas o personajes de la historia reconociendo puntos de vista.

Lectura

- Reflexionar, analizar, caracterizar la ubicación de los personajes en el marco y los colores utilizados por el ilustrador comprendiendo de qué forma esos colores contribuyen a contar la historia.
- Leer fábulas, leyendas, mitos, cuentos tradicionales, y otros textos narrativos literarios (poesías, coplas, adivinanzas y otros géneros poéticos) comprendiendo sus contextos de producción e intencionalidades.
- Releer fragmentos reflexionando sobre el logro de diferentes efectos y recursos literarios por medio del lenguaje.
- Leer libros favoreciendo la práctica autónoma de lectura, completando información y sentido a través de las lecturas de imágenes.

- Relacionar tramas, personajes, recursos lingüísticos, temas entre diversos textos literarios comprendiendo las distintas maneras de organizar los textos.
- Reconocer léxico perteneciente a un mismo campo semántico, otorgando nuevos sentidos a la lectura literaria.
- Releer reconociendo diferentes voces en cada texto diferenciando el tiempo de la historia y el tiempo de relato.

Escritura

- Participar en actos de planificación autónoma de escritura literaria, colectiva, e individual, anticipando ideas según los propósitos establecidos.
- Producir textos exponiendo los resultados de indagaciones, alternando prácticas de planificación, textualización y revisión.
- Socializar versiones finales de los textos en distintos soportes integrando la comunidad de escritores en la escuela.
- Reescribir los textos escritos incorporando pasajes narrativos, descripciones, y diálogos.
- Incluir palabras y expresiones con distintas posibilidades de sentido ampliando el vocabulario en un discurso determinado.
- Escribir textos incrementando el repertorio de formas lingüísticas e incorporando tipos de narradores definidos según el texto.
- Escribir textos ficcionales, cuentos, poesías, fragmentos de escenas de teatro atendiendo a las nociones comunes identificadas en la frecuentación de distintos géneros leídos y escuchados.

Las Prácticas del Lenguaje en el Ámbito de Estudio
Oralidad y Escucha

- Discernir qué materiales son adecuados para aprender más sobre un tema desarrollando el intercambio oral en el aula, reconociendo diferentes fuentes de información.
- Comentar sobre la pertinencia de diferentes respuestas poniendo en común los acuerdos construidos sobre un tema.
- Renarrar textos leídos por el docente, otros adultos, sus pares o ellos mismos, favoreciendo el desarrollo de la autonomía y relacionando otros discursos del ámbito del estudio.

- Describir situaciones, objetos, personas, en narraciones, conversaciones o explicaciones construyendo convenciones sobre los distintos modos de describir.
- Describir situaciones, objetos, personas, en las conversaciones, y exposiciones observando imágenes, corrigiendo situaciones de error simuladas por el docente.
- Renarrar recordando lo ya leído, comparando dos fuentes diferentes sobre un mismo tema y compartiendo información con toda el aula.
- Enriquecer los relatos, explicando y describiendo autónomamente determinados fragmentos expositivos.
- Argumentar para dar cuenta de sus saberes alternando entre el registro cotidiano o coloquial y el formal considerando la situación comunicativa.
- Ampliar el vocabulario incorporando sucesos, acontecimientos e historias de los discursos presentes en los medios masivos de comunicación.
- Aceptar o rechazar la argumentación de los compañeros logrando expresarlo con un vocabulario acorde a la situación comunicativa.
- Inventar diálogos a partir de la observación de imágenes, viñetas, fotos ampliando las posibilidades de lectura de imágenes y construyendo sentidos en relación con las situaciones comunicativas.
- Comparar temas desarrollados con otros temas relacionándolos con saberes previos.
- Exponer ante un auditorio determinado, información sobre un tema, organizando sus ideas y utilizando gráficos, esquemas u objetos del entorno.

Lectura

- Explorar y localizar información específica en las fuentes seleccionadas comprendiendo las diferentes maneras de leer para saber más sobre un tema.
- Explorar información en distintas fuentes, carteles con nombres, agendas, carteleras, libros, diccionarios, reconociendo la importancia de las referencias y considerando la lógica organizacional en que se organiza cierta información.
- Identificar progresiva y autónomamente las marcas de organización de los textos localizando la información precisa.
- Interpretar vocablos específicos del ámbito del estudio en sus contextos de origen, comprendiendo su relación con el sentido.
- Releer discursos empleando la entonación adecuada respetando el uso del punto y seguido, el punto y aparte, y construyendo la noción de pausa utilizada a través del uso de la coma.

- Sistematizar las diversas maneras de leer el diccionario, comprendiendo su relación con el abecedario, la organización de la información y las abreviaturas elementales reconociendo la acepción adecuada a la situación comunicativa.
- Escuchar diferentes lecturas correspondientes al ámbito; (notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés, entre otros), favoreciendo la construcción de sentidos.
- Seleccionar textos a partir de temas, autores, colecciones o ilustraciones favoreciendo la construcción de criterios según intereses particulares y comunes.
- Leer índices e indicios dados por el texto y por el contexto construyendo significados en discursos expositivos.
- Leer consignas e instructivos, analizando y comprendiendo sus intencionalidades.
- Indagar en discursos, apelando a distintos conocimientos y a lecturas repetidas en la búsqueda de las distintas pistas que lo escrito aporta.
- Inferir los sentidos de las categorías gramaticales (clases de palabras) en los textos leídos: sustantivos comunes (concretos) y propios, adjetivos (calificativos) y verbos de acción, reconociendo sus funciones en relación con la construcción de sentido.

Escritura

- Anticipar y conocer sobre el contenido del texto a escribir organizando autónoma y jerárquicamente las ideas para la producción escrita.
- Escribir fichas bibliográficas, temáticas y otras clasificaciones de textos de estudio, indicando nombre y apellido del autor, título del libro y temática construyendo referentes.
- Identificar los sonidos que pueden ser representados de más de una manera, realizando las consultas necesarias para averiguar cuál es la forma correcta, legitimando la duda ortográfica en el aula.
- Producir textos exponiendo los resultados de indagaciones, alternando prácticas de planificación, textualización y revisión.
- Escribir reflexionando sobre el lugar de las palabras en la oración considerando el uso del punto y la mayúscula después del punto.
- Reescribir producciones individuales tomando decisiones para mejorarlas.
- Construir formas de coherencia y cohesión favoreciendo la organización de los textos de estudio.

- Editar la información de textos expositivos considerando las convenciones propias de la escritura y el uso de conectores.
- Reeditar lo que se ha escrito, en situaciones de dictado y de escritura compartida luego de haber planificado, organizado, escrito un borrador propiciando la elaboración de una versión definitiva corregida.
- Escribir el texto completo conjuntamente con sus compañeros, realizando una escritura compartida.
- Emplear determinadas categorías gramaticales (clases de palabras) comprendiendo que los sustantivos denominan, los adjetivos describen y los verbos expresan acciones.
- Ampliar el vocabulario incorporando familias de palabras y campos semánticos enriqueciendo distintas maneras de expresión.
- Emplear sinónimos, antónimos, hipónimos, hiperónimos, palabras derivadas, campos asociativos o constelaciones, en las producciones escritas, enriqueciendo el vocabulario.
- Expandir notas de enciclopedia colocando títulos e imágenes e incorporando el uso de paratextos.
- Sustituir palabras utilizando términos adecuados a los propósitos y situaciones comunicativas.
- Emplear, el punto, la coma en enumeración, la mayúscula y signos de interrogación y exclamación, raya de diálogo, otorgando coherencia a sus producciones.
- Inferir las convenciones ortográficas propias del sistema propiciando la escritura de reglas que surjan del análisis de palabras.
- Escribir reflexionando sobre palabras o frases, que resulten interesantes para ser analizadas en términos de familias de palabras, cuando esa palabra presente algún problema para la comprensión.
- Reflexionar acerca de los prefijos que tienen significados similares, construyendo, a partir del sentido las maneras de inferencia de significado de palabras.
- Exponer los resultados de lo estudiado, construyendo dominio progresivo sobre estrategias y recursos adecuados en relación con los contextos
- Exponer los resultados de lo estudiado, -con ayuda del docente- construyendo dominio progresivo sobre estrategias y recursos adecuados en relación con los contextos.

- Reconocer acentuación de palabras comprendiendo su relación con el lugar que ocupa la sílaba tónica.

Las Prácticas del Lenguaje en el Ámbito de la Participación Ciudadana.
Oralidad y Escucha

- Expresarse espontáneamente adecuando el discurso a distintos contextos y accediendo progresivamente a las variedades lingüísticas de docentes y compañeros.
- Dialogar recurriendo a variantes lingüísticas formales reconociendo sus contextos de uso.
- Reconocer y valorar otros modos particulares de conversar incrementando y recreando los propios.
- Aceptar o rechazar la argumentación de los compañeros en situaciones de discusión sobre cuestiones institucionales compartiendo reglamentos, normas, y reglas en general.
- Dialogar promoviendo la resolución de conflictos

Lectura

- Interpretar y compartir los mensajes de los distintos medios de comunicación visualizando significados implícitos.
- Leer, seleccionar y comentar notas periodísticas comprendiendo el alcance de la distribución masiva y el lugar del destinatario.
- Inferir información considerando la organización y edición de los medios gráficos.
- Leer analizando las características del discurso publicitario y su relación con el destinatario en tanto consumidor.
- Leer reflexionando sobre las características del discurso publicitario comprendiendo su relación con los destinatarios.

Escritura

- Escribir autónomamente notas de actualidad registrando experiencias grupales e individuales.
- Escribir opiniones personales sobre un tema desarrollado en la clase.

- Editar los borradores producidos comprendiendo las posibilidades de la práctica de escritura en relación con el tiempo y la distancia que la separan del destinatario.
- Producir propagandas y publicidades relacionando sus dos propósitos definidos con la prevención y venta, respectivamente comprendiendo el propósito central de este discurso.
- Escribir en el contexto de las interacciones institucionales dando a conocer acontecimientos relevantes y tomando postura ante ellos.

CONTENIDOS SEGUNDO CICLO

El inicio de un segundo ciclo posee una ventaja por sobre el anterior en relación con la experiencia que los niños ya poseen sobre lo escolar y sobre conocimientos construidos en relación con los diversos recorridos.
El segundo ciclo, amplía las oportunidades de la construcción de saberes sobre la ciencia y la cultura, propiciando un mayor dominio de lectura y escritura que favorecerá la construcción de una mayor autonomía en el acceso, conservación y reelaboración de la información durante el tratamiento de diversos temas. En este sentido, todas las áreas están comprometidas, ya que la lectura y la escritura, así como la oralidad y la escucha son prácticas insustituibles tanto para la profundización de la formación académica como para el desarrollo autónomo y sostenido de los jóvenes.
Las prácticas del Lenguaje, como saberes que se construyen a través del hacer, dificultan su organización y jerarquización, no obstante, la necesidad de equilibrar las habilidades del hablar, escuchar, escribir y leer, de manera sistemática, asidua, progresiva e integral, permiten **agruparlas en contenidos comunes a todos los ejes del primer ciclo**. Por otra parte esta organización permitirá evidenciar el carácter transversal de las cuatro habilidades.

Contenidos comunes a los tres años del segundo ciclo

Oralidad y Escucha

- Incrementar en las narraciones un vocabulario apropiado, incluyendo palabras y expresiones y desarrollando vocabulario connotativo y denotativo

- Participar asiduamente en conversaciones sobre diversos temas de estudio, de interés general, lecturas compartidas de textos de los diferentes ámbitos, ampliando el vocabulario.
- Conversar o dialogar incluyendo vocabulario acorde al contenido tratado.
- Solicitar aclaraciones ampliando las posibilidades de comprensión.
- Escuchar y comprender textos producidos en diferentes variedades dialectales.
- Valorar las producciones orales grupales comprendiendo que existe heterogeneidad en las expresiones de los otros.
- Respetar lo turnos de intercambio en la conversación o diálogo considerando al otro en la situación comunicativa.
- Solicitar y aceptar disculpas, dialogando y promoviendo la resolución de conflictos.
- Respetar las variedades lingüísticas empleadas por sus compañeros en diálogo cotidiano, participando de diálogos en el aula.
- Valorar y reconocer el hecho de ser escuchado y de escuchar a los otros en el ámbito de la escuela y otros, participando de situaciones de conversación y diálogo.
- Aceptar la polifonía existente en las distintas comunidades originarias del país, comprendiendo sus riquezas culturales.

Lectura

- Participar asiduamente en abundantes situaciones de lectura de distintas obras y discursos presentes en variados escenarios y circuitos de lectura formando parte de la comunidad de lectores.
- Consultar elementos del paratexto anticipando contenidos.
- Participar de rondas de lectores propiciando algunas ocasiones de lectura en voz alta.
- Explorar y consultar, información, utilizando los índices y otros elementos paratextuales (solapas, tapas y contratapas de los libros, primera página, entre otros).
- Explorar y consultar materiales en la biblioteca de aula, escolar, popular y de otras instituciones, con asiduidad y variedad de propósitos desarrollando autonomía en la lectura de textos y libros.

Escritura

- Participar en actos de escritura literaria, colectivos e individuales, en el ámbito escolar integrando la comunidad de escritores.
- Escribir diferentes tipos de discursos utilizando borradores.
- Construir, reglas básicas sobre el proceso de escritura sistematizando las producciones individuales y grupales.
- Escribir textos partiendo de la planificación oral, de manera colectiva, en pequeños grupos o individualmente, integrando la comunidad de escritores literarios.
- Respetar la organización propia del texto jerarquizando información relevante.
- Redactar realizando distintos borradores incorporando la práctica recursiva de la escritura.
- Escribir reflexionando sobre la estructura de los párrafos como organizadores para la producción escrita y comprensión de los textos en tanto unidades de sentido.
- Escribir textos acudiendo a fuentes en busca de datos.
- Reescribir revisando sus propios textos teniendo en cuenta el propósito y el destinatario.

Cuarto año

Las Prácticas del Lenguaje en el Ámbito de la Literatura

Oralidad y Escucha

- Escuchar recomendaciones de textos literarios solicitando su lectura.
- Compartir la lectura de libros-álbum, relacionando las interpretaciones sobre las imágenes y la secuencia narrativa que se puede construir a partir de ellas.
- Conversar sobre obras literarias de autor escuchadas (novela breve, cuentos, relatos, poesías, canciones, obras de teatro, de títeres, entre otras) reconociendo expresiones literarias.
- Participar en conversaciones sobre el texto literario narrado o leído, aceptando opiniones diversas, identificando personajes, rimas, secuencias favoritas, repeticiones, etc.
- Discutir y opinar sobre interpretaciones personales analizando discursos literarios.
- Inferir tramas, personajes, recursos lingüísticos, temas entre diversos textos literarios comprendiendo sus similitudes y diferencias.

- Reflexionar, analizar, caracterizar la ubicación de los personajes, en la paleta de colores utilizada por el ilustrador y en la forma en que esos colores contribuyen a contar la historia, integrando variadas interpretaciones.
- Reflexionar sobre el cambio de colores que se observa en las ilustraciones de escenas distintas de un mismo, ampliando el concepto de lectura y los sentidos del discurso.
- Explorar durante la lectura el mundo creado y los recursos del discurso literario, construyendo los efectos de sentido literario.
- Realizar interpretaciones personales a partir de la lectura compartiéndolas con otros lectores.
- Inferir diversos modos de hablar a partir de la escucha de textos narrativos brindados por el docente o a través de audios comprendiendo las variedades lingüísticas en textos literarios.
- Producir narraciones y renarraciones de historias ficcionales presentando el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, el orden de las acciones y las relaciones causales que se establecen entre ellas.
- Incluir en la narración, vocabulario apropiado, de palabras y expresiones que se refieran a las características de aquello que se nombra, dando cuenta del transcurso del tiempo y de las acciones.
- Producir ampliaciones de relatos explicando, describiendo e incorporando párrafos y léxico coherente.
- Escribir descripciones de situaciones, objetos, personas, en las conversaciones, narraciones y exposiciones reconociendo aspectos del discurso literario.
- Producir descripciones observando imágenes, fotos, a través de juegos, adivinanzas, advirtiendo posibles errores.

Lectura

- Incrementar estrategias de lectura, anticipando argumentos a través del paratexto.
- Observar e interpretar las imágenes de los libros relacionando paratextos.
- Leer relacionando información dada por la lectura con conocimientos sobre el mundo real y ficcional.
- Participar de pactos de ficción gozando de la lectura de propuestas que inviten a la imaginación y goce estético.

- Leer bestiarios, poemas y relatos, leyendas de distintas culturas, historias imaginadas por escritores, textos humorísticos, coplas populares, descubriendo diferentes expresiones literarias.
- Leer infiriendo el sentido de palabras de significado desconocido en relación con sus contextos de uso, con los campos semánticos o familias de palabras.
- Reconocer la información, sucesos y personajes relevantes de algunas[239] propuestas de lectura descubriendo su relación con las formas en que se elaboran los textos.
- Establecer relaciones entre el texto, sus ilustraciones y pistas, otorgando nuevos sentidos al discurso.
- Leer asiduamente el diccionario recuperando información relevante de manera resumida, reconociendo la acepción adecuada al uso y comprendiendo el sentido de su organización.
- Monitorear, los propios procesos de comprensión, recuperando lo que se entiende e identificando y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido, preguntando al docente y releyendo.
- Leer asociando palabras e incorporando relaciones de connotación
- Leer construyendo familias de palabras infiriendo el significado y la ortografía de algunas palabras, ampliando el vocabulario y estableciendo relaciones de sentido entre sinónimos, antónimos, hiperónimos.
- Establecer itinerarios de lectura considerando la posibilidad de seguir a un mismo autor, reconociendo a un mismo personaje en distintas obras, agrupando lecturas según géneros, tópicos, personajes, entre otras alternativas.

Escritura

- Participar de talleres literarios desarrollando distintas estrategias de lectura y escritura literarias.
- Explorar modelos textuales mejorando las producciones grupales o individuales.
- Producir discursos literarios variando líneas argumentales, incluyendo diálogos, descripciones, personajes, nuevas situaciones, entre otras alternativas de invención.

---

239 Con "algunas" queremos enfatizar la necesidad de comprender que la literatura es un discurso ficcional que tiene como propósito fundamental el goce estético. En este sentido se propondrán sólo situaciones ocasionales para reflexionar sobre la organización de los discursos y no buscando que se torne en una práctica sistemática.

- Construir definiciones imaginarias a partir de campos semánticos propuestos, organizando las ideas.
- Incluir en las narraciones, diálogos encabezados por un breve marco narrativo; descripciones en las que se respete un orden de presentación y se utilice un campo léxico adecuado designando procesos, partes, forma, color, tamaño; cartas personales respetando el formato propio de la carta e incluyendo rutinas convencionales (fórmulas de apertura y cierre).
- Narrar manteniendo el tema, presentando personas, considerando el orden temporal y causal de las acciones, empleando los conectores apropiados, ajustándose a la organización propia del texto, utilizando los signos de puntuación correspondientes y controlando la ortografía en el marco de la duda ortográfica.
- Escribir con propósitos definidos: recordando, transmitiendo, preguntando, invitando, registrando, comunicando, creando belleza literaria, jugando con el lenguaje, expresando sentimientos.
- Producir textos con pequeñas anécdotas o curiosidades recuperadas de historias leídas o vistas en cine o en televisión enriqueciendo las producciones escritas.
- Escribir pasajes descriptivos utilizando adjetivos calificativos, caracterizando sustantivos y advirtiendo sus funciones en los textos.
- Incluir el uso pronombres personales como elementos de cohesión textual comprendiendo que se utilizan "en lugar del nombre", otorgando sentido a los textos.
- Escribir con conciencia ortográfica sobre el vocabulario de uso, reconstruyendo, las principales reglas atendiendo a la presencia y recurrencias en el uso de ciertos prefijos y sufijos, entre otras posibilidades.

Las Prácticas del Lenguaje en el Ámbito de Estudio
Oralidad y Escucha

- Sostener el tema de conversación, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito.
- Conversar incorporando descripciones de personas, objetos, procesos, animales, lugares.
- Conversar recuperando al finalizar el diálogo, el o los temas desarrollados.
- Escuchar comprensivamente textos expresados en forma oral por el docente, sus compañeros y otros adultos identificando partes básicas de lo que se describe,

argumentos principales, temas, información adicional, entre otros tipos de discursos.

- Escuchar consignas, reglas de juego e instructivos identificando objetivos, orden y jerarquía de acciones.
- Solicitar información adicional y aclaraciones, reiteraciones y ampliaciones sobre las palabras o expresiones desconocidas comprendiendo el sentido de lo que se expone.
- Recuperar y reproducir oralmente la información relevante de lo que se ha escuchado relacionando saberes.
- Escuchar observar, y discutir, exposiciones orales del maestro sobre un tema de interés considerándolo como fuente para el desarrollo de propuestas futuras.
- Compartir y socializar el registro de las notas tomadas legitimando en el aula las posibles interpretaciones y acordando la más adecuada de acuerdo a los propósitos.
- Exponer en forma oral grupal o individualmente contenidos estudiados y temas de interés tratados en el aula, teniendo en cuenta las partes de la exposición, organizando la información.
- Exponer incluyendo descripciones objetivas de objetos, lugares, personas, procesos.

Lectura

- Leer infografías, fotos, imágenes provenientes de los multimedios ampliando el concepto y fuentes de lectura.
- Leer textos propios del ámbito de estudio considerando sus principales características y funciones: explicaciones, definiciones, instrucciones, consignas, esquemas, entre otros.
- Inferir relaciones entre el texto, sus imágenes y pistas otorgando nuevos sentidos al discurso.
- Leer asiduamente el diccionario recuperando información relevante de manera resumida, reconociendo la acepción adecuada al uso comprendiendo el sentido de su organización.
- Explorar y localizar la información, utilizando los índices y otros elementos paratextuales.
- Observar y comparar libros de otras épocas, que pertenecieron a sus abuelos, tíos y padres, o los que encuentren en la biblioteca de la escuela o del barrio

construyendo nociones sobre la historia de la lectura, la escritura y el libro como tecnologías.

- Identificar unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas, reconociendo y empleando formas de organización textual y propósitos de escritura.
- Comparar los epígrafes con las imágenes a las que acompañan analizando la intencionalidad de su presencia en los textos de estudio.

Escritura

- Registrar por escrito, en el pizarrón y de manera colectiva, lo esencial de lo que se ha escuchado logrando elaborar acuerdos sobre un tema específico.
- Construir definiciones "reales" a partir del campo semántico propuesto y del posterior ordenamiento de las ideas.
- Escribir discursos explicativos respetando un orden de presentación e incluyendo un campo léxico adecuado, designando procesos, partes, forma, color, tamaño; exposiciones, incorporando presentación del tema, desarrollo y cierre.
- Escribir con propósitos definidos: recordando, transmitiendo, preguntando, invitando, registrando, comunicando, informando, opinando, exponiendo un tema.
- Redactar comprendiendo la función de los verbos en relación con el tiempo en que se realizan las acciones.
- Inferir los usos de los verbos en presente reconociendo su sentido y función en los textos expositivos.
- Incluir verbos en textos en modo imperativo (propios de la apelación) diferenciándolos de los usos indicativo (propio de la objetividad), y subjuntivo (propio de las posibilidades) comprendiendo sus sentidos en el texto.
- Inferir el uso de verboides en infinitivo y verbos en modo imperativo propios del discurso instructivo reconociendo sus funciones y sentidos.
- Registrar apuntes, de manera paulatina, acordando marcas comunes, sobre temas conversados, escuchados, observados.
- Escribir notas de enciclopedias sobre temas ya desarrollados, utilizando textos modélicos.
- Reescribir revisando el texto, organizando ideas, empleando conectores, respetando la forma, puntuación y ortografía.

- Reescribir revisando el texto agregando o eliminando datos/palabras, cambiando términos, acomodándolos en el lugar del texto que mejor se interpreten según la intencionalidad.
- Producir oraciones claras, coherentes con unidad de sentido desconfiando de aquellas extensas en las que se pierde el sentido general y la idea principal.
- Incluir en distintas producciones las categorías gramaticales del sustantivo, adjetivo y verbos comprendiendo sus funciones, formas, género, número y tiempo.
- Utilizar conectores causales y temporales escribiendo narraciones que conecten causas y acciones en el tiempo.
- Utilizar la raya de diálogo en los discursos directos comprendiendo este recurso como marca textual que da cuentas de presencia de oralidad.
- Incluir en las producciones, relaciones de significado utilizando sinónimos, antónimos, hiperónimos e hipónimos, ampliando las posibilidades de comprensión y sentidos.
- Reescribir lo producido atendiendo a las reglas generales de acentuación, separando palabras, identificando la sílaba tónica, y diptongos.
- Reconocer acentuación de palabras comprendiendo su relación con el lugar que ocupa la sílaba tónica.

Las Prácticas del Lenguaje en el Ámbito de la Participación Ciudadana
Oralidad y Escucha

- Emplear fórmulas sociales de salutación y agradecimiento atendiendo a los distintos contextos y registros formales e informales.
- Enriquecer el vocabulario, formas de expresión, posibilidades de comunicación, comprensión y expresión incorporando palabras e historias a partir del diálogo, la radio, el cine, la televisión, la lectura permanente.
- Reemplazar progresivamente el registro cotidiano o coloquial por el formal en los casos que la situación comunicativa lo requiera.
- Escuchar comprensivamente, textos descriptivos leídos por el maestro, otros adultos, compañeros, audios registrando la información relevante, asumiendo posturas.
- Discutir y consensuar el propósito de los textos escritos acordando distintas maneras de expresión

Lectura

- Observar e interpretar infografías, fotos, imágenes provenientes de los multimedios ampliando el concepto y fuentes de lectura.
- Leer estableciendo relaciones entre el texto, sus imágenes y pistas que puedan otorgar nuevos sentidos al discurso.
- Monitorear los propios procesos de comprensión, recuperando lo que se entiende e identificando y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido, a través de preguntas al docente y de la relectura.

Escritura

- Escribir cartas enmarcadas en situaciones reales o simuladas, solicitudes, mensajes o correos electrónicos, dirigidos a distintos destinatarios, respetando estructuras, fórmulas y procesos de redacción.
- Escribir diarios de experiencias escolares jerarquizando información, géneros y organizando el paratexto adecuado.
- Escribir y diseñar folletos, incorporando elementos plásticos y visuales que acompañen el mensaje considerando colores, texturas, espacios, tamaños, formas y definiendo los propósitos de uso en relación con el destinatario.
- Diseñar publicidades y propagandas incorporando convenciones, juegos de lenguaje, frases hechas y lenguaje connotativo.
- Escribir cartas, cuidando la estructura, intención, registro, niveles de lengua
- Escribir opiniones personales sobre un tema desarrollado en la clase asumiendo una postura.
- Reescribir las propias escrituras individuales y grupales comprendiendo las posibilidades de realizar distintas versiones sobre un mismo discurso.
- Producir resúmenes considerando la lectura de diversos discursos sobre un mismo tema
- Producir consignas vinculadas a la prevención de enfermedad y/o cuidado de la salud considerando destinatarios reales del ámbito social.

Quinto Año

Las Prácticas del Lenguaje en el Ámbito de la Literatura

Oralidad y Escucha

- Escuchar comprensivamente textos expresados en forma oral por el docente, sus compañeros y otros adultos, identificando en la narración las personas, el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos.
- Conversar acerca de los relatos leídos o escuchados reconstruyendo sentidos y acordando posibles interpretaciones.
- Conversar, analizando, las descripciones escuchadas o leídas.
- Sostener el tema de conversación, realizando aportes ajustándose al contenido y al propósito (narrar, describir, ejemplificar, dar su opinión justificándola, solicitando aclaraciones, formulando preguntas y respuestas, entre otros).
- Recuperar el o los temas sobre los que se ha escuchado relacionándolos con las expresiones literarias.
- Relacionar y analizar comparaciones y metáforas, entre otros recursos de estilo, de los textos ficcionales leídos comprendiendo las posibilidades del lenguaje connotativo.
- Incluir en las narraciones ejemplos y explicaciones reconstruyendo sentidos.
- Incluir en las narraciones un repertorio léxico acorde al tema de conversación ampliando vocabulario literario.
- Narrar y renarrar historias ficcionales, caracterizando el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, el orden de las acciones y las relaciones causales que se establecen entre ellos.
- Opinar sobre las motivaciones que guían las acciones de los personajes de fábulas, cuentos, mitos y leyendas construyendo los sentidos del lenguaje literario.
- Explorar el mundo creado y recursos del discurso literario comprendiendo las posibilidades del lenguaje.
- Interpretar discursos teniendo en cuenta los indicios que da el texto y las características del género al que pertenece la obra.
- Expresar las emociones construyendo significados con otros lectores.
- Participar en conversaciones sobre el texto literario narrado o leído, aceptando opiniones diversas.
- Contar a sus compañeros el argumento leído por última vez de algún libro que debe continuar leyéndose, o el argumento de otro libro de un mismo autor, o aventuras diferentes de un mismo personaje que aparece en distintos libros comprendiendo la intertextualidad.

- Relacionar tramas, personajes, recursos lingüísticos, temas entre diversos textos literarios construyendo las posibilidades del lenguaje literario.
- Producir diálogos y descripciones objetivas o subjetivas, de lugares, objetos y personas; y resaltando procesos en las narraciones.

Lectura

- Leer, comprender y disfrutar obras literarias de tradición oral (relatos, cuentos, fábulas, leyendas, romances, coplas, rondas, entre otras) y obras literarias de autor (novelas, cuentos, relatos, poesías, canciones, obras de teatro, de títeres, entre otras) reconociendo sus diferencias.
- Indagar sobre aspectos del vocabulario, realizando asociaciones.
- Leer seleccionando y jerarquizando la información y construyendo significados.
- Emplear, estrategias de lectura adecuadas a la clase de texto y al propósito de la lectura comprendiendo sus ventajas para la comprensión.
- Reconocer la intencionalidad del texto reconociendo voces y puntos de vista.
- Leer identificando, en la descripción, aquello que se describe, las partes, sus características básicas, incorporando las palabras que hacen referencia a esos aspectos.
- Leer comprensivamente textos expresados en forma oral por el docente, sus compañeros y otros adultos, identificando personas, tiempo y espacios en las narraciones, incorporando relaciones causales y reconociendo palabras que refieran a transcursos de tiempo y acciones realizadas (verbos).
- Inferir el significado de las palabras desconocidas a través de las pistas que el propio texto brinda: leyendo campos semánticos, familia de palabras, cotextos, consultando el diccionario, entre otras posibilidades.
- Monitorear los propios procesos de comprensión, recuperando lo que se entiende e identificando y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido, preguntando al docente y releyendo.
- Leer y escuchar textos orales y escritos de carácter ficcional y nuevas versiones de narraciones literarias, de manera colectiva, en pequeños grupos y/o en forma individual produciendo por escrito textos ficcionales (modificando la línea argumental, las características de los personajes, el tiempo y/o el espacio del mundo narrado, incluyendo diálogos, descripciones, personajes y/o sus características, entre otras posibilidades) y textos de invención orientados a la

desautomatización de la percepción y del lenguaje, priorizando el juego con la palabra y los sonidos.

Escritura

- Escribir con propósitos definidos: recordando, transmitiendo, preguntando, invitando, registrando, comunicando, creando belleza literaria, jugando con el lenguaje, expresando sentimientos, entre otras posibilidades.
- Desplegar estrategias de escritura adecuadas a la clase de texto y al propósito establecido, recuperando posteriormente la información importante de manera resumida.
- Participar en actos de escritura, colectivos e individuales, en el ámbito escolar discutiendo y consensuando los propósitos de textos escritos.
- Explorar modelos textuales propios del ámbito de la literatura, mejorando las producciones grupales o individuales.
- Producir narraciones incluyendo diálogos directos e indirectos.
- Producir registros de lecturas a través de diarios, fichas u otros soportes construyendo itinerarios y recorridos de lectura a través del tiempo.
- Escribir recomendaciones colectivas e individuales, sobre libros, textos leídos, películas, programas de radio o de televisión, incluyendo posturas y temas diversos.
- Narrar manteniendo el tema, presentando personas, considerando el orden temporal y causal de las acciones, empleando los conectores apropiados, ajustándose a la organización propia del texto, utilizando los signos de puntuación correspondientes y controlando la ortografía en el marco de la duda ortográfica.
- Producir diálogos encabezados por un breve marco narrativo incorporando las convenciones del discurso directo e indirecto.
- Escribir cartas personales respetando el formato propio de la carta e incluyendo rutinas convencionales (fórmulas de apertura y cierre).
- Reescribir el texto, concentrándose selectivamente en algunos aspectos (organización de las ideas, empleo de conectores, respeto de la forma, empleo del vocabulario, organización de las oraciones, puntuación, ortografía) integrando saberes sobre la escritura.
- Reescribir el texto agregando o eliminando datos/palabras, cambiando términos, acomodándolos en el lugar del texto que mejor se interpreten.

- Reescribir considerando el uso del presente o pretérito imperfecto presentando el marco o describiendo personajes u objetos.
- Reducir información, utilizando pocos términos, sin usar un circunloquio.
- Escribir discursos propagandísticos relacionados con el cuidado del ambiente, del agua, de nuestros bosques, entre otras posibilidades.

Las Prácticas del Lenguaje en el Ámbito del Estudio
Oralidad y Escucha

- Sostener el tema de exposición, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito ejemplificando, justificando, aclarando y describiendo objetos, hechos, circunstancias entre otras posibilidades.
- Identificar en las instrucciones seriadas (consignas de la tarea escolar, reglas de juego, reglamentos, entre otras), el objetivo, el orden y la jerarquía de las acciones desarrollando autonomía en el estudio.
- Solicitar información adicional y aclaraciones sobre las palabras o expresiones desconocidas, recuperando la información relevante.
- Escuchar comprensivamente exposiciones orales realizadas por el docente y sus compañeros, identificando el tema, los subtemas y recursos propios de la exposición tales como ejemplos, definiciones y comparaciones.
- Recuperar en forma oral la información relevante de lo que se ha escuchado, a partir de lo registrado por escrito.
- Reconstruir colectivamente la información escuchada, luego de tomar nota incluyéndola en nuevos relatos.
- Describir con apoyo de fichas o guías que organicen la información del texto incorporando la mayor cantidad de detalles.
- Exponer temáticas referidas a contenidos estudiados y a temas de interés tratados en el aula, a partir de la lectura de varios textos, teniendo en cuenta las partes de la exposición, realizando la selección y el ordenamiento de la información.
- Incluir en las exposiciones orales recursos propios del texto expositivo, definiendo, comparando, ejemplificando.
- Incluir en las exposiciones orales un vocabulario acorde al tema tratado.
- Producir presentaciones orales elaborando con la ayuda del docente, materiales de apoyo para la exposición utilizando distintos soportes (láminas, infografías, fotos, dibujos, esquemas, presentaciones multimediales, entre otros).

Lectura

- Explorar materiales en la biblioteca de aula, escolar, popular y de otras instituciones, con asiduidad y variedad de propósitos analizando información específica.
- Participar asiduamente en situaciones de lectura con propósitos diversos (aprendiendo, buscando información, averiguando datos, compartiendo con otros, entre otras posibilidades), leyendo distintos textos presentes en variados portadores, en diferentes escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, entre otros) construyendo autonomía lectora.
- Leer distintas fuentes de información sobre un mismo tema reconstruyendo los datos comunes o diferentes.
- Inferir los datos del texto con sus conocimientos previos sobre el tema articulando saberes.
- Leer gráficos, mapas, imágenes reconociendo discursos relacionados con nuestra soberanía, Malvinas, Antártida, en el contexto nacional y mundial, realizando inferencias.
- Inferir la información relevante leyendo y releyendo un texto del ámbito del estudio.
- Establecer relaciones entre el texto, las ilustraciones y/o los esquemas que puedan acompañarlo reconstruyendo sentidos.
- Monitorear los propios procesos de comprensión, recuperando lo que se entiende e identificando y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido, a través de preguntas al docente y de la relectura en los textos del ámbito del estudio.
- Reconocer en la lectura las formas condicionales en consignas seriadas de cierta complejidad presentes en los textos instructivos comprendiendo el sentido de esta categoría.
- Inferir el sentido y función de los deícticos evidenciando las perspectivas del enunciador y las circunstancias espacio-temporales en que se produce el enunciado.
- Leer identificando la función de los verbos en relación con el tipo de texto, y los propósitos comunicativos.
- Leer, con la guía del docente, discursos relacionados con la educación sexual integral.

- Comparar los epígrafes con las imágenes a las que acompañan analizando la intencionalidad de su presencia en los textos de estudio.

Escritura

- Tomar notas, luego de realizar una escucha focalizada sobre una lectura de temática en particular reconociendo información relevante.
- Planificar la escritura de textos atendiendo a la función de los parámetros de la situación comunicativa y a los propósitos determinados.
- Redactar manteniendo el tema reconstruyendo información leída o escuchada.
- Escribir controlando la ortografía, utilizando los signos de puntuación correspondientes (punto y seguido, punto y aparte, coma para la aclaración y para encerrar la aposición, dos puntos para el estilo directo y para los textos epistolares, paréntesis para las aclaraciones, raya de diálogo).
- Emplear los conectores apropiados en la redacción otorgando sentidos claros al texto.
- Incluir en las redacciones el vocabulario aprendido que refiera al tema tratado, evitando repeticiones innecesarias.
- Describir narrando, manteniendo el tema, respetando un orden de presentación, utilizando un campo léxico adecuado designando procesos, partes, forma, color, tamaño.
- Escribir notas de enciclopedias sobre temas ya desarrollados.
- Escribir oraciones explicitando sintagmas nominales (sujeto expreso) o bien omitiéndolos (sujeto tácito) en función de lograr coherencia en las producciones escritas.
- Incluir el uso de distintos tiempos verbales recurriendo a la comprensión de su uso en las narraciones: pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto narrando los hechos del relato.
- Expresar el tiempo presente en los diálogos otorgando el sentido adecuado a los textos según los propósitos establecidos.
- Incluir en las producciones, el uso del tiempo presente –que marca atemporalidad - en los textos expositivos, infiriendo el sentido del modo indicativo que denota objetividad.

- Emplear en distintas producciones la categoría de adjetivos calificativos describiendo objetos, animales, personas y lugares, seleccionando atributos relevantes.
- Reconocer el sentido que poseen los adverbios y la función que cumplen modificando a los verbos, algunos adjetivos y otros adverbios, así como su carácter invariable.
- Escribir considerando la incorporación de deixis que orienten sobre las nociones de la persona, el tiempo y del espacio.
- Escribir familias de palabras y procedimientos de derivación ampliando vocabulario, e infiriendo el significado u ortografía de alguna palabra.
- Utilizar los pronombres personales y posesivos en distintos textos, comprendiendo su función como elementos que aportan coherencia y cohesión a los discursos.
- Utilizar los pronombres exclamativos e interrogativos en distintos textos, comprendiendo su función como elementos que aportan otros sentidos al discurso.
- Reconocer la ortografía correspondiente al vocabulario de uso, de reglas ortográficas y de algunos signos de puntuación, empleando casos especiales de acentuación: tildación de pronombres interrogativos y exclamativos, palabras con hiato (día, baúl).
- Inferir y utilizar reglas básicas de ortografía partiendo de regularidades expresadas en sufijos - ez, -eza; -bilidad; -encia, -ancia; -oso, -osa; -cida; -anza y prefijos bi - , sub - etc.)
- Emplear en textos de invención, homófonos comprendiendo la variación de significado en cada término de acuerdo al contexto y a la situación comunicativa.
- Ampliar oraciones enmarcadas en un texto, manteniendo los tiempos verbales, trabajados a partir de la reflexión

Las Prácticas del Lenguaje en el Ámbito de la Formación Ciudadana
Oralidad y Escucha

- Dialogar acerca de los relatos leídos o escuchados reconstruyendo sentidos y acordando posibles interpretaciones.
- Escuchar entrevistas comentando sobre su estructura, el vocabulario empleado, las maneras de preguntas y responder, la situación comunicativa.
- Entrevistar utilizando un vocabulario acorde al tema tratado considerando el rol del entrevistador y entrevistado.

- Conversar acerca de cómo se construyen las entrevistas escritas.
- Planificar la entrevista previamente, delineando los temas con anticipación.
- Argumentar incluyendo expresiones lingüísticas pertinentes.
- Evidenciar puntos de vista diferentes, opinando a partir de un tema provocador.
- Entrevistar personas destacadas profundizando un tema de estudio o de interés general, en compañía de sus pares, preparándose para ese momento seleccionando el tema, informándose, elaborando cuestionarios, previendo fórmulas de la entrevista y pautando el orden de las intervenciones.
- Recuperar, luego de la entrevista, la información más relevante reflexionando acerca del proceso llevado a cabo.

Lectura

- Leer en voz alta y con fluidez, frente a un auditorio, en situaciones que le den sentido a esta práctica, incrementando la recurrencia y asiduidad.
- Leer incorporando el sentido y función de los subjetivemas posibilitando la construcción de sentidos evaluativos o afectivos a los textos de circulación social.
- Explorar y consultar materiales en la biblioteca de aula, escolar, popular y de otras instituciones, con asiduidad y variedad de propósitos comprendiendo el uso de diversas fuentes de información
- Explorar en diversas fuentes de información temáticas vinculadas con el ámbito de la salud pública, los recursos naturales, el ambiente, la temática antártica entre otros registrando aspectos relevantes.
- Navegar por internet leyendo hipertextos buscando información precisa.

Escritura

- Resumir discursos, con sus pares y /o de manera individual incluyendo convenciones propias de la escritura.
- Resumir, organizando oraciones breves, claras y coherentes considerando estas unidades de sentido, otorgando coherencia interna al texto.
- Describir/retratar personas y sus profesiones comprendiendo las implicancias de su participación ciudadana.
- Resumir los temas que se investigan relacionando aspectos del ámbito de la formación ciudadana.

- Redactar breves textos periodísticos sencillos utilizando las preguntas básicas del discurso informativo.
- Escribir incorporando el uso, sentido y función de los subjetivemas posibilitando la construcción de sentidos evaluativos o afectivos a los textos de circulación social.
- Incluir a las TIC en el proceso de producción escrita integrando multilenguajes, códigos e hipertextos.
- Redactar consignas, textos periodísticos y expositivos utilizando paratextos (infografías, cuadros, esquemas, dibujos, imágenes, índices, otros)
- Redactar reconociendo y respetando el uso de las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad y están presentes en los medios de comunicación.

Sexto Año

Las Prácticas del Lenguaje en el Ámbito de la Literatura

Oralidad y Escucha

- Escuchar comprensivamente textos expresados en forma oral por el docente, sus compañeros y otros adultos, identificando personas, tiempo y espacios en las narraciones, incorporando relaciones causales y reconociendo palabras que refieran a transcursos de tiempo y acciones realizadas (verbos).
- Conversar acerca de los relatos literarios leídos o escuchados acordando posibles interpretaciones de imágenes, fragmentos, situaciones y palabras del lenguaje connotativo.
- Relacionar y analizar comparaciones, metáforas y metáforas muertas[240], además de otros recursos de estilo, en los textos ficcionales leídos reconociendo los efectos que producen en distintos discursos.
- Identificar en la escucha focalizada de relatos pasajes descriptivos, narrativos, argumentales y conversacionales reconociendo sus elementos característicos y efectos de sentido.
- Narrar en forma oral incluyendo ejemplos, explicaciones, descripciones.
- Narrar incluyendo un repertorio léxico acorde al tema de conversación.
- Narrar y renarrar historias ficcionales y no ficcionales, caracterizando el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, el orden de las acciones y las relaciones

240 Las que se usan de manera habitual, por ejemplo "el ojo de la cerradura", "las patas de la silla", "tener pajaritos en la cabeza", etc.

causales que se establecen entre ellos, reconociendo diversas expresiones literarias.

- Incluir en las narraciones diálogos directos e indirectos comprendiendo los efectos de sentido según el uso de cada uno.
- Leer y escuchar textos orales y escritos de carácter ficcional y nuevas versiones de narraciones literarias, de manera colectiva, en pequeños grupos y/o en forma individual planificando la escritura de textos ficcionales (modificando la línea argumental, las características de los personajes, el tiempo y/o el espacio del mundo narrado, incluyendo diálogos, descripciones, personajes y/o sus características, entre otras posibilidades) y textos de invención orientados a la desautomatización de la percepción y del lenguaje, priorizando el juego con la palabra y los sonidos.
- Participar en conversaciones sobre el texto literario narrado o leído, aceptando opiniones diversas, registrando personajes, rimas, secuencias favoritas, repeticiones.
- Reflexionar sobre las diferencias implicadas en los contextos de producción y recepción entre oralidad y escritura comprendiendo el alcance del lenguaje literario según los géneros literarios.

Lectura

- Participar asiduamente en situaciones de lectura literaria compartiendo con otros lo leído, disfrutando de la estética del arte literario.
- Leer con fluidez frente a un auditorio en situaciones que le den sentido a esta práctica, atendiendo a las entonaciones y pausas necesarias logrando efectos de sentido.
- Emplear estrategias de lectura adecuadas a la clase de texto y al propósito de la lectura desarrollando autonomía lectora.
- Explorar y consultar materiales en la biblioteca de aula, escolar, popular y de otras instituciones, con asiduidad y variedad de propósitos.
- Reconocer la intencionalidad del texto descubriendo puntos de vista e intencionalidades a través de los caracteres de personajes.
- Relacionar los datos del texto con sus conocimientos sobre el pacto de ficción comprendiendo efectos literarios.
- Realizar inferencias construyendo posibles sentidos.

- Establecer relaciones entre el texto y las ilustraciones que puedan acompañarlo ampliando estrategias de lectura.
- Inferir el significado de las palabras desconocidas a través de las pistas que el propio texto brinda –por ejemplo, campos semánticos o familias de palabras– y la consulta del diccionario, construyendo sentidos coherentes.
- Monitorear los propios procesos de comprensión, recuperando lo que se entiende e identificando y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido, preguntando al docente y releyendo.
- Leer libros completos, extensos, complejos y variados desarrollando y ampliando el uso de estrategias lectoras.
- Leer interpretando y analizando los paratextos de los libros.
- Leer relacionando tramas, personajes, recursos lingüísticos, temas entre textos literarios ampliando las posibilidades del lenguaje literario.
- Leer novelas de un mismo autor, de diferentes autores, obras literarias, plásticas y películas, entre otras manifestaciones artísticas comparando estilos y maneras de expresión.
- Analizar literariamente los libros en todos sus elementos (voz, autor, espacios, tiempos, recursos, simbologías, tipos de narrador) desarrollando autonomía lectora.
- Leer autónomamente capítulos de los libros integrando episodios.
- Leer en voz alta fragmentos de un capítulo compartiendo colectivamente la lectura.
- Leer diversos textos pertenecientes al mismo grupo reconociendo elementos comunes que derivan en clasificaciones generales, considerando si están escritos en verso, en prosa o con trama conversacional.

Escritura

- Participar en actos de escritura, colectivos e individuales, en el ámbito escolar y extraescolar como talleres literarios, ferias de libro, entre otras posibilidades integrando la comunidad de escritores.

- Registrar a modo de diario[241] lo que se va leyendo a través del tiempo, tanto en la escuela como fuera de ella dando cuenta de conformar una comunidad de escritores a lo largo de la trayectoria en el segundo ciclo.
- Escribir parodiando, jugando con el lenguaje, entre otras posibilidades creando distintos efectos de sentido.
- Redactar reconociendo y respetando el uso de las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad y están presentes en la literatura
- Redactar utilizando diversos borradores antes de la edición final del texto.
- Incluir en las narraciones, diálogos, descripciones, exposiciones, cartas personales respetando el formato propio de la carta e incluyendo rutinas convencionales (fórmulas de apertura y cierre).
- Escribir narraciones personales, cuentos, descripciones, cartas personales, esquelas, en forma autónoma atendiendo a propósitos establecidos.
- Redactar diálogos encabezados por un breve marco narrativo incluyendo estilos directos e indirectos.
- Redactar canciones y poesías, juegos del lenguaje (adivinanzas, caligramas, colmos, chistes, haikus, otros) comprendiendo la diversidad de expresiones líricas.
- Reescribir el texto, concentrándose selectivamente en algunos aspectos (organización de las ideas, empleo de conectores, respeto de la forma, empleo del vocabulario, organización de las oraciones, puntuación, ortografía) integrando saberes sobre la escritura
- Reescribir el texto agregando o eliminando datos/palabras, cambiando términos, acomodándolos en el lugar del texto que mejor se interpreten según la intencionalidad, dándoselos a leer a otro corroborando el sentido.
- Indagar sobre aspectos del vocabulario, realizando asociaciones.
- Ampliar textos incluyendo pequeñas anécdotas o curiosidades recuperadas de historias leídas o vistas en cine o en televisión.
- Escribir analizando y organizando la temporalidad de los hechos narrados.
- Reescribir cronologías como biografías, autobiografías y relatos literarios, incluyendo nociones de temporalidad del relato y del discurso.

---

241 Construir diarios personales acompañando de imágenes, recuerdos (papeles de caramelos, etc.), letras de alguna canción, una frase, diferentes datos (está nevando, estoy contenta). Esto los chicos -más las chicas- lo hacen aunque no es un material formalmente incorporado al ámbito escolar, sin embargo son escrituras que dejan huellas, que van afianzando gustos por la expresión escrita y marcas de la propia biografía escolar. También se puede articular con el abordaje de "Libros de artistas".

- Reseñar el contenido de diferentes textos de diferentes géneros, leídos y comparados desarrollando autonomía en el fichaje de obras.
- Escribir breves escenas de teatro incorporando los elementos y convenciones propias del texto conversacional.
- Reescribir un cuento transformándolo en una obra de teatro, en un historieta, respetando las convenciones propias de las mismas

Las Prácticas del Lenguaje en el Ámbito del Estudio
Oralidad y Escucha

- Sostener el tema de conversación, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito (narrando, describiendo, ejemplificando, dando opiniones y justificándolas, solicitando aclaraciones, formulando preguntas y respuestas, entre otros)
- Recuperar el o los temas sobre los que se ha escuchado, a partir de lo registrado por escrito.
- Consultar sobre los propósitos de algunas instrucciones seriadas, consignas, reglas de juego, reglamentos, entre otras, reconociendo objetivos, orden y jerarquía de acciones.
- Solicitar información adicional y aclaraciones sobre las palabras o expresiones desconocidas, recuperando la información relevante.
- Incluir en las exposiciones orales recursos propios del texto expositivo, tales como definición, ejemplo, comparación.
- Incluir en las exposiciones orales un vocabulario acorde al tema tratado ampliando las posibilidades de sentido.
- Diseñar, materiales de apoyo para la exposición ampliando las posibilidades del discurso expositivo.
- Identificar el tema, los subtemas y recursos propios de la exposición tales como ejemplos, definiciones y comparaciones, construyendo autonomía lectora.
- Reconstruir colectivamente la información escuchada, luego de tomar nota recuperando prácticas de toma de apuntes.
- Exponer, temáticas referidas a contenidos estudiados y a temas de interés tratados en el aula, a partir de la lectura de varios textos, teniendo en cuenta las partes de la exposición, realizando la selección y el ordenamiento de la información.

- Incluir en las exposiciones orales recursos propios del texto expositivo, definiendo, comparando, ejemplificando, citando, parafraseando.

Lectura

- Leer textos más extensos, más complejos y variados, incorporando otras formas de leer (más rigurosas, más atentas, más minuciosas), desarrollando autonomía.
- Leer textos que exijan la consulta a otros textos para completar la información o para ampliarla (mapas, cuadros, diccionarios, enciclopedias, otros); empleando estrategias para considerar la información paratextual, superando las dificultades que plantea el vocabulario técnico de una disciplina, deduciendo lo que no está dicho y construyendo interpretaciones más elaboradas.
- Comparar los epígrafes con las imágenes a las que acompañan analizando la intencionalidad de su presencia en los textos de estudio.
- Inferir el significado de las palabras desconocidas reconociendo las pistas que el propio texto brinda –por ejemplo, campos semánticos o familias de palabras– consultando el diccionario, determinando la acepción correspondiente.
- Leer textos que propicien la relación intertexual, consultando otros textos, completando información, ampliando saberes, descubriendo maneras de leer mapas, cuadros, diccionarios, enciclopedias, pinturas, gráficos, colores, códigos y texturas, entre otras posibilidades.
- Reconocer procedimientos propios del texto leído empleando diversas estrategias, recuperando posteriormente la información relevante de manera resumida según el propósito.
- Leer desarrollando estrategias de lectura incorporando procedimientos de derivación e infiriendo el significado de palabras (morfología derivativa: sufijación, prefijación y composición, el afijo "geo" y el sufijo "logía" en los textos de estudio)

Escritura

- Escribir textos con un propósito comunicativo determinado, con sus pares y de manera individual, planificando el texto en función de los parámetros de la situación comunicativa y del texto elegido.
- Tomar notas registrando los aspectos más relevantes de lo conversado anotando para sí mismos algo que quieran decir más tarde.

- Incorporar estrategias de escritura adecuadas a la clase de texto y al propósito de las lecturas realizadas, recuperando posteriormente la información importante de manera resumida.
- Emplear los conectores apropiados en la redacción incrementando la autonomía en la práctica de escritura.
- Incluir en las redacciones el vocabulario aprendido que refiera al tema tratado, evitando repeticiones innecesarias.
- Narrar controlando la ortografía, empleando conectores apropiados, ajustándose a la organización propia del texto.
- Organizar, seleccionar y jerarquizar la información planificando escritos coherentes.
- Explorar modelos textuales mejorando las producciones grupales o individuales.
- Reformular el escrito, conjuntamente, con sus pares y /o de manera individual, a partir de las convenciones de la escritura.
- Redactar textos periodísticos y expositivos utilizando paratextos (infografías, cuadros, esquemas, dibujos, imágenes, índices, otros)
- Redactar discursos argumentativos incorporando estrategias como la comparación, citas de autoridad, ejemplificaciones, preguntas retóricas y refutaciones.
- Producir mapas conceptuales, esquemas, cuadros de doble entrada, cuadros comparativos y otros recursos que permitan sistematizar lo estudiado.
- Escribir oraciones explicitando sintagmas nominales (sujeto expreso) o bien omitiéndolos (sujeto tácito) en función de lograr coherencia en las producciones escritas.
- Escribir notas de enciclopedias sobre temas ya desarrollados organizando párrafos como unidades de significación.
- Trabajar la cohesión textual, comprendiendo el uso y sentidos de las oraciones unimembres y bimembres, así como la necesidad de utilizar sujeto tácito para evitar redundancias.
- Emplear en los escritos, algunos procedimientos de reformulación eliminando elementos, expandiendo y construyendo nuevas escrituras.
- Reemplazar unidades como objetos directos o indirectos utilizando los pronombres correspondientes en pos de otorgar cohesión a la producción.
- Explorar variaciones morfológicas en función del género, número, tiempo, modos y persona relacionando sus funciones en el texto.

- Inferir el sentido de los conectores temporales y causales en textos de estudio incorporando estos recursos de cohesión.
- Escribir considerando la incorporación de deixis orientando sobre las nociones de la persona, el tiempo y del espacio.
- Escribir familias de palabras y procedimientos de derivación ampliando vocabulario, e infiriendo el significado u ortografía de alguna palabra. (morfología derivativa: sufijación, prefijación y composición, p. e., el afijo "geo" y el sufijo "logía" en los textos de estudio)
- Utilizar los pronombres personales y posesivos en distintos textos, comprendiendo su función como elementos que aportan coherencia y cohesión a los textos.
- Utilizar los pronombres exclamativos e interrogativos en distintos textos, comprendiendo su función como elementos que aportan otros sentidos al texto.
- Considerar en distintas escrituras la tilde diacrítica (p.e., en mi/mí, de/dé, si/sí, entre otros), la tildación de los adverbios terminados en "mente" incorporando convenciones ortográficas.
- Incorporar el uso de afijos: hiper-, hipo-, hidro-, geo-, hema-, -logía, entre otros ampliando el vocabulario específico.
- Incorporar palabras de alta frecuencia de uso (por ej. las correspondientes al vocabulario especializado de las áreas curriculares, tales como ciudadanía, fotosíntesis, descripción, tecnología) ampliando las posibilidades del discurso.

Las Prácticas del Lenguaje en el Ámbito de la Formación Ciudadana

Oralidad y Escucha

- Conversar acerca de cómo se construyen las entrevistas escritas incorporando el rol de entrevistador y entrevistado en diferentes situaciones.
- Planificar la entrevista previamente, delineando los temas con anticipación.
- Entrevistar personas destacadas profundizando un tema de estudio o de interés general, en compañía de sus pares preparándose para ese momento (elegir el tema y la persona a entrevistar, informarse; elaborando el cuestionario previendo fórmulas de tratamiento, apertura y cierre y pautando el orden de las intervenciones)
- Entrevistar utilizando un vocabulario acorde al tema tratado.
- Conversar, analizando, las descripciones escuchadas o leídas.

- Argumentar incluyendo expresiones lingüísticas pertinentes manifestando opiniones, acuerdos, desacuerdos o justificando las afirmaciones realizadas.
- Evidenciar puntos de vista diferentes, opinando a partir de un tema relacionado con la participación ciudadana.
- Participar de la construcción de reglamentos de convivencia escolar asumiendo la participación ciudadana en el ámbito escolar.
- Argumentar y contraargumentar convenciendo o persuadiendo al destinatario, utilizando estrategias determinadas.
- Discutir consensuando el propósito de los textos escritos.
- Participar en campañas publicitarias y propagandísticas difundiendo actividades propias del ámbito escolar.
- Reconocer los mejores argumentos durante una discusión o debate construyendo la toma de postura ante un tema.
- Tomar la palabra en el contexto de las interacciones institucionales participando de situaciones organizativas.

Lectura

- Leer discursos interpretando subjetivemas y sus funciones en el texto.
- Inferir la presencia de distintas voces en diferentes grupos sociales valorando la pluralidad.
- Leer documentos vinculados a los derechos y obligaciones del estudiante en el ámbito escolar comprendiendo sus relaciones con la vida escolar.
- Leer documentos vinculados a los derechos y obligaciones del ciudadano reflexionando sobre el valor de su participación como tal.
- Leer discursos de compromiso social como los vinculados a la donación de órganos, asumiendo posturas sobre el tema.
- Constituir comunidad de lectores de textos de circulación social, así como de programas televisivos, prensa escrita o programas radiales, desarrollándose como lector habitual de los medios de comunicación social.

Escritura

- Resumir y ampliar textos leídos incorporando macrorreglas.

- Reescribir textos extrayendo la información de cuadros, esquemas, entre otras fuentes.
- Redactar textos estableciendo comparaciones.
- Redactar cartas personales respetando el formato propio de la carta e incluyendo rutinas convencionales (fórmulas de apertura y cierre).
- Redactar breves textos periodísticos sencillos incluyendo las superestructuras correspondientes.
- Incorporar a las TIC en el proceso de producción escrita incluyendo las distintas posibilidades de estos medios.
- Escribir incorporando mayúscula en tratamientos abreviados (por ej., Dr. / Sr.) y en abreviaturas.
- Escribir reconociendo y respetando el uso de las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad y están presentes en los medios de comunicación.
- Escribir breves ensayos a modo de opiniones a partir de la observación de obras cinematográficas vinculadas a la temática del holocausto, asumiendo posturas.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Los enfoques estructurales y descriptivos a los que se ha asociado la enseñanza de la gramática, no han redundado en una mejora en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en relación con la comprensión, en la producción de lecturas y escrituras respectivamente, o en la preservación cultural de nuestro idioma, lo que permite cuestionar y poner en duda que la enseñanza del sistema[242] de la lengua y su relación con los elementos que lo componen, garantice el aprendizaje del lenguaje, o que se requiera de un conocimiento anticipado de la gramática, para dominar estas prácticas.

La didáctica de las Prácticas del Lenguaje (PL), lejos de recortes o de una enseñanza fragmentada y desarticulada arbitrariamente, priorizará una **concepción integral del lenguaje**, poniendo en articulación y equilibrio permanente sus habilidades elementales: la oralidad, la escucha, la lectura y la escritura.

Por otra parte, los saberes de las PL, al no representar "temas" o "contenidos" estrictos o delimitados, hacen muy compleja la distribución de los mismos a lo largo de un año

242 El sistema de signos que conforman la lengua se entiende como un conjunto de elementos donde algunos componentes dependen de otros. En este sentido, los elementos no son realidades independientes sino que están en directa relación con la totalidad.

lectivo, en el marco de un ciclo. Éstos son permanentes, y **no se aprenden de una vez y para siempre,** sino que están en constante construcción.

Este posicionamiento, enmarcado en la perspectiva sociocultural y cognitiva, requiere diseñar experiencias reales de intervención, de uso y de reflexión.

En relación con la complejidad progresiva de los saberes a lo largo del primer ciclo, el abordaje de una misma práctica, de manera asidua, sistemática y frecuente, supone **instancias de intervención docente** inicial con **marcada presencia**, para favorecer en los estudiantes la construcción de cierta autonomía, hacia el tercer año en que se podrán incrementar niveles de dificultad en relación con la práctica del lenguaje que se proponga abordar.

La enunciación de los contenidos, tal como se introduce en el párrafo inicial de este apartado, propicia un enfoque de lectura global, por sobre la secuenciación de temáticas o recortes. Del mismo modo que los distintos ámbitos en que se contextualiza la presentación de las PL, **no implican una lectura jerárquica ni cronológica**; las dimensiones de oralidad, escucha, lectura y escritura, no suponen un abordaje parcial, fragmentado o secuenciado de las mismas, al contrario, la recursividad, equilibrio y articulación serán una constante en sentido vertical y horizontal.

La didáctica de las PL, deberá considerar la reflexión, previsión y planificación real de los tiempos necesarios para que el "saber hacer" con el lenguaje, sea posible, en términos de factibilidad, en el contexto del aula y de la sociedad. Una de las claves para orientar la organización de las prácticas, deberá ser el cambio de foco de un "qué" enseñar, hacia los "cómo", "cuándo", "cuántas veces", "para qué", puesto que una consecuente sistematización de esa mirada didáctica, permitirá trascender una única manera de enseñar discursos sociales.

Algunos criterios que se deberán tener en cuenta para abordar los contenidos son:

* **Continuidad didáctica:** significa ejercer las prácticas de lectura, escucha, oralidad y escritura en forma habitual, sin repetir de manera casi idéntica una propuesta, es decir, trabajar un mismo contenido o varios en tanto algo permanece y algo "nuevo" aparece en la escena educativa.

* **Diversidad:** El alumno podrá apropiarse de las prácticas, en tanto el docente lo habilite a participar en diversas situaciones, con distintos destinatarios, con diferentes propósitos e intenciones pragmáticas, si se relaciona con distintos interlocutores, si lee, escucha, habla y escribe diversos géneros discursivos.

* **Variedad metodológica:** Las propuestas de enseñanza deben ser variadas, como el trabajo en proyectos, actividades habituales, actividades sistemáticas y ocasionales, con mayor o menor intervención del docente, trabajos individuales, en pequeños grupos y colectivas, tareas obligatorias y optativas, entre otras propuestas.

* **Ambiente de trabajo cooperativo.** El docente deberá propiciar un clima de trabajo en el que los alumnos se sientan convocados a participar atraídos ante propuestas que le permitan la expresión de ideas, tomando al error como una manera más de aprender colectivamente.

PRIMER CICLO

Cómo integrar las habilidades: Leer, hablar, escuchar y escribir

Antes de iniciar el primer año los niños poseen diversos conocimientos sobre la lectura y la escritura. Habrá que diseñar actividades que den cuenta de la verdadera apropiación de estos conocimientos. En el marco de los saberes de la alfabetización inicial, es importante **conocer la función que poseen la lectura y la escritura en el ámbito de nuestra cultura**. Por otra parte, la arbitrariedad del sistema, así como la linealidad u orientación de la lectura y de la escritura – desde arriba hacia abajo y de izquierda a derecha- son contenidos prioritarios para dar inicio a la primera alfabetización formal. Todo esto, sumado al conocimiento que los niños ya poseen sobre el sistema de escritura, irá propiciando los saberes sobre el principio alfabético que posee nuestra escritura como característica fundamental.

Una vez superada la necesidad de instalar estos saberes como básicos, se continuará, al decir de Delia Lerner (2001), construyendo la noción de **proceso,** al comprender que participar en el marco de la cultura escrita, supone ir apropiándose de una tradición de lectura y escritura, asumiendo una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto.

A partir del desarrollo de las habilidades se van aprendiendo las estrategias de cada discurso. Para esto, se propone compartir con los alumnos **abundantes experiencias** de lectura, escritura, oralidad y escucha.

En todos los ámbitos de la actividad humana, así como en los ámbitos de las prácticas sociales del lenguaje en el marco de la escuela, las personas necesitan escuchar, retener

información y participar de intercambios orales de manera pertinente, después de haber comprendido algo. El habla y la escucha son parte del dominio de la oralidad y son habilidades que se pueden perfeccionar a través de la educación. La escuela brindará oportunidades para que los alumnos pregunten, expongan, participen en actividades grupales, opinen, debatan y argumenten.

La escucha es un proceso activo que integra habilidades lingüísticas de identificación, segmentación, reconocimiento y jerarquización de enunciados; además las personas al escuchar van desarrollando su marco conceptual, enciclopédico, gracias a nuevos conocimientos adquiridos. A todo esto se suma la necesidad de integrar el contexto, como la cultura y convenciones sociales para hacer de la escucha un proceso más que se desarrolla a través de las prácticas sociales del lenguaje.

Una importante sugerencia para los docentes es que para que los niños puedan conformar poco a poco una comunidad de escritores en el aula, **el mismo docente deberá escribir con ellos**, para ellos, a través de ellos, y fundamentalmente delante de ellos.

La lectura es un poderoso aliado de la escritura, ya que todo proceso comunicativo, constructivo e interactivo se alimenta de lectura, así como de escucha y habla.

Respecto de la enseñanza de las letras, lógicamente que si un niño no las conoce, no podrá aprender a leer ni a escribir, sin embargo, lo que se plantea es que existen distintas maneras de enseñarlas. Lo importante es hacerlo desde situaciones de lectura y escritura, puesto que los chicos van conociendo las letras a partir de los nombres de sus compañeros, de los días de la semana, a partir de distintas escrituras que realizan, de libros que les leen. Las conocen a partir de situaciones en las que el docente escribe o lee y socializa el proceso en sí mismo, así como el producto de estos procesos a través de carteles, láminas y registros que van textuando el aula.

Así se sugiere la enseñanza de las letras[243], pero **nunca de manera aislada**, ni de su sola relación con los fonemas. Es recomendable contar con un abecedario[244] expuesto en el aula, al alcance de los niños, puesto que esto contribuye a que los alumnos sepan cuántas son las letras de nuestro sistema alfabético, cuál es su orden convencional e

243 Es deseable que los niños lleguen al conocimiento de las letras, luego de haber realizado distintas actividades a partir de textos completos o de palabras con alto sentido para ellos, como sus propios nombres y los nombres de sus compañeros. La letra, en sí misma, es la más pequeña de las unidades lingüísticas, lo que no quiere decir que sea la más fácil de aprender, pues carece absolutamente de sentido cuando es expuesta aisladamente. En oposición a esto, la palabra, la frase, la oración, los textos son unidades lingüísticas con sentido, con significado y posibles de abordar desde el primer día de clases.

244 Los abecedarios ilustrados, suelen confundir a los estudiantes, puesto que a veces se establecen asociaciones erróneas sobre dibujo y escritura. Por esto, se sugiere siempre que el abecedario contenga sólo las letras, o bien una variedad importante de referentes –bien pueden ser acordados y escritos por los propios niños, como por ejemplo, los nombres de todos los compañeros y de la seño- que no den lugar a ambigüedades.

incluso lo podrán utilizar cuando busquen información en enciclopedias, agendas u otros discursos que se organizan a partir de esta lógica convencional.

La autonomía lectora es una construcción supeditada a la enseñanza. Según expresión de Teresa Colomer (1993):

> "*No se puede esperar que el lector se vuelva autónomo de manera autónoma. La idea de que a leer se aprende leyendo, da por supuesto que el lector adquiere autonomía repitiendo las rutinas de lectura que haya construido en soledad. Por el contrario, en la didáctica de la lectura se valorizan cada vez más los modelos de enseñanza explícita de la comprensión lectora*".

Si entendemos que la lectura es una actividad social que supone un grupo humano que comparta entre sí significaciones, sentidos de los discursos que indaga, entonces comprenderemos que la profesión docente acompaña a la construcción de esos grupos para que compartan significaciones, planteen preguntas modificando y mejorando su comprensión de lecturas.

Además, existe una poderosa interrelación entre el habla, la escucha, la lectura y la escritura. Al conversar sobre lo que se sabe o no acerca de un tema sobre el que luego se va a leer, se activa el pensamiento, se exponen los procesos de inferencia y se enriquecen en el intercambio permanente.

En relación con el papel de la literatura en la escuela, Montes[245] (2007) expresa:

> "*Leer vale la pena... convertirse en lector vale la pena... Lectura a lectura, el lector – todo lector, cualquiera sea su edad, su condición, su circunstancia... -se va volviendo más astuto en la búsqueda de indicios, más libre en pensamiento, más ágil en puntos de vista, más ancho en horizontes, dueño de un universo de significaciones más rico, más resistente y de tramas más sutiles. Lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo*".

Y las posibilidades de leer son diversas, si consideramos las ocasiones que la escuela puede crear para que las prácticas de la lectura, **la lectura por placer**, la escritura, la oralidad y la escucha converjan en verdaderas instancias de disfrute, aprendizaje, goce literario y enseñanza. Relatar una película, contar una anécdota, algo de lo que fuimos testigos, es una manera de dar voz a una nueva lectura, lectura construida por quien se expresa, es ahí cuando la construcción de saberes se hace visible. Es por esto, que cada persona, desde que nace, lee el mundo que lo rodea en búsqueda de sentidos.

---

245 MONTES G. (2007) La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. M.E.C. y T.- DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE- PLAN NACIONAL DE LECTURA

La historia del lector, dice Montes (2007), comienza precozmente, cuando el niño aún no es dueño de la palabra y, este relato, es una historia sin fin. Ni se inicia en la alfabetización, ni termina en sexto año, ni en la universidad. La historia de un lector que ha participado de la comunidad de lectores que la escuela le ha brindado, se confunde con su propia vida. Siempre se estará "aprendiendo a leer". Y siempre quedarán lecturas por hacer, tapices por tejer y destejer.

Sabido es que, la literatura, sobre todos los discursos sociales, es uno de los más complejos, ya que reelabora los otros, por lo cual es recomendable que la escuela abra sus puertas para leer literatura a partir de todas las modalidades y escenarios disponibles, para que los alumnos accedan a ese universo simbólico que ayuda a otorgar sentido a nuestras vidas.

El maestro será mediador, y en tanto tal, pondrá a disposición de los alumnos la cultura escrita en sus más diversas manifestaciones, haciendo del aula una comunidad de lectores, invitando a plantearse, propósitos y prácticas de enseñanza diversas, organizadas alrededor de la concepción de la lectura como una "lectio" (De Certeau, 1986); es decir, alrededor de la idea de que la construcción de sentido es fundamentalmente social. En la escuela, el alumno lector se apropia de los polifónicos sentidos disponibles en el texto en función de cuestiones no solo personales, sino también relacionadas con la comunidad de interpretación que es el aula.

Cabe resaltar el ingreso que hizo la consigna **del placer en la lectura**, para hacer de este acto un ritual que suponía lecturas distintas, evocando escenas, evasiones, fanatismos, recuperando la emoción frente a la lectura impuesta u obligatoria. En nuestras escuelas fueguinas, existen distintos **rincones de lecturas y bibliotecas riquísimas en cantidad y calidad de literatura, que bien pueden construir ocasiones de lectura por placer** de las más diversas maneras, recreando alternativas, escenarios, mundos, posibilidades.

SEGUNDO CICLO

Cómo integrar las habilidades: Leer, hablar, escuchar y escribir.

En el marco de la trayectoria educativa de un alumno, el **Segundo Ciclo**, constituye el momento central en el que se consolidan conocimientos adquiridos y se desarrollan estrategias para realizar lecturas y escrituras diversas y complejas.

El segundo ciclo da inicio al proceso de **Alfabetización Avanzada**, que se caracteriza por la presencia de lecturas y escrituras cada vez más específicas en cada uno de los ámbitos de la cultura. A su vez, se inicia la reflexión sobre las formas gramaticales y la

normativa que permitirán el desarrollo de autonomía, así como el ingreso a la comunidad de lectores y de escritores, propiciando el aprendizaje de saberes de otros espacios curriculares.

A partir del desarrollo de las habilidades se van aprendiendo las estrategias de cada discurso. Para esto, se propone compartir con los alumnos experiencias de lectura, escritura, oralidad y escucha.

En todos los ámbitos de la actividad humana, así como en los ámbitos de las prácticas sociales del lenguaje en el marco de la escuela, las personas necesitan escuchar, retener información y participar de intercambios orales de manera pertinente, después de haber comprendido algo. El habla y la escucha son parte del dominio de la oralidad y son habilidades que se pueden perfeccionar a través de la educación. La escuela brindará oportunidades para que los alumnos pregunten, expongan, participen en actividades grupales, opinen, debatan y argumenten.

La escucha es un proceso activo que integra habilidades lingüísticas de identificación, segmentación, reconocimiento y jerarquización de enunciados; además las personas al escuchar van desarrollando su marco conceptual, enciclopédico, gracias a nuevos conocimientos adquiridos. A todo esto se suma la necesidad de integrar el contexto, como la cultura y convenciones sociales para hacer de la escucha un proceso más que se desarrolla a través de las prácticas sociales del lenguaje.

> *"La palabra "rutina" (del francés* routine*) quiere decir "marcha por un camino conocido". Es decir, el que sigue una rutina avanza por un camino conocido. Y no olvidemos que "avanzar", que es lo que queremos que haga nuestro* ***alfabetizado avanzado****, es palabra pariente de otra palabra francesa,* avant*, de donde a su vez derivó* avantage*, castellanizado después como "ventaja". Quiere decir que, si la etimología nos ayuda, el que mantiene, o sea tiene a la mano, ciertas rutinas de trabajo intelectual, marcha por caminos conocidos y probados y saca ventaja.*
>
> *El* ***alfabetizado avanzado*** *ha sido formado en ciertos aspectos centrales que le permiten, en especial, cumplir con sus tareas académicas y sacar ventaja de ellas".* [246]

La escucha atenta, propia de un alfabetizado avanzado, es un producto emanado de su comprensión lectora, su habilidad para resumir y la posibilidad de almacenar

246 MELGAR S. (2005) Aprender a pensar. Las bases para una alfabetización avanzada. Bs. As. Papers Editores. Capítulo IX. Las rutinas de estudio de un alfabetizado avanzado. (pág. 151)

información. Es decir, que la escuela es quien enseña a desarrollar este tipo de escucha, sobre todo en contextos tan heterogéneos. En este sentido, la escucha es una habilidad superior. Sara Melgar (1999) la denomina "**escucha letrada**". La escucha letrada se diferencia sustancialmente de aquellas escuchas que están a gran distancia de las formas distendidas con que se escucha a un amigo, o conversaciones en el barrio.

Siguiendo a Wells (en Cassany, 1994), se pueden identificar niveles en la adquisición y el dominio de la lengua escrita, que se integran entre sí. Estos van desde el **nivel ejecutivo**, que es la capacidad de traducir un mensaje del modo escrito al hablado y viceversa, pasando por el **instrumental**, que permite buscar y registrar información escrita, al **nivel epistémico**, que se refiere al dominio de lo escrito como el de una forma de pensar y usar el lenguaje de manera que contribuya a la ordenación del pensamiento.

En este sentido, las escrituras instrumentales, -como el **resumen** y la **toma de notas**- son consideradas **bases de la habilidad escritora del alfabetizado avanzado**. La escritura, como proceso, se nutre de un constante trabajo de lectura y síntesis de otras escrituras.

Una importante sugerencia para los docentes es que, para que los niños puedan conformar poco a poco una comunidad de escritores en el aula, el mismo docente deberá escribir con ellos, para ellos, a través de ellos, y fundamentalmente delante de ellos.

La lectura es un poderoso aliado de la escritura, ya que todo proceso comunicativo, constructivo e interactivo se alimenta de lectura, así como de escucha y habla.

Durante el segundo ciclo, los alumnos continúan desarrollando las habilidades de leer, escribir, y comunicar, realizando distintas operaciones como describir procesos a partir de observaciones, recuperar información a través de la lectura autónoma de una página de libro o desde la internet, comprender el planteo de un problema, aislar los datos para resolverlo jerarquizando información, justificar puntos de vista, elaborar preguntas, responder preguntas de modo literal, además de otras de carácter inferencial.

Será imprescindible que las instituciones elaboren un **proyecto alfabetizador**, también para el **segundo ciclo**. En este sentido, las prácticas sociales del lenguaje, como contenidos transversales invitan a pensar en la necesidad de formar hablantes y oyentes competentes[247], así como lectores que comprendan lo que leen y escritores que puedan

247 **Grimaldi Herrera, C.:** *Competencia lingüística y competencia comunicativa,* en Contribuciones a las Ciencias Sociales, noviembre 2009. Eumed. El término competencia procede de "competente", término incluido en los primeros trabajos de N. Chomsky sobre la "forma del lenguaje". Es un concepto clave en su teoría ya que ésta es universal, independiente de cada lengua, y explica la habilidad humana para aprender la primera lengua, cualquiera que ésta sea. La teoría explica la competencia (competente), intuición consciente o no, del hablante nativo (su conocimiento de la lengua como hablante- oyente ideal). La

producir escritos coherentes. La presencia, desarrollo y continuidad sistemática en la **alfabetización avanzada** es una de las prácticas que la escuela debe posibilitar. Estas habilidades, posibilitarán la construcción de los contenidos propuestos a lo largo de todo el Diseño Curricular.

Por otra parte, todas las áreas del conocimiento escolar, deben contribuir a la construcción de estas habilidades en forma equilibrada, articulada y responsable. Este desarrollo, por otra parte, supone un trabajo progresivo, sostenido y sistemático sobre las estrategias de autonomía de los alumnos respecto de lecturas y escrituras diversas, extensas, complejas, para que los alumnos puedan leer y escribir para aprender los contenidos de los demás espacios curriculares.

Siguiendo a Melgar (2005), es habitual que, ante la escritura de una consigna, los alumnos lean y pregunten: "¿qué hay que hacer?", y recién ante la respuesta del docente comiencen a escribir. Esto no sólo pasa en el primer ciclo, cuando están comenzando a leer, sino hasta muy avanzada la escolaridad. Esto sucede porque recurren a la habilidad para la interpretación de la señal fónica que es anterior, adquirida y que les cuesta mucho menos esfuerzo, en lugar de ejercitar la comprensión de la lengua escrita, y esto sucede hasta que logran velocidad lectora a través de una sostenida práctica de lectura, tanto en voz alta como en silencio. Los alumnos "se dicen a sí mismos" lo que leen y durante ese proceso dependen de su memoria, de su atención dispersa, de la dificultad para reconocer las palabras, lo que para ellos, implican un gran esfuerzo.

Para que los alumnos aprendan a comprender lo que leen solos y en silencio, es fundamental "enseñarles" a hacerlo a través de guías que se concentren en la lectura, que comprendan palabras, frases y párrafos, que extraigan conceptos centrales, que reflexionen sobre los posibles significados y que elaboren una representación acerca de qué hacer con eso que han leído. En este sentido, es necesario recordar con insistencia, que la lengua escrita no es "natural", sino que es un aprendizaje cultural que exige que se **enseñe** a leer en silencio como una de las mejores maneras, aunque se podrán intercalar prácticas de lectura en voz alta, o lectura mediada, de acuerdo con los propósitos de la tarea.

La autonomía lectora es una construcción supeditada a la enseñanza. Según expresión de Teresa Colomer (1993):

> *"No se puede esperar que el lector se vuelva autónomo de manera autónoma. La idea de que a leer se aprende leyendo, da por supuesto que el lector adquiere autonomía repitiendo las rutinas de lectura que haya construido en soledad. Por*

competencia es la realidad mental que respalda la ejecución (performance), el uso que el hablante hace de su lengua.

el contrario, en la didáctica de la lectura se valorizan cada vez más los modelos de enseñanza explícita de la comprensión lectora".

Si entendemos que la lectura es una actividad social que supone un grupo humano que comparta entre sí significaciones, sentidos de los discursos que indaga, entonces comprenderemos que la profesión docente acompaña a la construcción de esos grupos para que compartan significaciones, planteen preguntas modificando y mejorando su comprensión de lecturas.

Además, en el campo de la lectura, el principio de acumulación es válido en relación con que aquel que conoce más textos, puede entender y comprender más fácilmente otros nuevos. **La cantidad de experiencia deviene en calidad de interpretación**. Ahora bien, será necesario entonces, incluir proyectos de comprensión lectora de textos de estudio en abundancia, ya que no pueden aprenderse las claves de lectura de determinados discursos, sus distintos vocabularios, sus lógicas organizacionales entre otros aspectos a través de recortes, o poca cantidad y variedad de propuestas. Hay que pensar en disponer de **gran cantidad de textos por cada campo del conocimiento**, para que los alumnos puedan ir construyendo sus estrategias de comprensión y familiarizándose con sus características. Es invalorable, en este sentido la función de un maestro que propicie selecciones de lecturas *ad hoc*. Leer es leer con otros, creando una comunidad que construye y comparte sentidos.

Además, existe una poderosa interrelación entre el habla, la escucha, la lectura y la escritura. Al conversar sobre lo que se sabe o no acerca de un tema sobre el que luego se va a leer, se activa el pensamiento, se exponen los procesos de inferencia y se enriquecen en el intercambio permanente.

La formación de una comunidad de lectura en la escuela es un gran desafío, que implica compromiso y organización a nivel institucional, pero que es la mejor de las respuestas, sobre todo para aquellos alumnos que no tienen ni han tenido experiencias familiares de valoración de la lectura.

En relación con la escritura, la transformación de la misma en herramienta intelectual y cultural con valor epistémico será el desafío fundamental del segundo ciclo de manera sostenida. Esta manera de escribir propicia que el escritor ahonde, clarifique y pueda transformar su conocimiento acerca del tema sobre el que escribe. Para esto es necesario que los docentes diseñen situaciones donde los alumnos puedan poner en práctica su capacidad de producir textos elaborados, de los cuales, durante el segundo ciclo, es menester disponer de abundantes desafíos para la producción de discursos expositivos y explicativos en contextos formales que posibilitarán el aprendizaje de otros saberes.

El **resumen**[248] **es una reescritura**, es la reformulación de un discurso anterior y se caracteriza por mantener equivalencia informativa con ese discurso anterior, debe informar lo mismo que informa el texto completo, y por sobre todas las cosas es más breve, requiere capacidad de jerarquizar la información, adecuarse a una nueva situación de enunciación. En síntesis, enseñar a hacer un resumen consiste en preparar a los alumnos para qué, frente a cada texto que han de resumir, se planteen la pregunta sobre cuáles son las informaciones que no pueden ser suprimidas sin afectar la comprensión del funcionamiento lógico del texto.

En relación con el papel de la literatura en la escuela, Montes[249] (2007) expresa:

> "*Leer vale la pena... convertirse en lector vale la pena... Lectura a lectura, el lector – todo lector, cualquiera sea su edad, su condición, su circunstancia... -se va volviendo más astuto en la búsqueda de indicios, más libre en pensamiento, más ágil en puntos de vista, más ancho en horizontes, dueño de un universo de significaciones más rico, más resistente y de tramas más sutiles. Lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo*".

Y las posibilidades de leer son diversas, si consideramos las ocasiones que la escuela puede crear para que las prácticas de la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha converjan en verdaderas instancias de disfrute, aprendizaje, goce literario y enseñanza. Relatar una película, contar una anécdota, algo de lo que fuimos testigos, es una manera de dar voz a una nueva lectura, lectura construida por quien se expresa, es ahí cuando la construcción de saberes se hace visible. Es por esto, que cada persona, desde que nace, lee el mundo que lo rodea en búsqueda de sentidos.

La historia del lector, dice Montes (2007), comienza precozmente, cuando el niño aún no es dueño de la palabra y, este relato, es una historia sin fin. Ni se inicia en la alfabetización, ni termina en sexto año, ni en la universidad. La historia de un lector que ha participado de la comunidad de lectores que la escuela le ha brindado, se confunde con su propia vida. Siempre se estará "aprendiendo a leer". Y siempre quedarán lecturas por hacer, tapices por tejer y destejer.

Sabido es que, la literatura, sobre todos los discursos sociales, es uno de los más complejos, ya que reelabora los otros, por lo cual es recomendable que la escuela abra

---

248 Se sugiere la lectura del **capítulo VI. La Escritura: ¿Proyecto personal o castigo?**, donde se puede comprender que la enseñanza del resumen requiere de estrategias de lectura y de escritura, además de tratarse de un proceso. No se aprende de una vez y para siempre, es una permanente construcción de las prácticas sociales del lenguaje en la escuela. (En Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada, de Melgar Sara. Editorial Papers. 2005.)

249 MONTES G. (2007) La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. M.E.C. y T.- DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE- PLAN NACIONAL DE LECTURA

sus puertas para leer literatura a partir de todas las modalidades y escenarios disponibles, para que los alumnos accedan a ese universo simbólico que ayuda a otorgar sentido a nuestras vidas.

El maestro será mediador, y en tanto tal, pondrá a disposición de los alumnos la cultura escrita en sus más diversas manifestaciones, haciendo del aula una comunidad de lectores, invitando a plantearse, propósitos y prácticas de enseñanza diversas, organizadas alrededor de la concepción de la lectura como una "lectio" (De Certeau, 1986); es decir, alrededor de la idea de que la construcción de sentido es fundamentalmente social. En la escuela, el alumno lector se apropia de los sentidos disponibles en el texto en función de cuestiones no solo personales, sino también relacionadas con la comunidad de interpretación que es el aula.

Cabe resaltar el ingreso que hizo la consigna **del placer en la lectura**, para hacer de este acto un ritual que suponía lecturas distintas, evocando escenas, evasiones, fanatismos, recuperando la emoción frente a la lectura impuesta u obligatoria. En nuestras escuelas fueguinas, existen distintos rincones de lecturas y bibliotecas riquísimas en cantidad y calidad de literatura, que bien pueden construir ocasiones de lectura por placer de las más diversas maneras, recreando alternativas, escenarios, mundos, posibilidades.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

PRIMER CICLO

Lo que el presente Diseño propone, en relación con la evaluación, es poner el énfasis en desarrollar la capacidad de evaluar cómo se enseña y cómo se aprende para retroalimentar, enriquecer estos procesos y a partir de ello tomar las decisiones adecuadas.

Es muy importante expresar que estas recomendaciones no refieren a pensar en "aprendizajes para la acreditación" o "indicadores para la acreditación", ya que **se pretende disociar la idea de evaluación de la de acreditación.**

Será conveniente construir una mirada evaluadora que priorice los avances de los alumnos –en concordancia con el proceso de enseñanza-, en relación con sus lecturas y escrituras, así como en cuanto a su participación a través del habla y la escucha, reflexionando, fundamentalmente sobre las implicancias que presentan para los alumnos aquellas evaluaciones que lo sitúan en el fracaso, lo no posible, la exclusión; y aquellas que los consideran como sujetos que aprenden y que necesitan de tanto del

acompañamiento del docente, como de valoraciones que le habiliten un espacio como posibilidad de inclusión, de éxito en el recorrido de su trayectoria académica a través de la palabra. Es decir, una evaluación entendida como posibilitadora de nuevos aprendizajes y no como castigo.

En relación con las habilidades de la **oralidad y la escucha**, es necesario expresar que las mismas, han estado ausentes de las prescripciones curriculares durante muchos años, porque se entendía que al ser adquiridas de manera "natural[250]" en el seno de la familia, no requerían de educación formal. En este sentido, las prácticas de lectura y escritura marcaron el "contrato fundacional de la escuela"

Son diversos los aspectos a considerar en la evaluación del proceso que se da a través de la oralidad y la escucha en la construcción de la biografía académica de cada estudiante. Desde la participación, la exposición frente a los otros, la dicción, la expresión paralingüística, la claridad, pertinencia, dominio del tema, calidad de lo expresado, hasta el control del tiempo, por enunciar algunos indicadores a considerar. Ahora bien, para poder evaluar, la oralidad y escucha en el aula, será necesario que se diseñen propuestas, como foros, clases abiertas, mesas redondas, dramatizaciones, debates y otras alternativas, donde sea posible sostener estas prácticas con frecuencia para sistematizar el uso de distintos registros adecuados a diversas circunstancias, de manera individual, grupal, colectiva, con el docente, con otros mediadores.

En relación con la **escritura** podemos afirmar que no se trata de una habilidad espontánea, como conversar, por lo tanto, la corrección y revisión formarán parte de este proceso de redacción, como un subproceso más al lado de la búsqueda de ideas, organización y redacción. El énfasis estará puesto en el **proceso**, considerando los avances en relación con el ciclo. Aquí los **planes de escritura y borradores** serán materia prima para la evaluación.

Por otra parte, y a modo de poner en tensión *qué* corregir, en los primeros momentos fundamentalmente, se priorizará el *contenido* y no la *forma*, ya que el primero ayuda a construir e interpelar significados y sentidos. A medida que se avanza en los grados de autonomía de los alumnos en relación con estas prácticas se profundizará la observación de la forma, entendida como normativa y ortografía.

Es preciso considerar a la corrección como una estrategia didáctica más, variada, flexible, dinámica y prescindible y no como una operación de control obligatoria al final de cada producción escrita. Es una actividad que puede realizarse de variadas maneras,

250 Entendemos por *natural*, lo aprendido fuera del ámbito de una educación formal.

es decir, podrá ser individual, grupal, por parejas, con el docente, sin el mismo; pudiendo además, ser divertida e incluso motivar la implicancia del estudiante.

De esta manera, comenzará a pensarse en términos de parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de gran ventaja para los docentes. Por otra parte, se sugiere compartir con los estudiantes, los criterios del proceso de evaluación, de manera anticipada. Será conveniente brindar a los alumnos información precisa sobre la producción de su discurso, dándole una impresión global, informando precisamente algún aspecto concreto, facilitarle las soluciones posibles para esos errores, propiciar que modifique sus producciones dándoles instrucciones generales para que puedan reformular algunos puntos, incrementando paulatinamente la conciencia sobre las estrategias de composición y el sentido recursivo necesario para escribir de manera cada vez más autónoma.

Daniel Cassany (2000) es claro al sugerir que deberíamos hacer un esfuerzo para dar un tono más constructivo a la corrección. Valorando lo positivo al lado de los errores, ofreciendo un equilibrio en el proceso. Es de gran ayuda para el alumno conocer qué aspectos positivos se le resaltan y cuáles puede mejorar. Larga tradición tiene la corrección en el ámbito de lo escolar enseñándonos a presentar trabajos limpios, impecables, sin manchas ni faltas de ortografía. Sin embargo, nuestro desafío será cambiar estas actitudes para enseñar y **aprender a trabajar con planes de escritura y borradores.**

De acuerdo a lo expresado hasta aquí, se sugiere considerar una serie de variables a tener en cuenta a la hora de la evaluación:

- La revisión del propósito comunicativo del discurso producido;
- La reflexión sobre el grado de conocimiento del sistema que posee el estudiante que le permita incrementar su capacidad de autocorrección;
- La consideración del error en cuanto a la importancia, la frecuencia, el valor sociolingüístico entre otros aspectos;
- La construcción, de manera conjunta, de los criterios para discriminar errores, entre docentes y alumnos.
- El acompañamiento constante con explicaciones relacionadas con conceptos, criterios, posibles dudas, entre otras posibilidades,
- La disposición de materiales abundantes, variados, ofreciendo modelos para ser analizados

- El desarrollo de una mirada integral del alumno como usuario de los distintos discursos, incorporando la posibilidad de reflexionar, criticar, entre otras estrategias.
- La necesidad de evitar la realización de evaluaciones parciales sobre saberes aislados;

Teniendo en cuenta estas variables, el alumno no debería preocuparse por cometer errores, sino en saber que es un fenómeno previsible y parte del proceso de aprendizaje.

La corresponsabilidad, en la corrección contribuirá a restituir la responsabilidad que les pertenece a los estudiantes. La Variación en los criterios y modos de corregir brindará un sentido diferente restando la instalación de rutinas anticipatorias que caen en falta de interés respecto de los proceso de corrección. La personalidad que transmiten las producciones escritas promoverá el respeto por las producciones propias y ajenas. El dinamismo, en contraposición con la rigidez e inmovilidad de las correcciones en soledad, impulsará a los docentes a trabajar en la búsqueda de nuevas estrategias, para no caer en rutinas sin sentido.

La evaluación de la **lectura,** fundamentalmente consiste observar el alcance de las estrategias y habilidades necesarias para leer de manera comprensiva como uno de los objetivos primordiales de la capacidad de aprender de manera autónoma.

Diversas de las estrategias inherentes a la comprensión lectora, se despliegan de manera simultánea, por lo que no es posible presentar una clasificación, ordenación temporal o jerarquía. Tampoco pueden ser consideradas de igual rango, ya que algunas implican procesos más generales y amplios (descodificación, atención...), mientras que otras se ciñen exclusivamente al proceso lector en sí mismo.

La evaluación debe ser **continua** a lo largo del proceso lector y simultánea con los mecanismos de autorregulación. El no regular periódicamente lo que se está leyendo puede suponer un "aparente avance en la lectura" pero no la comprensión de la misma.

En relación con la evaluación de la comprensión lectora, se requiere analizar la manera en que el alumno realiza algún tipo de tarea de reproducción escrita, basada en la información que aporta un texto dado en una situación determinada. En este sentido es importante resaltar que las implicaciones cognitivas comprometidas a la hora de la producción son de la más diversa índole, entre los que se observa la preocupación por la determinación del tema, el uso del vocabulario, la necesaria incorporación de los signos de puntuación, pausas, la consideración del destinatario a quien está dirigido el texto, la ortografía, la disposición de los párrafos en función de una organización lógica y

jerárquica de la información, en fin las demandas que produce la escritura –así como el proceso de la lectura- no deben ser únicamente evaluadas en términos de un solo criterio, sino comprender la necesidad de observar una integridad de nociones para ir trabajando paulatinamente con la construcción de cada una en forma sistemática, recursiva y sostenida. La intervención del docente, posibilitará la construcción de los parámetros necesarios de la autorregulación.

En relación con la norma, los conceptos gramaticales y el sistema es necesario demostrar que conforman parte de un todo que supone análisis de distintas características. Así concebidas estas categorías podrá construirse poco a poco una red de relaciones que se vayan presentando con claros y definidos objetivos didácticos.

Respecto del **Primer Ciclo**, se plantean interrogantes del tipo: ¿cómo se evidencia el progreso de los aprendizajes previos a la escritura y a las lecturas convencionales en los diferentes años del primer ciclo? En este sentido, el aprendizaje es un proceso que implica diferentes avances y retrocesos. Por eso, no pueden prescribirse contenidos específicos para cada fin de año del primer ciclo en términos absolutos, en este aspecto, se recomienda relacionar los conocimientos que los niños poseen al inicio del año escolar con los alcanzados hacia el final del mismo. Esto apunta a evitar que sean reprobados niños que han avanzado en relación con su ingreso a cada año escolar. **Pretender que todos los niños comprendan la característica alfabética del sistema a fin del primer año es desconocer la complejidad que esa adquisición supone. Algunos niños lo lograrán, pero no todos, ni la misma medida, ni en el mismo tiempo**.

Los docentes que hayan construido situaciones didácticas de diversas lecturas y ocasiones de escritura observarán que si un niño ingresa produciendo escrituras que aún no se relacionan con los sonidos, es esperable que terminen el año comprendiendo esa relación.

SEGUNDO CICLO

Al igual que en el Primer Ciclo, el presente Diseño propone, en relación con la evaluación, es poner el énfasis en desarrollar la capacidad de evaluar cómo se enseña y cómo se aprende para retroalimentar, enriquecer estos procesos y a partir de ello tomar las decisiones adecuadas.

Además, es importante reiterar que estas recomendaciones no refieren a pensar en "aprendizajes para la acreditación" o "indicadores para la acreditación", ya que **se pretende disociar la idea de evaluación de la de acreditación.**

Será conveniente construir una mirada evaluadora que priorice los logros de los alumnos –en concordancia con el proceso de enseñanza-, en relación con sus lecturas y escrituras, así como en cuanto a su participación a través del habla y la escucha, reflexionando, fundamentalmente sobre las implicancia que presenta para los alumnos la evaluación que lo sitúa en el fracaso, lo no posible, la exclusión y aquellas evaluaciones que los consideran como sujetos que aprenden y que necesitan de tanto del acompañamiento del docente, como de valoraciones que le habiliten un espacio como posibilidad de inclusión, de éxito en el recorrido de su trayectoria académica a través de la palabra. Es decir, una evaluación entendida como posibilitadora de nuevos aprendizajes y no como castigo.

Adentrándonos en la precisión de estas recomendaciones, vale discernir **en qué se diferencia un error de una falta**, y cómo hay que corregir cada uno:

> Harmer (1983) y Johnson (1988) establecen una interesante distinción entre falta (*mistake*) y error (*error*). Este es el producto de un defecto en la *competencia lingüística*: se conoce cuando el escritor desconoce una regla gramatical, una palabra, etc. En cambio, falta es la consecuencia de un defecto en la *actuación lingüística*: se comete cuando el escritor está distraído o cuando está acostumbrado a expresarse de una determinada manera. Quien desconozca las reglas de acentuación y escriba "*exámenes*", comete un error; quien conociéndolas escriba lo mismo comete una falta. El alumno que escriba sistemáticamente *haver* o *aber*, posiblemente comete una falta, si el verbo ha sido ya estudiado. [251]

El diccionario de la RALE señala respecto de la definición de *corrección*: "Alteración o cambio que se hace en las obras escritas o de otro género, para quitarles defectos o errores, o para darles mayor perfección". Así el proceso de corrección quedaría en el plano de la búsqueda de defectos, errores o imperfecciones y luego en la revisión y reformulación de éstos. (Cassany, 1993:26)

En cambio *evaluar* refiere a emitir un juicio sobre las características de cada proceso, desde un determinado punto de vista. Así se juzgará por ejemplo la comunicabilidad, la calidad verbal, entre otros aspectos alejados de la forma.

Presentadas estas aproximaciones que apuntan a construir una mirada sobre la evaluación se considerarán las habilidades de las prácticas sociales del lenguaje para ampliar estas recomendaciones para la evaluación.

---

251 CASSANY D. (1993). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona. Graó.

En relación con las habilidades de la **oralidad y la escucha**, es necesario expresar que las mismas, han estado ausentes de las prescripciones curriculares durante muchos años, porque se entendía que al ser adquiridas de manera "natural[252]" en el seno de la familia, no requerían de educación formal. En este sentido, las prácticas de lectura y escritura marcaron el "contrato fundacional de la escuela"

Son diversos los aspectos a considerar en la evaluación del proceso que se da a través de la oralidad y la escucha en la construcción de la biografía académica de cada estudiante. Desde la participación, la exposición frente a los otros, la dicción, la expresión paralingüística, la claridad, pertinencia, dominio del tema, calidad de lo expresado, hasta el control del tiempo, por enunciar algunos indicadores a considerar. Ahora bien, para poder evaluar, la oralidad y escucha en el aula, será necesario que se diseñen propuestas, como foros, clases abiertas, mesas redondas, dramatizaciones, debates y otras alternativas, donde sea posible sostener estas prácticas con frecuencia para sistematizar el uso de distintos registros adecuados a diversas circunstancias, de manera individual, grupal, colectiva, con el docente, con otros mediadores.

En relación con la **escritura** podemos afirmar que no se trata de una habilidad espontánea, como conversar, por lo tanto, la corrección y revisión formarán parte de este proceso de redacción, como un subproceso más al lado de la búsqueda de ideas, organización y redacción. El énfasis estará puesto en el **proceso**, y aquí los **planes de escritura y borradores** serán materia prima para la evaluación.

Por otra parte, y a modo de poner en tensión *qué* corregir, en los primeros momentos fundamentalmente, se priorizará el *contenido* y no la *forma*, ya que el primero ayuda a construir e interpelar significados y sentidos. A medida que se avanza en los grados de autonomía de los alumnos en relación con estas prácticas se profundizará la observación de la forma, entendida como normativa y ortografía.

Es preciso considerar a la corrección como una estrategia didáctica más, variada, flexible, dinámica y prescindible y no como una operación de control obligatoria al final de cada producción escrita. Es una actividad que puede realizarse de variadas maneras, es decir, podrá ser individual, grupal, por parejas, con el docente, sin el mismo; pudiendo además, ser divertida e incluso motivar la implicancia del estudiante.

De esta manera, comenzará a pensarse en términos de parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de gran ventaja para los docentes. Por otra parte, se sugiere compartir con los estudiantes, los criterios del proceso de evaluación, de manera

252 Entendemos por *natural*, lo aprendido fuera del ámbito de una educación formal.

anticipada. Será conveniente brindar a los alumnos información precisa sobre la producción de su discurso, dándole una impresión global, informando precisamente algún aspecto concreto, facilitarle las soluciones posibles para esos errores, propiciar que modifique sus producciones dándoles instrucciones generales para que puedan reformular algunos puntos, incrementando paulatinamente la conciencia sobre las estrategias de composición y el sentido recursivo necesario para escribir de manera cada vez más autónoma.

Daniel Cassany (2000) es claro al sugerir que deberíamos hacer un esfuerzo para dar un tono más constructivo a la corrección. Valorando lo positivo al lado de los errores, ofreciendo un equilibrio en el proceso. Es de gran ayuda para el alumno conocer qué aspectos positivos se le resaltan y cuáles puede mejorar. Larga tradición tiene la corrección en el ámbito de lo escolar enseñándonos a presentar trabajos limpios, impecables, sin manchas ni faltas de ortografía. Sin embargo, nuestro desafío será cambiar estas actitudes para enseñar y aprender a trabajar con borradores.

De acuerdo a lo expresado hasta aquí, se sugiere considerar una serie de variables a tener en cuenta a la hora de la evaluación:

- La revisión del propósito comunicativo del discurso producido;
- La reflexión sobre el grado de conocimiento del sistema que posee el estudiante que le permita incrementar su capacidad de autocorrección;
- La consideración del error en cuanto a la importancia, la frecuencia, el valor sociolingüístico entre otros aspectos;
- La construcción, de manera conjunta, de los criterios para discriminar errores, entre docentes y alumnos.
- El acompañamiento constante con explicaciones relacionadas con conceptos, criterios, posibles dudas, entre otras posibilidades,
- La disposición de materiales abundantes, variados, ofreciendo modelos para ser analizados
- El desarrollo de una mirada integral del alumno como usuario de los distintos discursos, incorporando la posibilidad de reflexionar, criticar, entre otras estrategias.

- La necesidad de evitar la realización de evaluaciones parciales sobre saberes aislados;

Teniendo en cuenta estas variables, el alumno no debería preocuparse por cometer errores, sino saber que es un fenómeno previsible y parte del proceso de aprendizaje.

La corresponsabilidad, en la corrección contribuirá a restituir la responsabilidad que les pertenece a los estudiantes. La variación en los criterios y modos de corregir brindará un sentido diferente restando la instalación de rutinas anticipatorias que caen en falta de interés respecto de los proceso de corrección. La personalidad que transmiten las producciones escritas promoverá el respeto por las producciones propias y ajenas. El dinamismo, en contraposición con la rigidez e inmovilidad de las correcciones en soledad, impulsará a los docentes a trabajar en la búsqueda de nuevas estrategias, para no caer en rutinas sin sentido.

La evaluación de la **lectura**, fundamentalmente consiste observar el alcance de las estrategias y habilidades necesarias para leer de manera comprensiva como uno de los objetivos primordiales de la capacidad de aprender de manera autónoma.

Diversas de las estrategias inherentes a la comprensión lectora, se despliegan de manera simultánea, por lo que no es posible presentar una clasificación, ordenación temporal o jerarquía. Tampoco pueden ser consideradas de igual rango, ya que algunas implican procesos más generales y amplios (descodificación, atención...), mientras que otras se ciñen exclusivamente al proceso lector en sí mismo.

La evaluación debe ser **continua** a lo largo del proceso lector y simultánea con los mecanismos de autorregulación. El no regular periódicamente lo que se está leyendo puede suponer un "aparente avance en la lectura" pero no la comprensión de la misma.

En relación con la evaluación de la comprensión lectora, se requiere analizar la manera en que el alumno realiza algún tipo de tarea de reproducción escrita, basada en la información que aporta un texto dado en una situación determinada. En este sentido es importante resaltar que las implicaciones cognitivas comprometidas a la hora de la producción son de la más diversa índole, entre los que se observa la preocupación por la determinación del tema, el uso del vocabulario, la necesaria incorporación de los signos de puntuación, pausas, la consideración del destinatario a quien está dirigido el texto, la ortografía, la disposición de los párrafos en función de una organización lógica y jerárquica de la información, en fin las demandas que produce la escritura –así como el proceso de la lectura- no deben ser únicamente evaluadas en términos de un solo criterio, sino comprender la necesidad de observar una integridad de nociones para ir

trabajando paulatinamente con la construcción de cada una en forma sistemática, recursiva y sostenida. La intervención del docente, posibilitará la construcción de los parámetros necesarios de la autorregulación.

En relación con la norma, los conceptos gramaticales y el sistema es necesario demostrar que conforman parte de un todo que supone análisis de distintas características. Así concebidas estas categorías podrá construirse poco a poco una red de relaciones que se vayan presentando con claros y definidos objetivos didácticos.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

ALVARADO M. (comp.) (2009). Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires. Flacso.

BAUTIER, E.; BUCHETON, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? Repères. Institut National de Recherche Pédagogique. Buenos Aires.

BOMBINI, G. (2005) La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura. Buenos Aires. Lugar editorial.

BRITO A. et otros (dir.) (2010) Lectura, escritura y educación. Buenos Aires. Flacso. Homo Sapiens.

CAMPS, A. (comp.) (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir.* Barcelona: Graó

CASTEDO, SIRO, MOLINARI. (1999)-(2009,4°) Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

CASSANY D. y otros (2000). Enseñar lengua. Barcelona, España: Graó.

CASSANY D. (2006) Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Buenos Aires. Paidós.

COLOMER T. (2005) Andar entre libros. México. Fondo de Cultura Económica.

CHARTIER A.M. (2004). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México. Fondo de Cultura Económica.

CHAMBERS A. (2006). Lecturas. México. Fondo de Cultura Económica.

----------(2007). El ambiente de la lectura. México. Fondo de Cultura Económica.

---------- (2008) Dime. Los niños, la lectura, los libros y la conversación. Fondo de Cultura Económica. México.

DE CERTEAU, M. (1986) La invención de lo cotidiano, vol. 1. México: Universidad Latinoamericana.

DUBOIS, M.E. (1995) Lectura, escritura y formación docente. *Lectura y Vida*, año 16, n° 2.

DURÁN T. (2000). ¿Qué es un libro álbum? En ¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado. Salamanca. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

FINOCCHIO A.M. (2009). Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares. Buenos Aires. Paidós.

FERREIRO E. (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

JOLIBERT, J. et al (1995) *Formar niños productores de textos.* Santiago de Chile: Dolmen.

KAUFMAN, A. (1995). *Alfabetización temprana... ¿y después?,* Buenos Aires: Santillana.

KAUFMAN A. M. (coord.) (2011) Leer y escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires, AIQUE Educación.

LARROSA J. (2003) La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación. Fondo de Cultura Económica. México.

LERNER D, STELLA P, TORRES M., (2009) Formación docente en lectura y escritura. Buenos Aires. Paidós.

LERNER D. (1996) ¿Es posible leer en la escuela? Revista Lectura y Vida. Año 17, N° 1, pág. 5-24.

---------- (1999) Es posible leer en la escuela. Fondo de Cultura Económica. México.

---------- (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: Fondo de Cultura Económica.

---------- (2002) La autonomía del lector. Un análisis didáctico. Revista LECTURA Y VIDA.

LERNER D. (coord.), CUTER, LOBELLO, TORRES (2001). Aportes para el desarrollo curricular. Prácticas del Lenguaje. Leer y escribir en primer ciclo. Yo leo, tú lees, el lee. Dirección de Currícula. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

MELGAR S. (2005) Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada. Buenos Aires. Papers Editores.

MONTES G. (1999) La Frontera Indómita. Fondo de Cultura Económica. México.

---------- (2001) El corral de la infancia. Fondo de Cultura Económica. México.

---------- (2007) La gran Ocasión. La escuela como sociedad de lectura. M.E.

NEMIROVSKY, M. (1999) Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. México. Paidós.

---------- (1999) ¿Con qué organizar la enseñanza del lenguaje escrito?, en Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños. Barcelona. Paidós.

NUNAN, D. (1996). Gradación de las tareas. En el diseño de tareas para la clase comunicativa. Cambridge University Press. Madrid.

PETIT M. (1999) Nuevos Acercamientos de los Jóvenes a la Lectura. Fondo de Cultura Económica. México.

----------. (2001) Lecturas. Del espacio íntimo al espacio público. Fondo de Cultura Económica. México.

RODARI, G. (1995) Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Buenos Aires, Colihue.

ROSENBLATT L. (2002). La literatura como exploración. México. Fondo de Cultura Económica.

SHULEVITZ, U. (2005) ¿Qué es un libro álbum? En AAVV, El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños Caracas. Banco del libro.

SOLÉ I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona. Graó - ICE.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Cuadernos para el aula. Lengua. Disponibles 1 a 6 y Cuadernos para el Aula Nivel inicial en http://www.me.gov.ar/curriform/cuadernos.html

Trengania. Disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/pub_treng.html

MATEMÁTICA

LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

"Parece ser necesario, entonces, intentar hacer explícitas-más allá del problema- aquellas cuestiones ligadas al trabajo matemático, pues, frecuentemente quedan ocultas e impiden a los alumnos configurarse una idea de lo que involucra la actividad matemática".

Itzcovich, H (2011)

La Matemática, como otras ciencias, es considerada un producto de la construcción humana, cuyos saberes surgen como respuesta a diferentes situaciones problemáticas que la humanidad necesitó y necesita entender, afrontar y resolver. Esta situación nos lleva a reflexionar sobre su enseñanza y su aprendizaje, en tanto permite pensar que los estudiantes pueden desarrollar sus propios conocimientos matemáticos y son capaces de utilizarlos en diferentes contextos.

La intención fundamental en la enseñanza de la matemática es facilitar en nuestros alumnos la **construcción de aprendizajes con sentidos**.

Al respecto, Brousseau (1983) define el sentido de un conocimiento como:

> *[...] no sólo por la colección de situaciones donde este conocimiento es realizado como teoría matemática; no sólo por la colección de situaciones donde el sujeto lo ha encontrado como medio de solución, sino también por el conjunto de concepciones que rechaza, de errores que evita, de economías que procura, de formulaciones que retoma [...]*

Veamos esto a través de un ejemplo escolar cotidiano. En el trabajo con números naturales, acostumbramos a enseñarles a nuestros alumnos las "cuentas" para sumar, restar, multiplicar, etc.; y los ejercitamos para que adquieran destreza al hacerlas. Si bien son capaces de realizar rápidamente una "cuenta", cuando le presentamos una situación problemática que involucre alguna de estas operaciones es recurrente que los niños identifiquen en el enunciado del problema "alguna palabra" que les dé indicios de "la cuenta" que resuelve el problema o escuchar" las típicas preguntas, ¿es de más?, ¿hay que restar? Haríamos "una lectura" muy reducida de la situación si suponemos que no pueden "asociar la cuenta con el problema" sólo porque "no realizan una buena comprensión de textos". Estaríamos en condiciones de afirmar entonces, que el aprendizaje de "una cuenta" es un aprendizaje sin sentido, si los niños no están seguros

de para qué les sirve, cuándo deben usarla y cuándo no. Por lo tanto, el desafío al cual los docentes nos tenemos que enfrentar al planificar, seleccionar y diseñar situaciones problemática es el de procurar que los alumnos tengan la posibilidad de adquirir conocimientos; estableciendo el para qué sirven, como así también los límites de su utilización.

Enseñar matemática a través de la resolución de problemas es el ámbito ideal ya que posibilita a los alumnos la **construcción de aprendizajes con sentido, logrando, gradualmente, una alfabetización más específica en Matemática.** Como plantea Delia Lerner (2011) *"... en el modelo aproximativo-apropiativo, (...), se entiende que una situación constituye un problema cuando cumple al menos dos condiciones: tiene sentido para los alumnos porque es interpretable desde sus conocimientos previos, lo que permite que pongan en acción una estrategia de base para resolverlo, y además presenta un desafío cuya resolución requiere la producción de un nuevo conocimiento..."*

La resolución de problemas, permite a los alumnos **construir conceptos, sus relaciones y representaciones**, desplegando estrategias personales de resolución, reconstruyendo y transfiriendo los conocimientos a otros contextos, familiarizándose con los saberes aprendidos, desarrollando las capacidades propias del trabajo grupal, adquiriendo cada vez un mayor grado de autonomía en su desempeño.

Coherente con esta modalidad de enseñanza los docentes, debemos presentar situaciones que habiliten a los alumnos a involucrarse en el aula con la tarea de "**hacer matemática**". El trabajo de los alumnos, podrá ser comparable al de los investigadores matemáticos: producir estrategias, analizar procedimientos, comprobar argumentos, construir modelos, etc., en interacción con sus compañeros y, siempre con el acompañamiento y la intervención docente.

Entendiendo que el quehacer matemático implica **la producción, argumentación, formulación de conjeturas y generalización** del conocimiento, a continuación ejemplificaremos las posibles acciones de cada una de ellas:

- la producción de ideas o estrategias personales: para avanzar en la resolución de un problema hacer anotaciones u otro tipo de representaciones, como el dibujo; relacionarlos con problemas ya realizados; simplificar el problema, por ejemplo achicando el campo numérico; explorar caminos alternativos; introducir elementos auxiliares en un problema; generalizar; especializar; variar el problema; analizar lo realizado; ensayo y error; entre otras;

-la argumentación: explicar el por qué, estructurar razonamientos para sustentar las generalizaciones, verificarlos, explorar nuevos caminos.

- la formulación de conjeturas: enseñar a los niños a enunciar afirmaciones, lo que implica formular conjeturas que parecen ser razonables, para que posteriormente, puedan someterlas a prueba y estructurar argumentos sobre su validez.

- la generalización: que el docente promueva el descubrimiento de leyes, patrones, regularidades y reflexionar sobre ellas.

Antes de avanzar, consideramos importante reflexionar sobre la problemática más frecuente que plantean los docentes en la enseñanza de este espacio curricular. La misma refiere a que en reiteradas oportunidades es necesario volver a enseñar contenidos trabajados años anteriores. Esta situación nos desafía a revisar constantemente nuestras prácticas, puntualmente en el cómo enseñamos determinados contenidos, sin olvidar que es fundamental partir de lo que los niños saben, para promover a través de la modalidad de enseñanza que puedan retener, recuperar y relacionar los conocimientos que ya poseen con los que intentamos enseñar.

Como dice Lerner (2011)

> [...] *se trata de hacer* ***intervenir en la situación didáctica*** *lo que piensa el alumno acerca de los contenidos que se intentan enseñar, se trata de que los niños pongan en juego las conceptualizaciones y los modos de abordar que ellos, en tanto sujetos cognitivos, van reelaborando en relación con cada uno de los contenidos. Las situaciones didácticas que se proponen plantean desafíos que ponen en cuestión las concepciones previas de los chicos, de manera tal que se vaya haciendo posible que estas concepciones se acerquen progresivamente a la naturaleza del saber científico o socialmente constituido* [...]

Podemos explicitar lo dicho anteriormente, con un ejemplo escolar cotidiano, en este caso la enseñanza de las tablas de multiplicar. Generalmente les enseñamos; de manera expositiva; a nuestros alumnos a construir la tabla del 2, y posteriormente seguimos en forma consecutiva con la del 3, la del 4, etc.; las presentamos en forma aislada una de otras o representadas en la tabla pitagórica. Nuestra finalidad culmina cuando logran memorizarlas y utilizarlas para realizar "las cuentas de multiplicar". Abordar las relaciones entre ellas implicaría ayudar a los niños a establecerlas. Preguntas sencillas tales como: ¿es posible obtener la tabla del 4, del 6 o del 7 a partir de la del 2?, ¿por

qué?; en el caso de ser posible, ¿cómo lo harías?; facilitaría que los alumnos establezcan relaciones que son fundamentales para desarrollar habilidades de cálculo e instaurar nexos con otros contenidos, como la proporcionalidad, entre otros. Los conceptos no funcionan aisladamente, sino vinculados unos con otros en una amplia y compleja red. Generalmente nos ocupamos de enseñar el concepto y dejamos a los alumnos la tarea de que encuentren solos las relaciones entre ellos. Somos nosotros los responsables de ofrecerles situaciones para que los estudiantes logren establecer las relaciones entre los diferentes contenidos.

Por lo tanto, pensar la enseñanza de la matemática implica no solo seleccionar los contenidos prescriptos del Diseño Curricular acorde al proyecto de cada institución, y posteriormente al proyecto áulico, sino también reconocer que la mayoría de los alumnos ingresan al nivel primario con una experiencia escolar, familiar y social en la cual tuvieron la posibilidad de aproximarse a la Matemática con una modalidad de trabajo particular. Esto favorece la coherencia en la enseñanza y, fundamentalmente, pretende cuidar la trayectoria escolar de nuestros niños.

Gestionar una clase a través de la resolución de problemas nos compromete a "escuchar con atención" a todos nuestros alumnos, las preguntas que hacen y las que no; lo que ellos piensan, comprenden y saben; que hagamos el esfuerzo por interpretar sus razonamientos; que orientemos el desarrollo de cada idea expuesta en el aula; y hagamos un uso reflexivo de los materiales que posibiliten la comprensión de conceptos. Es pertinente crear en el aula un ambiente que sitúe el *pensamiento crítico* en el mismo centro del proceso. Toda afirmación enunciada, tanto por nosotros, como por los niños, debe estar abierta a posibles preguntas, reacciones y reelaboraciones por parte de los demás. Asimismo recomendamos registrar las acciones (producción de los alumnos, conclusiones provisorias, estrategias, etc.) que consideramos importante retomar en el momento adecuado.

El tiempo; según manifiestan algunos docentes; parece ser escaso para la cantidad de contenidos a enseñar. Pero si tenemos en cuenta que cuando desarrollamos proyectos institucionales y/o áulicos elegimos trabajar en forma integrada con las demás áreas, esto no solo nos permite optimizar el tiempo sino también brindar la oportunidad al alumno de encontrarle sentido a lo que aprende. Por ejemplo: en un taller de cocina seguramente vamos a necesitar trabajar contenidos del sistema de numeración y de la medida; en uno de la huerta trabajaremos contenidos relacionados al tiempo, al espacio, a la medida y a lo numérico entre otros; en distintos proyectos de Feria de Ciencias donde se trabajarán los contenidos pertinentes a la temática abordada; así también preparar la escenografía de una obra teatral tal vez necesitemos la cantidad de material

necesario para forrar cajas, debemos identificar características de los cuerpos geométricos, etc.

Por otro lado, es importante que reconozcamos y privilegiemos el juego como una de las estrategias de enseñanza por la cual los niños pueden aprender distintos contenidos. Primero porque es uno de los pilares fundamentales del Nivel Inicial con el cual gran parte de nuestros alumnos están familiarizados; y segundo, porque los niños al jugar ponen en acción todas sus posibilidades. Pensemos además que la actividad lúdica es casi tan antigua como la actividad humana misma, como tal, también promueve actitudes que favorecen la socialización.

Cuando los docentes optamos por el juego es imprescindible reflexionar y analizar las diversas estrategias que ofrece, los variados contextos y organizar su implementación a través de una planificación secuenciada, donde se tengan en cuenta, entre otros aspectos, el tiempo, el grupo, los contenidos, la frecuencia y el cierre. Consideramos fundamental después de una actividad lúdica proponer actividades que propicien el análisis y recupero de los contenidos involucrados al jugar[253].

Todo lo dicho anteriormente no descarta la posibilidad de ofrecer situaciones lúdicas con el simple objetivo de lograr el placer y disfrute de los niños.

En cuanto al uso de recursos debemos considerar que los niños necesitan que acompañemos el abordaje de los contenidos con variados materiales *y representaciones* (dibujos, esquemas, cuadros, útiles de geometría, mecanos, videos, software específico, entre otros) que los ayuden a operar mentalmente con los objetos matemáticos, para avanzar sistemáticamente desde aproximaciones básicamente intuitivas hasta otras un poco más formales. Dada la sobrecarga de estímulos extraescolares que consumen hoy los alumnos, es conveniente que además de acercarnos con propuestas basadas en la lecto- escritura, les propongamos situaciones variadas donde prime la imagen, lo audiovisual, etc., que funcionen como puente, como punto de encuentro entre la realidad áulica y la extraescolar, aunque siempre con la mirada puesta en el conocimiento y en los modos de pensamiento matemático.

Para cerrar deseamos transcribir lo señalado en los Cuadernos para el Aula bajo el título *Considerar* ***el sentido de la matemática*** *en la escuela,* porque sintetiza lo que intentamos expresar en esta fundamentación: "La concepción que cada persona se va formando de la matemática depende del modo en que va conociendo y usando los conocimientos matemáticos. En este proceso, la escuela tiene un rol fundamental, ya

253 www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_1_Fundamentos.pdf

que es allí donde se enseña y se aprende de un modo sistemático a usar la matemática. El tipo de trabajo que se realice en la escuela influirá fuertemente en la relación que cada persona construya con ésta ciencia, lo que incluye el hecho de sentirse o no capaz de aprenderla".

PROPÓSITOS

- Brindar la oportunidad de profundizar y usar los saberes que poseen los alumnos como punto de partida, para acceder a conocimientos nuevos y a procesos de pensamiento superiores.
- Posibilitar a los alumnos la construcción de aprendizajes con sentido, para que reconozcan sus alcances, sus limitaciones y los problemas que resuelven.
- Proponer situaciones que optimicen en los alumnos el establecimiento de los conceptos, sus relaciones y sus representaciones.
- Promover un ambiente que permita a los alumnos confiar en sus propias posibilidades, para resolver problemas matemáticos.
- Habilitar instancias de reflexión individual y/o grupal, para que los alumnos desarrollen habilidades propias del quehacer matemático.
- Incentivar en los alumnos, a través del quehacer matemático escolar, actitudes propias del trabajo cooperativo, para defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y procedimientos de otros, debatir, elaborar acuerdos y conclusiones.
- Propiciar ámbitos de reflexión que permitan a los alumnos revisar sus ideas, producciones, argumentos, etc., para que logren considerar el error como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- Facilitar a los alumnos el uso de juegos y de recursos variados, que favorezcan los procesos de exploración, reflexión y validación para contribuir a la construcción de aprendizajes con sentido.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Consideramos como referentes válidos para la selección de los ejes y contenidos los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, 2004), con esto contribuimos a asegurar una base común a todo el Sistema Educativo (Provincial y Nacional) priorizando la unidad dentro del mismo.

Otros de los insumos a la hora de definir los contenidos son los documentos curriculares provinciales vigentes, tales como "Diseño Curricular EGB1" versión 1.0. (1996);

"Diseño Curricular EGB2", "Diseño Curricular para el Nivel Inicial 3, 4 y 5 años" (2011), "Guía de Planificación Curricular" (2003) y "Anexo de la Guía de Planificación Curricular" (2003).

También deseamos reconocer y destacar como referentes válidos, los aportes que realizaron los docentes del nivel en el proceso de lectura de los borradores.

Con respecto a los contenidos se organizaron en ejes que responden a campos de conocimientos específicos dentro de la matemática. Con la mirada puesta en la articulación entre los niveles educativos, seleccionamos tres ejes para el primer ciclo de la educación primaria, acordes con los estipulados en el Diseño Provincial de Nivel Inicial (2011) y cuatro ejes para el segundo ciclo, acercándonos a los propuestos en el Ciclo Básico de la E.S.O. (2012).

En el Primer ciclo los relacionados con: **la Geometría, el Sistema de Numeración y las Operaciones, y la Medida.**

En el Segundo ciclo los relacionados con**: la Geometría, el Sistema de Numeración y las Operaciones, la Medida y la Estadística.**

Describiremos brevemente cada eje para ambos ciclos de la escuela primaria para unificar conceptualizaciones:

- Con respecto al eje **la geometría**, consideramos necesario proponer situaciones que posibiliten a los alumnos ir construyendo gradualmente representaciones espaciales mediante la manipulación de diferentes objetos, realizando distintos desplazamientos y explorando diferentes espacios. Además se propone trabajar sobre la diversidad de los sistemas de representación que les permitirán avanzar en la construcción de sus propios sistemas referenciales con su cuerpo y articularlas con la posición de otros sujetos y objetos ubicándolos en el espacio **físico** o sensible. *Describir e interpretar* relaciones para ubicar posiciones. *Realizar* recorridos y comenzar a *conocer* el espacio representado en diferentes croquis y planos. *Analizar* las formas en dos y tres dimensiones. *Describir* las formas de diferentes figuras y cuerpos geométricos. *Copiar* diversas formas geométricas. *Construir* y *armar* figuras y cuerpos geométricos para ir descubriendo las distintas propiedades de los mismos.

- Con respecto al eje **el sistema de numeración y las operaciones** debemos diseñar y seleccionar situaciones problemáticas que les permitan usar los **números naturales, decimales y fraccionarios** en diferentes contextos, con diversos significados, relaciones y formas de representación. Posibilitar el análisis de su

aspecto cardinal y posicional, abordar la serie numérica tanto en su oralidad como escritura para ir identificando las regularidades e irregularidades de los distintos tramos de la misma facilitando en el futuro elaborar generalizaciones. En cuanto a la transformación en la cantidad de objetos de una colección, que es lo que nos lleva a realizar las **operaciones** pertinentes, iremos ofreciendo situaciones problemáticas en diferentes contextos para que los niños puedan ir reconociendo el significado de la suma, resta, multiplicación y división de números naturales, decimales y fraccionarios. En cuanto a la forma de realizar las operaciones, incentivar el uso de diferentes estrategias de cálculo para identificar los conocimientos adquiridos y las maneras de pensar la resolución de un problema, como por ejemplo: uso de material concreto, cálculos mentales, aproximaciones, anticipaciones, algoritmos convencionales, entre otros. En tal sentido debemos, en nuestra labor pedagógica, diseñar y proponer secuencias didácticas que permitan a largo plazo que nuestros alumnos puedan apropiarse gradualmente de las distintas propiedades de las operaciones.

- Con respecto al eje la **medida,** a lo largo de la escolaridad primaria las magnitudes a medir serán longitud, capacidad, peso y tiempo. Debemos proponer a nuestros alumnos diversas situaciones problemáticas, en diferentes contextos, donde el hecho de medir sea absolutamente necesario para poder resolver el problema en cuestión.

Brindarles la oportunidad de utilizar variadas estrategias de medición (comparar por percepción, por superposición, por cubrimiento, por desplazamiento, entre otras) para que luego puedan analizar el proceso. Promover el uso de medida no convencional y convencional. Posibilitar mediciones y estimaciones progresivas para logar una mayor precisión. Aproximarlos a la idea de proporción a través del uso de mitades, cuartos, doble, triple, etc. de la unidad de medida utilizada. Incentivar la reflexión sobre la escritura de una medida para realizar conjeturas. Favorecer el análisis sobre la relación que existe entre la unidad de medida y la medida (inversamente proporcional).

- Con respecto al eje de **la estadística**, debemos proponer situaciones problemáticas donde se propicie el análisis exhaustivo de la información recabada; la interpretación de diferentes portadores comenzando por imágenes y la identificación de datos, variables y relaciones. Incentivar la selección y la organización de la información; el diseño de tablas, gráficos, enunciados y cuadros de doble entrada como por ejemplo, el registro del puntaje obtenido en un juego; incorporando gradualmente mayor cantidad de datos y favoreciendo la lectura de

gráficos de barras, de tortas y/o lineales, etc. para lograr que establezcan las relaciones entre las diferentes variables involucradas.

Antes de enunciar los contenidos, consideramos importante plantear algunos aspectos generales para la apropiación de esta propuesta. La distribución en ejes, es solo una organización que facilita su presentación y lectura. La secuencia y el orden de su enseñanza dependerán de las necesidades particulares de cada situación áulica, como ya se anticipó en la fundamentación. Tampoco se trata de abordar los contendidos en forma aislada, sino en **proporcionar a los alumnos situaciones que remitan a un abordaje integral de los mismos.**

El camino que proponemos, es dejar de pensar la enseñanza de contendidos en forma fragmentada.

Por ejemplo, si bien quizás sea pertinente destinar instancias de trabajo para la revisión de los números decimales por un lado, y los números fraccionarios por el otro, se enfatiza un tratamiento que contemple las relaciones entre ambos tipos de representaciones, donde los alumnos puedan optar entre una u otra acorde al contexto o al cálculo presentado, para lograrlo consideramos primordial enseñar las relaciones y representaciones de los contenidos a nuestros alumnos.

Otro aspecto fundamental es la "forma" en que presentamos los contenidos, porque determinan el estilo de enseñanza que pretendemos priorizar, la concepción de la matemática que subyace en una institución, en el docente, y el sentido que adquiere para los alumnos. Como dice Verónica Edwards (1985),

> "*En su existencia material el conocimiento que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en la presentación del contenido. El contenido no es independiente de la forma en que es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido, produciéndose en síntesis un nuevo contenido. La lógica de la interacción, la manera en que el docente interactúa con el saber y genera situaciones para que el alumno interactúe con el saber incide en forma decisiva en cual va a ser la conceptualización del contenido que realmente se está comunicando en la escuela.*"

CONTENIDOS PRIMER CICLO

Consideramos necesario aclarar algunos criterios que hemos tenido en cuenta al enunciar los contenidos:

- Evitar enunciar los contenidos de manera reiterada de un año a otro, por lo cual es conveniente realizar una lectura en relación al ciclo.
- El orden en que aparecen es arbitrario ya que no hay una jerarquización de contenidos, es el docente en función de la propuesta pedagógica quien revisará los contenidos, les otorgará un orden y establecerá las vinculaciones logrando un equilibrio adecuado entre ellos.
- La organización de los contenidos por eje no implica pensarlos en forma individual, la concepción de enseñanza propuesta en este Diseño Curricular propicia la interconexión entre los distintos ejes, entre contenidos del mismo eje o entre contendidos de diferentes áreas.

La Geometría
Primer año
Espacio físico

- Reconocer y describir el espacio físico, relacionando los objetos entre sí y los diferentes puntos de vista.
- Interpretar y comunicar el espacio físico, considerando las relaciones espaciales entre los objetos.
- Interpretar y producir representaciones gráficas (croquis de su escuela, de su aula, de su casa, de su habitación, etc.), de espacios físicos conocidos identificando el punto de vista, ubicando los objetos y los puntos de referencias.
- Reconocer y describir, recorridos; considerando los puntos de referencia del entorno.
- Interpretar, comunicar y elaborar instrucciones de diferentes recorridos; identificando los puntos de referencia del entorno.
- Representar el espacio físico reflexionando sobre la forma más adecuada de lograrla.

Espacio geométrico

- Describir e identificar algunas características (cantidad y tamaño de los lados, y cantidad de vértices) de las figuras geométricas, diferenciando unas de otras.
- Reproducir figuras geométricas, utilizando diferentes estrategias (calcar, medir, plegar, etc.) y elementos (hoja lisa, hoja cuadriculada, instrumentos de geometría, material concreto, modelo, instructivo, etc.).
- Observar y describir las distintas caras de los cuerpos geométricos reconociendo que las mismas son figuras geométricas.
- Construir cuerpos geométricos considerando cantidad, forma y tamaño de sus caras.
- Clasificar distintos cuerpos y figuras geométricas utilizando diferentes criterios (brindados por el docente, criterios propios de los alumnos, etc.).
- Describir situaciones geométricas incorporando gradualmente vocabulario específico.

Segundo año

Espacio físico

- Reconocer e interpretar la organización de distintos espacios físicos, considerando algunas referencias convencionales (numeración, sentido de las calles y puntos cardinales).
- Comunicar y representar la organización de distintos espacios físicos, considerando algunas referencias convencionales (numeración, sentido de las calles y puntos cardinales).
- Analizar las representaciones gráficas, de espacios físicos conocidos, realizadas por niños (croquis de la escuela, del aula, de su casa, de su habitación, etc.), reconociendo la proporcionalidad.
- Evaluar las posibilidades de llegar a un mismo destino, realizando distintos recorridos.
- Respetar las distintas opiniones valorando el trabajo en grupo.

Espacio geométrico

- Describir e identificar algunas características (lados rectos y curvos, y cantidad de lados iguales) de las figuras geométricas, diferenciando unas de otras.

- Reproducir secuencias y composiciones de figuras geométricas, utilizando diferentes estrategias (calcar, medir, plegar, etc.) y elementos (hoja lisa, hoja cuadriculada, instrumentos de geometría, material concreto, modelo, instructivo, etc.).
- Armar siluetas con o sin modelos y figuras geométricas, utilizando figuras geométricas.
- Anticipar y seleccionar las figuras geométricas necesarias observando el cuerpo geométrico.
- Anticipar y representar las figuras geométricas que forman parte de un cuerpo geométrico observándolo desde distintos puntos de vista y en distintas posiciones.
- Armar cuerpos geométricos, identificando cantidad de caras iguales, caras curvas y planas.

Tercer año

Espacio físico

- Reconocer e interpretar la organización de distintos espacios físicos, considerando las características de las calles (diagonales, paralelas y perpendiculares).
- Comunicar y representar la organización de distintos espacios físicos, considerando las características de las calles (diagonales, paralelas y perpendiculares).
- Analizar planos de diferentes espacios físicos (hospitales, escuelas, estación de servicio, hoteles, polideportivos, etc.), considerando las diversas formas de representar y sus convenciones.
- Reconocer la noción de 1, 1/2 y 1/4 giro, vivenciándolo con su cuerpo.
- Describir y representar recorridos incorporando la noción de 1, ½ y ¼ giro.

Espacio geométrico

- Describir e identificar lados paralelos, perpendiculares y oblicuos de las figuras geométricas.
- Utilizar los instrumentos de geometría, identificando el más apropiado en la reproducción de figuras geométricas (regla, escuadra graduada; transportador y compás).

- Construir cuerpos geométricos, identificando caras paralelas, perpendiculares y oblicuas.
- Resolver problemas que impliquen reconocer un cuerpo, considerando la posición y las formas de las caras representadas en un plano.

El sistema de Numeración y las Operaciones

Primer año

Números naturales

- Explorar e indagar distintos contextos numéricos, reconociendo el uso social de los números naturales.[254]
- Explorar e indagar distintos contextos numéricos, reconociendo sus dos aspectos: ordinalidad y cardinalidad.
- Registrar e interpretar cantidades, recurriendo a sus propias estrategias.
- Leer y escribir cantidades, recurriendo a diferentes portadores.
- Leer y escribir, comparando cantidades (mayor que, menor que, igual que).
- Leer y escribir escalas ascendentes y descendentes, explorando y analizando las regularidades de la serie numérica en la transformación de las cifras.
- Explorar la denominación oral de los números reconociendo las irregularidades en el sistema de numeración.
- Jugar valorando las distintas estrategias de resolución.

Operaciones con números naturales

- Contar colecciones, utilizando variadas estrategias (intercalando palabras, con canciones, ascendente y descendente, de dos en dos, de tres en tres, de cinco en cinco, de diez en diez, etc.).
- Resolver situaciones problemática utilizando como estrategia el sobreconteo.
- Explorar las regularidades del sistema de numeración, usando la calculadora.
- Resolver problemas, utilizando sus propias hipótesis sobre la cantidad y la posición de las cifras en el número.
- Usar copias de billetes y monedas de curso legal, armando colecciones equivalentes.

254 En la exploración es probable que surjan números decimales, fraccionarios y enteros negativos. Éstos serán explicados brevemente, pero se trabajarán con profundidad en otros ejes, años o niveles educativos.

- Explorar distintas estrategias de cálculo mental[255](estimado, aproximado y exacto); utilizando cálculos memorizados (dobles de un número, sumas equivalentes a 10, sumas de números terminados en ceros que dan 100, entre otros).
- Socializar las estrategias de cálculos mentales, comunicando distintas maneras de resolverlos y valorando la opinión de los otros como fuente de aprendizaje.
- Elaborar y registrar estrategias de cálculos mentales, construyendo un repertorio cada vez más amplio.
- Resolver problemas de suma y resta, utilizando distintos procedimientos (composición y descomposición aditiva entre otros) e identificando su pertinencia en distintos contextos.
- Identificar los símbolos de la suma, de la resta y la igualdad; representándolos por +, - e =.
- Corroborar los resultados obtenidos de sumas y restas, usando la calculadora.

Segundo año

Números Naturales

- Utilizar los símbolos mayor que, menor que e igual que, representándolos por >, < e =.
- Comparar números con igual cantidad de cifras donde al menos una de ellas tenga el mismo valor absoluto, analizando el valor posicional de las mismas.
- Reflexionar sobre la producción de escritura de números, avanzando hacia la forma convencional y respetando las diferentes opiniones.

255 "Si tuviéramos que caracterizar el cálculo mental podríamos afirmar que generalmente se hace "con la cabeza" o realizando escrituras que no coinciden con los algoritmos convencionales. Al efectuar un cálculo mental, los números involucrados son tomados como una totalidad, no como cifras, lo que les posibilita a los alumnos conservar el valor de los números incluidos en la operación. Para resolver, es posible descomponer aditiva o multiplicativamente, y utilizar las propiedades de la suma y la multiplicación, para trabajar con números más cómodos o más fáciles. Es importante no perder de vista que las estrategias utilizadas para el cálculo mental son particulares, y depende de los números involucrados y del repertorio memorizado disponible por cada uno de los alumnos. Socializar estas estrategias pueden contribuir a que más alumnos se las apropien y tengan la posibilidad de utilizarlas." Ministerio de Educación de la Nación, Política Nacional para la ampliación de la jornada escolar en el nivel primario. Chara Silvia, Propuesta para la enseñanza en el área de matemática: ¿cómo mejorar las estrategias de cálculo mental con números naturales? Buenos Aires, 2012.

Operaciones con números naturales

- Reconocer y resolver situaciones problemáticas en diferentes contextos, re significando la suma y la resta.
- Elaborar enunciados de situaciones problemáticas identificando datos, incógnitas y estrategias de resolución.
- Reconocer el complemento de un número, calculando la cantidad faltante en la suma y en la resta.
- Resolver situaciones problemáticas donde falta información, indagando en diferentes contextos.
- Presentar situaciones problemáticas en formato de cuadro de doble entrada; y organización de filas y columnas, explorando la información.
- Resolver situaciones que involucren sumas reiteradas, en formatos de cuadros de doble entrada y organizaciones en filas y columnas; iniciándolos en el cálculo de la multiplicación.
- Resolver situaciones problemáticas, identificando la conveniencia del cálculo de la suma o la multiplicación.
- Resolver situaciones problemáticas, multiplicando por la unidad seguida de cero y reconociendo la regularidad de los resultados.
- Utilizar los símbolos de la multiplicación, representándolos por x, . y *.
- Resolver situaciones problemáticas que involucren el reparto y partición, iniciándolos en el cálculo de la división.

Tercer año

Operaciones con números naturales

- Descomponer y componer cantidades en forma aditiva y multiplicativa, analizando sus posibilidades.
- Resolver problemas que involucren combinar todos los elementos de distintas colecciones, haciendo hincapié en que se deben combinar todos con todos.
- Establecer relaciones entre los resultados en una misma fila o columna y entre diferentes filas o columnas, explorando la tabla pitagórica.
- Construir un repertorio de cálculos mentales de multiplicación y división, utilizando actividades lúdicas.

- Producir y justificar estrategias de cálculo, usando la división y la multiplicación por la unidad seguida de 0.
- Incorporar el uso de los símbolos de la división, representándolos por:, / y ÷ entre otros.
- Resolver problemas de división, analizando el resto.
- Resolver problemas; estimando cuántas veces un número está contenido en otro número.
- Resolver problemas que involucren más de una operación, utilizando diversos procedimientos.
- Explorar situaciones, posibilitando descubrir las propiedades de las operaciones.
- Analizar situaciones problemáticas sin realizar la operación, anticipando los resultados.
- Reflexionar sobre las distintas estrategias de cálculo, acordando conclusiones razonables.
- Registrar las conclusiones elaboradas favoreciendo la conceptualización.
- Elaborar enunciados de situaciones problemáticas identificando datos, incógnitas y estrategias de resolución.

Números racionales

- Explorar e indagar distintos contextos numéricos reconociendo el uso social de los números fraccionarios y decimales.
- Explorar e indagar distintos contextos numéricos, reconociendo sus dos aspectos: ordinalidad y cardinalidad.
- Leer y escribir números racionales, comparándolos con los números naturales.

Operaciones con números racionales

- Resolver problemas que involucren a los números fraccionarios y decimales, utilizando distintas estrategias.
- Registrar diversas cantidades incorporando gradualmente la escritura de los números fraccionarios y decimales (1/2; ¼; 0,50; 0,25; etc.).

La Medida

Primer año

- Medir distintas magnitudes (longitud, peso, capacidad y tiempo), utilizando unidades convencionales y no convencionales.
- Resolver problemas que impliquen tomar medidas de diferentes magnitudes, usando unidades no convencionales y convencionales.
- Registrar las estrategias de medición, analizando su adecuación a la situación.
- Registrar las medidas, analizando su escritura.
- Comparar y analizar los resultados obtenidos, realizando una medición puntual[256] con distintas unidades de medidas.

Segundo año

- Medir magnitudes, usando la unidad convencional y/ o no convencional más adecuada a la situación.
- Medir magnitudes, explorando distintos instrumentos de medición.
- Realizar distintas mediciones, identificando el instrumento más adecuado a la situación.
- Estimar resultados de medidas, verificando su validez.

Tercer año

- Resolver situaciones problemáticas, usando los múltiplos y submúltiplos más conocidos del SIMELA[257].
- Resolver situaciones problemáticas de medida con unidades convencionales, comprobando la equivalencia entre ellas.
- Explorar expresiones de medidas convencionales de uso poco común, reconociendo su equivalencia con las unidades más usadas.
- Realizar mediciones, analizando la relación inversamente proporcional que existe entre la medida y la unidad de medida.[258]
- Leer registros de medida, identificando la propiedad transitiva[259].

256 Por ejemplo: Pesar la misma manzana con distintas unidades de medida (monedas, tornillos, tuercas, pesas, piedras, etc.)

257 SIMELA: Sistema Métrico Legal Argentino.

258 La relación inversamente proporcional entre la medida y la unidad de medida, implica que cuando mayor es la unidad de medida menor va a ser la medida y cuando menor es la unidad de medida empleada mayor va a ser el resultado de la medición.

259 La propiedad transitiva se cumple siempre que un elemento se lo relaciona con otro y éste último con un tercero, entonces el primero se relaciona con el tercero. (Si A=B y B=C entonces A=C)

- Reconocer las posibilidades que brinda la matemática, valorando su aspecto lógico e instrumental.

CONTENIDOS SEGUNDO CICLO

La Geometría

Cuarto año

Espacio físico

- Interpretar e identificar posiciones en el mapa de un espacio físico determinado, analizando sus formas de representación convencional.
- Interpretar e identificar recorridos en un plano, analizando sus formas de representación convencional.
- Interpretar e identificar posiciones en el plano de un espacio físico determinado, analizando sus formas de representación convencional.
- Producir representaciones en el plano de espacios físicos conocidos, utilizando sistemas de referencias.

Espacio geométrico

- Describir figuras y cuerpos geométricos, identificando y diferenciando las características de sus lados y ángulos.
- Interpretar las descripciones de las figuras y cuerpos geométricos, considerando las características de sus lados y ángulos.
- Comparar figuras geométricas, indagando las características de sus lados y ángulos.
- Comparar cuerpos geométricos, indagando las formas y la cantidad de caras.
- Componer y descomponer figuras y cuerpos geométricos, analizando las características de sus lados y ángulos.
- Construir figuras y cuerpos geométricos, relacionando las características trabajadas y utilizando diferentes recursos.
- Resolver situaciones lúdicas aplicando los conocimientos de figuras y cuerpos geométricos.
- Transferir habilidades y estrategias a nuevas situaciones descubriendo diferencias y similitudes.
- Utilizar el vocabulario específico, ampliando e incorporando la terminología geométrica.

Quinto año

Espacio físico

- Ubicar e incorporar diferentes lugares determinados en un mapa, interpretando su configuración.
- Ubicar e incorporar puntos de referencia en diferentes trayectos de un plano, interpretando su configuración.
- Comparar planos, visualizando las relaciones de proporcionalidad.
- Elaborar planos, respetando las relaciones de proporcionalidad.

Espacio geométrico

- Copiar y construir figuras geométricas, identificando las diagonales.
- Explorar figuras geométricas, analizando las características de sus diagonales.
- Copiar y construir triángulos, identificando sus alturas.
- Componer y descomponer cuadriláteros, reconociendo las propiedades que surgen de sus diagonales.
- Componer y descomponer cuadriláteros, explorando la medida de sus ángulos y reconociendo la propiedad de la suma de sus ángulos interiores.
- Componer y descomponer triángulos, explorando las medidas de sus lados y reconociendo la propiedad triangular.
- Componer y descomponer triángulos, explorando la medida de sus ángulos y reconociendo la propiedad de la suma de sus ángulos interiores.
- Resolver problemas que involucren la construcción de cuerpos y figuras geométricas analizando los datos dados.

Sexto año

Espacio físico

- Elaborar maquetas, considerando la escala y las relaciones de proporcionalidad.
- Comparar representaciones espaciales, analizando las escalas utilizadas.
- Elaborar planos, utilizando la escala más adecuada.

Espacio geométrico

- Ampliar y reducir figuras geométricas simples, respetando la proporción directa.
- Clasificar figuras geométricas, utilizando las propiedades conocidas.

- Clasificar cuerpos geométricos, utilizando las propiedades conocidas.
- Analizar afirmaciones acerca de las figuras y cuerpos geométricos, argumentando su validez.
- Resolver problemas geométricos, utilizando las propiedades trabajadas.
- Definir algunas figuras y algunos cuerpos geométricos, empleando sus características y propiedades.
- Argumentar, reconociendo los atributos geométricos.

El Sistema de Numeración y las Operaciones

Cuarto año

Números naturales

- Interpretar, leer, escribir, comunicar y comparar cantidades; utilizando números.
- Producir y comunicar argumentaciones, analizando las regularidades del sistema de numeración.
- Cuestionar el valor relativo de las cifras de un número, reconociendo su valor posicional.

Operaciones con números naturales

- Componer y descomponer números; utilizando la suma, la resta, la multiplicación y la división.
- Comparar procedimientos de cálculos (exacto, estimado, aproximado, mental, memorizado, escrito y con calculadora) de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones; analizando su pertinencia y economía según el contexto.
- Resolver problemas de combinatoria, de proporcionalidad y organizaciones rectangulares; utilizando distintas estrategias de multiplicar y dividir.
- Elaborar conclusiones sobre las propiedades de las operaciones, argumentando su validez.
- Resolver problemas de reparto, partición, y organizaciones rectangulares; analizando el resto.
- Resolver problemas, explorando las relaciones entre los elementos de la división. (Dividendo= divisor x cociente + resto y resto < cociente)
- Resolver situaciones problemáticas con números naturales; evaluando su razonabilidad, conveniencia, pertinencia y validación.
- Elaborar enunciados de situaciones problemáticas identificando datos, incógnitas y estrategias de resolución

Números racionales

- Representar los números fraccionarios y decimales, explorando diferentes recursos.
- Leer y escribir el resultado de una medición, de un reparto o una partición; utilizando los números fraccionarios y decimales.
- Interpretar y comparar el resultado de una medición, de un reparto o una partición; utilizando los números fraccionarios y decimales.
- Resolver situaciones con números fraccionarios y decimales, relacionando su expresión oral, concreta, gráfica y simbólica.
- Reconocer la equivalencia entre los números fraccionarios, decimales y naturales; interpretando y utilizando distintas representaciones.
- Construir y utilizar la recta numérica, analizando la relación entre números fraccionarios, decimales y naturales.
- Analizar la representación de fracciones comparándola con el entero (la unidad).
- Explorar números fraccionarios elaborando criterios de comparación.
- Explorar números decimales elaborando criterios de comparación.
- Resolver situaciones problemáticas con números faccionarios y decimales; evaluando su razonabilidad, conveniencia, pertinencia y validación.

Operaciones con números racionales

- Resolver problemas de sumas y restas; utilizando distintos procedimientos con números fraccionarios, decimales y naturales.
- Resolver problemas de proporcionalidad; utilizando distintos procedimientos con números fraccionarios, decimales y naturales calculando el doble, el triple, la mitad, cuarta parte, etc.
- Resolver problemas cuyo cociente sea un número decimal, analizando la significatividad del resultado.
- Comparar procedimientos de cálculos (exacto, aproximado, estimado, mental, memorizado, escrito y con calculadora), utilizando números fraccionarios, decimales y naturales

Quinto año

Números naturales

- Conocer otros sistemas de numeración, explorando sus características.

- Comparar el sistema de numeración decimal con otros, identificando semejanzas y diferencias.

Operaciones con números naturales

- Resolver situaciones, operando con cantidades que se corresponden o no proporcionalmente.
- Resolver situaciones, evaluando la pertinencia del procedimiento.
- Resolver situaciones; profundizando las relaciones numéricas y argumentando su validez.
- Resolver situaciones; profundizando las propiedades de las operaciones y argumentando su validez.
- Comunicar relaciones numéricas vinculadas a la división y a la multiplicación, identificando múltiplos y divisores.
- Identificar los criterios de divisibilidad, resolviendo distintas situaciones problemáticas.
- Resolver situaciones problemáticas, utilizando múltiplos y divisores.
- Elaborar enunciados y/o preguntas, describiendo una situación y partiendo de la información de diferentes contextos.
- Resolver situaciones problemáticas con números naturales; evaluando su razonabilidad, conveniencia, pertinencia y validación.

Números racionales

- Analizar los números naturales, fraccionarios y decimales; estableciendo sus relaciones.
- Reconocer la densidad de los números fraccionarios y decimales explorando distintas situaciones.
- Valorar el trabajo grupal, acordando criterios.

Operaciones con números racionales

- Repartir el entero (cantidades continuas y discontinuas) en partes iguales, analizando las diferentes maneras de fraccionarlos.
- Repartir el entero (cantidades continuas y discontinuas) reconociendo la equivalencia o no de sus partes.
- Anticipar resultados resolviendo situaciones de repartos y partición.

- Resolver problemas de proporcionalidad directa, identificando la constante de proporcionalidad.
- Expresar con fraccionarios decimales un número decimal, analizando su significatividad.
- Componer y descomponer en forma aditiva expresiones decimales, utilizando números fraccionarios decimales y naturales.
- Resolver situaciones problemáticas, multiplicando números naturales por racionales y viceversa; comparando diferentes procedimientos.
- Resolver situaciones problemáticas; dividiendo números naturales por racionales y viceversa; comparando diferentes procedimientos.
- Resolver situaciones problemática dividiendo números naturales por racionales y viceversa, analizando el resto.
- Resolver situaciones problemáticas con números naturales, fraccionarios y decimales; evaluando su razonabilidad, conveniencia, pertinencia y validación.

Sexto año

Números naturales y racionales

- Argumentar equivalencias, analizando el sistema de numeración decimal.
- Explorar la función del cero, indagando el sistema de numeración decimal.
- Analizar afirmaciones sobre las relaciones numéricas vinculadas a la divisibilidad, argumentando su validez.
- Analizar la posibilidad de reversibilidad de un número, considerando los conceptos de múltiplos y divisores.
- Construir el concepto de números primos y compuestos, recurriendo al concepto de divisor y a los criterios de divisibilidad.
- Elaborar definiciones; empleando las propiedades, características y relaciones del sistema de numeración decimal, y las operaciones con números naturales y racionales.
- Analizar afirmaciones sobre las relaciones y propiedades que comparten y diferencian a los números naturales, de los fraccionarios y decimales; argumentando su validez.

Operaciones con naturales y racionales

- Analizar el error[260] que surge de realizar redondeos y cálculos sucesivos, argumentando las consecuencias.
- Resolver situaciones problemáticas; multiplicando y dividiendo decimales entre sí y fraccionales entre sí; comparando y valorando los diferentes procedimientos.
- Analizar la función de la constante de proporcionalidad, indagando situaciones problemáticas.
- Resolver problemas de tipo recursivos, utilizando distintas estrategias.
- Resolver problemas de tipo recursivo, reconociendo el concepto de potenciación.
- Reconocer la representación y terminología de la potencia utilizando la convencionalidad.
- Resolver problemas de tipo recursivo, reconociendo el concepto de raíz.
- Reconocer la representación y terminología de la raíz utilizando la convencionalidad.
- Identificar los conceptos de mínimo común múltiplo y máximo común divisor, resolviendo situaciones problemáticas.
- Resolver problemas, estableciendo las relaciones entre los componentes de la división (D= d x c + r y r < c)[261].
- Resolver situaciones problemáticas de porcentaje, utilizando distintas estrategias.
- Identificar el concepto de porcentaje, relacionándolo con proporción, fracciones y decimales.
- Utilizar el símbolo de porcentaje representándolo por %.
- Resolver situaciones problemáticas con números naturales, fraccionarios y decimales; evaluando su razonabilidad, conveniencia, pertinencia y validación.
- Definir problemas analizando y conceptualizando la situación.
- Sistematizar resultados y estrategias de cálculo; operando con números naturales, fraccionarios y decimales.

260 Hacemos referencia al **error matemático** que se produce al truncar o redondear los números cuando realizamos cálculos.
261 D: DIVIDENDO, D: DIVISOR, C: COCIENTE Y R: RESTO.

LA MEDIDA

Cuarto año

- Medir ángulos con diferentes recursos; usando los ángulos de 90°, 60, 45 y 30 ° como unidades de medida.
- Resolver problemas; comparando, clasificando y construyendo ángulos con el transportador.
- Reconocer la denominación de algunos ángulos, incorporándola a su vocabulario.
- Medir los lados de las figuras geométricas, identificando el perímetro y calculando el perímetro.
- Comparar figuras geométricas, analizando cómo varían sus perímetros cuando la longitud de sus lados se duplican, se triplican, se reducen a la mitad, etc.
- Registrar conclusiones provisorias del cálculo de perímetro analizando las situaciones trabajadas.
- Valorar el trabajo colectivo resolviendo un desafío matemático.

Quinto año

- Medir el área de figuras geométricas, utilizando diferentes estrategias.
- Medir el área de figuras geométricas, registrando y comparando procedimientos.
- Medir el área de figuras geométricas, utilizando unidades de medida convencionales y no convencionales.
- Registrar conclusiones provisorias del cálculo de área analizando las situaciones trabajadas.
- Comparar figuras geométricas, analizando cómo varían sus perímetros y sus áreas cuando la longitud de sus lados se duplican, se triplican, se reducen a la mitad, etc.
- Resolver situaciones de medida, desarrollando su capacidad y confianza.

Sexto año

- Medir ángulos, perímetros y áreas, eligiendo la unidad de medida más adecuada.
- Analizar figuras geométricas, comparando cómo varían sus formas, perímetros y áreas cuando se mantienen alguna/s de éstas características y se modifica/n otras.
- Resolver problemas, evaluando la razonabilidad del resultado y la pertinencia de la unidad elegida para expresarlo.

- Analizar afirmaciones acerca de los perímetros y áreas de las figuras geométricas, argumentando su validez.

La Estadística

Cuarto año

- Indagar las diversas maneras de organizar y expresar la información, explorando el entorno.
- Explorar información, interpretando su utilidad y organización.
- Explorar distintas representaciones[262], eligiendo la que le brinda mayor claridad en la información.
- Identificar las distintas variables y sus relaciones, interpretando la información.
- Reconocer la capacidad de síntesis, elaborando representaciones estadísticas.

Quinto año

- Resolver problemas, reconociendo las distintas etapas que intervienen en el proceso de análisis estadístico.
- Realizar un estudio estadístico, respondiendo a la temática que surja de una situación problemática.
- Utilizar sus conocimientos, formulando preguntas claves.
- Recolectar la información, elaborando los instrumentos necesarios.
- Seleccionar los datos apropiados, analizando la situación.
- Explorar distintas maneras de expresar la información obtenida en el estudio estadístico realizado, utilizando la representación más adecuada.

Sexto año

- Analizar la información obtenida de un estudio estadístico, elaborando conclusiones.
- Analizar la información obtenida de un estudio estadístico, identificando las distintas variables y sus relaciones.
- Analizar afirmaciones de la información obtenida de estudios estadísticos, argumentando su validez y su utilidad.
- Socializar los resultados del estudio estadístico, disfrutando y valorando los conocimientos adquiridos.

262 Las representaciones pueden ser: gráficas, tablas, imágenes y enunciados (orales o escritos).

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

PRIMER CICLO

Creemos necesario tener en cuenta la diversidad de conocimientos que los niños poseen porque de esa diversidad aprendemos los unos de los otros, y lo que un ciudadano autónomo necesita para responder a los distintos requerimientos matemáticos con los que se enfrenta en su vida cotidiana, y no continuar acentuando la brecha entre lo que saben y los saberes que se trabajan en la escuela como si no tuvieran relación alguna.

Los docentes debemos promover actividades en donde los alumnos puedan compartir y confrontar con sus compañeros. En este punto debemos retomar la idea ya mencionada referente a la presentación de situaciones problemáticas.

Un problema ya no se reduce al momento de la aplicación de lo ya enseñando, sino que se considera como fuente de aprendizaje y un medio de enseñanza. Cuando nos referimos a problemas no nos estamos refiriendo a un enunciado-pregunta, sino a una situación que provoque un desafío a resolver por el alumno. Aunque la resolución de problemas es un requisito que se impone no es suficiente. También es preciso un momento de reflexión con los compañeros y las intervenciones del docente acerca de lo realizado. Este momento de intercambio y discusión se considera un factor de progreso para todos.

Cabe aclarar que las sugerencias de actividades que se desarrollan a continuación no son las únicas posibles, ni es un producto acabado; sino que se mencionan a modo de ejemplo. Se pretende que los maestros se nutran del bagaje de sus experiencias áulicas, teniendo en cuenta las particularidades de cada alumno, y a partir de los fundamentos teóricos sintetizados en este Diseño Curricular y las propuestas formuladas, les permita diseñar nuevas situaciones didácticas enriqueciendo su trabajo diario.

Proponemos partir de propuestas lúdicas. Que el juego forme parte de las actividades planificadas para el aula, con un claro objetivo de enseñanza para el docente, y no por la simple acción de jugar. En este sentido, no es un entretenimiento sino una herramienta efectiva y útil para aprender determinados contenidos, y puede constituirse en fuente de nuevos problemas. El clima del aula deberá ser de respeto de las ideas ajenas, de estímulo a la participación activa y de consideración de los errores como parte del proceso educativo.

La Geometría

En primer ciclo proponemos enseñar, en los primeros años, una geometría intuitiva y experimental, principalmente basada en la búsqueda de descubrimientos y comprensión por parte del alumno que aprende de los objetos geométricos y sus propiedades en

función de explicarse aspectos del mundo que lo rodea. Estas estrategias más empíricas, servirán para continuar con el trabajo de la argumentación y la validación; incorporar nuevo vocabulario, elaborar definiciones provisorias que se irán puliendo a medida que el alumno avance en su escolaridad.

En el trabajo geométrico como en el aritmético los problemas podrían ser el punto de partida para aprender algo nuevo. Implica aceptar y prever que aparecerán diversos procedimientos, algunos erróneos y otros acertados, que luego en una instancia de análisis se compararán y se discutirán para posteriormente elaborar conclusiones más próximas al saber matemático que se intenta enseñar.

En este ciclo el desarrollo de propuestas con las figuras y los cuerpos geométricos está apoyado en un juego de, anticipaciones y corroboraciones en un principio empíricas que permitirá a los alumnos comenzar a reconocer y establecer las primeras relaciones geométricas. Se fomenta la verbalización y la escritura de las relaciones que descubre, la propuesta de conjeturas sencillas que discutirá y validarán junto a sus compañeros y docente.

Una de las propuestas para trabajar figuras geométricas es realizar una reproducción a través de una descripción escrita y u oral que permitirá analizar la información necesaria para realizar la reproducción, como por ejemplo en la siguiente situación:

Mensaje de construcción de figuras

La clase se divide en pequeños grupos de 4 alumnos como máximo. Cada grupo es socio de otro grupo. La mitad de los grupos (los llamaremos 1) recibirán una tarjeta con una misma figura y la otra mitad de los grupos (los llamaremos 2) otra figura. Ambas figuras deberían de ser parecidas para trabajar los mismos conocimientos que se pretende poner en juego. Por ejemplo si queremos abordar los ángulos de las figuras podemos ofrecer rectángulos y paralelogramos.

Cada grupo 1 elabora un mensaje escrito con instrucciones para que su grupo asociado 2, al recibirlo, pueda reproducir la figura. Los grupos 1 hacen sus mensajes para los grupos 2. Luego se intercambian los mensajes y ambos grupos inician la construcción a partir de las instrucciones recibidas. Luego, se comparan y analizan los errores. Ganan los "socios" (grupo 1 y 2) que hayan logrado reproducir ambos mensajes. Se aclara que los mensajes no deben contener dibujos con el objetivo de que los alumnos se esfuercen para decir con palabras el máximo de relaciones.

Es esperable que en un primer intento no logren reproducir la figura ya que presenta un cierto desafío. En el análisis colectivo se podrán leer las producciones y evidenciar qué

información ha sido pertinente y cuál no, cómo instalar el vocabulario geométrico a las relaciones que se pusieron en juego.

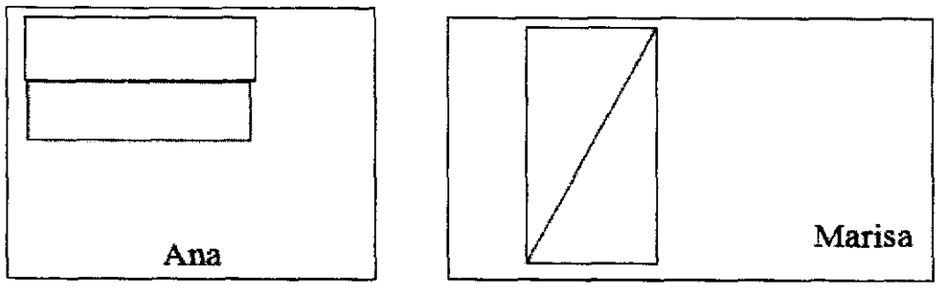
Este tipo de juego no debe ser una actividad aislada. Es interesante que los alumnos puedan enfrentarse a este tipo de problemas a lo largo de un conjunto de varias clases, de tal modo que, el análisis de las dificultades y de los errores, se constituyan en aprendizajes.

Para continuar con el trabajo se podría presentar la siguiente situación para resolverla en forma individual o en parejas:

- Ana faltó a la escuela y llamó a Marisa para pedirle la tarea.

Marisa le dice: "Tenés que dibujar un rectángulo que tenga dos lados de 4 cm y dos de 3 cm, dividido en dos partes iguales."

Éste es el dibujo que hizo Ana de acuerdo a las instrucciones de Marisa.



A partir de estos dos dibujos se podrían realizar las siguientes preguntas para analizar y discutir entre todos, aspectos que influyen en la reproducción de figuras cuando las instrucciones para realizarlas no son claras y precisas:

- ¿Cómo podrían explicar lo que pasó?
- ¿Cómo escribirían el mensaje para que Ana pueda dibujar una figura igual a la que dibujó Marisa sin equivocarse?

Otro posible acercamiento a la construcción de figuras podría ser la propuesta de obtener una figura a partir de un mensaje escrito, en el cuál se leen las instrucciones y datos, se observa el dibujo dado, luego se analiza si la información que se da para el dibujo coincide con la gráfica y, posteriormente, se reelabora el mensaje que permita la

correspondencia entre instrucciones dadas y figura, eliminando o incorporando los datos que crean convenientes.

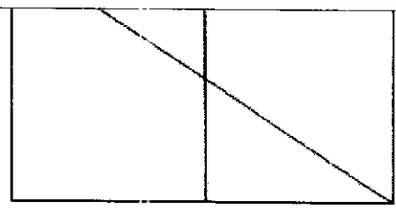
Figura c

Dibujen un rectángulo que tenga 4 lados y 4 vértices.

Las medidas de los lados son 5 cm y 3 cm.

Dos de los lados tiene una medida y los otros dos tienen otra.

El rectángulo tiene una diagonal que va de vértice a vértice. Empieza en el vértice de arriba y termina en el vértice de abajo.



Para avanzar más en el análisis de las figuras, sería interesante proponer a los alumnos que piensen, elaboren y escriban un mensaje para describir la siguiente figura. Con la restricción de que el mensaje debe dar lugar a una única figura y debe contener la mínima cantidad de información.

Una manera de empezar a conocer una figura es describiéndola a través de un texto, esto supone trascender la interpretación perceptiva y comenzar a buscar cuáles son los elementos y las relaciones que la definen poniendo en juego los conocimientos que los alumnos tienen de la figura trabajada.

Mencionaremos a continuación algunas propuestas que intentan dar la posibilidad de enfrentar a los alumnos a verdaderos desafío:

- Juegos de adivinación de figuras o cuerpos dentro de una colección.
- Copiado de figuras a partir de un modelo presente o ausente, en principio en hoja cuadriculada y posteriormente en hoja lisa.
- Construir cuerpos a partir de varillas y bolillas o partiendo de la disponibilidad de sus caras.
- Identificar un cuerpo entre un conjunto con similares características.
- Cubrir cuerpos con figuras.

- Interpretar desarrollos planos de cubos.

A partir de estas propuestas se promueve una tarea exploratoria, en la que los alumnos podrán construir, probar, dibujar, superponer, desarmar, borrar y empezar otra vez. Pero a la vez, es necesario que el docente los invite a abandonar, por un momento, dicha actividad más próxima a lo empírico y favorezca una entrada a un trabajo anticipatorio apoyados en las concepciones ya trabajadas.

Las actividades propuestas son situaciones donde se pretende un trabajo en geometría de acción, construcción y reflexión por parte del docente en primera instancia. Se propicia que los alumnos investiguen relaciones, identifiquen elementos y analicen propiedades.

Otras variables didácticas, que el docente puede modificar para influir en los procesos de resolución elaborados por los alumnos, son entre otros el tipo de hoja en la que se dibuja la figura, la habilitación para usar determinados instrumentos geométricos, el tipo de números que expresan las medidas de lados, la utilización de términos geométricos cada vez más específicos, etc. Las actividades propuestas se caracterizan por una enorme posibilidad de reformulación para adecuarlas a distintos contenidos y en consecuencia a distintos años. Una misma actividad se irá complejizando teniendo en cuéntala/s variables didácticas en juego, permitiendo diseñar numerosas actividades.

La geometría como teoría del espacio físico permite justificar la inclusión en la enseñanza de la

Matemática de ciertas capacidades: interpretar el plano de una ciudad o el croquis que indica un cierto recorrido, o un mapa de una región o el plano de un edificio, producir un esquema para comunicar la distribución de objetos en un cierto espacio o instrucciones para llegar a un lugar importante. No son capacidades espontáneas por lo tanto la escuela tiene la responsabilidad de enseñar la adquisición de estas capacidades.

Sabemos que el uso de planos y mapas en situaciones corrientes es una fuente de dificultades para muchos adultos (Gálvez, 1988; Berthelot y Salin, 1994). La enseñanza asume como contenidos a trabajar, desde el Nivel Inicial, conocimientos espaciales, entre los cuales se incluye el uso de planos como herramienta para resolver problemas de orientación y ubicación espacial.

Propuesta de actividades para trabajar interpretación y elaboración de planos[263]

Esta propuesta supone abordar la interpretación y el uso de distintas informaciones presentes en los gráficos para describir recorridos en un plano, como por ejemplo

263 Esta actividad podría relacionarse con las secuencias propuestas en las recomendaciones didácticas del área de las Ciencias Sociales.

número de cuadras, numeración de las calles, puntos de referencia, relaciones de posición y orientación de las calles.

Para resolver la actividad se necesitará usar las referencias dadas y establecer las propias.

a) Como primera actividad

En un primer momento el/la docente solicita a los alumnos realizar un plano de la manzana de la escuela para enviárselo a alumnos de una escuela de otra provincia a través de correo electrónico y de esta manera hacer conocer su institución y el barrio donde está inmersa, este trabajo también se podría acompañar con fotos.

Para iniciar esta tarea es necesario generar una situación de observación de las manzanas que rodean a la escuela y realizar un registro por escrito. Si fuera necesario se podría realizar otras salidas para corroborar la información registrada. Luego se pide a los alumnos que, en grupos de 4, compartan la información obtenida en la salida y dibujen el plano sobre papel representando los lugares que les parecieron más significativos del recorrido realizado (una plaza, un comercio, un río, un semáforo, una casa, etc.). Finalmente, en una puesta en común, se comparan las producciones de cada grupo analizando si las referencias incluidas son las apropiadas, las formas de representar los objetos, las cuadras, la ubicación de los objetos en relación con la manzana, con los otros objetos y el tamaño de los objetos.

En un segundo momento se podrá proponer una problemática como la que sugerimos a continuación, adaptado al plano que construyeron para la actividad anterior.

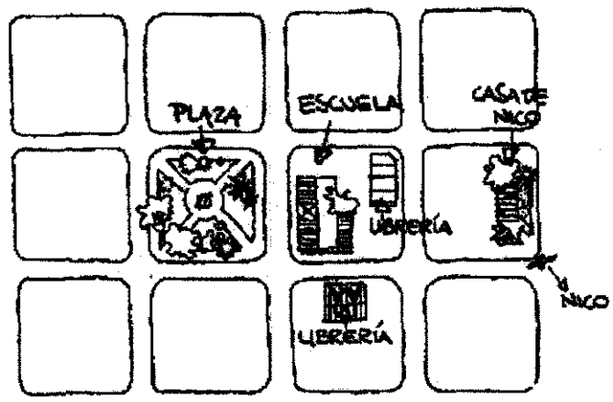
Dado el plano, se presenta por escrito una historia como la que les ofrecemos:

Nicolás acaba de mudarse al barrio. Darío y Bruno, dos de sus nuevos compañeros, le escribieron las indicaciones para que Nico pueda encontrar fácilmente el cyber, saliendo desde su casa.

Bruno: -Para llegar a la esquina del cyber tenés que caminar tres cuadras. Pasarás por una librería.

Darío: -Caminá dos cuadras hacia la plaza, girá hacia la derecha y caminá otra cuadra más; desde ahí verás el cyber.

Al día siguiente, Carlos, otro compañero, lo llamó por teléfono para invitarlo a su casa a tomar la merienda y le dio las siguientes indicaciones: Carlos: -Mi casa queda en la esquina de la escuela; desde tu casa tenés que caminar tres cuadras.



Trabajando en pequeños grupos deben indicar en el plano:

a) el recorrido indicado por Darío;

b) el recorrido indicado por Bruno;

c) el cyber

d) la casa de Carlos

Es conveniente abrir un espacio de discusión con los alumnos acerca de la claridad o no de los enunciados. Por ejemplo, a partir de las instrucciones de Bruno no se puede determinar de manera unívoca la ubicación del cyber; Darío, en cambio, incluye un referente en sus instrucciones (la plaza) y una relación de orientación (a la derecha) que permiten determinar con mayor claridad dónde está ubicado el cyber. Es importante observar que, considerando la ubicación de la casa de Carlos, quedan dos posibles esquinas para el cyber.

Resulta necesario generar un espacio de reflexión acerca de cómo las relaciones de orientación (hacia delante, hacia atrás, a la izquierda, a la derecha) y la inclusión de puntos de referencia (librería, plaza) enriquecen la posibilidad de expresar un desplazamiento con precisión. Además, cuanto mayor número de referencias tenga el plano, más sencillo será para los alumnos describir el recorrido. Si bien el número de cuadras es útil, esa información sola no determina de manera precisa ningún recorrido.

Hemos pensado esta actividad a partir de un plano pero, según el medio y la característica del grupo, se puede adaptar a representaciones más accesibles, como

pueden serlo el dibujo de una plaza, el desplazamiento dentro de una casa, o en la escuela, en un museo, etc.

Otras actividades que se pueden trabajar en el plano:

- redactar un recorrido para llegar de un lugar a otro y, paulatinamente, agregar restricciones: que sea un recorrido de cuatro cuadras, que haya que pasar por la puerta de..., etc.,
- dar una serie de pistas para la localización de un lugar y pedir a los alumnos que analicen si son suficientes (está frente a la plaza, está a dos cuadras de la escuela, etc.),
- plantear una situación: "Dos amigos que viven a una distancia de cuatro cuadras deciden encontrarse a mitad de camino. ¿Hay una sola posibilidad? ¿Cómo podría precisarse más el punto de encuentro?",
- trabajar en equipos: uno de los equipos redacta un recorrido; los otros equipos lo trazan siguiendo las indicaciones,
- redactar un recorrido entre dos puntos: dados dos puntos del plano, todos los alumnos escriben cómo llegar desde uno hasta el otro disponiendo de distintas informaciones: tantas cuadras a la derecha o a la izquierda, nombres de calles, referencias de edificios y número de cuadras,
- redactar un recorrido para llegar de un lugar a otro teniendo en cuenta la manera de trasladarse (caminando, en auto, en colectivo, etc.).

La Medida

La propuesta trabajada anteriormente, permite abordar en forma integrada algunos conceptos de medida como la relación entre la unidad de medida utilizada y el objeto a medir.

Podríamos continuar con el trabajo del plano del barrio de la escuela y plantear las siguientes situaciones:

En los recorridos que hacemos a diario las personas para trasladarnos de un lugar a otro por la ciudad no medimos la distancia en metros sino en cuadras. Bruno dice que para dar la vuelta a la manzana de la escuela, el camina 4 cuadras y hace 200 pasos.

Si cada cuadra mide aproximadamente 100 metros, ¿cuántos centímetros avanza Bruno en cada paso?

Bruno tarda 7 minutos desde su casa hasta llegar al cyber que queda a tres cuadras de su casa. Podés averiguar cuántos minutos tardará Nicolás aproximadamente yendo al mismo ritmo si quiere ir a la casa de Bruno que queda a 10 cuadras de su casa.

La medida es un puente entre el conocimiento del espacio y lo numérico, una herramienta para explorar y establecer relaciones a propósito de las formas y por otro lado la necesidad de la producción de números que expresen los resultados del acto de medir.

El abordaje de la medida involucra diversos problemas: realización de mediciones, el uso de elementos de medición de acuerdo al problema que se presente, el uso de medidas convencionales y no convencionales, comparar pesos de diferentes envases, abordar la comprensión de gramos y su equivalencia con el kilo, y el análisis del error. En este nivel sería importante proponer a los alumnos diversos problemas que involucran el estudio de medida, aunque no todo se podría desarrollar con profundidad.

El Sistema de Numeración y las Operaciones

Los alumnos ingresan a la escuela primaria con cierto conocimiento de los números, relacionados al uso social, a la serie oral y escrita, al dinero, etc. Estos saberes son intuitivos, a veces erróneos o no convencionales y suelen ser muy diferentes entre niños de la misma edad.

Estos conocimientos numéricos sirven como punto de partida para la enseñanza de nuevos contenidos. En este punto la escuela juega un papel importante ya que debe promover que estos saberes aparezcan en las aulas y puedan relacionarse con los nuevos conocimientos que se propone enseñar, profundizando el estudio de los números a partir de diferentes situaciones que demande su uso, explorar, escribir, leer, comparar, operar y comenzar a analizar el valor posicional en términos de unos, dieces, cienes, miles, etc.

El trabajo sobre las operaciones girará en torno a la diversidad de problemas para cada operación como a la variedad de recursos de cálculos mediante dibujos, conteo y progresivamente por estrategias de cálculo mental o cálculo algorítmico, permitiendo a los alumnos ir construyendo diversos sentidos para cada operación matemática.

El análisis que realizará el alumno sobre los enunciados, la información, las preguntas, los datos, y la cantidad de soluciones de los problemas, les permitirá identificar los datos necesarios para responder una pregunta y explorar la relación entre las preguntas, los datos y los cálculos.

La siguiente propuesta tiene como propósito trabajar con un repertorio memorizado de sumas cuyo resultado es 10, habilitando al alumno realizar cálculos con relativa rapidez y facilidad, al mismo tiempo que es un punto de apoyo importante para resolver otros más complejos. Conocer el resultado de ciertas sumas es una herramienta potente para transformar un cálculo "difícil" en otro sobre el que ya se tiene cierto control.

Esta actividad permite trabajar la suma a partir de un nuevo sentido, complementos a 10, que seguramente se completará con el abordaje de la suma con otros significados.

"Cajita de 10"

a) Se necesitan una caja grande de fósforos y 10 bolitas por equipo.

b) El docente preparará la caja realizando una ranura de mayor tamaño que la bolita en la división de los compartimientos.

c) Se juega por parejas o en grupos de 4 integrantes.

d) Por turno cada jugador mueve la caja cerrada para que se mezclen las bolitas. Apoya la caja en la mesa y abre hasta la mitad. A partir de las bolitas que se ven, el otro jugador tiene que decir cuántas bolitas hay en la parte que está tapada.

e) Para determinar si es correcto, destapan la otra mitad.

f) Cuando la respuesta es correcta, el jugador gana 1 punto.

g) Se anotan los puntajes, el juego se repite 2 o 3 vueltas.

h) Se registra el ganador y los puntos que hizo.

En una segunda instancia la maestra solicitará a los alumnos que registren los números que pueden decir rápido cuando tratan de averiguar cuántas bolitas tapadas hay. Lo anotan en un cuadro:

Cuando la parte tapada es:	La parte destapada quiero que sea:

Para reflexionar sobre lo trabajado se puede plantear las siguientes situaciones con la intención de que los alumnos utilicen y sistematicen las estrategias utilizadas durante el juego:

- Natalia vio que había 6 bolitas en la parte destapada y dijo: Hay 5 en la parte tapada.

¿Están de acuerdo con lo que dijo Natalia?

- Joaquín contó 7 bolitas en la parte destapada y no sabe cuántas bolitas hay en la parte tapada. ¿Podés decir cuántas hay?

En el espacio de intercambio surgen distintos procedimientos utilizados que se analizan y se discuten. Por ejemplo:

- Yo conté a partir de 3 hasta llegar a 10 y me dio 7.
- Yo dibujé las bolitas en papel.
- Yo a 10 le saqué 3 y me dio 6.
- Yo sabía que 5 +5 era igual a 10, entonces le saco un 1 a un cinco y se lo coloco al otro cinco entonces tengo 4 y 6 dan 10

A partir de los intercambios se puede registrar en un afiche una lista organizada para memorizar los cálculos. Esta lista permitirá continuar trabajando la reversibilidad del cálculo de los números que dan 10 y resolver con más facilidad nuevos cálculos.

5 + 5 = 10	
9 + 1 = 10	1 + 9 = 10
8 + 2 = 10	2 + 8 = 10
7 + 3 = 10	3 + 7 = 10

En otra instancia se puede proponer la siguiente actividad con la intención de que los alumnos reutilicen los conocimientos elaborados y puedan memorizarlos:

Si sale	¿Qué debe salir para tener 10?
7	
9	
5	
4	

Si sale	¿Qué debe salir para no tener 10?
7	
8	
1	
6	

Si la propuesta es calcular los dobles de los números se espera que para averiguar el doble de un número puedan recurrir a algunos resultados conocidos. Por ejemplo para calcular el doble de 7 podrán pensar:

Doble de 7 = 7 + 7

= 7 + 3 + 4

Como saben que 7 + 3 = 10

Entonces 7 + 3 + 4 = 10 + 4 = 14

También podrían resolverlo apoyándose en dobles más fáciles de recordar.

Doble de 7 = 5 + 2 + 5 + 2

Como saben que el doble de 5 es 10 y que el doble de 2 es 4.

Entonces 10 + 4 =14

El doble de 7 es 14.

Para ampliar la construcción del repertorio aditivo de sumas que dan 10 se podría continuar trabajando con sumas que den 100 y a partir de allí analizar las restas asociadas que dan 100.

Miriam Celeste BIANCO
Jefa Despacho

2567

El juego se llama "Descarto 100"

a) Se necesita dos mazos de cartas con los números múltiplos de 10 por equipo.

b) Un sobre para guardar las cartas.

c) Se juega de a cuatro integrantes con 2 mazos.

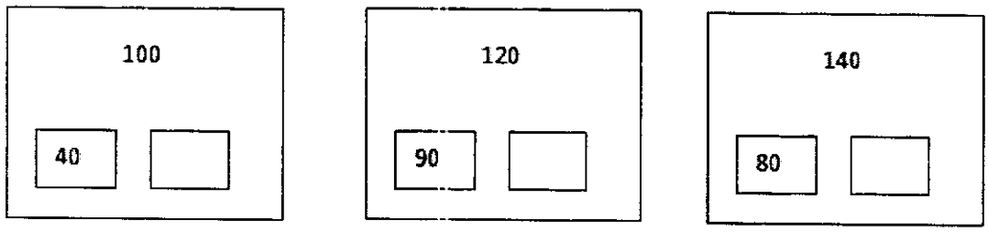
d) Se mezclan los mazos y se reparten las cartas.

e) Cada jugador mira sus cartas, forma todos los pares que sumen 100, reserva una de las cartas que no tiene pareja para pasársela al compañero que está a su derecha.

f) Luego el jugador que empieza le ofrece la carta que descarta (sin que se vean los números) al jugador de la derecha, quien tiene que levantar la carta e incorporarla a su jugada. SI puede forma un par y descarta una de las cartas. Continúan así hasta que un jugador se queda sin cartas y es el ganador.

En el momento del intercambio se registrarán los cálculos que dan 100 y se podrá analizar si es verdad que si sabés armar 10, sabés armar 100 con las cartas del 10 al 90.

Con el fin de obtener una validación del lo trabajado, se podría completar la ficha con el valor exacto que debería tener la carta que falta para llegar al número que se indica.



Para realizar esta actividad, los chicos podrán recurrir a los cálculos ya trabajados y de esta forma buscar estrategias que permitan llegar al resultado, como por ejemplo: pensar en completar hasta 100 y agregar lo que falta, si el resultado es 120 y uno de los números es 90, se puede hacer 90 + 10 =100 y 100 + 20 es 120, entonces el número que falta es 30.

SEGUNDO CICLO

En este ciclo se profundizarán y afianzarán los conocimientos trabajados en el primero. Desafíos más complejos en relación al tamaño y al comportamiento de los números

naturales, enfrentarse a un nuevo campo numérico con mayor profundidad: los números racionales tanto en su expresión fraccionaria como decimal, construir nuevos sentidos para la multiplicación y la división explorando y formulando propiedades. El trabajo con construcciones geométricas ofrecerá la posibilidad de avanzar en el conocimiento de las figuras geométricas y en considerar las condiciones que hacen posible cada construcción. También los alumnos se iniciarán en el análisis de la información estadística simple, presentada en forma de gráficos o tablas y también en el contexto de documentos, propagandas, imágenes u otros textos particulares.

El objeto matemático continuará siendo las herramientas necesarias para enfrentar la resolución de problemas variados y a su vez estudiar con mayor profundidad su funcionamiento interno.

Comenzará a tener cabida la pregunta por la generalidad de los resultados que se van obteniendo.

En este ciclo también se debería propiciar el crecimiento en los modos de hacer y de producir matemática, en particular el trabajo con propiedades a partir de argumentos y relaciones basados en los conocimientos matemáticos y la posibilidad de decidir autónomamente la verdad o falsedad de una afirmación, la validez o no de un resultado.

La Geometría

El trabajo matemático en segundo ciclo propone no basarse únicamente en el trabajo empírico de modo tal de insertar lo geométrico en el terreno de la deducción. La actividad matemática ya no es solo mirar y descubrir, sino de crear, producir y argumentar.

En este ciclo se propone presentar situaciones profundizando el estudio de las propiedades de las figuras y cuerpos geométricos ya trabajados en el ciclo anterior; e incorporar el tratamiento de figuras y cuerpos geométricos que hasta entonces no habían sido estudiadas. Por último situaciones que permitan distinguir un dibujo de la figura que representa, construir soluciones y argumentar a favor o en contra de afirmaciones, estrategias y procedimientos, anticipar resultados y construir soluciones sin necesidad de una comprobación empírica a partir de las propiedades conocidas.

Propuesta de actividad:

Una posible situación de enseñanza para representaciones bidimensionales de objetos tridimensionales es la siguiente:

Construcción de desarrollo plano[264] de cuerpos

La docente presenta a los alumnos un cuerpo geométrico por ejemplo un prisma de base cuadrada y solicita a los alumnos que se distribuyan en grupo y dibujen en hoja cuadriculada el desarrollo plano del prisma que permita al plegarse construir un prisma de base rectangular.

Este problema permite analizar que para que sea posible construir el cuerpo, el desarrollo no sólo debe tener todas las figuras que representa a cada una de las caras, sino también que esas figuras no pueden estar ubicadas en cualquier posición.

Es posible que en un primer intento los alumnos no logren construir el cuerpo geométrico solicitado a través del desarrollo plano elaborado. Las dificultades que tuvieron para realizar la actividad será objeto de análisis y de reflexión grupal donde el docente podrá intervenir para ayudar a los alumnos a evaluar los procedimientos realizados y promover la discusión en torno a si hay uno solo de los desarrollos planos que permite construir el cuerpo.

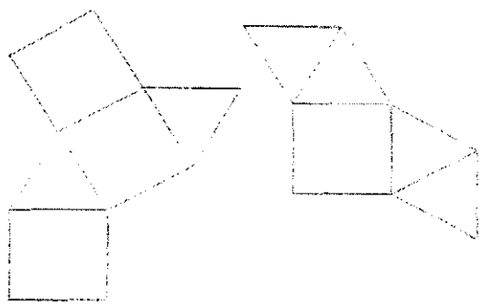
Al finalizar, el docente podrá elegir un desarrollo plano que no sirva para armar el prisma de base cuadrada y proponer a los alumnos que digan por qué este desarrollo no permite su armado.

Posteriormente se podrá registrar en el pizarrón, afiches y/o en los cuadernos aquellas características que los alumnos han explicitado. Este registro servirá para elaborar nuevas representaciones cada vez más cercana a lo que se espera.

Para profundizar el trabajo realizado y permitir que se analice y se discuta la posibilidad de construir cuerpos diferentes con caras que tengan la mismas formas. Es esperable que los alumnos puedan diferenciarlos identificando la cantidad de triángulos y cuadrados en cada uno y la ubicación que tienen en su desarrollo.

Estos desarrollos están formados solo por triángulos equiláteros todos iguales y por cuadrados todos iguales. ¿Es cierto que corresponden a cuerpos distintos? Si la respuesta es no, explicá por qué; si la respuesta es sí, decidí a qué cuerpos corresponden.

264 El desarrollo plano de un cuerpo es una manera de representar un cuerpo desplegado. Está compuesto por todas las figuras que forman las caras de ese cuerpo organizadas de tal manera que, si se plegaran, se obtendría el cuerpo.



El problema anterior se podría integrar con el concepto de área y la relación inversamente proporcional entre la unidad de medida y la medida planteando la siguiente situación:

- Si se quiere cubrir la cara que tiene forma de cuadrado con baldosas cuadradas de un centímetro de lado, ¿cuántas baldosas necesitarán?
- Y si queremos cubrir la misma cara con baldosas pero en este caso con forma triangular de modo que dos baldosas triangulares equivalen a una baldosa cuadrada, cuántas baldosas triangulares se necesitarán.

Con estas situaciones se busca que los alumnos identifiquen el área con la cantidad de "baldosas" (en realidad serán unidades de medida) que permiten cubrir el cuerpo geométrico y elegir la unidad de medida que facilite el cálculo del área. A su vez, se trata de avanzar en una idea acerca de que si disminuye la unidad de medida, aumenta el número que indica el área. Por otra parte dos de las baldosas triangulares equivalen a una baldosa cuadrada y dos baldosas cuadradas a una rectangular. El análisis de algunos resultados obtenidos permitirá anticipar, para otros cuerpos dados, que si la unidad de medida se reduce a la mitad, se necesitan el doble de unidades para cubrir la misma superficie o si se usa una unidad del doble de superficie se requerirá la mitad de unidades para cubrirla.

La Medida

El trabajo en torno a la medida en segundo ciclo puede iniciarse retomando aquellos problemas realizados en primer ciclo donde se exigía el uso de instrumentos de medición convencional y no convencional para establecer, comparar y relacionar longitudes, pesos y capacidades.

Algunos de estos problemas nos permitirá introducir algunos términos como medios, cuartos, décimos, aspectos que se seguirán abordando a partir de nuevos desafíos ya que las fracciones y las expresiones decimales resultan una herramienta importante.

Otros tipos de problemas que se pueden abordar son los que permiten introducirse en el estudio del SIMELA, unidades convencionales de medida, múltiplos y submúltiplos.

Problemas en donde la estimación es una herramienta necesaria para desarrollar la comparación, donde sea necesario realizar un cálculo aproximativo de longitudes, capacidades y peso. Analizar en qué situaciones las medidas son más o menos aproximadas y en cuáles es necesario ser más precisos.

Problemas que favorecen las prácticas argumentativas que puedan explicar acerca de los motivos por lo cual son válidas ciertas equivalencias y cuáles no.

En el trabajo en torno al perímetro y él área de figuras podrían proponerse situaciones que demanden la medición efectiva o bien el cálculo para determinar o comparar perímetros o áreas de formas como se plantea en la actividad propuesta para el eje geometría.

Otras situaciones que podemos proponer en relación a que los alumnos puedan diferenciar y comprender mejor los conceptos de área y perímetro:

Estas figuras tienen la misma área. ¿Tienen también igual perímetro?

Usando hoja cuadriculada, dibujá tres figuras diferentes en las que sus áreas midan 12 cuadraditos.

¿Cuánto mide el perímetro dé cada una?

Estos problemas están dirigidos a reflexionar sobre la idea errónea que habitualmente tienen los alumnos de que si aumenta el perímetro necesariamente aumenta también el área en forma proporcional. En un principio se proponen dibujos en hoja cuadriculada para favorecer la exploración por parte de los alumnos.

El sistema de numeración y las operaciones

En este ciclo se busca que los alumnos avancen en el estudio de su funcionamiento: dominar un campo numérico mayor explorando cierta regularidades de la serie numérica, profundizar en la comprensión del valor posicional y en sus relaciones con las operaciones que promueve anticipar resultados de ciertos cálculos. Profundizar los distintos sentidos de las fracciones y decimales en problemas que exijan utilizar, comparar, ordenar, representar en la recta numérica, construir recursos de cálculo que le

permita sumar, restar, multiplicar y dividir mediante diversas estrategias no algorítmicas y algorítmicas.

En cuanto a las operaciones se propone iniciar con problemas a través de los cuales se recuperen y amplíen los conocimientos sobre los distintos sentidos de la suma, la resta, la multiplicación y la división, el dominio de sus propiedades permite anticipar resultados de cálculos. Para continuar trabajando la división es necesario plantear situaciones donde se ponen en juego las relaciones de dividendo, divisor, cociente y resto.

Respecto del cálculo se proponen actividades que permitan construir, seleccionar y utilizar diversas estrategias de cálculo mental, algorítmico, aproximado y con calculadora en función de la situación que se trata de resolver y de los números involucrados. El estudio de los algoritmos de multiplicación y la división por una y por varias cifras se propone a partir de un trabajo comparativo entre diferentes formas de registrar los cálculos parciales, acompañado de cálculos estimativos y del uso de la calculadora para controlar resultados.

En este ciclo se incorpora un nuevo concepto: múltiplo, divisor y criterios de divisibilidad para resolver diferentes clases de problemas, analizar regularidades, relaciones entre cálculos, encontrar el resultado de multiplicaciones, cocientes y restos sin hacer cuentas y decidir la validez de ciertas afirmaciones en base al conocimiento que van adquiriendo.

Situaciones que involucran la idea de potencia en problemas de tipo recursivo y problemas de proporcionalidad directa abarcando los números naturales y racionales profundizando en las propiedades para su resolución. También se aborda problemas donde se estudia las relaciones entre porcentaje, números racionales y proporcionales.

A continuación se propone una variedad de problemas donde se abordan algunos de los sentidos de la multiplicación y la división. En una primera instancia no se esperaría que los niños resuelvan utilizando la multiplicación o la división como única herramienta sino que exploren diferentes procedimientos poniendo en juego los cálculos que conocen:

1) Escribe el cálculo que te permita averiguar la cantidad total de cuadraditos.

Algunos posibles cálculos son:

$3 \times 7 + 3 \times 4$ o $7 \times 3 + 4 \times 3$ o $7 \times 3 + 2 \times 3 + 2 \times 3$

Esta actividad permitirá analizar las diferentes maneras de expresar un cálculo obteniendo el mismo resultado para luego reflexionar y reconocer las propiedades de la multiplicación.

.

2) Esta tabla relaciona la cantidad de panes para hamburguesas y la cantidad de paquetes iguales. Completá la tabla:

Paquetes de pan	2	3	5	6	12	20	21	30
Panes		36						

En este problema se puede analizar distintas estrategias de resolución. Una de las estrategias posibles podría ser pensar que si la cantidad de paquetes se duplica también se duplicaría la cantidad de panes. Otro procedimiento que utilizarían es pensar en relacionar la suma de la cantidad de paquetes (2 paquetes + tres paquetes = 5 paquetes) y la suma de la cantidad de panes. O bien averiguar la cantidad de panes por paquetes. Esta propuesta donde se comienza a abordar la proporcionalidad se podría continuar explorando problemas más complejos, como los siguientes:

a) Cuatro amigos se encuentran en una fiesta. Si cada uno saluda a las demás con un abrazo ¿Cuántos abrazos se dan?

Este tipo de problemas de combinatoria presenta una mayor complejidad. Es probable que los alumnos lo resuelvan recurriendo al dibujo, gráficos o tablas. Luego habrá un momento de reflexión en donde se analizarán los procedimientos que permiten resolver la situación y determinar cuál es el más económico.

b) Si se quiere repartir 6 alfajores entre 8 niños. ¿Cuánto alfajor le toca a cada niño?

Este es un problema de reparto donde lo que sobra se puede seguir repartiendo. En este caso lo que sobra son 2 alfajores que podría continua repartiéndolo entre 8 niños dándoles a cada niño ¼ más del alfajor.

Podemos continuar pidiéndoles que completen la tabla, de tal forma que a cada niño le siga tocado lo mismo.

Alfajores	Niños
3	4
6	8
12	
16	
	1
	2

Para poder completar la tabla se pueden plantear diferentes preguntas en función del lugar donde se ubica lo que se desea averiguar: ¿Cuántos niños comen?, ¿Cuántos alfajores entre todos?

Estos problemas proponen un reparto con más niños que alfajores, pero podría plantearse situaciones en donde la cantidad de alfajores es mayor a la de los niños, lo que provocaría que aparezcan en las producciones de los alumnos fracciones mayores que la unidad, números mixtos, como así también escrituras aditivas de las mismas (la suma de fracciones sin ninguna regla)

En el análisis del cuadro podemos destacar su vinculación con la relación de proporcionalidad, si a cada niño le sigue tocando la misma cantidad que sucede con la cantidad de alfajores cuando se duplica la cantidad de niños o cuando se reduce a la mitad la cantidad de niños que sucede con la cantidad de alfajores.

Para abordar este nuevo campo de números es pertinente pensar problemas en donde funcione este objeto matemático: problemas donde el reparto sea equitativo y entonces es necesario pensar en lo que sobra; problemas para determinar una medida por lo cual se relaciona con una unidad de medida; problemas que dan cuenta de una relación de proporcionalidad; problemas donde hay que establecer relaciones entre cantidades enteras y las partes en que pueden ser divididas o entre partes y la cantidad entera.

La Estadística

Gran parte de la información que recibimos a diario, desde la que encontramos en nuestras actividades hasta la que aparece en los medios de comunicación, usa métodos de representación que provienen de ésta rama de la matemática, y requieren de ciertos conocimientos que debemos enseñar en la escuela.

> *"Para actuar acertadamente en el mundo de hoy se requiere, entre otras cosas, estar educado en cierto pensar estadístico que permita no sólo tener presente o saber busca resultados anteriores (recopilados en registros tabulares o en gráficos) sino también saberlos interpretar y aplicar adecuadamente en la toma de decisiones."* (Santaló y otros, 1994)

La utilización de los contenidos de este eje en distintas situaciones de la vida cotidiana propende la búsqueda de actividades que aumenten las capacidades para recoger, tratar, expresar y representar gráficamente en forma más compleja y rigurosa una información.

Igualmente, se enfatizará el desarrollo de la capacidad crítica a la hora de analizar la información recogida o presente en gráficos, tablas, fotografías, etc. Por ejemplo cuando en un diario se lee la intención de votos que tendrá en las elecciones.

Las etapas del trabajo estadístico son: la recolección de datos, la organización de los mismos, su evaluación e interpretación y la publicación de resultados. Proponer situaciones donde los alumnos se animen a plantear preguntas, a organizar las respuestas; a clasificar y cuantificar los datos; a representarlos utilizando el gráfico más conveniente; a razonar y comparar sus ideas con los resultados; analizar si proporcionan la información necesaria para responder a sus interrogantes y a usar la información obtenida por ellos o trabajar con las disponibles en otros contextos.

Trabajar con distintos tipos de gráficos permitirá a los alumnos comprender la utilización de cada uno dependiendo de la información que se quiere representar, los valores de los ejes cartesianos, la utilidad de la escala, la representación del cero en un gráfico. Los alumnos deben tener la oportunidad de usar programas informáticos que los ayuden a representar gráficos, por ejemplo una hoja de cálculo de Excel.

La estadística es hoy en día un espacio interdisciplinario que se utiliza no solo en la clase de matemática sino que se trabaja desde otros espacios curriculares, abordar la estadística en el aula ayuda a analizar datos del contexto cercano al alumno, a su vida diaria, a los objetos o elementos de uso cotidiano, a su situación sociodemográfica, económica o al estudio de situaciones que despierten su interés.

Pensamos que la mejor forma de trabajar la estadística en la escuela primaria es a través de proyectos. Acordamos con lo que plantea Holmes (1997) cuando menciona las siguientes ventajas

- Los proyectos permiten contextualizar la estadística y hacerla más relevante. Si los datos surgen de un problema, son datos con significado y tienen que ser interpretados.

- Los proyectos refuerzan el interés, sobre todo si es el alumno el que elige el tema. El alumno quiere resolver el problema, no es impuesto por el docente.

- Se aprende mejor qué son los datos reales, y se introducen ideas que no aparecen con los "datos inventados por el docente": precisión, variabilidad, fiabilidad, posibilidad de medición, sesgo.

- Se muestra que la estadística no se reduce a contenidos matemáticos.

Es recomendable que los proyectos surjan de las inquietudes o necesidades de los alumnos ya que permite que se involucren en todo el proceso de la investigación estadística a saber: planteamiento de un problema, decisión sobre los datos a recoger, elaboración de instrumentos para la recolección de información, su búsqueda en el campo de investigación, análisis de resultados, obtención de conclusiones, validación y conveniencia

A modo de ejemplo se propone la siguiente problemática que surge del ámbito escolar:

En la escuela se ha decidido pasar música en los recreos y los alumnos son convocados para concretarlo.

Los alumnos deberán pensar qué pasos seguir para determinar el tipo de música que prefieren todos. Podrían hacer una encuesta, y en este caso evaluar si será necesario obtener una muestra o trabajar con todos los integrantes de la escuela. Deberán elaborar un instrumento que les permita recolectar la información necesaria. Organizarla en tablas y/o gráficos que la representen. Posteriormente evaluar, si es necesario, los datos por edades o por franja de edades y/o por sexo para luego tomar una decisión que será comunicada.

Otra propuesta que podría proponer la docente es trabajar con los datos estadísticos respecto a la donación de órganos en nuestro país.

Analizar los datos que ofrece el SINTRA (Sistema Nacional de Información de Procuración y Trasplante) en cuanto a la cantidad de pacientes en lista de espera, y la cantidad de donantes, información que se puede consultar en internet.

Hacer una lectura del cuadro, analizar los datos, evaluar la cantidad de pacientes en lista de espera y la cantidad de donantes en relación con la cantidad de habitantes por provincia.

El docente puede proponer analizar qué pasa en nuestra provincia, averiguar los datos de nuestra ciudad, conocer edades, órganos más necesitados, órganos más trasplantados, cantidad de donantes, etc.

Podrá surgir la necesidad de buscar información en nuestra escuela, cantidad de donantes, cantidad de trasplantes realizados, si hay algún paciente en lista de espera que pertenece a nuestra comunidad educativa y analizar si nuestra escuela es una escuela donante.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

La Evaluación es parte fundamental en el proceso educativo. Principalmente porque la evaluación de los aprendizajes está ligada a las decisiones de enseñanza. Ya que nos permite a los docentes realizar un análisis sistemático de los resultados para reorientar la enseñanza. Álvarez Méndez (1996) plantea " En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo".

Con la intención de apoyar a nuestros alumnos en su proceso de aprendizaje, consideramos fundamental darles a conocer los criterios con que serán evaluados y la valoración que hacemos de sus producciones. Los saberes a evaluar deben mantener coherencia con la modalidad de enseñanza implementada. Generar momentos de autoevaluación de los docentes y de los alumnos para modificar, si fuera necesario, futuras acciones.

Los docentes, deberíamos reconocer la autonomía de nuestros alumnos en sus desempeños, sus posibilidades de interpretar las consignas, la modalidad de trabajo con la que trabajan más cómodos (grupal / individual), el tiempo que mantienen la atención, cómo se involucran en la tarea, etc. También debemos identificar los conocimientos que poseen, para atender la diversidad de los mismos y porque son nuestro punto de partida para la enseñanza de los nuevos. Es por ello que consideramos adecuado proponerles actividades diagnósticas que nos permitan determinarlos. Por ejemplo:

- Si se trata de comenzar el trabajo con fracciones se podría proponer problemas de reparto equitativo en los que se obtenga una parte entera y se pueda seguir dividiendo el resto.
- Si se trata de contenidos de geometría se puede proponer un juego de "adivinación de figuras" para identificar qué sabe sobre las propiedades de determinadas figuras geométricas.
- Si se trata de cálculo de sumas y restas con números de dos cifras se pueden proponer juegos donde podamos visualizar los cálculos que ya tienen memorizados.

Además, los docentes nos retroalimentamos del análisis de las estrategias utilizadas por nuestros alumnos, recogemos información de las observaciones, de las producciones y de sus aportes para poder ajustar la enseñanza, delineando estrategias que favorezcan los aprendizajes, cuestionándonos por ejemplo: ¿las consignas son claras?, ¿intervine adecuadamente?, ¿propiciamos la construcción de conocimientos matemáticos?, ¿el criterio de selección de la secuencia fue apropiado para la adquisición del contenido?, ¿escuchamos las sugerencias de los alumnos?, ¿qué tipo de procedimiento utilizaron para resolver un cálculo?, ¿qué productos tienen memorizados?, ¿qué propiedades utilizan al justificar un procedimiento de cálculo?, ¿qué tipo de argumento eligieron al comparar dos fracciones?, ¿perfeccionamos nuestros conocimientos?, ¿posibilitamos la discusión y análisis de situaciones matemáticas?, etc.

El docente no es el único que evalúa. Los alumnos también participan evaluando lo realizado en grupo, como en el trabajo individual. Es importante que tomen conciencia y se comprometan con sus aprendizajes. Por lo tanto, es aconsejable implementar en nuestras prácticas, momentos en que los alumnos puedan reflexionar sobre lo realizado y proponerles una mirada conjunta identificando fortalezas y debilidades, realizando preguntas disparadoras como por ejemplo: ¿cuáles son las tablas que ya sabes de memoria y cuáles no?; ¿podés hacer una lista de las propiedades que aprendiste y dar un ejemplo de cada una?; miren como resolvieron los problemas, ¿hubo algún cambio?; expliquen, ¿por qué les parece que está mal y cómo lo corregirían?; anoten, ¿con qué instrumentos elaboramos cada construcción y qué figura obtuvimos?; decir, ¿qué consejos le darían a un compañero para que no cometa un determinado error?; ¿qué información les resulta más útil?; ¿qué aprendimos hoy?; ¿qué conclusiones sacamos ayer?; ¿qué relación hay entre lo que trabajamos la semana pasada y lo que vimos hoy?; etc.

Es necesario e indispensable realizar propuestas de evaluación coherentes con la enseñanza. Esto exige la creación de instrumentos apropiados donde se concede una importancia particular a las acciones de los alumnos, como las estrategias personales que utilizan para resolver problemas y la explicación y defensa que hagan de las mismas, o su capacidad para actuar de manera autónoma. Estos dispositivos de evaluación permiten desarrollar en los docentes y para con los alumnos un tipo de práctica reflexiva, aportando los mejores datos acerca de la conceptualización matemática alcanzada, de las habilidades metodológicas y de las actitudes matemáticas y hacia la matemática que posee.

En cuanto a la elaboración de los instrumentos de evaluación, es aconsejable realizarlo con el acompañamiento del equipo directivo y de otros docentes, considerando en el

análisis considerando los siguientes aspectos: contenidos a evaluar; incluir actividades de resolución, formulación y validación; confeccionarse en base a lo enseñado y el itinerario recorrido por el grupo; variar los instrumentos de evaluación; que permita interpretar la información, la interrelación con otros contenidos, utilizar el lenguaje matemático más apropiado, responder utilizando procedimientos propios y adquirir confianza en sus posibilidades; que sea desafiante; etc.

Esta perspectiva de evaluación nos permite mirarla como parte de la gestión institucional y del proceso de enseñanza y de aprendizajes, y no desvinculada de los mismos, no se toma la evaluación solo como un corte para medir productos, sino como un proceso que permite regular la enseñanza registrando los progresos de los alumnos, valorando los conocimientos adquiridos teniendo en cuenta la heterogeneidad de los grupos y considerando los progresos en dirección a lo que se espera. Aquello que un alumno no ha logrado puede lograrlo en otra instancia.

A modo de cierra y para continuar reflexionando parafraseamos a Alicia R. W. de Camilloni (2010) cuando expresa: "Cuando encontramos que hay coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación, cuando la evaluación está alineada con el currículo y con la programación didáctica, cuando evaluación y enseñanza están realmente entretejidas, cuando los nuevos aprendizajes de los alumnos se asientan sobre aprendizajes previos y se establece una red que contiene los aprendizajes nuevos y los que ya sabía y entre ellos se enriquecen mutuamente, cuando lo que se enseña y se aprende es interesante y desafiante, y cuando se perciben estos aprendizajes como asequibles, entonces, en esa congruencia, hallamos la honestidad de la buena enseñanza y de la buena evaluación de los aprendizajes"

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

ALSINA, C. y otros. (1996). "*Enseñar matemáticas*". Ed. Graó.

ANIJOVICH Rebeca (comp.) (2010) R. W. de Camilloni A., Cappelletti G., Hoffmann J., Katzkovichz R. y Mottier López L. "*La evaluación significativa*", Buenos Aires, Edit. Paidós, Serie Voces de la Educación

BRESSAN A., BOGISIC B. y CREGO K. (2000) "*Razones para enseñar geometría en la educación básica: Mirar, construir, decir y pensar...*"Buenos Aires. Novedades Educativas.

BROITMAN C., ESCOBAR M. y otros (2010) "*Matemática en sexto*", Buenos Aires, Editorial Santillana.

---------- (2010) "*Matemática en cuarto*", Buenos Aires, Editorial Santillana.

---------- (2010) *"Matemática en tercero"*, Buenos Aires, Editorial Santillana.

CASTELNUOVO, E. (1990)."*Didáctica de la matemática moderna"*, México, Editorial trillas.

CHARNAY, R. (1988) *"Aprender por medio de la resolución de problemas"*. Grand Nro. 42. Francia.

CHEVALLARD, Y.; BOSCH, M. y GASCÓN, J. (1997). *"Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje"*. Barcelona: Horsori.

CHEVALLARD, Y. (1997). *"La transposición didáctica"*, Argentina, Editorial Aique,

CHEMELLO, G y Díaz, A. (1997). *Matemática: "Metodología de su enseñanza: Parte I y II. Programa de Perfeccionamiento Docente"*, PRO CIENCIA, Conicet

D'AMORE, B. (1997). Versión en español.: *"Problemas. Pedagogía y Psicología de la Matemática en la actividad de resolución de problemas"*, Madrid, Editorial SÍNTESIS.

GORGORIÓ, N. y otros. (2000). *"Matemáticas y educación"*, Barcelona, Editorial Grao.

GUZMÁN, M. (1997). *"Para pensar mejor. Desarrollo de la creatividad a través de los procesos matemáticos"*, Madrid, Editorial PIRÁMIDE.

IZCOVICH Horacio (coord.), Ressia de Moreno Beatriz, Novembre Andrea y Becerril María Mónica. (2011) *"La matemática escolar: las prácticas de enseñanza en el aula"*, Buenos Aires, Edit. Aique. Serie Nueva carrera docente, El abecé de...

LERNER D, SAIZ I., MALET O. PORRAS M. MARTINEZ R. GUERBEROFF GIOIA y SCHMIDBERG G. (2011) *"El lugar de los problemas en la clase de matemáticas"*, Buenos Aires.

LERNER, D. (1994). *"La matemática en la escuela. Aquí y ahora"*, Buenos Aires, Editorial AIQUE

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. (2007). *Cuadernos Para el Aula: Matemática 1 a 6.* Buenos Aires: M.E.C.C y T.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2011) Diseño Curricular para el Nivel Inicial 3, 4 y 5 años. Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (1996).Diseño Curricular EGB 1, versión 1.0. Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (1996).Diseño Curricular EGB 2. Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Ministerio de Educación de la Nación (2011). Serie: Piedra Libre Para Todos. Buenos Aires.

PARRA, C; SAIZ, I. (comp.). (1994). "*Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*", Buenos Aires, Editorial Paidós.

---------- (2011) "*Hacer Matemática en 1°*", Buenos Aires, Editorial Estrada

PERRENOUND Philippe (2010) "*La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*", Buenos Aires, Edit. Colihue, Serie Alternativa pedagógica didáctica

POLYA, G. (1992). "*Como plantear y resolver problemas*", México, Editorial trillas.

PUIG, L Y CERDÁN, F. (1995). "*Problemas aritméticos escolares*", Madrid, Editorial SÍNTESIS.

SADOSKY, P. (2005). "*Enseñar Matemática hoy*". Buenos Aires: Libros del Zorzal.

UNO, Revista de Didáctica de las Matemáticas. *Diversas publicaciones*, España, Editorial GRAÕ.

VERGNAUD, G (comp.).(1994). "*Aprendizajes y didácticas: ¿Qué hay de nuevo?*", Buenos Aires, Editorial EDICIAL.

Videos. 12 (ntes) Enseñar Matemática- Nivel Inicial y Primario:

- septiembre 2007 Entrevista A José Svarzman sobre la mirada del supervisor en la enseñanza de la Matemática-Experiencias de aula: divisibilidad en 6ª grado. Gabriela Solá
- diciembre 2007 Horacio Itzcovich: Algunas dificultades en la enseñanza de las fracciones.- Experiencia de aula: Numeración. Primer grado. Andrea Lo Médico
- Experiencia de Aula: Multiplicación en tercer grado. Laura Hauret

05-Hacia la comprensión del valor posicional. Delia Lerner-Aportes sobre el aprendizaje y la enseñanza del sistema de numeración desde la investigación. Héctor Ponce.

A MODO DE CIERRE

EL DOCENTE COMO HACEDOR DE FUTUROS

Un diseño curricular es una herramienta, un conjunto de prescripciones que intentan marcar un camino a seguir, una guía para que el docente no se pierda en la vastedad de la cultura. Pero este escrito, realizado con cuidado y dedicación, sólo cobrará vida en las manos de un docente con un fuerte deseo de que sus alumnos "descubran el conocimiento y el mundo". Un docente que se proponga ser un "maestro" y no sólo un funcionario profesional de la enseñanza.

A lo largo del trabajo de escritura de este Diseño, redimensionamos la idea de que las palabras y los contenidos escolares no tienen sentido si no hay un docente que los tome y construya con ellos otro porvenir para los alumnos que habitan el aula. ***Esta potencia como hacedor de futuros del que todo docente es poseedor*** porque su oficio así se lo ofrece, es la que queremos rescatar como cierre de este trabajo.

Para enfatizar la importancia de la labor que puede hacer un "maestro", elegimos algunos aspectos de la biografía de Albert Camus[265] que nos permite reflexionar acerca del papel de la escuela en la construcción de alternativas posibles, frente a destinos que parecen mostrarse como inevitables. Para tal fin nos basamos en el texto *"La inclusión como posibilidad"* (Kaplan y García, 2006).

La trayectoria educativa de Albert Camus que presentaremos permitirá establecer que, bajo ciertas estrategias institucionales y con expectativas altas del maestro, la escuela se constituye en un espacio que abre horizontes vitales. Recordemos que Camus llegó a convertirse en un afamado escritor, llegando a ganar el premio Nobel de literatura en 1957. Proveniente de un hogar indigente, de familia analfabeta, huérfano de padre desde muy pequeño, aún bajo esos determinantes objetivos, pudo abrirse camino en el mundo de las letras y las palabras.

La pregunta que se nos impone es: ¿Cómo logró este niño indigente superar sus propios condicionamientos materiales y transformarlos en una oportunidad? La respuesta, al menos gran parte de ella, hay que buscarla en el papel simbólico que cumplió la escuela, y más particularmente, en la esperanza a futuro que un maestro depositaría en los alumnos de la clase de primaria a la que asistía el propio Camus.

265 Que podrán encontrar en el. trabajo de Álvarez Uria en su artículo "Escuela y Subjetividad".

El relato autobiográfico de Albert Camus en *El primer hombre*[266] pone en evidencia cómo cuando una escuela se democratiza, el maestro enseña más a los que menos tienen, confía más en los que menos confían en sí mismos como consecuencia del descrédito social del que son objeto y, la experiencia escolar puede tornarse en un espacio creativo.

Para Camus, la escuela representó un mundo distinto al familiar, al respecto escribe: no sólo les ofrecía una evasión de la vida de familia caracterizada por la indigencia, sino que en la clase del señor Bernard[267], su maestro con mayúscula, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial para el niño, que es el hambre de descubrir. En la clase de este maestro sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo.

Frente a una vida aparentemente insignificante, los alumnos cobraban importancia en la escuela. El docente los nombraba, les otorgaba voz, les mostraba con hechos y palabras, en la propuesta pedagógica, que ellos tenían valor. Camus lo aclara cuando señala que la clase del señor Bernard era siempre interesante por la sencilla razón de que **los alumnos reconocían que él amaba apasionadamente su trabajo.**

Una escuela pobre, situada en un barrio pobre y a la que acudían los hijos de los pobres, contaba con un maestro capaz de estimular el hambre de descubrir. Camus era perfectamente consciente de que, tras su paso por la escuela, ya nada volvería a ser igual. El maestro lo había echado al mundo, cuando hizo denodados intentos para que su familia lo enviara al Liceo[268], asumiendo al mismo tiempo la responsabilidad de desarraigarlo para que pudiera hacer descubrimientos todavía más importantes. A los niños como Albert Camus, el Liceo les estaba negado dado que se esperaba que de la escuela pasaran directamente al trabajo, a las tareas vinculadas a la subsistencia familiar.

Este maestro, a pesar de esa auto-exclusión familiar frente a la continuidad de los estudios, insistió con la abuela y, al mismo tiempo, destinó muchas horas y días fuera de la jornada escolar habitual para preparar a los alumnos para el Liceo.

Albert Camus no puede ser más explicito sobre el lugar que representaba la escuela y ese maestro que estimulaba, frente a la miseria material que teñía su vida: en la escuela encontraban los niños de sectores populares *"(...) lo que no encontraban en casa, donde la pobreza y la ignorancia volvían la vida más dura, más desolada, más encerrada en sí misma; la miseria es una fortaleza sin puente levadizo."* Si hay algo

266 Publicación póstuma del autor
267 En la vida real llamado Germain
268 Correspondería a la escuela secundaria actual

que les transmitía este maestro a sus alumnos es que eran dignos de descubrir el mundo, ese otro mundo diferente del cotidiano.

No existe ninguna fórmula mágica para contagiar la pasión por el conocimiento; cada maestro va construyendo su propia fórmula en el encuentro interpersonal que se produce en el aula. Entre el Albert Camus famoso y reconocido de *El primer hombre* y el pequeño Albert que va a la escuela, hay sin duda una larga distancia, pero en el pasaje entre el intelectual afamado y el niño fascinado por la nieve se encuentra la escuela y, con ella, su amigo y maestro.

Así le escribe Camus en noviembre de 1957 al señor Bernard, tras la entrega del Nobel: *"He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido"*. La narración autobiográfica de Camus adquiere una vibración especialmente emotiva cuando se aproxima el abandono de la escuela. Se relata entonces la visita del maestro a la familia del joven Camus para convencer a la abuela de que el niño debía presentarse al examen selectivo que daba entrada al Liceo. De nuevo nos encontramos al maestro la mañana del examen ante la puerta del Liceo aún cerrada, rodeado de sus cuatro alumnos un poco asustados. Junto con las recomendaciones previas al examen, les indicaba el Sr. Bernard: *"No os pongáis nerviosos –repetía el maestro-. Leed bien el enunciado del problema y el tema de la redacción. Leedlos varias veces. Tenéis tiempo"*. En ese rito de paso se estaba jugando también el maestro una carta de su propio destino como guía de discípulos.

Esta historia nos acerca a reflexionar que los orígenes no siempre determinan los destinos, por lo que en todo sujeto siempre hay margen para la libertad. Como así también el poder simbólico que juegan el maestro y la escuela en la construcción de nuevos horizontes simbólicos.

Esto no quiere decir que la escuela sea una institución absolutamente determinante en el proceso de subjetivación, ni menos aún que en la escuela se tejan de forma definitiva los hilos conductores de la vida. La vida da siempre muchas vueltas. Pero, de todas formas, sí parece muy importante la socialización escolar en el tipo de relación que se establece entre el sujeto y el conocimiento, y ello especialmente si en ese proceso el sujeto es un niño al que se le considera digno de descubrir el mundo.

Bibliografía Consultada

KAPLAN, C. (2006). *La inclusión como posibilidad.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y OEA.
Disponible en:
www.porlainclusionmercosur.educ.ar/mat_educativos/txt_pedagogicos.htm

Lic. Sandra Isabel MOLINA
Ministra de Educación
Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del Atlántico Sur