

CAJA
17

1876

BIBLIOTECA
CEMIE

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS
AIRES

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM

Actualización
Curricular

MCBA

CEMIE

INV.

1876

DC 4

(1710)

E.

EDUCACIÓN
FÍSICA

G.

DOCUMENTO DE TRABAJO N°1

B.



**MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS
AIRES**

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM**

**Actualización
Curricular**

E.

**EDUCACIÓN
FÍSICA**

G.

DOCUMENTO DE TRABAJO N°1

B.



Esta obra se terminó de imprimir en noviembre de 1995,
en los talleres de la Dirección Imprenta Municipal.

²La conceptualización sobre "esquema corporal" varía de acuerdo con los distintos marcos teóricos. Se utilizan distintas terminologías, encuadradas según P. Vayer en concepciones neurofisiológicas, psicoanalíticas o fenomenológicas (de "El niño frente al mundo", Editorial Científico-Médica, 1977).

Consideramos operativa para la EF la definición de J. Le Boulch:

"Consideramos el esquema corporal o imagen del cuerpo como una intuición de conjunto o un conocimiento inmediato que tenemos de nuestro cuerpo en estado estático o en movimiento, en la relación de sus diferentes partes entre ellas y en sus relaciones con el espacio circundante de los objetos y de las personas. Esta noción es el eje del sentimiento de mayor o menor disponibilidad que tenemos de nuestro cuerpo y eje de la relación vivida, universo-sujeto experimentada afectivamente y, en ocasiones, de manera simbólica." (De "Hacia una ciencia del movimiento humano", Editorial Paidós, 1985)

³Este concepto ha sido desarrollado particularmente por el psicoanálisis. De este contexto, citamos a F. Dolto: "La imagen del cuerpo es propia de cada uno: está ligada al sujeto y a su historia." "Es la síntesis viva de nuestras experiencias emocionales".

"La imagen del cuerpo es a cada momento memoria inconciente de toda la vivencia relacional, y al mismo tiempo es actual, viva, se halla en situación dinámica (...)"

"Gracias a nuestra imagen del cuerpo portada por -y entrecruzada con - nuestro esquema corporal, podemos entrar en comunicación con el otro". (De "La imagen inconciente del cuerpo", Editorial Paidós, 1984)

Un buen diagnóstico del contexto, de los factores incidentes en la clase, ayuda a ajustar aún más esas propuestas de enseñanza.

Una correcta y completa evaluación diagnóstica de los saberes previos de los niños permitirá que esa propuesta sea un desafío a resolver, que obligue a reorganizar esos saberes ya adquiridos de una nueva forma, que incluya nuevos elementos. *"La enseñanza debe concebirse en términos de diseño de situaciones que permitan un grado óptimo de desequilibrio: desafío al nivel de comprensión de los alumnos que provoque conflicto entre los esquemas que ya poseen y los que deben incorporar"*. (DC 86 marco teórico: entendemos que al referirse a "esquemas", incluye tanto los conceptuales como los de acción, ambos válidos para nuestra disciplina).

Siempre el eslabón que permite que estas ideas-algunas, todas, otras-lleguen a la escuela es el docente.

Todo parece, a veces, una utopía inalcanzable.

Otras, la comprensión y el compromiso con esta realidad difícil trae aparejada la motivación para intentar cambiar. Cuando el docente decide constituirse en un mediador del cambio de actitud de los niños hacia la consideración de sus cuerpos, hacia la actividad física y el deporte y en un propulsor de la modificación de actitudes conformistas y repetidoras de modelos externos y ajenos.

No se trata de luchar contra los molinos de viento. Se trata de saber que, con seguridad, los docentes de EF, tienen mucho por enseñar a los alumnos de las escuelas municipales. Y tratar de encontrar, poco a poco, las mejores formas de hacerlo.

NOTAS AL TEXTO

¹Los "saberes" no hacen referencia sólo a "saberes teóricos".

"Saber" es saber hacer, saber actuar, saber razonar o conceptualizar.

Cuando hablamos de "saberes corporales" hacemos referencia a los que se originan en la relación cognitiva y afectiva con el propio cuerpo (cognitiva y afectiva son relaciones diferentes pero se estructuran simultáneamente).

Para definir la especificidad disciplinar (tema que se desarrollará en el próximo documento), aclaramos:

-La EF no se ocupa del conocimiento del "objeto" cuerpo, del que se hacen cargo otras disciplinas (como la biología, la anatomía, la medicina, etc.). Estos conocimientos sólo son utilizados como referentes para el conocimiento del cuerpo propio.

-Que el propio cuerpo se conoce en acción, en movimiento y quietud, haciendo y reflexionando, trabajando lo exteroceptivo y lo propioceptivo.

Que la relación afectiva con el propio cuerpo tiene aspectos concientes e inconcientes. Y la EF sólo puede trabajar sobre los concientes.

-Que ambas relaciones, cognitiva y afectiva, están fuertemente influenciadas por la ideología social sobre el cuerpo. Y también sobre este aspecto podemos trabajar sobre los elementos concientes.

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Intendente Municipal

Lic. Jorge Domínguez

Secretario de Educación

Prof. Enrique Martín

Subsecretario de Educación

Dr. Alberto Sileoni

Directora General de Planeamiento Educación

Lic. María Rosa Almandoz

Directora de Curriculum

Lic. Silvia Mendoza

1995

7. La competencia

"De lo que se trata aquí no es de negar la competencia, la legítima, la que forma parte de la esencia misma del deporte y algunos juegos, que estimula a organizar nuestros esfuerzos para confrontarlos con otros, en función de reglas reconocidas de antemano y en un marco generalizado de placer por el encuentro.

Con plena conciencia de la dificultades que implica un cambio en este sentido, trataremos de crear situaciones de juego diversas, con variaciones de equipos en los que jueguen todos -no sólo los "mejores"-. De promover encuentros con otros grados u otras escuelas en los que predomine una actitud amistosa."

"Cada uno de nosotros, si tiene clara la necesidad de sanas experiencias competitivas, buscará las formas de aportar las propuestas adecuadas según el conocimiento de sus alumnos, y de aportar también los elementos de análisis para que cada niño, cada grupo, valore el placer del juego, el aprovechamiento de lo aprendido, sus progresos, el respeto por todos, tanto dentro como fuera del campo de juego. En este contexto el resultado no será el único aspecto para evaluar el encuentro." DC'86.

Para estos últimos tres puntos ("El juego infantil", "La construcción o aceptación de la norma" y "La competencia") se mantiene en vigencia lo explicitado en el Enfoque Didáctico de Educación Física.

8. Participación de los niños en la elaboración de los proyectos de clase.

El grupo de alumnos puede constituirse en una parte activa de la planificación de contenidos y actividades. Sus apreciaciones, la explicitación de lo que piensa y necesita, de sus sentimientos respecto a la tarea que realizará con su profesor/a, ayudará a que los planteos de enseñanza sean los más adecuados. Y si ellos participaron, con nuestra guía y coordinación, en la elaboración del plan de actividades a realizar, es más probable que tomen parte muy activa en la organización de materiales, en el acondicionamiento del lugar de clase, en la generación de una intensa y comprometida tarea, donde se respeten las posibilidades de cada uno y se acepten las reglas de funcionamiento grupal concertadas.

Hasta aquí retomamos básicamente, ideas conocidas.

Lo que no quiere decir puestas en práctica.

Los avances teóricos aportan fundamentos para la construcción de las propuestas de enseñanza cada vez más vinculadas con las posibilidades de aprendizaje de los niños.

En el juego el niño es papá, mamá, He Man, maestro, bebé; trepa, arrastra, construye, conversa, propone, imagina, trasgrede, sanciona... Todo esto en un marco que requiere una concertación: él juega con otros, con otros inventa -"dále que..."- y en este proceso aprende a escuchar y reconocer al otro. Crea normas en conjunto: limita espacios, determina posibilidades de acción -"vos estás preso y no te podés escapar hasta que te salven"-, da y recibe o da para recibir; crea convenciones. Se va descentrando -dejando de lado su "yo" como centro- para incorporar la perspectiva del grupo social, del grupo de pares."

"Así, en el juego espontáneo, el niño con su grupo tiene la experiencia de ser protagonista en la construcción de la norma y de ser él, con su grupo, quien sanciona la transgresión."

Hagamos referencia ahora a los juegos y deportes que tradicionalmente hemos trabajado en nuestras clases.

¿No será conveniente que para su futura integración social -adolescente, joven, adulto- el niño haga, a través de los juegos, sus "primeras armas" en la discriminación de las normas?

Sabemos que no todo puede ser cuestionado, porque cada sociedad requiere de convenciones que faciliten su convivencia. Pero también tenemos la triste experiencia de tener que aceptar todo "porque es así".

Si dejamos un espacio para que el niño invente sus propios juegos, pueda cambiar las reglas de otros que le enseñamos para compartirlos en el ámbito de su grupo ¿no le estamos ayudando a tener una actitud participativa, creativa, un conocimiento de que hay reglas que no son inapelables?

En el deporte, en cambio, hay reglas establecidas que deben respetarse. Si le enseñamos basquetbol, puede hacer el proceso de reconstrucción de algunas: la necesidad de sancionar el foul, por ejemplo, y comprender que muchas son convenciones (el tamaño del espacio limitado, la cantidad de pasos que se pueden dar, etc.), que se respetan así porque nos permitirán que a ese deporte podamos jugar con compañeros de otras escuelas, de otras provincias, de otros países.

Vivir ambas experiencias le ayudará a desarrollar su capacidad de análisis, de discriminación (a qué digo sí, a qué digo no; qué discuto, qué debo aceptar) tan necesarias, inicialmente, para elegir su actitud ante distintas propuestas o conflictos que surjan en grupos de pares en los que el adulto no tiene intervención y, más adelante, para su inserción respetuosa y crítica en la sociedad."

Equipo de profesionales de la Dirección de Curriculum

Asesora de Curriculum: Flavia Terigi.

Coordinación de Inicial: Ana María Malajovich, Rosa Windler.

Coordinación de la E.G.B.: Ana Dujovney.

Coordinación de Polimodal: Mónica Fariás, Graciela de Vita.

Coordinación de Material Impreso: Anahí Mansur.

Diseño y Diagramación: María Laura Cianciolo.

Inicial:

Judith Akoschky, Ema Brandt, Adriana Castro, Lady Elba González, Perla Jaritonsky, Verónica Kaufmann, Estela Lorente, Adriana E. Serulnicoff, Carlos Sylveira, Hilda Weitzman de Levy.

E.G.B.:

Beatriz Aisenberg, Helena Alderoqui, Silvia Alderoqui, Clarisa Alvarez, Claudia Broitman, Silvia Di Segni de Obiols, Adriana Elena, Ana Espinoza, Silvia Gojman, Jorge Gómez, Lady Elba González, Sara Gutkowski, Sergio Gutman, Horacio Itzcovich, Mirta Kauderer, Verónica Kaufmann, Laura Lacreu, Delia Lerner, Silvia Lobello, Estela Lorente, Liliana Lotito, Susana Muraro, Nelda Natali, Guillermo Obiols, Silvina Orta Klein, Cecilia Parra, Abel Rodríguez de Fraga, Jorge Rubinstein, Lucila Samengo de Gasso, Graciela Sanz, Analía Segal, Isabelino Siede, Roberto Vega, Adriana Villa, Hilda Weitzman de Levy, Judith Wiskitski, Claudia Zenobi.

Polimodal:

Silvia Acuña, Cristina Alcón, Clarisa Alvarez, Juan L. Botto, Laura Cervelli de Vidarte, Débora Chomsky, Silvia Di Segni de Obiols, Jorge Gómez, Osvaldo Morina, Guillermo Obiols, Luis Alberto Romero, Jorge Rubinstein, Lucila Samengo de Gasso, Graciela Sanz, Carmen Sessa, Eduardo L. Tasca, Laura Vázquez, Liliana Lotito, Adriana Villa.

Se han mencionado numerosos factores que han influido en nuestros niños para mermar su capacidad de juego.

"¿Qué puede-o debe- hacer la escuela para revertir esta situación?"

Tenemos que pensar en las condiciones para la aparición y desarrollo del juego infantil.

Un área lúdica requiere:

- Un *espacio* lo suficientemente amplio para que un grupo de niños pueda moverse con tranquilidad, y su *"contenido"* (desde neumáticos, sogas, bolsitas, cajones de manzanas- como grandes bloques para construir-, hasta los elementos y aparatos tradicionalmente utilizados en la clase de EF si la escuela cuenta con ellos) que estimulen el accionar en función de sus intereses lúdicos.
- Un *tiempo* que permita "que vayan apareciendo" la imaginación, la propuesta, la concertación de los pequeños grupos, la creación de situaciones.
- Una *determinada actitud del docente*, sin ansiedad por la aparición del juego, con un conocimiento del grupo que permita seleccionar los materiales y las consignas a presentar, los estímulos a presentar a cada niño si fuera necesario. En el citado informe de la UNESCO, afirman: *"A nuestro parecer lo único que puede favorecer el adulto es la creación de grupos de juegos, responder a las preguntas que le hagan espontáneamente los niños con ocasión de esos juegos y aportar los materiales que ellos puedan pedirle. La tarea es difícil, porque enseñar evitando dar la buena respuesta es un arte; pero no por ello hay que caer en el otro extremo: sentarse y mirar pasivamente como juegan los niños. Establecer un intercambio con ellos y llevarles a experimentar sus propias hipótesis sobre los objetos y los seres humanos es un arte, para el cual no cabe inventar una receta."*

6. ¿La construcción o la aceptación de la norma?

"En su vida cotidiana el niño se encuentra ante una amplia normativa, social, familiar, escolar, no siempre coherente y, casi siempre, elaborada sin su participación. ¿Tiene que aceptar todo? ¿Puede discutir algo? ¿Puede discutir todo?"

4. Es necesario el análisis y la reflexión de situaciones vividas grupalmente para el logro de ciertos aprendizajes.

Por ejemplo, aprender a ganar y perder.

Esto implica :

- a) que en el juego se manifiestan ciertas actitudes;
- b) que son motivo de conversación, explicitando los distintos puntos de vista sobre las consecuencias de unas u otras actitudes observadas;
- c) que se elaboran, por ejemplo, propuestas para ayudar a superar las actitudes que no favorecen la buena relación grupal.

(Estamos en este caso presentando una situación de enseñanza, donde claramente es objeto de atención, de "intencionalidad enseñante", *una actitud , que es contenido educativo*).

5. "El juego infantil"

Se propone desde este documento, del mismo modo que desde el DC 86, incluir el juego espontáneo (también nombrado como el "juego infantil"), como contenido de la EF escolar de la Capital Federal.

En primer lugar se hace necesario aclarar que no hablamos de los juegos que son tradicionalmente patrimonio disciplinar, los que se enseñan en las clases, sino al juego concertado voluntaria y espontáneamente por un grupo de niños, inventado por ellos, sin intervención del adulto en su organización ni en la anticipación de los aprendizajes que puedan producirse.

Como se afirma en el enfoque didáctico del DC 86:

"Todos los niños del mundo juegan, y esa actividad es tan preponderante en su existencia que se diría que es la razón de ser de la infancia". "Merece entrar por derecho propio en el marco de la institución escolar, mucho más allá de los jardines de infantes donde con demasiada frecuencia queda confinado".

"Cada niño tiene una infinita potencialidad para la creación de juegos. Su medio cultural y social es el que puede brindarle la posibilidad de desarrollarla o cerrarle las puertas condicionándolo exclusivamente a la reproducción de modelos."

ÍNDICE

Página

PRESENTACIÓN GENERAL	I
Marco de la política educativa	III
La Educación General Básica (E.G.B.)	IV
El proceso de transformación curricular que se impulsa	VI
El documento que se presenta	VII
 EDUCACIÓN FÍSICA	
1. HACIA UNA BREVE RECUPERACIÓN DE LA HISTORIA.....	1
 2. HACIA UNA NO TAN BREVE CONTINUACIÓN DE ESA HISTORIA.....	3
2.1. La reafirmación de la línea del DC 86 de EF.....	3
a) Necesidad de algunas precisiones conceptuales.....	4
- Sobre las falecias.....	4
- Sobre problemas surgidos desde su implementación.....	4
2.2. Los Contenidos Básicos Comunes.....	8
a) Aportes.....	8
b) Algunas diferencia.....	9
2.3. Síntesis.....	9
 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA.....	10
3.1. Los factores de contexto.....	10
 2. La EF dentro de la educación escolar.....	15

Las competencias.....	15
- Los ejes organizadores.....	18
- La EF escolar en los distintos ámbitos: el patio, el medio acuático, el medio natural.....	19
3.3. Líneas didácticas de este enfoque disciplinar.....	20
 PALABRAS FINALES.....	 X

- Si aspiramos a formar competencias para resolver problemas de movimiento y juego, será necesario *lograr plasticidad de ajuste*(posibilidad de ajustar lo aprendido a situaciones imprevistas) , lo que implicará conocer cómo aprenden los niños, y cómo organizar los planteos de enseñanza en función de estas características.

- Si aspiramos a formar competencias para el cuidado de la salud tal como las analizamos en un punto anterior, los planteos de enseñanza tendrán que *lograr conceptualizaciones* respecto de su importancia y de las actitudes necesarias para este cuidado (y no sólo un "saber hacer").

2. Una evaluación diagnóstica es indispensable para plantear situaciones de enseñanza adecuadas.

En un determinado momento (tomando cualquier "corte" temporal: ingreso a la escuela, comienzo de un año, momento en que le planteamos una determinada situación de enseñanza.), cada niño construyó, de diversas formas, "saberes", corporales, lúdicos y motrices, conceptuales y prácticos que forman su capital hasta ese instante.

La situación que nosotros le presentemos tendrá que tener, básicamente, dos características:

- 1) poner en juego todos esos saberes ya adquiridos (a los que se llama saberes previos)
- 2) plantear un desafío a esos saberes: exigir una reorganización, o la reestructuración, o la inclusión de nuevos elementos para poder resolver el problema.

Para poder presentar situaciones con estas características, se hace indispensable una ajustada evaluación diagnóstica de los saberes previos de los niños o del grupo. (Ver: "Guía de evaluación diagnóstica", elaborada por los profesores de EF de cada distrito escolar en 1993.)

3. Es importante el planteo situaciones de aprendizaje individual y grupal.

Esta línea está definida en el DC 86. Aquí la mencionaremos, y remitimos a actualizar su lectura.

En el Modelo Didáctico se afirma que en todo proceso de aprendizaje escolar hay momentos de trabajo colectivo y momentos de trabajo individual. La producción también varía: hay producción colectiva, de pequeños grupos e individual. El trabajo colectivo o grupal no es la suma de los aprendizajes individuales, es otra instancia, original y nueva.

Cada niño aprende tanto de las situaciones planteadas individualmente como de las grupales, por lo que es fundamental que en las clases existan ambas.

PRESENTACIÓN GENERAL

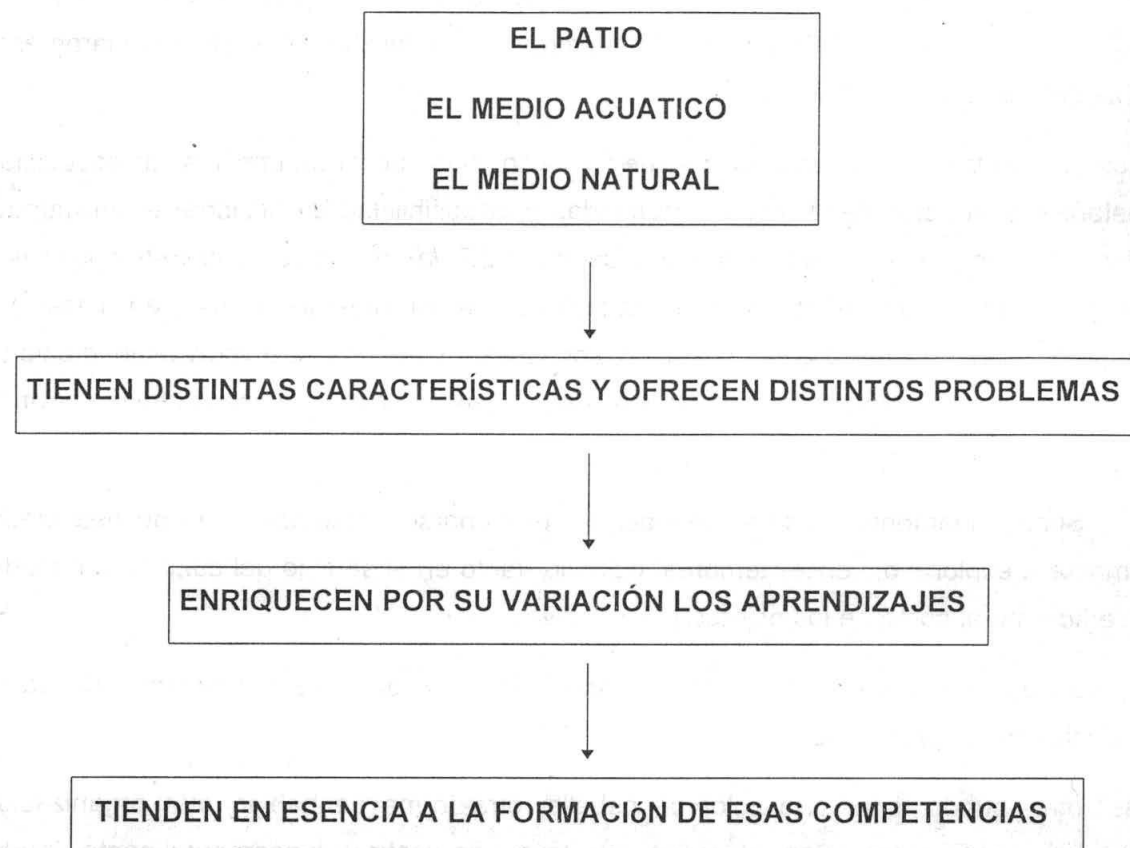
Como se anunció oportunamente,¹ la gestión municipal se encuentra abocada a la definición y puesta en práctica de los procesos de aplicación de la Ley Federal de Educación en el ámbito del Sistema Educativo Municipal (SEM). En este proceso, la Dirección de Curriculum realiza su aporte específico a través de la producción de documentos curriculares que den marco y sustento a la transformación del sistema. Dando continuidad a la política curricular que ha caracterizado a la gestión municipal desde la restauración democrática, se ha diseñado un plan de trabajo en el que, manteniendo su vigencia el Diseño Curricular de 1986 para la Educación Primaria de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (en adelante DC 86), se lo irá complementando primero, y modificando después, en forma gradual.

Hemos puesto énfasis en afirmar que no se propone la sustitución brusca del DC 86 por un nuevo texto curricular. Desde luego, reafirmar su vigencia en el marco de un proceso transformador no implica que quedará intacto a lo largo de este proceso, sino que las transformaciones que se produzcan serán respetuosas de los muchos aspectos de la tarea escolar en los que el DC 86 está en condiciones de seguir siendo una prescripción valiosa, y buscarán mejorarlo en los demás aspectos, a partir de la contrastación con el trabajo escolar cotidiano.

El documento que Uds. tienen en sus manos se propone como un **documento de trabajo** que complementa el DC 86, ofreciendo aportes generales y por área para comenzar a pensar los procesos transformadores que se producirán en el futuro sobre el DC 86. Se hacen aquí explícitas las condiciones de contexto que enmarcan las modificaciones curriculares que la Jurisdicción deberá producir en los próximos cinco años, y se enuncian, para cada una de las áreas curriculares, las cuestiones claves que deberán abordarse en el proceso de transformación curricular, y los alcances y significados que este proceso reviste a la luz de la situación actual. En función de este proceso, este escrito no reemplaza al DC 86, sino que debe leerse junto con él.

¿Por qué es necesario este documento de trabajo? Porque han pasado casi diez años desde la elaboración del DC 86 y el contexto actual es sumamente diferente al del momento de su producción. Ha cambiado el contexto político, mediante la sanción de la Ley Federal de Educación y los procesos de aplicación originados a partir de ella. Ha cambiado el contexto

¹ Véase la carta que se envió a las escuelas bajo el título "Información para la comunidad educativa acerca de los diseños curriculares en el marco de la aplicación de la Ley Federal de Educación en la Capital Federal".



Queremos decir que el planteo general de contenidos de natación o de vida al aire libre *no es esencialmente distinta, sino esencialmente compartida* con el planteo "del patio". Lo que no descarta la existencia de algunos contenidos que *sólo* se podrán aprender en el medio acuático (por ejemplo, los vinculados con la respiración en ese medio) o en el medio natural (por ejemplo, los relacionados con la organización de un trabajo grupal para la supervivencia y el conocimiento de ese medio).

3.3- Líneas Didácticas de este Enfoque Disciplinar.

1. Un determinado planteo disciplinar, forzosamente implica, en grandes líneas, una determinada forma de enseñar.

Estas consecuencias didácticas de nuestro planteo se desarrollarán en el próximo documento, junto con el planteo de los contenidos para el 1º ciclo de la EGB. En éste daremos sólo algún ejemplo:

institucional del SEM, gracias a la profundización de los procesos democratizadores iniciados en 1983. Y ha cambiado el contexto teórico de referencia, tanto en el campo estrictamente disciplinario como en las llamadas didácticas especiales.

Podrían Uds. legítimamente preguntarse: ¿por qué, en lugar de un documento de trabajo, no proponen un nuevo documento curricular? En principio, porque entendemos que - por sus características de diseño abierto y por su especial valor como texto que recogió en su momento enfoques sumamente actualizados sobre la enseñanza- el DC 86 está en condiciones de mantener su vigencia en el comienzo de este proceso, y que es posible impulsar *a partir de él* un proceso de trabajo en el que se lo incluya y se lo supere. Cabe enfatizar que concebimos al diseño curricular como un proyecto a largo plazo y de gran alcance, no sólo en cuanto a que deba constituirse en una guía de hacia dónde conducir por unos años los esfuerzos, sino también en cuanto a que su elaboración debe ser resultado de un proceso respetuoso de las condiciones de implementación.

Frente a esto, podrían Uds. pensar: ¿y por qué no esperar a que ese proceso se cumpla para plantearnos directamente los resultados? En primer lugar, porque tenemos en cuenta que los distintos actores (maestros, profesores, directivos, supervisores y capacitadores del SEM), han expresado su interés en conocer las propuestas de la Dirección de Curriculum para la transformación curricular. Pero principalmente porque un proceso de largo aliento como el que estamos impulsando, requiere una progresiva apropiación por parte de Uds. de las propuestas curriculares que se formulen, y un proceso de ajuste en función de la experiencia, de modo de establecer condiciones de implementación lo más adecuadas posibles. A esta altura de la experiencia acumulada por la Dirección y por el sistema mismo, no daremos por cumplida la transformación curricular cuando podamos sustituir un texto por otro, sino cuando, en la contrastación con el trabajo escolar cotidiano, éste se legitime a través de modificaciones en las prácticas de enseñanza que recojan el sentido de los cambios que se proponen.

En este documento presentamos el estado actual del análisis que consideramos necesario realizar para dar impulso al proceso de transformación curricular. De ninguna manera aspiramos a agotar las cuestiones que aquí se abren. Este escrito inicia una serie de comunicaciones de diverso tipo que estableceremos con Uds., en orden a dar continuidad al proceso de transformación.

La Dirección de Curriculum, consciente de que los documentos por sí solos no podrán impactar en la modificación de la enseñanza, y de que muchas veces los maestros, profesores, directores y supervisores deben realizar enormes esfuerzos para superar condiciones desventajosas de desarrollo de la escolaridad y de su propio trabajo, participa de los esfuerzos que el conjunto de la gestión municipal realiza para garantizar la continuidad de

(Sabemos que la posibilidad de accionar pedagógicamente en este campo es limitada, dado que la "imagen corporal" ³se estructura a lo largo de toda la vida, con aspectos conscientes - a los que podemos aportar-, e inconscientes a los que, claramente, NO es nuestro rol acceder).

* cuando decimos conocimiento del medio físico, hacemos referencia a la vinculación establecida a partir de la propia corporeidad y la posibilidad de accionar en el mundo. Esta relación presenta particularidades desde la EF: *las nociones espacio-temporales y de los objetos*, que se integran en distintos planos a través de la actividad física y el deporte, son específicas, (aún cuando contienen elementos que atraviesan múltiples disciplinas) y, en definitiva, constituyen saberes necesarios para simplemente vivir la vida cotidiana..

Simultáneamente, deberá aprender a "relacionarse" positivamente con ese medio (animarse a explorarlo, vencer temores, cuidarlo -tanto en el sentido del cuidado del medio ambiente natural como de los objetos.).

- * y, cuando decimos medio social, hablamos de conocer al otro y reconocerlo como distinto, que implica saber que:
 - es" otro, puede tener otro color de cabello, otra forma de hablar, otra organización familiar, otros sentimientos religiosos, otra forma de vestir y, fundamentalmente, puede sentir o pensar, actuar o comunicarse de una forma muy diferente.
 - Este es un punto de partida para poder jugar con él como compañero o como contrario, para poder respetarlo, aprender con o de él, para poder quererlo libremente.
 - el otro siempre es un referente para la acción y para el autoconocimiento y la autovaloración : en la relación con el otro siempre se presenta algo nuevo, un problema a resolver, un conflicto que pone a prueba. Y es en la resolución de c/u de estas situaciones que vamos conociendo mejor al otro y, simultáneamente, dialécticamente, nos vamos conociendo y valorando a nosotros mismos.

- La educación física escolar y los distintos ámbitos

La puesta en marcha del proyecto de la EF escolar requiere un avance sobre estas consideraciones: es necesario hacer el planteo de los contenidos específicos que, como ya hemos dicho, se concretará en próximos documentos.

Hemos hablado de las competencias que aspiramos a formar y de los ejes que organizarán este planteo de contenidos. Lo que queremos dejar claro es que esto es válido para la EF escolar, en cualquiera de los ámbitos en los que tenga lugar la clase:



- * la necesidad de una *experiencia de placer y éxito vinculada a estas actividades*, que lo impulsen a continuar su práctica más allá de la etapa escolar.
- * una *conciencia de la importancia de la actividad física para el mantenimiento de su salud*, considerada ésta en su amplia concepción.
- * un conocimiento de *cómo y por qué cuidar su cuerpo y el de los otros*.
- * un *vínculo crítico con los modelos corporales vigentes*, que den lugar a una valoración de su cuerpo con el reconocimiento de posibilidades y limitaciones.

Los ejes organizadores

Desde aquí nos planteamos cuáles son los "ejes" de nuestro trabajo, cómo organizarlo para contribuir a la formación de competencias relacionadas con la resolución de problemas de movimiento, competencias lúdicas y deportivas y para el cuidado de la salud.

Pensamos que los ejes seleccionados en el DC 86, son los que dan sostén y posibilidad a la formación de estas competencias:

1. el del conocimiento y relación con su cuerpo (al que se llamó "Mi cuerpo")
2. el del conocimiento y relación con el medio físico (al que se llamó "Mi cuerpo en el espacio y con los objetos" -es necesario agregarle "el tiempo").
3. el del conocimiento y relación con el medio social (al que se llamó "Mi cuerpo como medio de relación").

Explicitaremos brevemente a qué nos referimos:

- * cuando decimos conocimiento del cuerpo, nos referimos a hacernos cargo de aprendizajes ligados a la *construcción del esquema corporal*², al registro de sensaciones propioceptivas, al *conocimiento de posibilidades y dificultades para la acción*, como también de las *posibilidades y limitaciones estructurales* (comunes a la especie), y de la *noción de qué es cuidarse* en función de todo este conocimiento personal.-
- * cuando decimos relación con su cuerpo, nos referimos a los aportes que desde la EF podamos hacer para que cada niño se vincule lo mejor posible con su cuerpo, a que su representación sea lo más objetiva -en el sentido de lo más "parecida a la realidad"- y, desde allí, lo más querida -en el sentido de la valoración positiva que pueda procesar desde su conocimiento.

los trabajos de investigación y producción de materiales de apoyo, la capacitación docente en diferentes modalidades, y la necesaria modificación de las condiciones institucionales y laborales, incluyendo tiempos rentados de trabajo no al frente de alumnos, para acercarnos cada vez más al tipo de escuela que queremos.

Marco de política educativa:

A partir de la restitución democrática, la conducción educativa de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires ha encarado los procesos de transformación curricular con un criterio político claro: evitar sustituciones no fundamentadas de un diseño curricular por otro, generando mecanismos de evaluación que proveyeran bases sólidas para orientar y sustentar modificaciones en el curriculum. En este marco, el diseño curricular de 1981 (DC 81) fue evaluado a través del Programa de Investigación Curricular (1984). Para la elaboración del DC 86 se tuvieron en cuenta los resultados de esa evaluación.

En 1989, las autoridades de la gestión educativa municipal dieron continuidad a esta política curricular, manteniendo el mismo DC y definiendo políticas destinadas a su desarrollo. Los proyectos de Contextualización Curricular (1990) y de Desarrollo Curricular e Innovaciones Didácticas (1991-1993), relativos tanto al curriculum considerado globalmente como a las áreas específicas de enseñanza, así como el SICADIS (1987-1988), han buscado no solamente enriquecer las perspectivas de análisis de la función del diseño curricular y sus posibilidades de implementación, sino también proponer enfoques y líneas de acción que, respetando el rol protagónico otorgado a las escuelas y a los docentes por el DC 86, les proveyeran elementos ciertos para asumir realmente dicho protagonismo. Los proyectos de desarrollo curricular en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales formularon propuestas de enseñanza ajustadas a las orientaciones generales del DC 86 a través de investigaciones didácticas que se llevaron a cabo en escuelas municipales con la participación de los docentes. Estas investigaciones didácticas, que tenían por objeto elaborar propuestas que pudieran mejorar la calidad de la enseñanza de los docentes y de los aprendizajes de los alumnos del SEM, fueron un paso importante en la contextualización del DC 86. Asimismo, cabe destacar los aportes que para el accionar docente y directivo en torno al curriculum significaron las acciones de capacitación de maestros y profesores, en las que la gestión municipal puso el acento de manera permanente en todo este proceso.

Actualmente, el proceso de aplicación de la Ley Federal de Educación promueve una evaluación y actualización del curriculum de la MCBA. Como se sabe, la Ley Federal introduce modificaciones sustantivas en la estructura del sistema educativo argentino, que estará integrado por la Educación Inicial, la Educación General Básica (EGB), la Educación Polimodal, la Educación Superior de grado y la Educación Cuaternaria.

Con la Ley Federal de Educación se inició un proceso de decisiones concertadas entre el gobierno nacional y los gobiernos jurisdiccionales en materia educativa. En este proceso, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFyE) se constituye en el ámbito prioritario de concertación, en el que se ha avanzado sobre la estructura y organización del sistema, sobre la definición de Contenidos Básicos Comunes (CBC) para el Nivel Inicial y la EGB, sobre los criterios para la definición de diseños curriculares compatibles, etc.

En este marco, los CBC se presentan como "la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza en todo el país, concertados en el seno del CFCyE dentro de los lineamientos de la política educativa nacional" (CFCyE, Documento A6, pág. 1). Los CBC no constituyen por sí mismos un diseño curricular: el diseño curricular supone definiciones sobre el enfoque disciplinario y didáctico, y sobre la organización de los contenidos, que exceden la naturaleza de los contenidos mismos. Los CBC sirven como insumos para que cada jurisdicción elabore su DC, incorporando éstos y otros contenidos cuyo aprendizaje considere pertinente garantizar a todos los alumnos.

La Dirección de Curriculum asume la función de actualizar y mejorar el DC 86 para que responda a las demandas que surjan de la Ley Federal de Educación, incluyendo los CBC para la EGB; para que incluya los avances producidos en las didácticas de las áreas desde 1986 a la fecha, y para optimizarlo como herramienta para los docentes, **sosteniendo en todo el proceso la singularidad del Sistema Educativo Municipal de la Ciudad de Buenos Aires.**

La situación de partida de la jurisdicción en esta materia es privilegiada: por sus características de diseño abierto, y por su especial valor como texto que recogió en su momento enfoques sumamente actualizados sobre la enseñanza, el DC 86 está en condiciones de operar como punto de partida. No es necesario comenzar cambiando el DC 86 para que los procesos de transformación curricular se pongan en marcha; por el contrario, es posible impulsar, a partir del diseño curricular vigente, un proceso de trabajo en el que el futuro diseño curricular lo incluya y lo supere, legitimándose a partir del trabajo escolar cotidiano.

La Educación General Básica (EGB):

En la nueva estructura que la Ley Federal de Educación establece para el sistema educativo argentino, la EGB se propone universalizar una formación básica y común a todos los niños desde los seis años de edad y durante 9 años, con posterioridad a un año obligatorio

1- Cuando hablamos de resolver problemas de movimiento, pensamos en:

- * la adquisición de una *capacidad básica para disponer de su cuerpo* en cualquier situación, para variados aprendizajes, para relacionarse con otros, para conocer y conocerse, para su expresión y comunicación.

Está relacionada con las *habilidades motoras básicas, combinadas y específicas* para la vida cotidiana, el juego y el deporte, y está *condicionada por el conocimiento y relación con su propio cuerpo, y con el armonioso desarrollo de sus capacidades de movimiento.*

- * la adquisición de una *capacidad para "enfrentarse" con los problemas de movimiento y juego*, que implicará, entre otras:

- la posibilidad de observar,
- de percibir el problema,
- de formularse hipótesis,
- de animarse a intentar su resolución,
- proponer tácticas o estrategias,
- tolerar posibles errores en la búsqueda del camino adecuado,
- resolver cuándo pedir ayuda o cuándo negarse ante la conciencia de un riesgo para su integridad,
- poder dialogar, escuchar, plantear opiniones, disidencias, hacer acuerdos, etc.

2- Cuando hablamos de competencias lúdicas y deportivas, pensamos en:

- * la *"disponibilidad para jugar"*: elegir, inventar, acordar, concertar juegos (o deportes) con su grupo.
- * la adquisición de la capacidad de *"saber jugar"*: saber organizarse, ganar y perder, respetar a compañeros, contrarios, árbitros; saber ser espectador, etc. (tanto en los juegos como en los deportes, en niveles adecuados a cada edad).
- * la adquisición de *saberes técnicos, tácticos, estratégicos, reglamentarios (tanto de reglas de los juegos como reglamentos deportivos)*.

3- Cuando hablamos de las competencias para cuidar la salud desde la perspectiva del movimiento y el juego, pensamos en:

- * la adquisición de un *"estado de condición física"* acorde a su edad.

Las competencias se refieren a las capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales. Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente. Hacen al desarrollo Ético, Socio-Político-Comunitario, del Conocimiento Científico-Tecnológico y de la Expresión y la Comunicación."

"Los contenidos educativos designan al conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para la formación de las competencias previstas."

En función de estas definiciones que encuadran este trabajo desde los CBC, intentaremos, en primer lugar, definir cuáles son las competencias que intentamos desarrollar, y luego, en un próximo documento, hacer la apertura de los contenidos educativos que nos propondremos enseñar, para la formación de esas competencias.

Un primer y amplio encuadre lo dan los CBC de EF cuando afirman:

"La formación de personas íntegras, solicitud central de la sociedad a la educación, supone que los niños y las niñas aprendan a relacionarse con el propio cuerpo y el propio movimiento, porque éstos constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal. Con el cuerpo y el movimiento las personas se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a hacer y a ser. Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y resolución de problemas".

La sociedad le demanda a la escuela el aporte de la EF para la formación de las competencias necesarias para vivir en esta sociedad.

Desde nuestra disciplina, ¿cuáles son estas capacidades complejas que van a habilitar a los niños para ser conscientes de su disponibilidad corporal, en los distintos ámbitos en que se desenvuelva en su vida?

1. Competencias para resolver los problemas de movimiento .
2. Competencias lúdicas y deportivas
3. Competencias específicas para cuidar su salud, en situaciones vinculadas con el movimiento y el juego.

de Educación Inicial. Sus principales finalidades son (MCE, "Aplicación de la Ley Federal de Educación"):

- * garantizar el acceso a los saberes básicos de las sociedades contemporáneas,
- * universalizar la cobertura de la población en cuanto al acceso a dichos saberes,
- * garantizar los resultados de la educación básica de la población a partir de la heterogeneidad de las situaciones iniciales de incorporación al sistema educativo, y respetando las diferencias,
- * asegurar la participación activa de los ciudadanos en la sociedad y el fortalecimiento de la democracia,
- * promover el crecimiento y desarrollo del país y el desempeño productivo de los sujetos.

La EGB prevista en la Ley Federal de Educación no constituye una mera extensión de la actual educación primaria. Desde luego, el completamiento de la escolaridad obligatoria, establecido no sólo como un deber sino también como un derecho de todos, dependerá de la capacidad del sistema educativo para ampliar la retención. En este sentido, cabe destacar que la Ley Federal eleva la responsabilidad del Estado sobre la educación, al aumentar los años en que éste se hace responsable por una educación extendida a todos. Pero, además, alcanzar las metas de este nuevo nivel del sistema educativo argentino supondrá una reorganización de la oferta educativa actual, tendiente a la constitución de un modelo global que permita no sólo retener a los alumnos durante toda la escolaridad obligatoria, sino definir y distribuir a través del sistema contenidos más actualizados, y elevar la calidad de la educación obligatoria y común.

Como es sabido, la EGB se organiza internamente en tres ciclos. El proceso de transformación de la actual escuela primaria hacia la EGB supone un esfuerzo decidido en los tres ciclos. No obstante, el mayor desafío para la extensión de la escolaridad será el tercero: son los años de este ciclo los que producen una extensión respecto de la duración actual de la escuela primaria. Desde el punto de vista curricular, se deberá garantizar la calidad de las experiencias educativas que se propongan para este ciclo, para que supongan un real incremento de la educación a la que todos acceden. Pero además, será imprescindible tomar decisiones en relación con la organización de la escuela, de tal manera que se contribuya a la adaptación de los alumnos que ingresan al tercer ciclo, pensándose en un aumento progresivo de la cantidad de asignaturas y profesores a lo largo del ciclo; que se destinen

horas de clase al estudio orientado por profesores; que se garanticen espacios de optatividad, presentando una gama de contenidos que permita una opción real entre las orientaciones de la Educación Polimodal.

El proceso de transformación curricular que se impulsa:

Como se ha dicho, la Dirección de Curriculum ha reafirmado la vigencia del DC 86 y ha diseñado un proceso tendiente a su transformación en función de los requerimientos que plantea la Ley Federal de Educación, de los resultados de los procesos de implementación desde 1986 hasta la fecha, y de los avances producidos en las áreas de conocimiento y en las didácticas especiales en los últimos años.

Hoy se encuentra suficientemente extendida la idea de que modificar el curriculum no se reduce a cambiar una colección más o menos articulada de disciplinas por otra, o a modificar la asignación de la cantidad de horas destinadas a determinadas asignaturas. Antes bien, es consenso en los estudios pedagógicos contemporáneos que un proceso que apunte a una transformación curricular real, y no a un mero cambio de textos curriculares, debe concebir al mismo tiempo el nuevo documento curricular y los procesos de desarrollo del curriculum. Esto significa que la elaboración del curriculum, su desarrollo y su impacto en la transformación de las prácticas escolares no se producen al unísono; frente a ello, un proyecto de actualización curricular debe respetar el tiempo que se requiere para la reconstrucción de las prácticas, a la par que proveer insumos que operen como marco normativo en la construcción del sentido de los cambios.

En este proceso transformador, el interés prioritario de la gestión municipal estará puesto en saldar la deuda que se tiene con el mejoramiento de las prácticas educativas en las escuelas. Los informes sistemáticos y los relevamientos informales de los procesos de implementación del DC 86 señalan en muchos casos la distancia que se registra entre las propuestas para la enseñanza formuladas en el documento y las posibilidades reales de llevarlas a la práctica en las escuelas.

Esto tiene, desde luego, una explicación. Si bien el DC 86 tiene, como todo documento curricular, un carácter prescriptivo, no pretendió controlar ni dictar normas sobre la elaboración de actividades de enseñanza como lo hacía el DC 81. Al plantearse como un curriculum abierto, el DC 86 dejó márgenes para la operación de los docentes; no sólo los espacios que habitualmente deja cualquier diseño (en todo lo que se refiere a aspectos que no puede llegar a prescribir) sino espacios deliberadamente previstos para el trabajo institucional en cada escuela. No pocas veces, sin embargo, este "espacio de operaciones" tendió a ser completado por otras vías. El DC 81 que se quería superar, la bibliografía

3.2- La Educación Física dentro de la educación escolar.

Dentro de la EF en general, uno de los campos concretos, con características particulares es el de la EF escolar.

Es el único campo que asegura una EF obligatoria a cargo de profesionales capacitados adecuadamente. Que promueve aprendizajes específicos en relación con los saberes corporales¹, lúdicos y motrices del niño, al mismo tiempo que se hace cargo de los aprendizajes promovidos en común por el conjunto de la institución escolar.

Decimos que se ocupa de los saberes corporales, lúdicos y motrices del niño. ¿Qué quiere decir esto? El niño "es su cuerpo". Va aprendiendo y modificando sus saberes corporales y motrices desde que nace. Va construyendo una idea -o una representación- de sí mismo, de los otros y de su medio durante su vida. También, por lo menos a lo largo de toda su infancia, juega.

¿De qué se ocupa entonces la EF? ¿Qué es lo propio?

¿Serán estas características particulares de su objeto las que la hacen tan difícil de "recortar" o definir disciplinar o institucionalmente?

¿Cómo diferenciar con claridad qué y cuándo enseñar?

Estas y muchas otras preguntas han guiado reflexiones sobre nuestra disciplina. No hay únicas respuestas, ni siquiera mínimos acuerdos terminológicos. Conscientes de estos problemas, intentaremos encuadrar -aunque sea mínimamente- la terminología específica que utilizaremos.

Las "competencias"

Citábamos anteriormente, del documento "Aplicación de la Ley Federal de Educación" que resume los acuerdos del Consejo Federal de Educación que *"los CBC son la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza en todo el país"*.

"Los CBC se orientarán a la formación de COMPETENCIAS."

Una gran ciudad

- en la que la conformación de los espacios libres y el aumento de los riesgos disminuyeron la posibilidad de reunirse espontáneamente" a jugar"
- en la que la TV tiene fuerte presencia con sus modelos corporales de belleza y éxito ;los modelos deportivos, de juego; de espectadores con sus actitudes y lenguaje; sus imágenes de violencia y competitividad...
- en la que aumentó; vertiginosamente la dedicación a los "jueguitos" y también el sedentarismo físico y mental.
- en la que hay grupos de chicos con la vida totalmente" organizada" (actividades extraescolares, cumpleaños animados, trabajos...), y chicos sin una suficiente contención.
- en la que coexisten diversidad de grupos familiares -en la que existen fuertes discriminaciones...
- en la que cambiaron las representaciones sociales sobre la función de la escuela, y del maestro...
- en la que podemos encontrar grandes diferencias entre los valores que aspiramos enseñar y los encarnados en muchos ámbitos públicos (en especial los que ingresan al hogar a través de los medios de comunicación).

Hasta aquí hemos enumerado algunos de los factores del contexto de la situación educativa que tienen una fuerte incidencia en la situación "de patio".

Es muy probable que esta enumeración de factores se amplíe en cada una de las escuelas. La intención no es la de agotarlos, sino la de ser conscientes de que esta lectura se torna indispensable para plantearse situaciones de enseñanza. Que está muy lejos la "asepsia" de las "progresiones de la enseñanza" en las que fueron formados muchos de los docentes del sistema. Aquellas propuestas que, aparentemente, aseguraban el aprendizaje de todos los niños, con la sola exigencia de seguir rigurosamente, paso a paso, las previsiones. Ya la experiencia, antes que los cambios teóricos, nos demostró que "algo no funcionaba", que la realidad es mucho más compleja. Esto sólo pretende ayudar a la lectura de esa realidad.

circulante (especialmente las revistas con propuestas resueltas de planificación), etc., ocuparon el lugar dejado por el DC 86 y, en no pocos casos, lo sustituyeron. Como consecuencia, se han generado versiones diversas de implementación del DC 86 según cómo se cubriera este espacio decisional, y no todas las versiones creadas son consistentes con el enfoque teórico explícito del texto curricular.

La experiencia aconseja priorizar en adelante un trabajo que permita generar condiciones para un impacto real del curriculum en las prácticas institucionales y en el aula. Por ello nos parece pertinente incorporar en este documento, y en el conjunto del proceso transformador que se impulsa, las modificaciones que se han producido a partir de la experiencia de desarrollo curricular, que nos permite precisar y ampliar nuestras propuestas de enseñanza.

Sabemos que el DC 86 ha generado grandes cambios, principalmente en cuanto a las relaciones, al clima general, y a los temas que se abordan en el aula. Pero sabemos también que no siempre ha sucedido lo mismo en relación a la enseñanza. Este es el actual desafío de los nuevos documentos curriculares. El DC 86 dio sobre todo permisos; a futuro, la deuda es proveer estrategias didácticas.

El documento que se presenta:

Encontrarán Uds. aquí presentaciones cuidadosas sobre lo que llamaremos *contextualización del cambio* en cada área; es decir, consideraciones sobre el estado de situación de cada área en función de su aparición en el DC 86, de los avances y nuevas perspectivas que se registran en los campos de conocimiento disciplinario y didáctico que les competen, de los procesos de evaluación del desarrollo curricular desde 1986 hasta la fecha, y de los requerimientos que sobre el sistema educativo municipal vuelcan los procesos de aplicación de la Ley Federal concertados en el ámbito del CFE, en especial los CBC de la EGB.

El documento ha sido organizado tomando como esquema de base los capítulos de los CBC de EGB, pero introduciendo las modificaciones que lo adapten a las áreas de especialización que la Dirección de Curriculum prevé para la producción curricular; por lo tanto, se desarrollan apartados sobre:

- * Matemática,
- * Lengua, incluyendo Lengua Materna y Lengua Extranjera,
- * Ciencias Sociales,

- * Ciencias Naturales,
- * Educación Artística,
- * Educación Física,
- * Tecnología,
- * Informática,
- * Formación Ética y Ciudadana.

Se elige este modo de organizar el material porque facilita la contextualización del cambio que se propone (al atender tanto como es posible a la organización de una fuente estructurante de la transformación curricular como son los CBC de EGB), a la vez que respeta la organización del trabajo dentro de la Dirección. En los capítulos que no afectan la organización por áreas o asignaturas del DC 86 (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física), esta organización resulta además respetuosa de los desarrollos curriculares de la jurisdicción y de los aportes recientes de la didáctica, que tienden a organizarse en torno a la especificidad de la enseñanza en campos de conocimiento específicos, y no como principios generales aplicables a cualquier contenido. En los capítulos "nuevos" (sean los que por primera vez se presentan como área, como el caso de Educación Artística; sean los que se introducen como novedad específica de estos CBC, como Tecnología, Informática, y Formación Ética y Ciudadana), esta organización facilita la discusión sobre su status curricular y sobre la especificidad de sus contenidos.

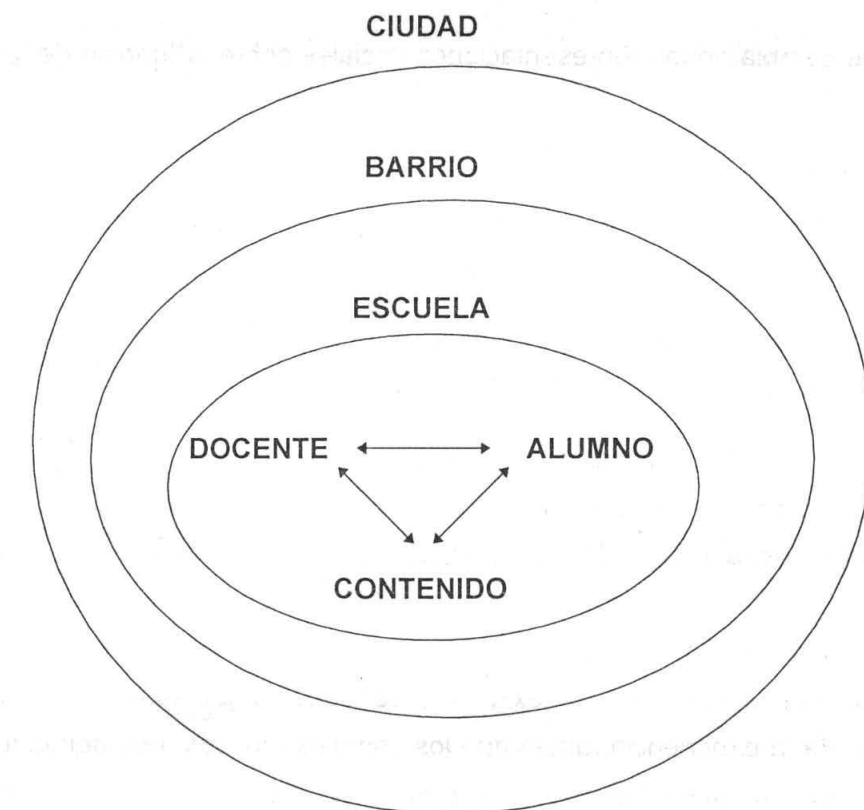
La forma de organizar este documento no debe llevar a conclusiones anticipadas sobre cómo estará organizado el futuro Diseño Curricular de la EGB: no se dice nada definitivo sobre el modo en que se organizará el diseño curricular que se construya en el proceso transformador que se inicia. En especial se deja claramente establecido que no necesariamente estará estructurado según la misma diferenciación disciplinaria en que se presentan los CBC.

Los CBC operan como indicación de lo que las diversas jurisdicciones -entre ellas, la MCBA- han acordado que debe constituir la base del capital de contenidos que deben transmitir las escuelas; pero, al elaborar sus propios diseños curriculares, cada jurisdicción tiene la obligación de poner a disposición de las escuelas una propuesta singular y específica acerca de lo que se espera que se enseñe en las escuelas. Cabe agregar que debe ofrecer una propuesta adecuada a sus condiciones actuales, a su historia previa y a sus propósitos específicos, y que esto supone operar sobre los CBC transformaciones tendientes a esa adecuación. La Dirección de Curriculum se encuentra abocada a ello, y no ha tomado aún decisiones finales sobre la futura organización curricular; la diferenciación que aquí se

Un barrio

- al que pertenece, en lo más inmediato, una comunidad escolar, con sus características propias.
- que establece valoraciones diferentes en relación a las escuelas de su jurisdicción.
- que tiene mayor o menor heterogeneidad socioeconómica y/o cultural.
- que tiene diferentes conocimientos y expectativas respecto a la E.F. y sus contenidos, y establece demandas diferenciales.
- que tiene espacios y costumbres que favorecen y estimulan, o no, las experiencias de movimiento, juego y deporte.

Y ese barrio pertenece a la ciudad de Bs. As



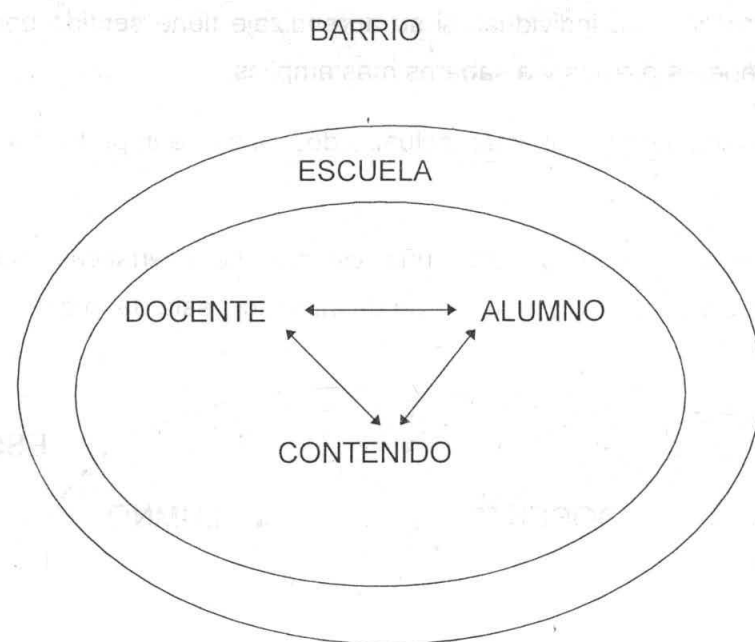
introduce entre Informática y Tecnología es un ejemplo de las variaciones que podrán proponerse con respecto a la organización de los CBC de la EGB.

Puede anticiparse que el incremento de áreas que este documento presenta respecto del DC 86 requerirá una gestión diferente del tiempo escolar. Sería conveniente, en este sentido, comenzar a pensar en una organización curricular un tanto más flexible que la actual. El DC vigente es homogéneo en la estructura que propone para toda la escuela primaria; el futuro DC deberá pensarse con una estructura diferente para los diversos ciclos de la EGB, y con una propuesta también diferente para cada grado, en la que a las áreas o a las asignaturas actuales se agreguen instancias curriculares acotadas en el tiempo (semejantes a talleres, o a proyectos de trabajo) para el tratamiento intensivo de algunos temas. Una organización institucional más adecuada que la actual, en la que la gestión curricular estará fuertemente movilizadora por supervisores y directivos, y también por nuevas figuras (como el Coordinador de Ciclo), facilitará el tránsito del currículum actual a formas más flexibles de organización de los contenidos. Cabe señalar que la gestión municipal se ha fijado como compromiso de política curricular asumido con el sistema no afectar -salvo para mejorarlas- las condiciones de trabajo de los docentes municipales.

La escuela

- tiene una tradición, una historia de la EF que los niños reciben de sus hermanos, del barrio
- tiene directivos y docentes, niños y padres que manifiestan un cierto reconocimiento por la EF. A veces, se valora la importancia educativa de la EF. A veces es muy reconocido el docente de esta disciplina. Otras, que no se pierda "la hora". En muchas oportunidades se valora la totalidad.
- tiene una determinada trama de relaciones, entre las cuales mencionamos, en función de este breve análisis:
 - * la consideración que tiene la institución de ese grupo y/o alguno de sus miembros (buenos, capaces, indisciplinados, agresivos, los "peores", los "mejores", etc.),
 - * la posible coherencia de mensajes del equipo docente, *la relación o integración de los maestros de grado con los maestros curriculares.
- tiene una determinada infraestructura, espacios y materiales

Esa escuela, es la escuela de un barrio.



PALABRAS FINALES

El proceso de transformación curricular que pretendemos contribuir a producir se corre de la lógica secuencialista *diseño/desarrollo* hacia una lógica que considera el tipo de documento que conocemos como Diseño Curricular como texto final del proceso de transformación. La Dirección de Curriculum ha diseñado un plan de operaciones para la actualización curricular en el que el diseño curricular constituya el punto de llegada de diversas etapas de trabajo en las que se consideren el DC 86, la evaluación realizada sobre su desarrollo, los avances producidos en los proyectos de Contextualización y de Desarrollo curriculares, los aportes recientes de las Didácticas Especiales y los CBC de la EGB, entre otros.

Este plan de operaciones buscará incluir decididamente los niveles institucional y áulico, trabajando al máximo para procurar la capacitación de los actores y la generación y estabilización de rutinas de trabajo institucional para el desarrollo curricular. Una vez más nos interesa insistir en que no se afectarán -salvo para mejorarlas- las condiciones de trabajo de los docentes municipales.

En este marco, no recibirán Uds. en forma inmediata un nuevo DC, sino que se prevé la producción de **textos que cumplan diferentes funciones**, de los que consideramos importantes que Uds. estén al tanto. Estamos pensando, entre otros, en:

* **Documentos de Base**, cuya función es presentar las directrices fundamentales de los procesos de transformación. Vehiculizan decisiones de política curricular. Se supone que, aunque perfectibles como cualquier documento, serán válidos durante todo el proceso, por lo cual su elaboración requiere especiales esfuerzos de definición a nivel político. Entre los documentos de base que Uds. recibirán, cabe destacar el documento sobre gradualidad de implementación de la Ley que está produciendo la gestión municipal;

* **Documentos de Trabajo** como el presente, centrados en la presentación de las líneas innovadoras, los nuevos énfasis, etc. No contendrán desarrollos exhaustivos de todo lo que debería entrar en el curriculum -es decir, no serán documentos curriculares clásicos-, sino que pondrán todo su esfuerzo en hacer visible la pedagogía que sostiene la propuesta de transformación en conjunto o en un área en particular. Su objetivo es incrementar las capacidades y los recursos de quienes participan del proceso de transformación curricular para acceder a sus fundamentos y controlar su desarrollo;

Desde el profesor de Educación Física:

- Sus saberes, su experiencia, sus gustos (respecto a lo que va a enseñar).
- Su conocimiento de ese grupo de alumnos, su relación afectiva con ellos (respecto al grupo).
- Su disposición, humor, cansancio, momento de su vida. (respecto a sí mismo)

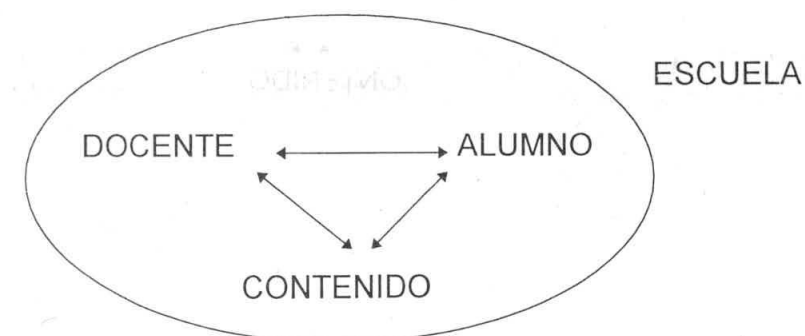
Desde los niños

- Su expectativa, historia anterior, gusto (respecto de lo que va a aprender).
- La relación grupal, el lugar de c/u :respetado, marginado por los demás, etc. (respecto al propio grupo).
- Su relación afectiva, respeto por su autoridad, expectativas de aprendizaje (respecto del docente).

Desde los contenidos

- Si son pertinentes: adecuados al nivel evolutivo, en general, y al grupo concreto, en particular.
- Si son significativos:
 - * desde el punto de vista social: si su aprendizaje favorece la integración presente y futura del niño.
 - * desde el punto de vista individual: si su aprendizaje tiene sentido para el niño, si está integrado a saberes previos y a saberes más amplios.
- Si son relevantes, esto es, si están actualizados, si es de importancia en este momento su enseñanza.

Pero este interjuego, y cada una de sus características, se ve influenciado fuertemente por el contexto. Un primer nivel de influencia está dado por la escuela:



Pretendemos organizar una conceptualización común sobre la EF en la escuela. Para que podamos *fundamentarla*, en el sentido de explicarla por sus valores propios, y no de *justificarla*, como si fuera una disciplina complementaria.

Nuestro mayor aporte a una integración de saberes tendrá relación con una profundización disciplinar. Cuanto más se conoce lo propio, más se puede abrir a "lo otro", buscar relaciones, puntos en común, diversas perspectivas de abordaje de contenidos. Más se puede "mostrar", sin temer la "invasión". Cuanto mejor podamos fundamentar, más se va a comprender el sentido de la EF, mejor va a ser su inserción institucional.

Por todo esto, convencidos de que "Pinta tu aldea y pintarás el mundo", nos introducimos en el punto 3.

3. LA EF EN LA ESCUELA.

En el momento de incluir a la EF en la planificación institucional, u organizar el proyecto anual para un determinado grado, cada docente tendrá en cuenta, simultáneamente, dos variables:

- 1- Los factores de contexto: cuáles son los factores que favorecen o limitan las posibilidades de llevar a la práctica las propuestas de enseñanza.
- 2- Un planteo teórico claro: una idea de por qué está la EF como disciplina escolar, qué pueden y deben aprender los niños

Explicaremos brevemente las dos variables:

3.1- Los factores de contexto.

Se afirma en el marco teórico del DC 86: "La didáctica actual considera que en el aula hay un trío que interactúa continuamente: el educando, el educador y el contenido." "El alumno interactúa con el docente, pero es la tarea que éste o aquél proponen lo que acerca o distancia el objeto de conocimiento."

En nuestra disciplina nombramos así a la situación "de patio", en la que, si aislamos arbitrariamente cada uno de estos elementos para su análisis, veremos que interjuegan:



***Documentos de Desarrollo Curricular**, destinados a apoyar el trabajo en el aula de diversas maneras. Su definición se realizara en función del cuadro de situación de cada área frente a la transformación que se procura. Pueden consistir en recopilaciones de experiencias, secuencias de trabajo en el aula, desarrollo de temas, ejemplificaciones temáticas;

* **Anteproyecto de Diseño Curricular**: presentando de manera sistemática la propuesta curricular para el conjunto de la EGB. Por su carácter de anteproyecto, se presentará como perfectible y provisorio. No necesariamente saldrá "completo", sino que podrá elaborarse por áreas: haciéndolo así, no se fuerzan definiciones prematuras y se reduce el riesgo de inconsistencias posteriores. No debe pensarse a este anteproyecto como una producción enteramente nueva: si el proceso transformador es consistente, buena parte de su contenido habrá sido incluido previamente en cualquiera de las formas precedentes, en especial en los documentos de trabajo. Como se espera su ajuste a partir de las prácticas, se dará prioridad a que tenga valor de documento orientador de las prácticas, antes que pretender que cubra exhaustivamente todas las cuestiones;

* **Diseño Curricular**: corolario de todo el plan de operaciones, deberá reflejar el máximo avance alcanzado en el proceso de transformación curricular.

Desde luego, no guardamos la engañosa esperanza de que una colección de documentos pueda garantizar que en las escuelas pase lo que las políticas curriculares pretenden. Nunca, en ningún caso, la eficacia depende de los textos: un texto de calidad es necesario; pero no es suficiente. La eficacia depende ahora más que nunca de **concebir y conducir al mismo tiempo los procesos de diseño y los procesos de desarrollo del curriculum, y de contrastar su significado en la práctica escolar cotidiana.**

Este documento cierra una primera etapa de elaboración interna de la Dirección de Curriculum, y abre una etapa de trabajo institucional, en el que se espera que se lo lea, se lo comente, se lo convierta en herramienta de trabajo, se lo difunda.

Sabemos que temas de organización operativa de la vida cotidiana en las escuelas -el horario escolar, y tantos otros- son de interés para Uds. Sin embargo, comprenderán que, dado el estado de la elaboración curricular, estos temas serán definidos más adelante, cuando las precisiones aún faltantes sobre la organización curricular lo permitan.

b) Algunas diferencias

- * Concepción de juego y deporte, de sus relaciones y su sistematización.
- * Concepción de espacio, tiempo, objeto y cuerpo como contenidos de la educación física escolar
- * Formulación y ubicación de algunos contenidos procedimentales.
- * Relación entre fundamentación, expectativas de logro y apertura de contenidos del bloque "La vida al aire libre".
- * Dificultad terminológica.

2.3- Síntesis

Hasta aquí hemos planteado, en el punto 1, una síntesis del proceso de implementación del Diseño Curricular 1986.

En el punto 2, situamos este momento como continuación "enriquecida" de esa historia, y mencionamos los puntos salientes de los que nos ocuparemos. No es casual esta organización. Los documentos curriculares :

1- intentarán plantear simultáneamente:

- a) los avances teóricos de los especialistas
- b) las reflexiones que desde la propia práctica se sistematizan en los distritos escolares
- c) las preguntas que los docentes se formulen desde la lectura de los documentos y su propia realidad de clase.

2- deberán dar respuestas a los profesores de Educación Física de este sistema educativo municipal, y en esta época.

Y es desde aquí que nos planteamos el punto 3.

El concepto de interdisciplina, de integración de áreas se difundió mucho en los últimos años. Ningún docente discutiría la importancia de estas ideas. Pero a la hora de los proyectos concretos, muchas veces las convicciones se diluyen, las ideas no son tan claras, las supuestas "integraciones" no son tales. Este es un momento en que los límites de cada campo de conocimiento se ponen en juego, y, junto con ellos, nuestros saberes y nuestra posibilidad de explicarlos.



Mientras en la escuela un niño de 1º grado todavía afirma: "en el aula usamos la cabeza, a veces las manos...Y al recreo salimos con todo el cuerpo menos la cabeza, para no acordarnos que no podemos correr...", mientras no pueda recuperar la integridad, las "dificultades institucionales" van a estar, probablemente, repartidas en todas las disciplinas.

2.2. Los contenidos Básicos Comunes.

Analizado el documento de Contenidos Básicos Comunes, en una lectura comparativa con el DC 86, se concluye en relación con los CBC:

a) Aportes

- * Establecen ,básicamente, un proyecto común para el país al que ajustarse.
- * Plantean el objeto de la EF como "la construcción y conquista de la disponibilidad corporal", involucrando un concepto amplio y global de corporeidad, integrador de la motricidad y sus diversas formas de expresión."
- * Ofrecen la oportunidad de trabajar en lo que se ha detectado como necesidad: la apertura y especificación de los contenidos disciplinares.
- * Posibilitan la legitimación de un trabajo que muchos docentes vienen desarrollando, en cuanto a la enseñanza de actitudes, consideradas como contenidos a trabajar sistemáticamente, a enseñar, y no tan sólo fines u objetivos generales de la educación como fueron planteados desde el DC. Ahora los CBC ubican a las actitudes, principios y valores como contenidos educativos.
- * Plantean contenidos conceptuales: , los cuales ya eran considerados, por ejemplo, al solicitar a los niños que verbalicen ciertas ideas, nombres, nociones, para completar su aprendizaje, poder comunicarlo, intercambiar, proyectar, anticipar, evaluar. Este es el momento para organizar y aclarar estos y otros contenidos conceptuales, que desde 1986 se intenta incorporar
- * Determinan que los contenidos corporales y motores tienen la identidad de saberes a enseñar
- * Incluyen el desarrollo de contenidos de natación, que en los últimos años se había constituido en nuestra jurisdicción, en una necesidad que ayudara a coordinar -en contenidos- al extendido Plan de Natación
- * Integran nuevos conceptos en la fundamentación de la vida al aire libre.

1. HACIA UNA BREVE RECUPERACIÓN DE LA HISTORIA

Desde 1987, año en que llega a las escuelas el Diseño Curricular aprobado en el 1986, los profesores de Educación Física del sistema municipal han tenido contactos de diverso tipo con él.

Recién se cumplen ocho años de su puesta en vigencia: mucho tiempo para la vida laboral de los docentes, poco para evaluar la puesta en campo de un Diseño Curricular y, menos aún, para evaluar los cambios que pueda promover respecto a planteos anteriores.

Desde que un DC es ley, hasta que "llega" a la escuela existe un proceso de "apropiación" por parte de los docentes, que permite que los cambios sean incorporados a sus prácticas.

El tiempo en que esto se produce, será mayor o menor según la distancia que exista con las prácticas anteriores, las características personales, el apoyo que se recibe (tanto desde el punto de vista de la capacitación adecuada a la implementación de la propuesta, bibliografía disponible, etc., como de la organización institucional que facilite u obstaculice los intentos que se realicen en ese proceso).

Los saberes docentes, las formas de trabajar, se fueron estructurando en la confrontación de lo aprendido en la formación docente con los aciertos, errores y reflexiones que produce el trabajo cotidiano con los niños.

Ante una nueva prescripción, como fue el DC 86, se hizo necesario articular todos esos saberes anteriores con las nuevas propuestas, comprenderlas, hacerlas "propias" y, desde allí, construir líneas didácticas, alternativas de acción, propuestas de enseñanza superadoras allí donde fuera necesario para mejorar la enseñanza.

Todo este proceso puede tener lugar, si no se piensa que todo lo nuevo es lo mismo que lo que ya se hace ni, tampoco, que cada nueva propuesta implica empezar de cero. Es decir, requiere una posición abierta, reflexiva y crítica que, a nuestro entender, se ve favorecida por el trabajo grupal.

* El presente Documento ha sido elaborado por el equipo técnico de la Dirección de Currículum (A. Elena, A. Ferrari, Lady E. González y Jorge Gómez) en consulta permanente con el equipo de Supervisores de Educación Física de Nivel Primario de la M.C.B.A. y los profesores de Educación Física de la Dirección de Formación Docente Continua (E. Prieto, S. Red, L. Díaz, A. Grimberg)

En este periodo de implementación -desde 1987 hasta hoy-, en el área de la Educación Física se ha desarrollado una historia particular:

- * Se constituyó inicialmente un grupo de profesores "multiplicadores", representantes de cada distrito escolar, que organizó un primer nivel de información y consulta
- * El equipo de supervisores de Educación Física realizó una tarea permanente de asistencia, apoyado por gran número de docentes dispuestos a compartir la búsqueda y las reflexiones para lograr transformaciones institucionales, del rol del docente, del alumno y de la propia supervisión.
- * La Escuela de Capacitación (DCPAD), a través de los cursos fuera de servicio, comenzó el proceso de elaborar propuestas concretas para la escuela, trabajando juntos, formulando hipótesis, probando, aprobando, descartando, compartiendo. Este proyecto comenzó bajo la denominación "El DC en acción".
- * Esta historia tuvo un despliegue de mayor profundidad y extensión cuando, en 1991, se comenzó a trabajar en conjunto (supervisión- capacitación) en jornadas en servicio, en las que participó el 80% de los profesores de EF en actividad (niveles inicial y primario).

Estas jornadas tuvieron dos objetivos básicos, que definieron dos dinámicas diferentes:

1. ante la falta de apertura y sistematización de contenidos se realizó capacitación sobre contenidos específicos: cada grupo de distrito contó con dos jornadas por cada temática requerida.
 2. ante la dificultad de articular el planteo general con propuestas de enseñanza adecuadas a cada grupo se comenzaron a analizar variables intervinientes en jornadas de elaboración. Desde la producción en pequeños grupos se llegó a la impresión de un material sobre "Evaluación diagnóstica" y otro sobre "El espacio como contenido de la educación física", que se encuentran disponibles en todas las escuelas.
- * La participación de muchos docentes en los diversos concursos de ascenso que se realizaron en estos años, ayudó -como sucedió también en otras disciplinas- a difundir el marco conceptual común.

¿Cuál es, al cabo de este proceso, la relación de los docentes de EF con el DC?

Son diversos los grados de apropiación. Algunos están convencidos de compartir el enfoque, y tienen mayores o menores dificultades en su puesta en práctica. Otros, acuerdan en algunos aspectos y desacuerdan en otros. Muchos valorizan planteos didácticos que no habían estado presentes en su formación docente.

Ante una comunidad con perfiles discriminatorios, el respeto por el otro, el reconocimiento de las diferencias, la tolerancia, deben ser trabajados como contenidos.

Ante modelos de espectáculos de competencia deportiva muy distantes a los deseables para nuestros alumnos, la competencia, vivida como actor y como espectador, analizada en conjunto en sus manifestaciones positivas y negativas, criticada y reflexionada, se impone como importantísimo contenido a trabajar con ellos.

Al mencionar este tema, hacemos referencia también a la necesidad de articular las ofertas de actividades extraescolares o torneos deportivos organizados por participantes de la comunidad educativa, con la propuesta de EF de la escuela. Brindaremos así a los niños experiencias y mensajes coherentes desde toda la comunidad escolar.

4- Dificultades para la inserción institucional de la EF

La Educación Física ocupa un particular lugar en la consideración de las distintas disciplinas que integran el curriculum escolar.

Se menciona un párrafo del marco teórico del DC 86, a fin de utilizarlo como contexto de análisis en este punto:

"...todas las áreas son básicas, y también todas las áreas son complementarias en relación con las otras. Lo que tiene que quedar claro es que ninguna disciplina se hace cargo totalmente de todo el niño, por un lado, ni de todos los fenómenos naturales y/o sociales por el otro. Pero el niño que aprende es uno, su grupo de aprendizaje es uno, su escuela es una y su patria también es una, como lo es también su mundo, tanto el natural como el histórico. Claro que este "uno" es muy complejo y lleno de conflictos y marginaciones. Por eso se diferencian los saberes y por eso intentan una integración crítica (no "ilusoria"). Es que la misma diferenciación exige una integración inteligente y respetuosa. Y de eso se trata, tanto en la integración de los individuos como de los saberes, como de las instituciones." (pág. 94).

Sobre estas ideas no se ha avanzado mucho. Aún falta claridad para reconocer la importancia de la relación de los aprendizajes que promueven las distintas disciplinas. A esto se agrega la histórica negación del cuerpo en la escuela, institución que aún no ha podido revertir totalmente una concepción de niño "escindido" que recupera su corporalidad sólo en la clase de EF. Y esto, que parecería mostrarse como una ventaja desde nuestra perspectiva, dadas las expectativas que los niños depositan en ella, es uno de los orígenes de muchas dificultades. La "sobrecarga" de expectativas no favorece el aprendizaje. Ninguna división lo favorece: si sólo tienen "cuerpo" en EF, probablemente cueste mucho más que también tengan "cabeza"...

Atendiendo a las dos líneas enunciadas en este punto, complementaremos los documentos curriculares con anexos bibliográficos y de "desarrollo curricular", esto es, materiales elaborados por colegas que dan cuenta de experiencias realizadas en las escuelas.

Estos anexos iniciarán una posibilidad de intercambios que aspiran a aclarar enfoques, ejemplificar líneas, abrir puertas para la discusión y la reflexión, e intentarán ayudar a la resolución cotidiana de las tan complejas situaciones de enseñanza y aprendizaje.

3- "Lo único que se espera de la clase de EF es descarga y deportes."

Aquí hacemos referencia a la conflictiva relación entre la demanda social y cultural que se recibe en esta época, y las ideas que sobre la Educación Física tenemos los docentes, y aspiramos a concretar en la práctica.

Estas demandas se manifiestan a través de la presión por la práctica casi exclusiva de deportes convencionales, la desvalorización de la Educación Física en términos de aprendizajes, la simplificación de sus objetivos a un nivel de descarga, entre otras consideraciones de similar tenor. Requieren de un serio trabajo a fin de alcanzar una mayor conciencia para desarrollar otros contenidos, en la línea del conocimiento y cuidado del cuerpo, el uso creativo y activo del tiempo libre, la ampliación -en síntesis-, de la cultura física de nuestros alumnos.

¿Cuál es este serio trabajo? A partir de estos documentos se intentará la elaboración de ideas claras que puedan ayudar. Inicialmente, y a modo de ejemplo, decimos que, *aunque no se expresen explícitamente como demandas, nosotros sabemos que hay cuestiones que son altamente significativas para la educación de los niños de la Capital Federal en esta época, y que deben ser considerados como contenidos a enseñar.*

Ante la disminución de los encuentros espontáneos de juego entre los niños, se hace más imperioso incluirlo como contenido, reconocida su importancia en la vida infantil.

Ante modelos corporales que impulsan a muchos adolescentes, jóvenes y adultos hacia una actividad física "para mantener la juventud", muchas veces sin ningún control serio, habilitarlos para valorar y cuidar su cuerpo se hace indispensable.

Ante la gran dependencia del adulto, en algunos casos, y la absoluta falta de contención, en otros, la autoestima, el razonamiento crítico, la independencia de juicio, deben ser trabajados intencionalmente como contenidos educativos.

Lo que sí está más generalizada, es la satisfacción de haber comenzado - institucionalmente- a compartir el hacer, las preocupaciones, las dificultades, sintiendo que se cuenta con un espacio para discutir cuestiones que hacen a mejorar la Educación Física en la escuela.

2- HACIA UNA NO TAN BREVE CONTINUACIÓN DE ESTA HISTORIA

Hoy, 1995, la puesta en marcha de las exigencias previstas por la Ley Federal de Educación ha desencadenado algunos cambios en el sistema educativo. Uno de ellos tiene que ver con la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación Inicial y la Educación General Básica, que se constituyen en el "insumo necesario" para que todas las jurisdicciones realicen las tareas de reelaboración de sus diseños curriculares, a fin de comenzar a implementar a partir de 1996, la nueva estructura educativa.

2.1- La reafirmación de la línea del DC 1986 en EF.

La actual gestión educativa municipal, ha decidido mantener inicialmente el DC 86 y, a la luz de los CBC, elaborar documentos anexos que lo articulen con una lectura nacional de contenidos básicos, y comenzar, al mismo tiempo, a preparar un nuevo DC para el primer ciclo, que se implementará a partir de 1996.

Nos parece indispensable recordar que estos documentos, que llegarán por separado a los docentes de cada disciplina, serán anexos a un DC que se presentó unificado, con un marco teórico que fundamenta en común la totalidad de las disciplinas.

Señalar esto no nos parece un detalle más: el marco teórico proporciona las claves para una profunda comprensión del enfoque disciplinar y plantea el marco institucional en el cual tendría posibilidad total de desarrollo este enfoque de la enseñanza.

Por lo tanto es indispensable su lectura, para potenciar nuestras posibilidades y tener conciencia de probables limitaciones institucionales sin que éstas deriven en frustraciones.

Será desde aquí, entonces, que continuaremos esta historia, considerando simultáneamente tres elementos, los cuales guiarán la tarea orientada a la elaboración de un nuevo Diseño Curricular:

- * el planteo del Diseño Curricular de 1986
- * el análisis de la experiencia realizada desde su implementación.

* el documento de Contenidos Básicos Comunes.

a) Necesidad de algunas precisiones conceptuales

En EF se ha decidido mantener la estructura conceptual y didáctica del DC 86, con las lógicas revisiones que nueve años de vigencia imponen, junto con los aportes y solicitudes de los CBC.

Esta decisión se fundamenta en dos consideraciones:

- la propuesta de los CBC, en cuanto a profundidad y extensión, está básicamente contemplada en el actual diseño para el área.
- el proceso de cambio del enfoque didáctico de la Educación Física iniciado en 1986, se encuentra en pleno desarrollo y consolidación.

Mantener esta estructura conceptual, no quiere decir mantener "intacto" el DC. Tenemos conciencia de que es un documento que también tuvo falencias, y que desencadenó conflictos y dudas desde su implementación. El análisis de estos aspectos determinará su tratamiento en estos documentos.

Por lo tanto, los precisaremos brevemente:

- Sobre las falencias:

1. Falta explicitar cuáles son los conceptos de objetivo, contenido y actividad.

Realizaremos en estos documentos una tarea de fundamentación y aclaración de la orientación y alcances de la propuesta.

2. Falta de apertura y especificación de contenidos.

Los CBC *"son la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza en todo el país"*, y se constituyen en el punto de referencia para realizar los ajustes necesarios y la definición clara de lo que conformará el sustrato del aprendizaje de los alumnos, constituyéndose en la tarea principal para la reformulación de un nuevo Diseño Curricular.

- Sobre los problemas surgidos desde su implementación:

- 1- "El Diseño Curricular como planteo ideal"

¿Planteo ideal o planteo teórico?

En un DC o sus materiales anexos se espera un claro planteo -disciplinar en este caso- que asegure un básico de aprendizajes para los niños.

Lo que permite elaborar un DC no es un trabajo ideal, sino teórico, y esto significa:

- Plantear con claridad un enfoque didáctico y una selección de contenidos.
- Definir su pertinencia en función del análisis de las características de la sociedad y de la época.

La diferencia que presenta respecto de los CBC, que hacen un planteo de contenidos para todo el país, es la *contextualización*, la ubicación de esos contenidos según las características de esta jurisdicción, haciéndose cargo de las peculiaridades de la misma.

La Capital Federal, como "gran ciudad" influye en la vida cotidiana de los niños. Será necesario analizar qué influencia tienen en este planteo curricular para la EF municipal, ciertas características, por ejemplo:

- * formas particulares de juego,
- * la televisión con fuerte presencia,
- * los juguetes electrónicos,
- * la relación actividad-descanso;
- * la heterogeneidad de experiencias, estructuras familiares, posibilidades socioeconómicas contextos culturales;
- * disminución de experiencias con grupos de pares, modelos de una comunidad discriminatoria, etc.

Ante esta contextualización jurisdiccional, el Diseño Curricular aporta el enfoque disciplinar, la propuesta general de contenidos y el enfoque didáctico, como fundamento necesario para encarar la resolución de los problemas concretos y reales en la escuela y los planteos en el patio con el grupo de alumnos.

- 2- "Dificultad para articular el planteo general con la propuesta de clase":

Aquí se hace referencia a la distancia existente entre el material curricular y su "puesta en práctica", que se manifiesta en dos grandes líneas:

- en la dificultad para el planeamiento y elaboración de situaciones de enseñanza adecuadas para cada grado en particular.
- en la dificultad que se origina en el trabajo con algunos grupos por la presencia de agresiones, liderazgos negativos, falta de disposición para el aprendizaje.