DISEÑO CURRICULAR

de Educación Primaria

MÚSICA

Dirección de Educación Primaria
Dirección de Educación de Gestión Privada

2011

Educación
Consejo General de Educación
Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación
Gobierno de Entre Ríos

DISEÑO CURRICULAR

de Educación Primaria

MÚSICA

Dirección de Educación Primaria
Dirección de Educación de Gestión Privada

2011

SELLOS EDITORIALES…

AUTORIDADES

Gobernador

Dr. Sergio Daniel Urribarri

Vicegobernador

Dr. José Eduardo Lauritto

Ministro de Gobierno, Justicia y Educación

Cdor. Humberto Adán Bahl

Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos

Presidente

Prof. Graciela Yolanda Bar

Vocales

Vocal Prof. Graciela Rosa Maciel
Vocal Prof. Marta Irazabal de Landó
Vocal Prof. Soraya Flores
Vocal Prof. Susana Cogno

Directora de Educación Primaria

Lic. Analía Diana Matas

Directora de Educación de Gestión Privada

Prof. Inés Patricia Palleiro

COMISIÓN DE DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Equipo Técnico Pedagógico Dirección de Educación Primaria

Lengua: Prof. Gladys Widmer
Matemática: Prof. Alcira García
Ciencias Sociales: Prof. Marina Maidana
Ciencias Naturales: Prof. Ma. Teresa Battistutti
Educación Tecnológica: Prof. Silvia Colliard
Educación Física: Lic. Sara del Porto
Educación Musical: Prof. Marta Gabás
Artes Visuales: Prof. Susana Icasatti

Colaboradores/as en las áreas:

Lengua: Prof. Marta Zamero
Formación Ética y Ciudadana: Prof. Rubén Victor Pak
Ciencias Naturales: Prof. José Dionisio Árias
Artes Visuales: Prof. Alicia Rosa Cicchitti

Asesora

Lic. Nidia Landi

Colaboradores

Lic. Evelyn Schneider. Dirección de Educación Primaria
Prof. Miriam Hergenreder. Dirección de Educación Secundaria
Mg. María Zaida Cardoso. Dirección de Educación de Gestión Privada
Lic. Patricia Noemí Baglione. Dirección de Educación de Gestión Privada
Prof. Diana Inés Casalongue. Dirección de Educación de Gestión Privada
Melissa Soledad Yonas Fischer. Coordinación de Informática y Sistemas
Laura Lucrecia Dellavedova. Coordinación de Informática y Sistemas

Equipo Administrativo

Equipo Administrativo de la Dirección de Educación Primaria.

INDICE

1. PRESENTACIÓN Pág. 6

2. INTRODUCCIÓN. ENSEÑAR Y APRENDER EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Pág. 7

3. ENCUADRE POLÍTICO EDUCATIVO Pág. 12

4. LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS Pág. 16

5. MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR

5.1 El currículo Pág. 21

5.2 La institución educativa Pág. 22

5.3 Los sujetos del aprendizaje y la enseñanza Pág. 24

5.4 La planificación como recurso para anticipar y revisar prácticas Pág. 30

5.5 La evaluación educativa Pág. 31

5.6 Apropiación social y pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación Pág. 33

5.7 Formación ética y ciudadanía Pág. 35

6. BIBLIOGRAFÍA

Documentos Curriculares Pág. 39

7. PROPUESTA CURRICULAR POR ÁREAS Pág. 39

8. ESTRUCTURA CURRICULAR Pág.

41

9. DESARROLLO DE CADA ÁREA CURRICULAR Pág. 42

10. INDICE DE EDUCACIÓN MUSICAL Pág. 51

1. PRESENTACION

En la segunda década del siglo XXI ¿qué sentido tiene hablar y presentar un currículum? Políticamente es asumir la responsabilidad de la educación del Nivel Primario de la sociedad de Entre Ríos. Es presentar desde la gestión educativa, las definiciones político-pedagógicas e instrumentales como garantías para que todos los niños y las niñas tengan acceso a la educación como bien público. Como tal, esas garantías de escolarización se constituyen en el fundamento para construir conocimientos y actitudes éticas basadas en los valores.

Para la escuela leer, analizar y trabajar el curriculum escolar es repensar las prácticas socio culturales y los cambios que se producen en los escenarios sociales y educativos, es resignificar infancias, familias y contextos; las transformaciones sobre el *qué* enseñar y *qué* aprender en relación a saberes y contenidos; es decidir sobre los *cómo, que como estrategias y* recursos impactan en la enseñanza y en los aprendizajes. Es reconocer y asumir otros factores que intervienen en la cultura escolar y en la organización de las instituciones educativas tales como las tecnologías de la información y la comunicación entre otras.

El Diseño Curricular de Educación Primaria comprende un espacio en el que se conocen los fines, se analizan los contenidos, se debaten los procesos y resultados como horizonte formativo para las próximas décadas.

En este Diseño Curricular se pueden visualizar líneas de continuidad y cambios, conceptuales, teóricos y axiológicos. Se ponen de manifiesto en estas definiciones, una diversidad de enfoques y de miradas de escuela, de infancias, de cultura, de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación; de garantías para que todos los niños y niñas en el territorio de Entre Ríos durante seis años de escolaridad, aprendan.

Nos interesa que esos cambios enunciados como horizontes educativos, atraviesen las prácticas y las concepciones de la comunidad educativa y ayuden a comprender la necesidad de educar en una sociedad participativa, democrática y justa, en la que el acceso a los bienes culturales sea un beneficio para todos y todas.

En este sentido, esperamos que esta propuesta se transforme en un currículo inclusivo, produzca efectos sociales y como afirma Connell, R. W en su obra "*Escuelas y justicia social"*, otorgue *valoración multicultural y de producción histórica de más igualdad a lo largo del tiempo*.

Prof. Graciela Bar

Pte. Consejo General de Educación

2. INTRODUCCIÓN: ENSEÑAR Y APRENDER EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Los procesos de enseñanza y aprendizaje no se dan en forma aislada. Están situados en una institución social -la escuela - la que está atravesada por múltiples variables que la constituyen y definen. Las cuestiones relacionadas con la política educativa tanto a nivel macro como de la propia gestión, las necesidades del contexto, las decisiones curriculares y los acuerdos que a partir de ello se generan, la dimensión administrativa, los alumnos que a ella concurren, los padres, el personal de maestranza… todos aquellos que la transitan cotidianamente impregnan el espacio escolar y construyen una cultura institucional que le es propia. Los vínculos que se establecen y las posibilidades que generan configuran el estilo de gestión institucional.

Esta institución "vivida", construida a partir de un marco regulatorio que organiza la actividad escolar, permite generar propuestas educativas valiosas, dando lugar a "distintos modos de apropiación de los saberes, nuevas formas de enseñanza, de organización del trabajo (…), del uso de los espacios y los ambientes de aprendizaje"[1]

El currículum, en el ámbito escolar no se constituye entonces, solo desde su carácter prescriptivo sino que, a partir del documento base donde se plasman las políticas educativas del nivel, se construye y se resignifica en lo específico y singular de cada contexto, de cada institución, en la trama del interjuego entre lo instituido y lo instituyente.

Más que contar con un nuevo diseño, interesa responder a las demandas sensibles de cambios que surgen de la sociedad y desde los campos del conocimiento para poder, a través de este curriculum común**,** orientar prácticas -institucionales y de aula- que desarrollen saberes, conocimientos, habilidades y valores para participar en la vida democrática como ciudadanos activos e informados.

Estas innovaciones, requieren de un cambio de paradigma.

Este Diseño ancla en un modelo complejo de mirada de la educación, de la enseñanza, de mejora y de toma de decisiones estratégicas que concibe a la escuela como unidad de cambio y al Estado que asume la responsabilidad de guiar, apoyar, orientar esas transformaciones.

Estamos muy comprometidos en transformar este Diseño Curricular en un recurso intelectual, profesional, de creación de nuevos significados y cambio cultural para que:

[1] ME. Res. 93/09.

- **La escuela** tome decisiones sobre **su proyecto pedagógico** con el fin de que éste se constituya en **el horizonte colectivo** de formación de todas las niñas y niños. En él se repiensan los agrupamientos, los espacios, el tiempo de la enseñanza, el acompañamiento de las dificultades de aprendizaje de los alumnos/as como inherentes a los procesos de construir saberes. En este marco, las planificaciones en el equipo de ciclo y en el ámbito del aula implican los acuerdos que procuran garantizar la coherencia en la complejización de los saberes grado a grado y ciclo a ciclo del Nivel Primario.

Un diseño curricular ayuda a poner en debate, al interior de la escuela, los procesos educativos, los logros y las dificultades. Las fortalezas son para continuar y los problemas para afrontarlos en el espacio de decisión de autonomía institucional. Las dificultades no son solo de los alumnos ya que muchas de ellas suelen ser los efectos/consecuencias de acciones pedagógicas que se hacen visibles en ellas, pero que, para superarlas, las prácticas de enseñanza deben ser revisadas institucionalmente.

El Diseño Curricular se plantea como una herramienta inacabada, pues **la escuela, como organización, toma decisiones y construye su propuesta con este**

marco orientador de las prescripciones. Desde estos acuerdos, los equipos docentes profundizan y resignifican por ciclo esas definiciones. Así mismo, la escuela y la familia, la escuela con la comunidad y la sociedad en general también redefinen aspectos de la enseñanza propios de este tiempo. Desde esta perspectiva los equipos docentes, construyen acuerdos y los plasman en propuestas de enseñanzas situadas y complejas con el propósito de acompañar las trayectorias de los niños y niñas.

En este trabajo y frente a la complejidad del proceso educativo que asumen las instituciones escolares, es indispensable garantizar condiciones de igualdad y de justicia curricular para muchos niños y niñas en estado de vulnerabilidad social y económica.

Se hace necesario entonces, pensar en una nueva lógica del currículum que rompa con la idea de un currículum general eminentemente centrado en lo técnico-didáctico sin considerar lo político-social que ha producido mayor desigualdad educativa, entre escuelas, entre aulas, entre contextos, en un mismo sistema educativo.

Muchos de los niños y niñas han quedado librados a su propio desempeño o a la oportunidad de las familias de poder concretar apoyos extraescolares para aprender o alcanzar la promoción de un grado. Flavia Teriggi[2] menciona que "…. *la pobreza afecta de manera grave al conjunto de la población de Iberoamérica….La pobreza infantil está asociada con una exclusión de los servicios las oportunidades que les corresponden, lo que contribuye a perpetuar su transmisión intergeneracional. La situación se agudiza (no solo en la periferia de los conglomerados urbanos) sino en las áreas rurales y se configura como un factor*

[2] Terigi, F. "*Educar en Ciudades. Segmentación urbana y educación en América latina*. *El reto de la inclusión escolar*". Prólogo. Fundación Iberoamericana para la educación, la ciencia y la tecnología. 2009. Pág. 16.

que tiende a reforzar el círculo de pobreza…..Miles de niños en situación de extrema pobreza…., minan su desarrollo y ponen en riesgo su destino escolar, ya que son los que fracasan, repiten o abandonan…Sin desconocer que son necesarias políticas intersectoriales; tenemos cada vez más conciencia que algo sucede dentro de la escuela, causa de que las trayectorias escolares de los más pobres siga interrumpiéndose…."

"Hacer" garantía institucional de obligatoriedad es poder alcanzar logros equivalentes en aprendizajes en el tiempo esperado, para todos. En este Diseño Curricular se retoma el concepto de gestión escolar, institucional, como la función de *ejercer el gobierno de la escuela para desarrollar procesos estratégicos y operativos que aseguren el logro de sus fines*.[3]

Esta concepción de Diseño Curricular se constituye junto a la idea de dirección, de participación colectiva en el diseño de un proyecto institucional y curricular, de toma decisiones entre los maestros y de evaluación del funcionamiento organizativo que le permite a la escuela pensarse a sí misma y definir su propuesta pedagógica. En este sentido, la propuesta se construye, se comunica, se difunde y se elaboran intercambios para que se pueda encarnar en el devenir cotidiano de la institución escolar. Todo ello se realiza reconociendo la complejidad y la preocupante brecha de desigualdad en el logro de saberes profundizada por condiciones de iniquidad socioeconómica. Desde esta concepción, la inclusión educativa es ineludiblemente una definición pedagógica de nuestros tiempos que debe atravesar los procesos educativos.

- **Los padres y tutores** puedan comprender los nuevos desafíos de enseñanza que el Estado asume, garantizando los saberes, la formación durante este tramo de escolaridad obligatoria y la articulación con la Educación Inicial y Educación Secundaria,

también obligatorios. Están convocados para trabajar activamente en pos de esos objetivos en diálogo familia-escuela y comunidad.

- **El equipo directivo** como autoridad formal de la escuela vincula el Diseño Curricular con su formación y experiencia para la realización de cambios y mejoras del proyecto de trabajo escolar. Desde este lugar gestiona la cotidianeidad escolar, construye enlaces con la comunidad y otras organizaciones o redes[4] para fortalecer la centralidad de la propuesta pedagógica inclusiva y de calidad; en los procesos y resultados para todos los niños y niñas.

Como tal, **el equipo de conducción acompaña la identificación de dificultades en procesos de aprendizaje**, desde una mirada compleja en la que la escuela se interroga sobre las prácticas que los docentes responsables han de cambiar y/o a revisar y no sólo para identificar lo que el niño/a debe superar en situación de dificultad. Auspicia acuerdos docentes por ciclos para ofrecer -a partir de las dificultades detectadas durante la enseñanza- más y mejores oportunidades de aprendizaje a los alumnos en riesgo de fracaso o dificultad escolar. Estimula para

[3] Carriego, C. "*Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa"*. Colección itinerarios. Editorial Stella. Argentina. 2005.
[4] Idem Ob Cit

que los equipos docentes acompañen de manera sostenida las trayectorias educativas por ciclo de todos los alumnos/as, en especial a aquellos/as que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y que los/as afecta su expectativa de aprender.

Favorece procesos de autoevaluación participativa en la institución**,** para objetivar las prácticas, conocer las expectativas de los padres y los alumnos sobre la escuela; para retroalimentar las decisiones pedagógicas y transformar el concepto de evaluación en herramienta para la gestión y la mejora de la oferta pedagógica. Compara resultados y la adquisición de saberes socialmente relevantes. Ofrece acompañamiento en el aula a los docentes para desarrollar su enseñanza y promueve acciones reflexivas sobre su práctica, auspiciando procesos de formación permanente y actualización. Propicia que los proyectos de mejora institucional, ayuden a identificar prácticas valiosas para mejorar los procesos educativos.

➢ ***Los docentes, como equipo de ciclo,*** reflexionan, revisan y acuerdan acerca de los enfoques y la enseñanza, seleccionan contenidos y anticipan la intervención mediante la planificación en equipo. Esto permite la discusión, el debate y los criterios compartidos, en la búsqueda de procesos valiosos para el aprendizaje, que implica el desarrollo cognitivo complejo de todos los alumnos y las alumnas.

Como responsables directos de la enseñanza, repiensan colectivamente, al interior de cada ciclo y en la continuidad de la trayectoria obligatoria de ciclo y nivel, los contenidos escolares, las experiencias, las tareas, las actividades, el tiempo real de enseñanza, la variedad de materiales y recursos para garantizar la enseñanza activa y aprendizajes autónomos.

Discuten y acuerdan un concepto unificado de evaluación educativa y ensayan prácticas evaluativas formativas y democráticas de comprensión y comparación de situaciones de enseñanza, de evaluación de saberes y de variedad de instrumentos para recolectar evidencias (tanto de la enseñanza como de los aprendizajes).

En este sentido, asumen la planificación por ciclo como un recurso colectivo profesional esencial que contribuye para anticipar decisiones complejas y que ofrece marco para las planificaciones de aula y la concreción de las intervenciones didácticas.

➢ ***La enseñanza en el aula se constituye en el desarrollo de un currículum destinado a la comprensión***, ofrece organización de los saberes, que permite a los alumnos desarrollar su autonomía con recursos y soportes variados que acrecienten el deseo de aprender, investigar, relacionar, discutir, confrontar, argumentar, crear, experimentar, dialogar; pone énfasis en el desarrollo de conceptos y de proyectos que formen habilidades cooperativas y solidarias para la resolución de problemas como camino de elección y de superación.

La perspectiva de la centralidad de la enseñanza se presenta como propuesta inexcusable para abordar el problema del fracaso escolar ya que no es una cuestión individual del niño o la niña sino un problema institucional que debe ser revisado ofreciendo nuevas y diferentes oportunidades de aprendizaje desde el trabajo compartido de los equipos de la institución.

Esta centralidad remite a potenciar la gestión de la clase para lo cual las tecnologías de la información y la comunicación hoy ocupan un lugar relevante**.** Por ello en cada área curricular del presente documento, se hace mención a la importancia que en los próximos años, cada vez con mayor envergadura, han de desempeñar las TIC. Frente a esta perspectiva, enriquecer las estrategias, ampliarlas permitirá al docente generar nuevos ambientes de aprendizaje donde adquieran relevancia el material multimedia. Tal vez como ya lo anticipan algunos teóricos, el desafío también alcanza ya, no solo en el acceso a la información, sino fundamentalmente a garantizar la comunicación. Esto último implica una postura profesional docente y de la escuela de interacción y comprensión para aprender a aprender, muy diferente a la enseñanza aislada y centrada solo en el docente.

Un Diseño Curricular debe habilitar a las escuelas a poner en juego diversas propuestas de trabajo que permitan "…*no sólo remover los obstáculos de acceso, sino promover aquellas formas de organización institucional y de trabajo pedagógico que se requieren para que todos y todas logren los aprendizajes a los que tienen derecho*." (Teriggi, F. 2009).

De esta manera, se entiende a la **escuela como el lugar privilegiado de transmisión sistemática del conocimiento y el currículum es la "bisagra" articuladora entre el conocimiento anterior y las nuevas construcciones teóricas** que sustentan las innovaciones en las prácticas educativas. Es así que se propone a directivos y maestros reflexionar sobre los espacios que el currículum habilita, qué lugar se le otorga a "lo ausente"; interrogar acerca de qué conocimientos se transmiten y cómo son transmitidos, qué saberes disciplinares y didácticos se incluyen y cómo se los articula y con qué coherencia epistémica son incluidos, sin perder de vista aquellos conocimientos que son dejados de lado.

Al hablar de conocimiento lo hacemos en referencia a aquellos significados construidos y consensuados socialmente, de carácter provisorio, problematizado y cuestionable.

El conocimiento escolar no es una simplificación del conocimiento cultural[5] del que deriva, sino un nuevo producto cultural que tiene otras finalidades, funciones y utilidades, además de otras lógicas y circuitos de producción, desarrollo y difusión. Es el que se construye en la interacción y el diálogo entre docentes y alumnos/as. Este intercambio permite, a su vez, la problematización, la interrogación acerca de los objetos de conocimiento, lo que favorece su reconstrucción individual por parte de cada uno de los/as alumnos/as. Posibilita mediante la reflexión y conceptualización de las prácticas de enseñanza, la producción por parte del docente de un saber didáctico.

[5] Se hace referencia aquí a las interpretaciones erradas acerca de la transposición didáctica que consideran la misma como una "simplificación" del saber erudito, quitándole así al conocimiento escolar su valor científico.

Esta forma de concebir el conocimiento implica entender que el mismo tiene múltiples lecturas al que cada campo del saber aporta diversas perspectivas. **El saber de la enseñanza debe ser reflejo de la complejidad de la realidad y de su conocimiento construido a partir de la interacción con ella**. Esto requiere necesariamente un enfoque didáctico integrador que haga explícitos los acuerdos que propician tanto las relaciones entre los saberes específicos como la articulación significativa de las áreas.

Tener en cuenta la problemática de la repitencia en los procesos de escolarización, es incorporar estas concepciones que requieren ser asumidas respecto de diversas prácticas escolares para dar vida a una propuesta curricular, que pretendemos se plasme tanto en las planificaciones como en la elaboración y ejecución de proyectos, en la elaboración de diagnósticos y evaluaciones, como también en la selección y puesta en marcha de diversas estrategias y recursos didácticos que favorezcan el desarrollo y promoción de las trayectorias escolares.

El Programa integral *Todos Pueden Aprender*[6], destinado a reducir la repitencia en el primer ciclo, realiza una mirada compleja sobre la misma afirmando que: *"….hacer repetir el grado es un procedimiento usado frecuentemente en las escuelas cuando un niño o una niña no logra los aprendizajes esperados…., está basado en una concepción de aprendizaje, pero que muchas veces no cuenta con criterios claros y explícitos…La repitencia y el abandono escolar afectan principalmente a los pobres…Generalmente cuando el niño o la niña está en riesgo de repetir o abandonar, la explicación de esta situación se concentra exclusivamente en factores personales o del entorno socioeconómico….*

La repitencia es uno de los fenómenos que describen el fracaso escolar…..La repitencia y el fracaso escolar son problemas institucionales y que afectan seriamente la trayectoria educativa de los niños y niñas…, por tal razón deben ser trabajadas colectivamente…."

Flavia Teriggi[7]menciona cinco formas de exclusión educativa que a veces aparecen combinadas, pero que deben ser reconocidas por cómo afectan a las trayectorias educativas de los niños y las niñas:

- ***No estar en la escuela:*** *hace mención a los niños y niñas que deberían estar cursando la escuela primaria y no están escolarizados….*

- ***Asistir varios años a la escuela, y finalmente abandonar:*** *aunque hay avances importantes en el acceso de la población infantil a la enseñanza primaria, también se manifiestan dificultades para permanecer y avanzar en su escolaridad….*

- ***Las formas de escolaridad de baja intensidad:*** *se menciona el desenganche de las actividades escolares, jamás estudian una lección, ni cumplen las tareas, no llevan útiles, y no les importa mucho no hacerlo (Kessler, 2004). Este "desenganche" se puede presentar bajo dos formas: una "disciplinada", es decir no realiza actividades escolares pero tampoco genera problemas de convivencia en la escuela; la otra "indisciplinada" se suma al no involucramiento en lo escolar los problemas de disciplina o faltas graves…*

[6] UNICEF. *Todos pueden Aprender*. Colección. Módulos.
[7] Teriggi, Favia. "*Educar En Ciudades. Segmentación Urbana Y Educación En América Latina. El Reto De La Inclusión Escolar*". Cap 1:" *La Inclusión Educativa: Viejas Deudas y Nuevos Desafíos*". Fundación Iberoamericana para la educación, la ciencia y la tecnología. 2009.Pág. 24

- ***Los aprendizajes elitistas o sectarios:*** *Connell llamó la atención al mundo pedagógico sobre el hecho que los currículos pueden ser injustos si codifican como*

cultura autorizada la de sectores específicos de la población; si desautorizan la perspectiva de los menos favorecidos….Lo que conduce a una conclusión política fundamental respecto de la inclusión educativa: aprender lo mismo no es indicador automático de justicia….

- ***Los aprendizajes de baja relevancia:*** *es otra forma sutil de exclusión cuando los alumnos y las alumnas de los sectores más pobres logran aprender contenidos curriculares que se les presentan y logran avanzar con regularidad en la escolaridad, pero acceden a versiones devaluadas de los contenidos culturales…Esto después les afecta sus posibilidades de seguir estudiando…"*

Si partimos del supuesto que los Diseños Curriculares prescriben a partir de estas preocupaciones, las mismas se constituyen en problemas pedagógicos desde los cuales se considera imprescindible su superación.

En síntesis, **establecer el sentido del Diseño Curricular es hablar de modelo, de fundamentos, de concepciones didácticas, de prácticas educativas, de propósitos que orientan los logros, de criterios rigurosos y consensuados, conscientes y fundamentados. En este sentido, podemos resignificar la tarea de enseñar en función de determinadas cuestiones** en relación con las formas de enseñanza y la necesidad de intervenir para transformarlas.

3. ENCUADRE POLÍTICO EDUCATIVO

El presente Diseño Curricular se sustenta en diferentes normativas. La Constitución de la Provincia de Entre Ríos, establece: "*La educación es el derecho humano fundamental de aprender durante toda la vida accediendo a los conocimientos y a la información necesarios en el ejercicio pleno de la ciudadanía, para una sociedad libre, igualitaria, democrática, justa, participativa y culturalmente diversa. El Estado asume la obligación primordial e indelegable de proveer a la educación común, como instrumento de movilidad social, con la participación de la familia y de las instituciones de gestión privada reconocidas. Promueve la erradicación del analfabetismo, imparte la educación sexual para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, garantiza el acceso universal a los bienes culturales y la vinculación ética entre educación, trabajo y ambiente."*[8]

En el artículo 258 afirma que el Estado provincial asume la responsabilidad de garantizar "*...a los habitantes la igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia, reingreso y egreso en todos los niveles de la educación obligatoria*."

Asimismo, define que los "…*lineamientos curriculares para cada nivel educativo obligatorio, integrarán, de manera transversal, educación con: cultura, derechos humanos, culturas ancestrales, cooperativismo y mutualismo, educación sexual, para la paz y para la no violencia,*

[8] Constitución Provincia de Entre Ríos, Sección X. Artículo 257

trabajo, ciencia y tecnología y que "*la educación ambiental, los lenguajes artísticos, la educación física y el deporte escolar son inherentes a la educación común...*[9]

La Ley de Educación Nacional[10] en su Artículo 27° establece que:"La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común" y explicita una diversidad de objetivos:

La Ley de Educación Provincial[11] establece "*el Sistema Educativo Provincial y regula el ejercicio del derecho humano, personal y social de enseñar y aprender consagrado constitucionalmente para todos los habitantes del territorio entrerriano*."[12]

A la vez, afirma que es el Estado Provincial el que "*garantiza como prioridad la educación integral, permanente y el acceso a la información y al conocimiento para todos los habitantes*."[13]

Asimismo delega en el Consejo General de Educación la responsabilidad de aprobar "*los lineamientos curriculares para cada nivel educativo obligatorio integrándose de manera transversal, educación con cultura, derechos humanos, culturas ancestrales, patrimonio tangible e intangible, cooperativismo y mutualismo, educación para la paz, la resolución pacífica de conflictos, trabajo, ciencia y tecnología y educación ambiental*"[14]

La misma Ley Provincial de Educación en el CAPÍTULO IV de EDUCACIÓN PRIMARIA establece en los artículos que:

"*La Educación Primaria constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de niños y niñas que asegura el derecho personal y social a la educación*"[15].

Son objetivos de la Educación Primaria[16]:

a) Asegurar una formación básica común a todos los niños y niñas garantizando su acceso, permanencia, reingreso y egreso en condiciones de distribución igualitaria del conocimiento que garanticen la calidad del proceso educativo y sus resultados.

b) Favorecer el desarrollo de contenidos considerados socialmente significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial de la lengua española y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales, las lenguas extranjeras, el arte, la cultura, la educación física y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.

c) Promover la función socializadora de la escuela en un marco de respeto por la diversidad social y cultural.

d) Propiciar el conocimiento y la valoración reflexiva de la tradición y el patrimonio cultural y natural local, regional y nacional.

e) Promover la formación artística y artesanal, la educación física y el deporte, como componentes indispensables del desarrollo integral de la persona y de los grupos, como formas de expresión e interacción social y ética.

f) Desarrollar hábitos de convivencia solidaria y cooperación, construyendo formas pacíficas y racionales de resolución de conflictos.

[9] Ibidem. Artículo 260.
[10] Ley de Educación Nacional N° 26.206. Argentina
[11] Ley Provincial de Educación N° 9890. Entre Ríos. Argentina.
[12] Ibídem. Título I. Capítulo I. Artículo 1°.
[13] Ibídem. Artículo 2°.
[14] Art. 11°.
[15] Art. 29°.
[16] Art. 30°.

g) Promover actitudes de esfuerzo, de trabajo y responsabilidad en el estudio, y de estímulo e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las posibilidades de aprender.

h) Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social."

La citada Ley propone una Educación Primaria que contemple:

- ✓ "*una organización institucional y curricular flexible, de jornada simple, extendida o completa, domiciliaria y hospitalaria y en contextos de privación de libertad*."[17]
- ✓ Implementar "… *proyectos específicos y se otorgarán cargos de maestros, en función de las características institucionales*" para "*favorecer la integración, permanencia y egreso de la educación primaria se implementarán*"[18].
- ✓ Promover "*la jornada extendida y completa para favorecer el desarrollo de actividades que permitan intensificar la lectura, la escritura, el cálculo y acciones culturales, artísticas, de educación física, deportivas y recreativas*."[19]
- ✓ Articular "*con la Educación Inicial y la Educación Secundaria para facilitar el tránsito entre los diferentes niveles y posibilitar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar*."[20]

En referencia a las Modalidades del Sistema Educativo Provincial, la Ley establece que: "…*constituyen las opciones organizativas o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles del sistema educativo, que intentan dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanentes o temporarios, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos*."[21]

En el TÍTULO III, EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA establece que: *""A los efectos de esta ley se entiende que la educación de gestión privada tiene carácter público por cuanto su objeto es la administración de un bien público y social y adquiere entidad sobre la base del reconocimiento de la libre elección de los padres*". (Artículo 99) y que "*Los establecimientos educativos de gestión privada confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa o de gestión social integran el Sistema Educativo Provincial y están sujetos al reconocimiento, autorización y supervisión del Consejo General de Educación".* (Artículo 100).

Tanto la Ley de Educación Nacional, como la Ley de Educación Provincial y los Acuerdos del Consejo Federal de Educación, definen y regulan las diferentes

[17] Art. 31°.
[18] Art. 32°.
[19] Art. 33°
[20] Art. 34°
[21] Art 58°.

Modalidades[22] del Sistema Educativo: Educación Especial, Domiciliaria Hospitalaria, Privados de Libertad, Intercultural Bilingüe, de Jóvenes y Adultos, Artística y Rural para la Educación Primaria.

En septiembre del 2010, en Iguazú, Misiones, se aprobó, en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria; el Documento "Orientaciones para el mejoramiento de

las trayectorias escolares reales de niños, niñas y jóvenes".[23] Algunos conceptos esenciales son definiciones político pedagógicas del mismo, son retomadas por el presente Documento curricular.

El Plan Educativo Provincial de Entre Ríos [24]2007 - 2011 en su **Presentación** determina que:

En la actual gestión de gobierno, la educación se constituye como una política de Estado, en tanto que es prioridad para construir una sociedad más justa, reafirmar la soberanía, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Consideramos a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social que debe ser garantizada por el Estado, tal como lo hemos definido en la Ley de Educación Nacional. En este sentido, el Consejo General de Educación pone en marcha un Plan Educativo Provincial que permitirá el desarrollo sostenible de una educación de calidad para todos y todas, priorizando estratégicamente la formación integral de las persona. Está sostenido en la justicia social, como condición impostergable para la formación del ciudadano, la convivencia democrática desde la identidad nacional y latinoamericana en vistas a la integración y crecimiento de nuestro país en el contexto mundial.

El Consejo General de Educación posibilitará, a través de las diferentes Direcciones de Planeamiento y de Educación, que las instituciones educativas constituyan un espacio esencial de transmisión, consolidación, creación y recreación de la cultura nacional y popular y un ámbito de producción, reproducción y distribución del conocimiento, considerado como bien social e instrumento de desarrollo y liberación personal y social basado en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a hacer ("Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI").

Para alcanzar una Educación de Calidad para Todos y Todas, el Consejo General de Educación sustentará su gestión en los ***siguientes ejes fundamentales y líneas de acción***[25] *que contendrán propuestas pedagógicas pertinentes a cada nivel y modalidad del sistema educativo provincial:*

1. *Educación, compromiso de la sociedad.*

[22] En el presente documento se hace mención a 7 de las 8 Modalidades en relación con el Nivel Primario.
[23] Este Documento de aprueba por la XXXI Asamblea del Consejo federal de Educación y forma parte del Anexo de la resolución 122/10
[24] Puesto en marcha por el Consejo General de Educación. Entre Ríos. Argentina.
25 El desarrollo de los mismos se encuentra en el Plan Educativo provincial "Educación de calidad para todos y todas "y en los Lineamientos Curriculares para la Educación Primaria (2009:9). Entre Ríos. Argentina

2. *Jerarquización de la educación en un nuevo marco normativo.*
3. *Mejor educación con igualdad de oportunidades.*
4. *Profesionalización docente.*
5. *Integración Educación – Trabajo – Producción.*

4. LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS

La Educación Primaria en nuestra provincia, cuenta con una estructura de **seis años de duración, organizada en dos ciclos de tres años cada uno**, a partir de los seis años de edad, tal como se enuncia en la Ley de Educación Provincial N° 9.890.

Asimismo, con el objetivo de lograr mayor inclusión educativa y continuidad en las trayectorias escolares es de relevancia pedagógica y social **la articulación con el Nivel Inicia**l en su sala de cinco años **y con el 1º año del Ciclo Básico Común del Nivel Secundario.** Esta articulación resulta favorecida por las actuales normativas referidas a su estructura y organización escolar y a la evaluación, tanto al interior de cada ciclo como para la promoción de un ciclo a otro, y de un nivel a otro, siempre en el marco de los Acuerdos Federales del Consejo Federal de Educación[26]. Éstos ofrecen el marco para garantizar la equidad en el acceso a la educación, la igualdad de oportunidades que propician experiencias diversas de aprendizaje y la movilidad tanto interinstitucional como interprovincial del alumno.

La estructura graduada y simultánea es una de las características que ha adoptado la escuela moderna. Este carácter graduado de la escuela primaria tomó el criterio de agrupar a los niños y a las niñas según el principio de correspondencia entre una edad cronológica determinada y un grado de escolarización para el que se definen propósitos educativos y contenidos escolares. La escuela se tornó así en una institución propia del imperativo de la educación universal: agrupando a niños y niñas con un mismo docente. De esta manera se generó un dispositivo escolar moderno que resolvió la masividad. La clasificación por edades ha sido la principal estrategia macro política para asegurar el mandato de la homogeneidad[27].

La perspectiva de la escuela primaria hoy, ofrece la modalidad de **la estructura ciclada** como alternativa superadora de la estructura rígida de lo graduado, otorgando movilidad y comprensión del tiempo, propio de los procesos implicados en los aprendizajes escolares, el que no puede ser concebido como monocrónico, es decir como tiempo regular y único.

Ahora bien, cabe reconocer que **junto a la estructura** graduada y simultánea y la ciclada, se han desarrollado **"otras escuelas"**[28], que no siguen este criterio de homogeneización del tiempo tales como los plurigrados o aquellas escuelas urbanas que procuran trabajar con estrategias y otras condiciones

[26] Resoluciones N° 214/04; Nº 225/04; Nº 228/04; Nº 146/00; Nº 030/93 Consejo Federal de Cultura y Educación.
[27] Teriggi, F. "*Las Otras Primarias Y El Problema De La Enseñanza*". Op. Cit.
[28] Teriggi. Op. cit

pedagógicas que favorezcan las oportunidades de aprender para los niños y niñas cuyas dificultades en sus trayectorias los ha colocado en situaciones de sobreedad.

Desde esta perspectiva surgen otras iniciativas como propuestas institucionales que son ofrecidas como una alternativa posible para trabajar de otro modo con el tiempo y los procesos escolares, para detenerse en lo ya visto, retomar y fortalecer aprendizajes, para generar las mejores condiciones desde el inicio donde los alumnos/as puedan establecer otra relación con el saber.

Con respecto a los **plurigrados, nuestra provincia se caracteriza por un alto porcentaje de escuelas rurales y de islas que tienen esta organización**. Esta situación presenta la realidad de las escuelas hoy, que no permite hablar de una **sola escuela primaria, sino de múltiples primarias donde la organización de las mismas se complejiza.**

La organización del plurigrado agrupa a niños y niñas que cursan diferentes grados en una misma sección escolar. Así, quién está a cargo de dicha sección, debe desarrollar contenidos referidos a grados diferentes en condiciones de enseñanza simultánea, teniendo como herramientas propuestas didácticas que han sido construidas según el modo distintivo que ha primado para la escolarización –y aún siguen vigentes-, es decir para la enseñanza graduada y simultánea.

Por otra parte y si bien el manejo no graduado de los contenidos se ofrece como una alternativa posible en la enseñanza y encierra una gran potencialidad, no es una organización que pueda instalarse sin previo estudio y reflexión en las escuelas. Este tipo de modalidad requiere, a la hora de planificar, de la selección de recorridos curriculares referidos al desarrollo de saberes mediante contenidos, reorganización de los tiempos en la clase y una transformación organizacional y pedagógica.

Respondiendo a las necesidades y desafíos que el entorno le plantea a las instituciones educativas, surge otro tipo de organización escolar: **Escuelas de Jornada Extendida.**

Su implementación tuvo su origen en el objetivo de revertir la desigualdad escolar, el abandono y la repitencia[29], pretendiendo brindar mejores condiciones a los alumnos y alumnas para acceder al dominio del conocimiento y de los códigos culturales, mediante el desarrollo de áreas instrumentales y formativas, otorgando nuevos sentidos a la experiencia social y escolar de los sujetos.

Es una instancia, en contraturno, que ofrece a los niños y niñas otros espacios participativos de construcción de conocimiento, de trabajo cooperativo y solidario, ampliando condiciones para la articulación de los contenidos de las distintas áreas del conocimiento, el fortalecimiento mutuo y una gestión directiva compartida y responsable.

En este sentido, extender la escolaridad es un esfuerzo y una responsabilidad del ámbito público por cumplir y velar por el derecho de niños y niñas a contar con un espacio y un tiempo social significativo y protector,

[29] Referida a la *Convención Internacional de los Derechos del Niño* y en las Leyes Nacionales N° 23.849 y N° 26.075

principalmente de aquellos y aquellas que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad.

La implementación de la Jornada Extendida es una oportunidad para ofrecer una mejor educación, una escuela más abierta y dinámica, una experiencia más potente y significativa. A través de esta modalidad escolar se procura:

- ✓ Una escuela que no excluya, sino que afronte su responsabilidad y su razón de ser en torno a una educación obligatoria en igualdad de condiciones para todos y todas.
- ✓ Que, ante las dificultades de la pobreza social, económica y cultural, la institución se fortalezca en iniciativas pedagógicas que marquen una diferencia para aquellos y aquellas en donde la escuela es tal vez la única posibilidad de ser y estar en el mundo de un modo más digno.
- ✓ Promover el estudio de los nuevos enfoques didácticos y curriculares en función de una transmisión y producción de conocimiento más rica.
- ✓ Fortalecer los procesos participativos de reflexión y evaluación institucional que redunden en beneficio de las experiencias de enseñar y aprender.
- ✓ Que la escuela esté atenta ante los estigmas y prejuicios sociales (de maestros/as, alumnos/as y padres y madres) que discriminan, que establecen fracasos anticipados, que retacean la confianza en el niño y en la niña, más allá de las diferencias de distinto orden.

Nuestro sistema educativo provincial cuenta además para el nivel, con **escuelas de jornada completa.**

Son escuelas que cuentan con propuestas estratégicas para mejorar los aprendizajes incrementando la participación de los alumnos y las alumnas en las actividades escolares a través de la permanencia diaria dentro de la institución educativa.

El incremento del tiempo de permanencia en la institución escolar se basa en el objetivo central de brindarle a los alumnos otras posibilidades de aprendizaje, no contemplados en la escuela tradicional. Más tiempo para enseñar y aprender confluye en el trabajo pedagógico de la escuela para que los niños y niñas adquieran, a través de experiencias significativas y enriquecidas, el conocimiento que como competencias, habilidades, destrezas y actitudes, los habilita para la convivencia democrática, pluralista y constructiva en la sociedad en que viven.

La implementación de esta modalidad pedagógica es un proceso complejo dada sus implicancias en diversos ámbitos de la política educativa , tales como son la planificación, el rol del director, la participación de la comunidad, el currículum, el financiamiento, pero brinda la oportunidad de disminuir indicadores vinculados con los problemas de la desnutrición infantil, la deserción y la repitencia, al ofrecer un contacto prolongado con los docentes a fin de mejorar los desempeños escolares y procesos de crecimiento de los niños/as con la adquisición de las herramientas intelectuales, afectivas y políticas que los prepare para el ejercicio de su autonomía y ciudadanía

La Provincia de Entre Ríos, dice Sandra Carli[30], funcionó como escenario principal de experimentación e innovación pedagógica a nivel nacional durante las últimas décadas del siglo XIX. La historiadora relata que lo que hoy se nos presenta como tradición provincial, como un capital cultural significativo, sufrió un proceso histórico de constitución en el cual lo nuevo y original tuvo lugar con todas las incertidumbres e imprecisiones que esto conllevaba. En un contexto de tensión entre la autonomía provincial y el gobierno nacional, se implementaron ensayos educativos, siendo el indicador más fehaciente del anclaje civilizatorio dentro del proyecto de organización nacional, la instalación de la Escuela Normal de Paraná.

Con esta impronta en el surgimiento de la escuela pública en la provincia es que hoy nos encontramos con la siguiente distribución de escuelas[31] en la misma:

UNIDADES EDUCATIVAS DE NIVEL PRIMARIO COMUN
GESTIÓN ESTATAL Y PRIVADA
FUENTE RELEVAMIENTO ANUAL 2010

Datos al 30 de abril de 2010

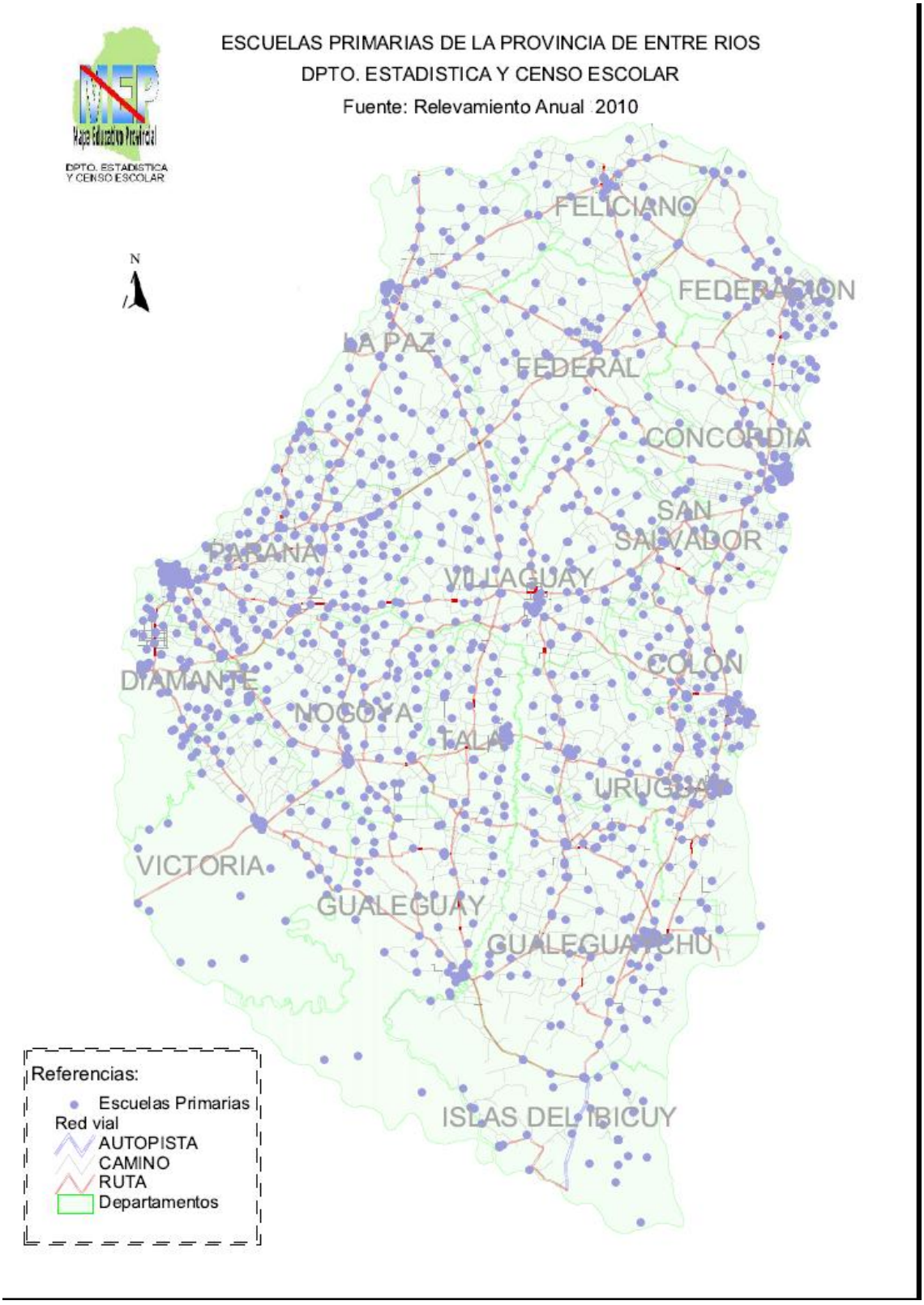
Departamento	Gestión Estatal			Gestión Privada			Total de unidades educativas por Departamento
	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	

[30] Carli, Sandra. "*Modernidad, Diversidad Cultural Y Democracia En La Historia Educativa Entrerriana*. (1883-1930)" en Puiggrós, A. (Direc.) "*La Educación En Las Provincias Y Territorios Nacionales (1885-1945)"* Ed. Galerna. Bs.As.1993

[31] Los siguientes cuadros y mapa muestran la distribución de escuelas tanto de gestión pública como de gestión privada según los departamentos de la Provincia de Entre Ríos.

COLON	57	14	43	4	4	0	61
CONCORDIA	65	35	30	22	20	0	85
DIAMANTE	48	11	37	8	5	3	56
FEDERACION	67	16	51	9	8	1	76
FEDERAL	55	7	48	3	2	1	58
FELICIANO	30	4	26	2	2	0	32
GUALEGUAY	55	14	41	4	4	0	59
GUALEGUAYCHU	93	28	65	17	14	3	110
ISLAS DEL IBICUY	27	3	24	1	1	0	28
LA PAZ	97	18	79	8	8	0	105
NOGOYA	89	12	77	4	4	0	93
PARANA	169	69	100	56	53	3	225
SAN SALVADOR	19	4	15	1	1	0	20
TALA	45	9	36	4	3	1	49
URUGUAY	84	23	61	14	10	4	98
VICTORIA	46	10	36	3	3	0	49
VILLAGUAY	96	14	82	2	2	0	98
Total	1142	291	851	162	144	16	1302

El 76% de las unidades educativas del Nivel Primario Común son rurales.


ESCUELAS PRIMARIAS DE LA PROVINCIA DE ENTRE RIOS
DPTO. ESTADISTICA Y CENSO ESCOLAR
Fuente: Relevamiento Anual 2010
DPTO. ESTADISTICA Y CENSO ESCOLAR
N
FELICIANO
FEDERACION
LA PAZ
FEDERAL
CONCORDIA
SAN SALVADOR
PARANA
VILLAGUAY
COLON
DIAMANTE
NOGOYA
TALA
URUGUAY
VICTORIA
GUALEGUAY
GUALEGUAYCHU
ISLAS DEL IBICUY
Referencias:
Escuelas Primarias
Red vial
AUTOPISTA
CAMINO
RUTA
Departamentos

5. MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR

5.1 El Curriculum

El currículum es una herramienta de la política educativa que tiene un valor estratégico específico, ya que comunica el tipo de experiencias educativas que se espera se ofrezcan a los alumnos en las escuelas y desarrolla marcos conceptuales para revisar las prácticas docentes y potenciarlas para la transformación.

A su valor para expresar y orientar el sentido formativo de la experiencia escolar y para asegurar los compromisos del Estado, se le suma su capacidad para generar un proyecto de trabajo en cada escuela que haga posible que la distancia que siempre media entre la prescripción y las prácticas, se resuelva en términos de un enriquecimiento de las experiencias educativas de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos y alumnas. **Concebir el currículum como una herramienta de trabajo para los equipos docentes, implica su conocimiento por parte de este equipo, su análisis en el contexto específico de actuación, su utilización para la recuperación de prácticas valiosas y transformación de aquellas que se considere necesario mejorar**.

Adoptamos una concepción de currículum que contempla tanto los documentos curriculares (diseños, propuestas, materiales de desarrollo curricular) como las prácticas concretas que se expresan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, no sólo lo que se establece a través de documentos, sino también lo que efectivamente se enseña (en forma explícita o implícita) y se aprende en el aula. En nuestro caso, al hablar de documentos, hacemos referencia tanto a los marcos generales y orientativos de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)[32] como a los Cuadernos para el Aula aprobados por el Consejo Federal de Educación, marcando los acuerdos marco para las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; como así también a las prescripciones propuestas en los Documentos Curriculares Provinciales, propiciando una lectura y un diálogo enriquecedor entre estos textos.

El currículum adquiere, por lo tanto, significación en su construcción y contextualización como proceso activo que no es ya un simple plan de clases, un examen estandarizado, una serie de objetivos, contenidos y estrategias metodológicas, ni un documento para archivar. La legitimidad de este proceso de construcción radica en ofrecer y garantizar las mejores experiencias de formación en las trayectorias de los alumnos y alumnas, que son singulares y propias.

Si se instala en **la institución educativa la problemática curricular como eje de discusión permanente y se estimula al equipo docente a producir una lectura analítica del currículum en sus diferentes versiones (tanto en la**

[32] Estos acuerdos formulados en el seno del Consejo Federal de Educación explicitan sus propuestas garantizando para todos los niños de nuestro país aprendizajes iguales y movilidad por todo el territorio nacional, en nombre de la justicia social.

documental como en las prácticas) aparecen ineludiblemente, una serie de interrogantes que implican repensar la escuela en su dimensión pedagógica en procura de otorgar pleno sentido al *proyecto formativo,* propiciando la construcción de una "mentalidad curricular". Esto es, una mentalidad que comprenda al currículum como un proyecto formativo global, que incluya fases o etapas articuladas a una totalidad que le da sentido.

Al entender al currículum en un sentido más complejo que el de la prescripción, nos permite ampliar una visión del mismo que **recupera la dimensión de las prácticas educativas y la reflexión de directivos y maestros como promotores de experiencias**

formativas. En este marco recuperamos la categoría de currículum que trabajan diversos autores[33] en tanto Proyecto Formativo Institucional.

5.2. La Institución Educativa

Pensar en la escuela primaria de hoy implica considerar el lugar que ocupa el conocimiento en ella y qué saberes se enseñan y se aprenden en ella. La definición de los saberes que constituyen el currículum escolar pone de manifiesto una jerarquía de valores, contenidos y normas que la escuela considera prioritario enseñar.

Esta escuela se constituye también como un espacio privilegiado para la construcción de diversas subjetividades que en ella se manifiestan, se relacionan, se transforman. El modo en que entre ellas interactúan construye una identidad institucional particular, propia de cada escuela. Recuperar esta cultura escolar propia, generar espacios de interacción y nuevos, habilitar espacios de participación para todos los miembros de la comunidad educativa constituye un desafío siempre presente para la gestión escolar.

Este modo de mirar la realidad de la escuela, implica necesariamente redefinir el rol de cada actor institucional, recuperar la autoridad pedagógica sustentada en el conocimiento de la normativa y de los saberes acordados, las competencias profesionales requeridas y la apertura a nuevos modos de pensar los espacios, tiempos y agrupamientos de alumnos en la escuela.

La institución escolar debe recuperar su sentido como escenario de saberes y experiencias diversas, referidas no solo a la incorporación de contenidos, sino también a la diversidad de materiales y elementos capaces de generar otros conocimientos, posibilidades e interrogantes. "Esto es lo que permite pensar en la inclusión real de los niños y niñas, no solo a los que aún no están en la escuela, sino también a aquellos que ya están dentro de ella, pero que continúan, en algunos aspectos, siendo excluidos.[34]

[33] Esta idea es una síntesis de planteos que realizan Alfredo Furlán (1996), Nora Alterman (Ibidem) y Octavio Falconi (2006).
[34] Ministerio de Educación de Argentina. "*Problemáticas Educativas Contemporáneas"*. Buenos Aires. 2009

Actualmente en nuestras instituciones asisten alumnos y alumnas con trayectorias escolares diversas, algunas ya iniciadas y otras por transitar. **La escuela primaria tiene el deber de aportar pedagógicamente al desarrollo de esas trayectorias para que los niños y niñas aprendan a vivir en sociedades más complejas, con el reconocimiento del valor de la pluralidad y de la diversidad, construido a partir de las experiencias que dan lugar a la concurrencia de distintas perspectivas culturales**. En ese marco las prácticas institucionales deben garantizar el itinerario continuo y completo para todos y todas en el sistema educativo, puesto que la responsabilidad de educar tiene que ver con la iniciativa de una oferta de ampliación identitaria dirigida a todos y disponible para todos.

Frente a **la visibilización de diversas infancias, es necesario que las prácticas institucionales interpelen y resignifiquen las formas de trabajo pedagógico, siendo capaces de encarar un proyecto sostenido que busque cambios en la relación de los alumnos con el saber, en los modos de intervención del educador, con la comprensión de la dimensión temporal para situar la enseñanza en términos de distinción, de oportunidad y de apertura a otra temporalidad.**

Si el aprendizaje es un proceso constructivo interno, entonces **la enseñanza debería plantearse como un conjunto de acciones dirigidas a favorecer precisamente los procesos de aprendizajes de los alumnos/as.** Por ello es importante tener en cuenta que el docente debe focalizar su atención sobre sus representaciones y sus

comprensiones que, como imaginarios construidos, intervienen en dicho proceso. El conocimiento que se produce en diferentes ámbitos sociales (científicos, artísticos, filosóficos, de la vida cotidiana, del trabajo, etc) se reelabora creativamente en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, transformándose en conocimiento escolar.

En esta mirada **resignificar el mandato fundacional de la escuela es reconocerla en su responsabilidad de promover el trabajo con el conocimiento. Pero este saber no debe ser transmitido como algo cerrado, ya elaborado por otros, sino que debe posibilitar la interrogación, la pregunta, la curiosidad.**

La escuela tiene que asegurar que todos lo que asisten a ella en calidad de alumnos se apropien de un conjunto de saberes de campos muy diversos, seleccionados para su transmisión a todos/as. Para ello, es necesario comprender y situar a los docentes, quienes mediante la reflexión y la conceptualización de las prácticas de enseñanza, producen el saber didáctico. Es a través de este saber que se establece el sentido de lo que se enseña para que, a través de sus intervenciones, los alumnos puedan avanzar en el dominio de los saberes propios de los campos que componen la propuesta educativa. El diseño curricular es el dispositivo escolar por excelencia para la transmisión de estos saberes y para generar instancias colectivas para los aprendizajes. De esta manera la **escuela** es también un **lugar donde se producen estos saberes y donde los docentes son también productores.**

Es menester tener presente que la educación exige centrarse en la relación entre sujetos, una relación muy particular que atañe a docentes, quienes intervienen desde sus propósitos para **construir los vínculos pedagógicos con sus alumnos**

basados, en la confianza y el reconocimiento como condiciones para su inserción en el mundo y la construcción de sí mismo.

Una educación basada en el reconocimiento de los derechos conlleva un trámite institucional que resguarda los espacios de participación democrática y colectiva, donde los sujetos responsables de educar pueden discutir sentidos alternativos para las prácticas pedagógicas como modo de garantizar el acceso igualitario a la cultura y al conocimiento.

Revisar y reformular las prácticas educativas conlleva el propósito de fortalecimiento de los proyectos educativos institucionales en el sentido de habitar nuevas y mejores oportunidades de inclusión educativa para todos y todas, para lo cual, las condiciones sociales y pedagógicas de igualdad exigen partir, en muchos casos, de la superación de anticipaciones y predicciones, de la modificación de prácticas cristalizadas, que actúan como designios del fracaso escolar.

El proyecto formativo institucional cobra sentido en la organización y desarrollo de las acciones que lo hacen posible. Desde esta comprensión, la gobernabilidad pedagógica es la cualidad inherente que se sustenta en la cultura de la participación y de la colaboración, con el resguardo de los niveles de autonomía, creatividad e innovación.

En el marco de esta cultura institucional, la función de liderazgo del Equipo Directivo radica en su capacidad de convocatoria al colectivo de sus docentes, para la más auténtica concreción de su proyecto. Son los acuerdos de los equipos los que entraman la propuesta pedagógica y la fortalecen en la producción de diseños alternativos que conectan la metodología de la enseñanza con los contenidos de la transmisión para enriquecer las experiencias de aprender.

5.3 Los sujetos del aprendizaje y de la enseñanza

- ***El sujeto pedagógico que transita la escuela primaria***

Pensar en el Sujeto Pedagógico de hoy en la escuela primaria, constituye una cuestión central en la formulación del Diseño Curricular para el Nivel. Como propuesta de política educativa, la misma parte de su **reconocimiento como sujeto de derechos, cuya educación debe ser garantizada.** En este sentido la escuela se concibe como ámbito primordial de constitución de identidades, de

apropiación y producción del conocimiento en trayectorias de formación y de restauración de derechos para aquellos que pertenecen a contextos de vulnerabilidad y también deben tener oportunidades valiosas de aprender a lo largo de su trayectoria educativa.

En el marco de una concepción relacional, el sujeto pedagógico se configura en el vínculo entre el docente y el alumno. Es en el acto educativo donde se establecen las relaciones que ponen como eje la enseñanza, asumida desde la perspectiva de la complejidad con el reconocimiento y la significación de la multiplicidad y de las singularidades en juego.

En contraposición, hoy reconocemos que cada sujeto construye su identidad en relación con otros/as y a partir de múltiples experiencias. La escuela, hoy más que nunca, se despoja de la figura del alumno/a como sujeto homogéneo para encontrarse con plurales identidades infantiles que chocan – con mayor o menor intensidad – con la identidad escolar esperada por la institución.

No es posible, entonces, **hablar de la infancia, como concepto capaz de abarcar todas las manifestaciones y procesos involucrados en lo infantil. Más bien deberíamos hablar de la existencia de múltiples infancias en virtud de la diversidad –y a veces desigualdad- que caracteriza a los sujetos sociales.** En nuestra provincia y nuestro país, la situación socioeconómica quizás sea la dimensión que con mayor fuerza opera en los recorridos vitales diferenciados y desiguales: niños/as que trabajan y se constituyen en sostén económico de sus hogares, que están en situación de calle, con necesidades educativas especiales; niños/as que en su tiempo libre forman parte de agrupaciones culturales o deportivas, entre otras.

La concepción relacional del sujeto pedagógico sitúa el vínculo del docente y el alumno, en la dimensión de las múltiples relaciones que se establecen entre los diversos sujetos sociales que ingresan e interactúan en la escuela, constituyéndose en educadores y educandos mediados por el currículum.

Pensar la enseñanza, por lo tanto, remite inexcusablemente a repensar en el sentido del conocimiento que trasmite la escuela, en la construcción del contenido escolar y la didáctica que lo orienta, reconociendo su diferencia cualitativa con los saberes y prácticas propias de los ámbitos científicos de referencia. Por otra parte, es necesario superar la adscripción de muchas prácticas pedagógicas a las psicologías del desarrollo, las que sostienen una mirada normalizada del desarrollo infantil.

Esta postura modifica sustancialmente las interacciones que frecuentemente se producen en las instituciones escolares. Es así que se propone la organización de una escuela en la que todos/as sus miembros –docentes, alumnos/as, comunidad- puedan participar, tomar decisiones, comprometerse, pronunciar su palabra y ser escuchados/as, idear proyectos de vida, para favorecer así la democratización de los espacios escolares. Estos aspectos deberán reflejarse en la propuesta formativa de la institución educativa.

El desafío de la escuela de hoy consiste en reconocer estas diferencias para que su proyecto formativo institucional se apoye en los acuerdos que se establezcan entre los

equipos docentes de los ciclos y de las áreas, en busca de conexiones entre los saberes, los contenidos de transmisión[35] y las metodologías de la enseñanza, generando con ello nuevas formas de vinculación con el saber, con la construcción del conocimiento y su utilización como potencialidades de experiencias de aprendizajes diversificadas.

Reconocer y asumir la heterogeneidad como rasgo que caracteriza a los sujetos que transitan este nivel nos remite a la perspectiva de la complejidad, que permite mirar de otra manera la vida en la escuela y en el aula. Ello hace imprescindible la búsqueda de otros modos de intervención en procura de ampliar situaciones de interacción como oportunidades de proveer a la continuidad pedagógica para revertir la desigualdad escolar, el abandono y la repitencia.

La estructura del nivel requiere de acuerdos institucionales que permitan garantizar la enseñanza y los aprendizajes en un marco de mayor comprensividad y continuidad de los ritmos y los tiempos singulares que caracterizan las múltiples trayectorias de los alumnos y alumnas que las transitan.

- ***El sujeto docente***

En el marco de los cambios que las nuevas regulaciones del sistema educativo nacional y provincial han impulsado y, en función del espíritu que atraviesa los documentos curriculares que introduce este marco general, es importante destacar que la concepción relacional del sujeto pedagógico plantea como ineludible considerar a directivos/as y maestros/as como agentes activos e irremplazables para la toma de decisiones curriculares.

En este sentido, la mediación que los/as maestros/as hacen al interpretar las indicaciones curriculares, al descontextualizar y recontextualizar los saberes propios de las distintas disciplinas –producidos por otros/as en otros contextos y que son patrimonio y legado común- para re-crearlos y transmitirlos, los/as ubica como profesionales críticos/as capaces de dar sentido a su diario accionar. **Los/las maestros/as deben ser productores/as de conocimiento, de un conocimiento relacionado con la transmisión cultural y la generación de condiciones que hacen posibles los aprendizajes en cada uno de los contextos específicos.**

Los/as maestros/as se encuentran interpelados cotidianamente por la multiplicidad de funciones y tareas, muchas de ellas cruciales e imprevisibles, para las cuales deben aplicar su habilidad, su experiencia y su saber acumulado en las circunstancias específicas del aula – siempre únicas e irrepetibles-, que provocan la búsqueda de estrategias que organicen su acción. Sensibles ante las diferencias sociocontextuales de sus alumnos/as y de la comunidad local en la que se inserta la escuela, se desafían a sí mismos/as al analizar reflexivamente sus prácticas de enseñanza, con el fin de revisarlas y mejorarlas. Así, transforman sus experiencias en conocimiento profesional y participan en el desarrollo curricular como actores protagónicos de la acción pedagógica. Para ello, deben apropiarse crítica y reflexivamente de los documentos curriculares como instrumento esencial de su

[35] El término “transmisión”, está citado aquí en el sentido con que lo trabaja Violeta Nuñez: “*tanto los procesos de transmisión como de adquisición de los recursos culturales que posibilitan la incorporación de los sujetos a la actualidad de su época*”. Nuñez, V *Pedagogía Social. Cartas para Navegar en el Nuevo Milenio.* Santillana. 1999. Resignifica así este concepto “*vinculándolo con el concepto de adquisición, con los destinatarios del legado de la cultura y la acción educativa*”. Cardoso, M.Z. *Tesis de M*aestría. 2009.

práctica educativa, deben profundizar su conocimiento acerca de los contenidos disciplinares a transmitir y encontrar procedimientos originales para no enajenar su tarea.

La sociedad en la que estamos hoy insertos, reclama intervenciones docentes cada vez más creativas. Requieren una incesante búsqueda de estrategias variadas, significativas y pertinentes. Esto es lo que permite reconocer que no alcanza con saber aquellos conocimientos a transmitir sino que es preciso, además, construir claves para desarrollar

buenas prácticas de enseñanza que a su vez se amalgaman con el compromiso ético de presencia y confianza en las posibilidades de todos/as para aprender.

Aquí juega un papel fundamental la biografía escolar de cada educador/a, su formación inicial y el proceso medular de educación continua que se produce cotidianamente en el territorio de la escuela con sus pares y colegas. El saber docente, sostenido y acompañado por el Estado que garantiza el derecho a enseñar y a aprender, demanda hoy generar los espacios de producción y circulación de aquellos saberes para ubicarlo en el centro del escenario pedagógico, como parte de una comunidad profesional que destituya la aparente soledad de su acción y renueve diariamente su compromiso ético y social con la escuela.

- **La complejidad que constituye a los sujetos sociales complejos**

El término sujeto contiene en sí mismo la noción de relación, de estar unido a –sujeto a - una psiquis, un lenguaje, una sociedad, una cultura, una historia, un ambiente y a otros sujetos. Sujeción que no ha de entenderse como determinación, sino como condición de identidad que habilita y potencia su formación y el desarrollo de sus atributos como sujeto y como persona.

Tanto el alumno/a como el/la docente que, mediados por el conocimiento, conforman el sujeto pedagógico son sujetos sociales complejos.

A continuación, se desarrollan algunos de los aspectos que hacen a esta complejidad.

- ***Sujetos históricos***

En tanto sujetos históricos están situados/as en un determinado momento de la historia, en un presente que configura el escenario de su constitución, un presente conformado por las continuidades y rupturas de un pasado y por los escenarios futuros imaginados, proyectados o negados. El sujeto histórico, sin embargo, no está determinado en su totalidad por las estructuras sociales producidas históricamente. Por un lado, porque es un sujeto inconcluso, siempre en construcción; proceso que resulta conflictivo. Por otro lado, porque también las estructuras son incompletas y tienen fisuras y son los sujetos los que con su acción contribuyen a su creación, conservación y/o destrucción.

El conocimiento del pasado hace posible el conocimiento del presente y las representaciones del hoy, resignifican la comprensión de la historia. A su vez, el sujeto en su relación con otros, proyecta un futuro que no está determinado. Por ser un proyecto humano, puede ser previsto, pensado e inventado a partir de los múltiples anticipos que la educación permite instituir.

- ✓ ***Sujetos e interculturalidad***

Décadas atrás, la escuela intervenía, desde un lugar privilegiado, en la conformación identitaria de los ciudadanos/as, intentando ocultar las diversidades culturales y las desigualdades socioeconómicas, fortaleciendo así la idea de una cultura hegemónica y homogeneizante. La identidad construida en función del rol de los sujetos dentro de la institución educativa (docente y alumno/a) dominaba por sobre las otras identidades que las conformaban. La heterogeneidad que siempre ha caracterizado a los sujetos estaba invisibilizada.

En contraposición, hoy reconocemos que cada sujeto construye su identidad en relación con otros/as y a partir de múltiples experiencias. La escuela, hoy más que nunca, se

despoja de la figura del alumno/a como sujeto homogéneo para encontrarse con plurales identidades infantiles, juveniles y de adultos/as que chocan – con mayor o menor intensidad – con la identidad escolar esperada por la institución.

En el interior de la institución educativa no nos encontramos con “docentes” y “alumnos/as”, sino con múltiples formas de ser docente y alumno/a. Unos/as y otros/as están constituidos/as por diversidades de género, de generación, de lenguaje, de etnia, de consumos y prácticas culturales, de proyectos, de religión y creencia y por desigualdades socioeconómicas, que involucran también diferencias en las matrices de acción, pensamiento, creencias y sentimientos.

No es posible, entonces, hablar de la infancia, la adolescencia y la juventud como conceptos capaces de abarcar todas las manifestaciones y procesos involucrados en lo infantil y lo juvenil. Más bien, deberíamos hablar de la existencia de múltiples infancias, adolescencias y juventudes, en virtud de la diversidad que caracteriza a los sujetos sociales. En nuestra provincia y nuestro país, la situación socioeconómica quizás sea la dimensión que con mayor fuerza opera en los recorridos vitales diferenciados y desiguales: niños/as y jóvenes que trabajan y se constituyen en sostenes económicos de sus hogares, adolescentes que proyectan su futuro universitario, jóvenes que viven su paternidad/maternidad a edades muy tempranas, niños/as que en su tiempo libre forman parte de agrupaciones culturales o deportivas, entre muchas otras.

Es así que, en este documento, desde la perspectiva intercultural se destacan tanto las diversidades lingüísticas como las discursivas. En situaciones de aprendizaje y de enseñanza los sujetos utilizan el lenguaje – los textos orales y escritos y la conversación- para construir, ampliar, modificar e integrar conocimientos. No se trata sólo de hablantes / escritores / oyentes / lectores, también son miembros de grupos y de culturas. Las reglas y las normas discursivas

de los sujetos comportan significados, creencias, sistemas de pensamiento, es decir, son dimensiones cognitivas que están insertas y se revelan en situaciones y estructuras sociales. Estas prácticas discursivas – configuradoras de pensamiento – son de carácter social y generalmente portadoras de intereses e ideologías del grupo de pertenencia.

A partir de la consideración de estas diversidades, las interacciones complejas entre grupos y sujetos abren posibilidades de intercambio en el conocimiento para la comprensión de otras lógicas y de otros sentidos atribuidos al objeto de enseñanza o al trabajo escolar. Por ello, las prácticas discursivas desde la perspectiva de la diversidad lingüística e intercultural son fundamentales en la formalización de habilidades de pensamiento y en las configuraciones ideológicas y cognitivas.

En síntesis, en las instituciones educativas de la Provincia de Entre Ríos, se propone una intervención que oriente y favorezca la interrelación entre culturas, no entendida como "tolerancia hacia lo diverso"; sino desde una perspectiva intercultural, que valore la interacción y comunicación recíprocas y comprenda a las diversidades desde una perspectiva de derechos.

- ✓ ***Sujetos de derecho***

Educadores/as y educandos son sujetos de derecho. El avance en el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes, legalizado y legitimado en la Declaración de Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos del Niño – reconocidas en las Constituciones Nacional y Provincial – marcan derechos y obligaciones respecto de estos grupos etáreos[36].

La institucionalización de estos marcos legales, sientan las bases para la transformación del sistema de atención a la infancia en su totalidad, fuertemente signado por las prácticas vinculadas a la doctrina de la situación irregular, que se legitimara en nuestro país con la sanción de la Ley de Patronato en 1919, hasta hace pocos años vigente. En este proceso de transformación, aún resta camino por recorrer para la materialización de los principios legales en prácticas e instituciones concretas.

La doctrina de la situación irregular definía negativamente a los niños/as y jóvenes a partir de sus carencias, es decir, se los/as consideraba personas incompletas, que no tenían saberes, ni capacidades, ni gozaban de los mismos derechos fundamentales que se les reconocían a los adultos/as. Por esa razón, debían ser objeto de "protección" y tutela por parte del Estado, que debía intervenir y

[36] Los derechos y obligaciones a los que hacemos referencias han sido plasmados en la Ley 26061 de Protección Integral del niño, la niña y adolescentes, que deben guiar el accionar de todos aquellos que intervienen con niños, niñas y adolescentes.

controlar a aquellos niños/as que propendieran a una conducta peligrosa, irregular, antisocial, aún antes de que cometieran alguna falta a las normas. Esta perspectiva acerca de la infancia no sólo rigió en términos jurídicos, sino que constituyó una matriz socio-cultural, impuso determinadas lógicas de acción y pensamiento que operan aún hoy en prácticas y discursos sociales e institucionales.

Buscando apartarnos de esta lógica y en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, y la nueva Ley de Educación Provincial, la Educación Primaria concibe a los niños/as como sujetos de derecho, es decir, como actores sociales clave, protagonistas activos/as de la comunidad y, por lo tanto, no sólo portadores/as de derechos futuros, sino sujetos que deben ejercitar sus derechos en el presente. Desde esta perspectiva los niños/as son ciudadanos/as plenos/as. No deben esperar a la mayoría de edad para gozar de su ciudadanía, sino que se constituyen en ciudadanos/as desde su nacimiento.

Esta postura modifica sustancialmente las interacciones que frecuentemente se producen en las instituciones escolares. Es así que se propone la organización de una escuela en la que todos/as sus miembros –docentes, alumnos/as, comunidad- puedan participar, tomar decisiones, comprometerse, pronunciar su palabra y ser escuchados/as, idear proyectos de vida, favoreciendo así la democratización de los espacios escolares. Estos aspectos deberán reflejarse en la propuesta formativa de la institución educativa.

- ✓ ***Sujetos y ambiente***

La cuestión ambiental ha cobrado importancia desde las últimas décadas del siglo XX y es hoy en día una temática ineludible. La degradación del ambiente –ecológico se demuestra en múltiples problemáticas: a nivel mundial – en los cambios climáticos, las guerras por el petróleo, los conflictos por el agua – y a nivel regional – en el deterioro de los recursos naturales causado por los monocultivos, por ejemplo la soja, la contaminación de nuestros ríos y el no tratamiento de los residuos urbanos-.

La crisis del ambiente-ecológico deviene de la intervención que la sociedad ejerce sobre el mismo. La degradación ambiental-ecológica se traduce además en degradación social –en descomposición del tejido social-.

De esta manera, los modelos de desarrollo que han caracterizado a la modernidad evidencian, más que nunca, la insustentabilidad de sus principios. Son principios basados en un "progreso" científico y tecnológico hegemónico, que suponen la exclusión de millones

de ciudadanos/as y que han cosificado a la naturaleza como objeto de estudio sin reparar en la intervención de la acción humana sobre ella, ni en el impacto social que esto significa. Desde esta concepción, se imponen modelos de desarrollo productivo a corto plazo, con el fin de obtener mayores ganancias, sin considerar las dinámicas y temporalidades ecológicas y culturales de largo plazo.

En contraposición a la visión del ambiente como "escenario natural" en el que las personas desarrollan su existencia, es decir, como algo ajeno y externo a lo

social, el currículum de la Provincia de Entre Ríos, adopta una concepción que lo entiende como el resultado de interacciones entre sistemas ecológicos, socio-económicos y culturales.

Nuestra provincia propicia una educación ambiental que enfatiza la formación de sujetos críticos, sensibles a la crisis del ambiente y activos/as en la creación de prácticas sustentables. El Consejo General de Educación ha desarrollado un proceso de construcción integrando la Educación Ambiental en el sistema educativo formal y teniendo como base la legislación vigente, crea el Programa de Educación Ambiental por Resolución Nº123/07 C.G.E. transversal a todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Por esa razón, los diseños y propuestas curriculares vinculan los contenidos y enfoques de las distintas áreas del conocimiento con los de la educación ambiental, destacando los derechos y las prácticas en relación con el ambiente y promoviendo la superación de visiones fragmentadas. Asimismo, habilita los debates acerca del desarrollo, la sustentabilidad, la calidad de vida, la producción y el trabajo, la ciencia y la tecnología, la ciudadanía, etc., en el marco de una pedagogía, basada en el diálogo entre saberes socialmente productivos que aporten nuevas relaciones al entramado entre la sociedad y la naturaleza. En la implementación de los diseños y propuestas curriculares en los procesos de enseñanza resulta indispensable abordar esta complejidad atendiendo a los procesos locales, que por su cotidianeidad y aproximación vital, favorecen una comprensión global de los problemas de la relación sociedad-naturaleza.

- ✓ ***Sujetos y familias***

En las últimas décadas, el modelo tradicional de la familia nuclear se ha transformado: cada vez es más evidente que los hogares de muchos de nuestros/as alumnos/as no están conformados por un padre, una madre y uno o más hijos/as con roles y funciones predeterminados. Este arquetipo coexiste actualmente con otros modos de organización familiar cada vez más diversos. Las expectativas sociales basadas en la representación tradicional de familia propician valoraciones complejas que provocan diversas repercusiones en aquellos sujetos que no responden al modelo familiar socialmente aceptado.

Sin embargo, sea cual sea la configuración del grupo primario de referencia que ocupa el lugar de familia, se reconoce su significado en la vida de cada sujeto a partir del componente afectivo de las relaciones que la estructuran, de los lazos de solidaridad y de afinidad que la caracterizan y de la función de inscripción del sujeto al mundo social y cultural por medio de la interiorización de esquemas de percepción y legitimación de la realidad. Todos ellos son componentes que determinan la primera filiación de un sujeto sobre la que se funda el proceso de conformación identitaria.

Frente a la realidad de esta diversidad las escuelas deberán resignificar sus idearios asumiendo las representaciones sociales acerca de la constitución de la familia, las prácticas y los valores que la sostienen y las funciones que deben cumplir. Ello permitirá que las instituciones educativas superen actitudes de exclusión desvalorización e incomprensión hacia aquellas personas que forman parte del grupo de socialización primaria del niño/a o joven.

Es en este sentido, que uno de los desafíos de la escuela consiste en explorar formas creativas de comunicación, convocatoria y encuentro con las familias, estableciendo espacios de respeto, colaboración y diálogo y afianzando vínculos que potencien los aportes de ambas en la socialización y educación de los alumnos/as.

5.4 La planificación como recurso para anticipar y revisar prácticas

Enseñar es hacer un sitio para el otro ofreciéndole los medios para que pueda ocupar ese sitio, pero que pueda hacerlo en la constitución e inscripción de su diferencia. No puede ser sino una acción, "un hacer" en constante reformulación, recreación e invención, imposible de ser pensada una vez y para siempre.

Cada situación de enseñanza y aprendizaje es un acontecimiento y por ello **la planificación, la organización previa, la predicción acerca de lo que la intencionalidad educativa ha de poner en juego son sólo indicaciones, como el libreto de una obra de teatro, que adquieren plenitud en las prácticas de enseñanza.**

La intervención educativa presupone la anticipación para considerar que el trabajo de enseñar puede presentar obstáculos que vienen de lejos y se reiteran. Anticiparse es el gesto político de sostener el trabajo con la obstinación que supone la exigencia de seguir elaborando, buscando nuevas formas teniendo en cuenta que ello no será sin renuncia.

La planificación de las situaciones de enseñanza en el marco de los ciclos resulta orientada por los propósitos establecidos para las trayectorias demarcadas en el tiempo escolar, que no es regular ni monocrónico. La planificación del docente es la expresión de un propósito deliberado de intervenir de manera organizada con sentido pedagógico para que los aprendizajes ocurran, se susciten, con la tensión que se produce entre los logros y los ritmos singulares.

Es justamente el juego entre la previsión y el acontecimiento lo que dinamiza las prácticas pedagógicas sostenidas en la pregunta que actualiza su pertinencia y potencialidad.

En los propósitos de la enseñanza, en la forma de planificación, se perfilan modos de concebir al otro no solo en su identidad, en sus capacidades y potencialidades sino también en lo que aún no es y que se vislumbra como horizontes de alcances para acompañar las trayectorias que son singulares.

Pensar a la enseñanza y su planificación como práctica situada y ocasional, exige poder considerar una multiplicidad de factores que la condicionan (el conocimiento, el tiempo, el espacio, los recursos materiales y simbólicos, el currículo, los sujetos, los valores, las creencias, los espacios sociales, entre otros) donde cobra sentido la variedad y la significación de las actividades, junto a la riqueza de los ambientes y la multiplicidad de los recursos.

Por tanto planificar para enseñar es intervenir, cuya acepción puede ser asociada al de interrupción.

Resignificar esta idea en términos de enseñanza nos permite establecer el sentido de interrumpir cuando ello implica generar, provocar un vínculo que como

interlocución, permita el reconocimiento de un lugar de responsabilidad que es del educador y que desde propósitos establecidos debe direccionar y sostener un horizonte común con el trabajo de garantizar igualdad de oportunidades para todos/as.

En relación con las responsabilidades organizativas y de anticipación de los acuerdos docentes se considera deseable en el ámbito de la escuela la planificación a nivel institucional, la de equipos docentes por ciclo y la planificación en el aula. Todo ello desde

un lugar estratégico y sistémico que enlaza estos ámbitos de decisiones y construcciones flexibles y que operan de guía para las prácticas.

En las instituciones educativas suelen circular diversos formatos de presentación de las planificaciones con diferentes alcances temporales. Por eso se considera conveniente comprender el sustento teórico al que responde cada una de esas posibilidades y ponerlo en discusión en las reuniones institucionales. Pero lo que sí debe estar en cada una de ellas son los siguientes elementos:

- Propósitos de la enseñanza: expresan la intencionalidad pedagógica, ya sea de la clase o del ciclo lectivo. Es un punto de partida y el horizonte que orienta cada una de las estrategias didácticas y actividades que se planifican.

- Contenidos: expresan el "qué enseñar". Si bien en el presente documento se brinda una selección de los mismos, corresponde al docente secuenciarlos, profundizarlos de acuerdo al grupo de niños y niñas que aprenden.

- Estrategias metodológicas: Se constuyen como el "camino" que se traza el docente para que los niños y niñas aprendan. La definición de las estrategias corresponde al docente, incardinándose en ellas cada una de las actividades, siguiendo los criterios de coherencia y continuidad. Se pretende también que se planifique de acuerdo a una diversidad de formatos que le permitan a todos acercarse al conocimiento.

- Actividades: Si bien pertenecen a estilos de planificación de corto plazo, guardan coherencia con el resto de los elementos curriculares presentes en la planificación anual/trimestral. El sentido de la actividad no está en sí misma, sino en la posibilidad de aprender, comprender, aplicar, reflexionar que le brinden al alumno.

- Evaluación: superando la idea de evaluación como "acreditación" de saberes, es pertinente aquí recuperar la noción de evaluación de seguimiento diaria, formativa. Es decir, de qué manera el docente recolectará los datos que le permitan comprender el nivel de apropiación de los conocimientos del alumno y la pertinencia de las estrategias utilizadas para tomar decisiones que permitan mejorar los aprendizajes de los niños y niñas.

5.5 La evaluación educativa

La complejidad existente tanto en la realidad escolar como en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje nos interpelan en relación a las prácticas de evaluación presentes en las escuelas. Es necesario reconocer que la evaluación forma parte del

proceso de la complejidad de la enseñanza y del aprendizaje como un elemento más de los mismos. Por ello, se constituye en una herramienta fundamental del docente para tomar decisiones en torno a dichos procesos. No es, por tanto, una herramienta de exclusión, segregación ni clasificación relacionada a los estudiantes, aunque tradicionalmente haya habido prácticas escolares que así lo evidenciaban.

La consideración de los trayectos educativos heterogéneos, de las múltiples realidades presentes en las aulas, de las experiencias educativas diversas, la repitencia y la deserción complejizan aún más la perspectiva de análisis de las prácticas evaluativas en el aula y en la institución escolar.

"En este contexto de contradicciones entre necesidades y posibilidades, procuramos acercar fundamentos, estrategias, escalas de calificación desde una concepción de evaluación pensada como:

- Práctica social, que no es tarea única del docente, sino responsabilidad de los equipos docentes y de toda la institución, estableciendo acuerdos en torno a qué, cómo, cuándo y para qué evaluar.

- Que se desarrolla en forma colegiada, es decir, responsabilidad de equipos institucionales que permita articular espacios de reflexión acerca de las prácticas evaluativas institucionales.

- Mediante información compartida con los alumnos, sobre procesos, logros, decisiones, asumiendo el carácter comunicacional de la enseñanza y de la evaluación

- Como fundamentalmente multirreferenciada, en la que participan muchos actores institucionales además de los docentes, cuya función la entendemos desde el mismo rol que en la enseñanza: como guía".

Pensar en la evaluación, entonces, no es referirse solo a los alumnos sino a todos los que intervienen en este proceso, fundamentalmente a las propuestas pedagógico- didácticas, a "las decisiones curriculares y a los modelos de gestión" [37]

Tradicionalmente, se ha relacionado la evaluación con el examen, como un instrumento para validar la calificación y la promoción. Hoy, con el modo de concebir los procesos de enseñar y de aprender es urgente considerar la propuesta de una evaluación formativa.

"La contradicción entre el espíritu formativo y el certificativo no puede ser superada por arte de magia, pero será tanto más soportable cuanto se desarrolle una pedagogía diferenciada eficaz. La apuesta prioritaria no es suprimir toda evaluación sumatoria o certificativa, sino crear condiciones de aprendizaje más favorables para todos, principalmente para los más desfavorecidos.[38]"

Junto con las consideraciones acerca de la heterogeneidad y diversidad en la composición del grupo escolar, debemos tener en cuenta también en la evaluación, la gran variedad de estilos de aprendizajes, intereses, períodos de concentración, memorias, ritmos, tipos de inteligencia, niveles de conocimiento**.**

[37] Op. Cit.
[38] Perrenoud, P. (2008): "*La Evaluación De Los Alumnos. De La Producción De La Excelencia A La Regulación De Los Aprendizajes*". Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.

La propuesta de una evaluación formativa supone comprenderla de manera procesual, respaldada por el conocimiento que el docente posee de las formas de aprender de los alumnos que supone intervenciones pedagógicas individualizadas que reconozcan la diversidad de los alumnos. En este sentido, se puede decir que evaluar es "estimar el camino ya recorrido por cada uno y, simultáneamente, el que resta por recorrer"[39], para determinar en qué momento y de qué manera debe intervenir el docente.

"Instalar la evaluación formativa y procesual es lograr que sus conclusiones retornen en beneficio de los aprendizajes, lo cual se operativiza en acciones concretas. Así, las devoluciones que hace el docente al alumno sobre el desarrollo, resultados o progresos de una actividad evaluativa, es fundamental para comprender los aciertos, errores, cómo continuar, cómo retomar y mejorar sus aprendizajes. Esas ocasiones de "diálogo, de comprensión…" son valiosas, allí pueden gestarse "mejoras" en la producción de conocimiento y en la enseñanza"[40]

Por último, resaltamos que la evaluación *es uno de los elementos claves del proceso formativo en cualquier nivel educativo, cuyo desarrollo y resultados tienen consecuencias en términos formativos, acreditativos e incluso económicos...La reflexión*

sobre la evaluación es un aspecto clave cuando lo que está en juego es una concepción coherente y global de la enseñanza que sea alternativa a un modelo tradicional. Ninguna innovación curricular resultará efectiva si no va acompañada de innovaciones en el modo de concebir la evaluación…"[41] *(Rodríguez Escanciano, I-2009:21)*

5.6 Apropiación social y pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación

Hoy no es posible hablar de los sujetos sin considerar el impacto de las tecnologías y los medios de comunicación masivos, tanto en la construcción de sus subjetividades como en sus modos de relacionarse. En las instituciones educativas estos procesos adquieren particular relevancia, dado que hacen visibles las transformaciones socioculturales que experimentan tanto alumnos/as como docentes, marcando profundas brechas generacionales y nuevos modos de creación y circulación de los conocimientos.

Las escuelas asisten a la tensión que se establece entre los discursos, prácticas y consumos culturales que circulan prioritariamente a través de los medios masivos y las lógicas, concepciones y dinámicas propias de los espacios escolares, viviendo en muchas oportunidades esta tensión como obstáculo insalvable en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta sensación, en caso de no ser abordada,

[39] Ibídem.
[40] CGE. "*Documento 4*". 2009
[41] Rodríguez Escanciano, Imelda *(Ed.) "Estrategias De Innovación En El Nuevo Proceso De Evaluación Del Aprendizaje".* Servicio de Publicaciones. -Universidad Europea Miguel de Cervantes. España. 2009

reflexionada y problematizada, ubica a los/as educadores/as en un campo de batalla contra la mediatización de las culturas y los efectos de los medios, dispuestos a expulsar estas prácticas y lógicas mediáticas de las aulas.

No obstante, esta perspectiva no focaliza adecuadamente el problema: las tecnologías de la información y la comunicación no son meros aparatos cuyos efectos positivos o negativos dependen de su uso. Constituyen una dimensión importante de las culturas contemporáneas, en tanto tienen la capacidad de configurar y transformar un conjunto de prácticas, saberes y representaciones sociales, extendiendo este proceso a todas las formas de la vida cotidiana y no sólo a situaciones específicas en las que los sujetos se exponen a la recepción de productos mediáticos.

Las tecnologías de la información y la comunicación trasformaron, a su vez, las nociones de tiempo y espacio. La velocidad en la transmisión de información quebró la lógica del espacio, acercó lugares distantes geográficamente, generó la necesidad de conocer anticipadamente. Potenció también nuevos modos de producción y circulación del saber. Durante siglos el conocimiento se había centralizado territorialmente y vinculado a determinados actores sociales. Actualmente, los saberes se han descentrado y deslocalizado, circulan por fuera de los espacios tradicionalmente legitimados, adquiriendo la forma de información –fragmentaria, dispersa, desarticulada- y desdibujando su carácter “científico”.

Los sujetos, en su capacidad reflexiva y creativa, son capaces de otorgar nuevos significados a estos discursos, criticarlos, problematizarlos, transformarlos. La escuela ocupa un lugar primordial en estos procesos. La incorporación de estos debates y perspectivas en los diseños curriculares de los diferentes niveles y propuestas de las modalidades otorga a los/as docentes el marco necesario para que produzcan alternativas de enseñanza destinadas a promover mayores grados de reflexividad, favoreciendo de este modo la desnaturalización de discursos y prácticas y su comprensión como construcciones socio-históricas particulares.

Es preciso que los/as docentes propicien este trabajo analítico. No obstante, no es probable lograrlo si la incorporación a la enseñanza de los medios masivos y las tecnologías sólo contempla como objetivo hacer más entretenido el aprendizaje. Su abordaje se fundamenta en la imperiosa necesidad de comprenderlos compleja y críticamente, en tanto forman parte de la cotidianeidad de alumnos/as y docentes. La recuperación, el análisis y la producción en lenguajes mediáticos facilitan la confrontación y el intercambio, la proyección social de la propia voz, la apropiación de múltiples lenguajes y la socialización de los saberes. Al involucrarse los educadores/as y educandos como interlocutores/as, participan desde sus propias matrices culturales en la producción colectiva de conocimiento, es decir, en una tarea que es sustancialmente política.

La educación, la comunicación y las nuevas tecnologías, se integran en una especial relación que las hace protagonistas al momento de reflexionar sobre la proyección del sistema educativo. Las tecnologías de la comunicación y la información tienen en la actualidad una ineludible presencia en el contexto social impactando especialmente en la cultura, en las formas de conocer y comunicar. La necesidad de incorporar a las tecnologías de la comunicación y la información como

un elemento constitutivo de nuestro contexto cultural, cognitivo, político y social todavía no está aceptada y es reciente, al menos en nuestro país, su explicitación como eje prioritario en la elaboración de propuestas curriculares.

El sociólogo Manuel Castells expresa que, es posible caracterizar este proceso como revolucionario, dado que es viable establecer el inicio de un nuevo paradigma signado por las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Esto, en el ámbito educativo, nos coloca frente a un real desafío.

Las propuestas educativas deben asumir las nuevas formas de vinculación con la información y el conocimiento que nos permiten estas tecnologías, basada en el conocimiento como factor fundamental de productividad, poder y participación.

Esta nueva relación con el conocimiento se ve especialmente potenciada en el ámbito educativo a partir de las recientemente disponibles aplicaciones de la denominada WEB2.0 en la cual, la organización y flujo de la información dependen del comportamiento de las personas que acceden a ella, permitiendo una mayor accesibilidad y socialización de la información, propiciando la conformación de equipos de trabajo y el aprendizaje colaborativo. El/la docente se constituye en mediador, propiciando la búsqueda, selección, interpretación y procesamiento de la información, tendiendo a la conformación de redes de conocimiento basadas en el conocimiento individual y colectivo.

En este marco, el Consejo General de Educación ha creado la Coordinación de Tecnologías de la Comunicación y la Información, como una alternativa de innovación en educación, dentro de las políticas públicas prioritarias del estado entrerriano.

Los/as docentes deben redefinir su perfil teniendo en cuenta su función de mediador y orientador en los procesos de búsqueda, organización y procesamiento de la información y el conocimiento, analizando las derivaciones cognitivas de la utilización de las tecnologías de la comunicación y la información, profundizando su conocimiento de las lógicas específicas de los distintos lenguajes en vistas a su potencialidad educativa y sus competencias comunicativas, agudizando su capacidad para realizar una constante relectura de los cambiantes escenarios en los cuales deberá actuar en vistas a construir estrategias de intervención y mediación adecuadas.

Las nuevas propuestas curriculares tendrán que garantizar el acceso a las tecnologías de la comunicación y la información, así como la formación necesaria para su utilización desde un lugar activo, posicionando a los sujetos como productores y procesadores de información y conocimiento y no como meros receptores.

La ampliación del acceso a la información y la posibilidad de producir información propia, modifica radicalmente los estilos de la intervención política. La apropiación social del conocimiento resignifica a los actores involucrados dándoles el rol de protagonistas.

Se debe asumir que ya no es suficiente estar alfabetizado en la lectura, escritura y cálculo, ya que hoy existen múltiples lenguajes que implican nuevas formas de alfabetización, de las cuales la escuela no puede dejar de dar cuenta.

La posibilidad de leer y producir mensajes en otros lenguajes nos abre las puertas a otras formas de alfabetización. Los medios y nuevas tecnologías estarían provocando "alfabetizaciones múltiples" junto a nuevas formas de conocimiento.

5.7 Formación Ética y Ciudadanía

La Ética es una rama de la filosofía que nace dentro del pensamiento de la Antigua Grecia. El término Ética en castellano es la traducción del vocablo griego *ethos* que significaba "costumbre". En el latín, se utilizó la palabra *mos* para referirse a las costumbres y de allí deriva el término castellano *moral*. Es por esta razón que encontramos que en nuestro vocabulario habitual estos dos términos son usados como sinónimos, lo que a menudo causa muchas confusiones.

Avanzando en la historia del pensamiento, en la filosofía occidental, en la Edad Moderna, el filósofo alemán Kant propone la separación de estos dos términos. A partir de ello, comienza a utilizarse la palabra *Ética* como disciplina que estudia los principios generales sobre el comportamiento humano y el término *Moral* para lo que se refiere al comportamiento práctico y las costumbres.

En la actualidad, circulan muchas y variadas clasificaciones y tipologías de las corrientes éticas que van desde los primeros planteos éticos de Aristóteles, pasando por la ética teleológica, las éticas teológicas, normativa-formalista, éticas pragmáticas, utilitaristas, individualistas, relativistas, contextuales, situacionales, ética social, etc.

Este esquemático recorrido histórico solo está indicado para que seamos conscientes de la existencia de tantas corrientes éticas, del pluralismo y fragmentación de nuestro mundo contemporáneo en materia de principios éticos y conductas morales, porque si algo caracteriza a nuestras sociedades es la diversidad en el campo ético-moral. Es también evidente, que no existe una sola teoría ética, ni una sola conducta moral posible.

Esta realidad de nuestro mundo y sociedades, nos plantea el desafío siguiente: ¿Cómo conciliar el respeto por la diversidad de culturas en nuestras sociedades y al mismo tiempo aspirar al establecimiento de principios y normas ético-morales comunes en materia socio-política, económica, ambiental, educativa, étnica, sexual, religiosa etc.?

La Ética nos brinda principios y valores que se fueron construyendo a lo largo de la historia y que son la base de nuestras normas morales y sociales. Pensamos que entre esos valores, es **fundamental para la Educación rescatar y trabajar en las aulas en la construcción de dos ejes centrales para una formación ética y ciudadana: la *Comunidad* y la *Solidaridad*.**

✓ *Los Derechos Humanos: Consciencia Ética de la Humanidad*

El término “Derechos Humanos” es bastante nuevo y reciente. Comenzó a aplicarse de manera sistemática a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. Pero ya desde la Revolución Francesa se hablaba de “Derechos del Hombre”, aunque este término provocaba una confusión de género.

Estos derechos tienen antecedentes muy antiguos y se encuentran en los primeros documentos conocidos de organización social y aún en los textos de las grandes religiones universales.

Hoy día, los Derechos Humanos comprenden un gran espectro del quehacer social, porque, luego de aprobada la Declaración Universal, siguieron la promulgación de grandes Convenciones Internacionales y un sinnúmero de reformas políticas y judiciales de los Estados Nacionales (Estado Argentino en 1994).

Esto significó establecer las bases para sancionar las Cartas Regionales, tales como la Convención Europea de DDHH (1950), La Convención Interamericana de DDHH, llamada Pacto de San José (1969), la Carta Africana de los Derechos Humanos y de los Pueblos (1981).

A pesar de su amplitud e importancia, los llamados Derechos Humanos no son siempre bien conocidos, por sus defensores o detractores. A veces se los reduce a unos pocos principios obvios o bien se los identifica con posiciones ideológicas que sirven más para confrontar que para debatir razonablemente.

Los Derechos Humanos no son una creación aislada o accidental. En muchos sentidos son el producto de una larga evolución del pensamiento y la experiencia humanitaria y representan históricamente la conciencia ética que fue forjando la humanidad a lo largo de su historia y sus luchas. Esta idea está sintéticamente expresada por el jurista italiano Norberto Bobbio cuando dice:

“La Declaración Universal representa la conciencia histórica que la humanidad tiene de sus propios valores fundamentales en la segunda mitad del siglo XX. Es una síntesis del pasado y una inspiración para el porvenir, pero sus tablas no han sido esculpidas de una vez para siempre).[42]

En la República Argentina, el tema estuvo casi ausente hasta los años 70, en el siglo XX. Es a partir del Golpe de Estado de 1976 y la instauración de un gobierno de facto donde se violaron sistemáticamente los DDHH, que comienza a ponerse en la agenda nacional la problemática de los Derechos Humanos.

En los últimos 30 años se ha trabajado arduamente en el tema de la violación de los derechos civiles y políticos y el castigo a los culpables. Pero a veces se ha dejado de lado la violación de los demás derechos: económicos, sociales y culturales que sufre nuestra sociedad civil.

Creemos que la articulación, entre el reconocimiento de los derechos civiles y políticos con los derechos sociales, económicos y culturales es un tema pendiente de crucial importancia para el futuro democrático de la sociedad argentina en la actualidad.

[42] Bobbio, Norberto, “*El tiempo de los derechos*”. Editorial Sistema, 1991. Pág. 40.

- ✓ ***La educación en y para los Derechos Humanos: Fundamento de la Formación Ciudadana***

La Educación en y para los Derechos Humanos se constituye en la base y fundamento de una propuesta educativa que busque promover una cultura de paz y es una necesidad ineludible en la creación de una sociedad (y comunidad) con Justicia, Libertad y Solidaridad.

La Ciudadanía, que tradicionalmente era definida como la integración de los derechos civiles y políticos, se ve así enriquecida por esta concepción integral y global de los Derechos Humanos (civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y

medioambientales), que engloban de esta manera todo el quehacer cotidiano de las personas y los pueblos.

El concepto original de ciudadanía fue forjado inicialmente en la ciudad, era el conjunto de derechos y deberes que la persona tenía y que se realizaba de cara a las instituciones de representación y gobierno en el ámbito local (Ayuntamientos, comunas, municipio o los "Burgos"-ciudades). El ciudadano era el habitante de "derecho" de la ciudad.

El concepto actual de ciudadano está referido y ligado a la constitución del Estado moderno, es a partir del Estado que se vincula ciudadanía con nacionalidad. Se es ciudadano de un país, no de una ciudad.

Actualmente, este concepto de ciudadanía es desafiado por las nuevas realidades del proceso desencadenado por la Mundialización o Globalización que tienden a borrar ciertas fronteras; se crean uniones económicas supraestatales (MERCOSUR) o intergubernamentales (UNASUR).

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alterman, Nora. ***"La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas"*** Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. 2005.
- Assessment for Learning: 10 principles. Assessmet Reform Group. 2005.
- Ávila, Olga. ***"La educación como espacio público".*** Cuadernos de Educación. Año II Nº 2. Córdoba. Diciembre. 2002.
- Bendersky, Betina y Aizencan, Noemí. ***"La evaluación en cuestión. Miradas e intervenciones posibles"***. Mimeo. FCE. Universidad Nacional de Entre Ríos. 2007.
- Carriego, Cristina. ***"Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa".*** Colección itinerarios. Editorial Stella. Argentina.2005.
- Carli, Sandra. ***"Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana. (1883-1930)***" en Puiggrós, A. (direc.)

"La Educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)" Ed. Galerna. 1993.

- Connell, R. W ***"Escuelas y justicia social***". Ed Morata. 1999.
- Contreras, José. ***"Política del currículum y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democrática".*** En: Westbury, Ian (comp.). "¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora". Edic. Pomares S.A. España. 2001.
- Edelstein, Gloria y Aguiar, Liliana (comp.) ***"Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción de Córdoba"***. Edit. Brujas. 2004.
- Escaño, J, de la Serna, María Gil. ***"Cómo se aprende y cómo se enseña".*** ICE Ed. Horsori
- Falconi, Octavio. ***"En busca de la mentalidad curricular: problemas y desafíos del trabajo docente en el nivel medio"***. Seminario Internacional Fundación Osde – FONCyT. British Council. Julio, 13 y 14 de 2006. (Inédito)

"Currículum e instituciones". Conferencia presentada en el marco del Proyecto Integral para el Tratamiento y Producción de los Lineamientos Curriculares del Nivel Primario. Paraná. 27 de junio de 2008.

- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) ***"Educar: ese acto político".*** Del Estante Editorial. Bs. As. 2005.

"Educar: figuras y efectos del amor". Del Estante Editorial. Bs. As. 2006.

- Furlán, Alfredo. ***"Currículum e institución"***. Cuadernos del CIEEN. México. (1996)
- Gimeno Sacristán, José. ***"La educación obligatoria: su sentido educativo y social***". Morata, España. 2000.
- Landi, Nidia; Palacios, Ma. Elena. ***"La Autoevaluación Institucional Y La Cultura De La Participación"*** en Revista Iberoamericana de Educación. OEI***. "Evaluación de la Educación: ¿producción de información para orientar y sustentar las políticas educativas?"*** N° 53. Madrid. Mayo - agosto 2010.
- Meirieu, Philippe***. "Aprender sí, ¿pero cómo? En Anexo I "Guía metodológica para la elaboración de una situación –problema".*** Ed Octaedro. 1992.
- Metas Educativas 2021-: desafíos y oportunidades. OEI- IIPE – Unesco – SIEAL -2010

« Entrevista ». Cuadernos de Pedagogía N°373. Noviembre 2007 España.

- Nuñez, Violeta. ***"Pedagogía Social. Cartas para Navegar en el Nuevo Milenio".*** Santillana. 1999.
- Perrenoud, P. ***"La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas"***. Buenos Aires: Colihue. 2008.
- Porlán, Rafael. ***"Constructivismo y escuela".*** Ed. Diada.1993
- Rodríguez Escanciano, Imelda (Ed.) ***"Estrategias De Innovación En El Nuevo Proceso De Evaluación Del Aprendizaje".*** Servicio de Publicaciones. Universidad Europea Miguel de Cervantes. España. 2009

- Terigi, Flavia. ***"Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar".*** Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar "El currículum y los retos del nuevo milenio". La Habana, Cuba, 8 al 12 de julio de 2002.

"Educar en Ciudades. Segmentación urbana y educación en América latina. El reto de la inclusión escolar". Prólogo. Fundación Iberoamericana para la educación, la ciencia y la tecnología. 2009.

"Enseñar en las "otras" primarias. Cambios, permanencias y silencios". Revista Monitor Nº 14. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Infancias y escuela. Revista Iberoamericana de Educación. 2008.

"Las otras primarias y el problema de la enseñanza" – Ed. Siglo XXI. Bs. As. 2006

- Primera infancia en América Latina: la situación actual y las respuestas desde el Estado. OEI – Unesco. IIPE. SITEAL
- Torrado, Susana. "Historia de la familia en la argentina moderna (1870-2000)". Ediciones De La Flor. Bs. As. 2003.

Documentos Curriculares

- Dirección de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Marco General de Política Curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo. (2008)
- Dirección de Planeamiento Educativo. Tomo I y II. "La evaluación Externa". CGE -2010. Entre Ríos.
- Constitución Provincial de Entre Ríos.
- Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos. Plan Educativo Provincial 2007 – 2011. ***"Educación de calidad para todos y todas".***

"Documento 4: Evaluación". 2009

- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución Nº 030/93
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución Nº 146/00
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución Nº 214/04
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución Nº 225/04
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución Nº 228/04
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución Nº 105/10 y Anexos
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución Nº 109/10 y Anexo
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución Nº 119/10 y Anexo

- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución Nº 122/10 y Anexos
- Ley de Educación Nacional Nº 26.206
- Ley 26061 de Protección Integral de los Derechos del niño, la niña y adolescentes.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Res. 93/09. ***"Problemáticas educativas contemporáneas".*** Bs. As. 2009

7. PROPUESTA CURRICULAR POR ÁREAS

Aspectos comunes que desarrolla cada Área Curricular

Si las prácticas socioculturales tradicionales han cambiado, han aparecido otras nuevas que tensionan y complejizan la tarea de enseñar en la educación primaria. Transformar el peso de la tradición acumulativa de contenidos y de escasa significatividad a la incorporación de saberes y capacidades necesarias para que todos los alumnos y alumnas puedan actuar de modo competente en la sociedad y continuar sus estudios secundarios, también obligatorios, es uno de los propósitos que se propone acompañar este Diseño Curricular[43]

Hay saberes básicos, necesarios que garantizar. Puntos de partida que recuperan, ya no los contenidos aislados desde la disciplina, sino como situaciones sociales relevantes y en contexto.

Simultáneamente, también hay condiciones y oportunidades para que esa propuesta pedagógica en cada escuela sea posible.

Repensar la escuela hoy, es pensarla como un ámbito propicio para el desarrollo de experiencias educativas y enriquecedoras de las trayectorias. El documento de Diseño Curricular destaca aspectos en cada campo disciplinar[44], sosteniendo una coherencia de estructura que aliente los acuerdos docentes trans e interdisciplinarios.

A continuación se mencionan y justifican estos aspectos:

[43] Este diseño curricular de Educación primaria toma como base los planteos políticos, teóricos, educativos de los Lineamientos Curriculares para la Educación Primaria 2009. Dirección de educación Primaria. Dirección de educación de gestión Privada. Consejo General de Educación. Entre Ríos. Argentina

[44] Las Áreas de la estructura curricular son: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física, Música, Tecnología, Artes Visuales.

- Hay **cuestiones de enfoque para todo el nivel primario**, desde la perspectiva del campo disciplinar pero también del educativo que está dirigido a hacer comprensivo y estratégico el desarrollo de conocimientos. Son *los anteojos* con los que cada colectivo docente ha de tomar decisiones pedagógicas. Hay **cuestiones de enfoque** que luego son específicas **para el Primero y Segundo Ciclo.**

- Hay una perspectiva superadora del Nivel, que recupera en una **línea de trayectoria educativa obligatoria las articulaciones con Educación Inicial y Educación Secundaria. El primer ciclo** produce enlaces o articulación con la Educación Inicial, en la construcción de saberes cada vez más complejos. El **segundo ciclo** articula y permite avanzar en las complejidades de la formación en el Nivel de Educación Secundaria. A modo de ejemplo para cada articulación, sólo se mencionan algunos de estos enlaces.

- Hay una clara mención **al ciclo** como unidad pedagógica a los fines de otorgar continuidad **a los procesos en tiempos más flexibles, superadores del grado a grado** y respetuosa de los ritmos singulares en procura de una enseñanza más integral.

- Hay **interrogantes para reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza. La identificación de los problemas de la enseñanza por área** es el resultado de numerosas capacitaciones y recorridos formativos que los propios maestros relatan como obstáculos o tensiones a la hora de enseñar. Hoy en este diseño nos permitimos enumerarlos provisoriamente desde la lectura de su complejidad que refiere a desempeños y enfoques, para que interroguen las decisiones en la escuela, en el aula, en las capacitaciones, en la formación de grado, etc.

- Hay **propósitos de enseñanza por ciclo** que orientan la propuesta de intervención y de acuerdos entre los docentes. **La direccionalidad está enmarcada en el maestro** y no en el alumno. Fortalece **el trabajo en equipo docente** como una herramienta de competencia profesional frente a los complejos requerimientos de nuestros tiempos.

- Hay **Saberes, Contenidos y Situaciones de Enseñanza por cada Ciclo y por área.** En muchas de ellas y como aportes al actual estado de situación se hace mención a programas y proyectos desde donde se alientan procesos de transformación y ensayos de mejoras, que conducen a Proyectos de Mejora, plasmados en proyectos institucionales que se desarrollan en un tiempo determinado en algunas escuelas. La idea de incluir su mención es que estas prioridades de política provincial y nacional no queden escindidas del Diseño.

Se presentan los contenidos por grado y por ciclo. **Los contenidos** realizan un recorrido sobre los saberes a alcanzar desde una perspectiva dinámica y compleja. Simultáneamente se plantean **situaciones de enseñanza** que resignifiquen las prácticas del

aula, ya que éstas deberán ser interrogadas a la luz de los problemas de la enseñanza y los objetivos de la Educación Primaria. Al respecto de los contenidos, para que posibiliten la construcción de saberes en los niños y niñas, se observará un

cuidadoso tratamiento de los mismos para que no se transforme en un listado interminable de contenidos positivistas y de acumulación-superposición.

Hay **ejes, prioridades** en los que el Estado[45], retoman la voz de los docentes. fija posición. A partir de ellos, la escuela, los equipos docentes y el docente en el aula han de definir los contenidos necesarios desde una postura que privilegia la enseñanza comprensiva y no la mera presentación/ repetición de los contenidos. Los contenidos se resignifican mediante el enlace con las experiencias de los alumnos y alumnas, con lo local, con la información que circula socialmente y lo que ellos reconocen y valoran como bien cultural.

- Hay **criterios de evaluación por ciclo** como rasgos deseables de encontrar al finalizar cada ciclo de enseñanza. Los mismos ofician de orientación para elaborar las planificaciones y operan potencialmente para planificar criterios valiosos para cada grado; y como transformadores de las prácticas evaluativas desde un modelo formativo con centralidad en los saberes y no solo en las condiciones en que se producen dichos aprendizajes.

Este desarrollo al interior de cada área se pudo construir gracias a la profesionalidad de los especialistas curriculares que hicieron de la actuación educativa en su complejidad política pedagógica, la centralidad en este Diseño Curricular.

8. ESTRUCTURA CURRICULAR

Nueva Caja Curricular Nivel Primario			
ASIGNATURAS	**1º CICLO**	**2º CICLO**	**Hs. TOTALES**
Lengua	6	5	11
Matemática	6	6	12
Ciencias Sociales	3	4	7
Ciencias Naturales	3	4	7
Tecnología	2	2	4
Educación Física	1	2	3
Educación Musical	2	1	3
Artes Visuales	2	1	3
	25	**25**	**50**

Estructura modular de 40’

[45] Estos Ejes en algunos casos retoman la propuesta realizada por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación Argentina mediante los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Primaria. 2006. Argentina

La nueva estructura para la Educación Primaria, modifica en parte, para el primer ciclo, las artes visuales permitiendo un desarrollo más amplio de esta disciplina.

En el segundo ciclo se ha previsto la incrementación de una hora en Ciencias Sociales, a los efectos de facilitar al alumno una mejor comprensión de la realidad local, provincial y del país.

9. DESARROLLO DE CADA ÁREA CURRICULAR

• Lengua	• Educación Tecnológica
• Matemática	• Educación Física
• Ciencias Sociales	• Educación Musical
• Ciencias Naturales	• Artes Visuales

Las áreas desarrolladas en cuadernillos individuales para 1° y 2° ciclo permitirá tener un mejor manejo de las mismas.

DISEÑO CURRICULAR

de Educación Primaria

MÚSICA

Dirección de Educación Primaria
Dirección de Educación de Gestión Privada

2011

ÍNDICE

1. CUESTIONES DE ENFOQUE Y LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

1.1 La Educación Musical en una sociedad pluralista Pág. 52

1.2 Experiencias musicales placenteras y portadoras de sentido Pág. 53

1.3 Interrogantes para reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza. Pág. 56

1.4 El ciclo sostiene la continuidad de los procesos Pág. 58

PRIMER CICLO

2. CUESTIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL PRIMER CICLO

2.1 Relaciones con otras áreas del conocimiento. Pág. 62

2.2 Dos niveles de educación articulados por los mismos procesos Pág. 64

3. PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN PRIMER CICLO Pág. 65

4. SABERES, CONTENIDOS, Y SITUACIONES DE ENSEÑANZA. PRIMER CICLO Pág. 65

5. LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL PARA EL PRIMER CICLO Pág. 79

SEGUNDO CICLO

6. CUESTIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL SEGUNDO CICLO

6.1 Transformaciones y cambios en el ámbito cultural y de la educación en la sociedad actual. Pág. 81

6.2 Relaciones con otras áreas del conocimiento. Pág. 85

6.3 Dos niveles de educación articulados por los mismos procesos**.** Pág. 86

7. PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL SEGUNDO CICLO. Pág. 87

8. SABERES, CONTENIDOS, Y SITUACIONES DE ENSEÑANZA. SEGUNDO CICLO. Pág. 87

La evaluación en el marco de la educación musical para el segundo ciclo. Pág. 103

9. BIBLIOGRAFÍA

9.1 Documentos Curriculares Pág. 104

9.2 Algunas páginas para consultar Pág. 105

1. CUESTIONES DE ENFOQUE Y LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

La Educación Musical hoy excede el pensamiento con que fue concebida en los inicios del sistema educativo donde se hablaba de dar "nociones de canto". Los contenidos de la disciplina han ido variando, perfilando un corpus no ajeno a posturas ideológicas, a políticas educativas y a lo que los imaginarios colectivos han ido imponiendo.

Es responsabilidad de la Educación Musical en la Escuela Primaria brindar conocimientos en torno al lenguaje musical, a la materia prima que lo compone, a las manifestaciones musicales del entorno como de contextos cada vez más lejanos, y a los diferentes paisajes sonoros según el lugar y época en que nos situemos[46].

Quizás sea momento de abrir un paréntesis para pensar en lo que acostumbramos a enseñar en este espacio. **Quizás es necesario hacer consciente que venimos de una fuerte formación académica en instrumentos europeos, con repertorios académicos europeos, en academias, escuelas y conservatorios que sostenían y aún sostienen un enfoque didáctico que parte desde el adiestramiento en la lectoescritura convencional y el solfeo, no desde la música. Una formación que ha marcado por una centuria lo que trasladamos a la educación general y que muchas veces no tuvo en cuenta o menospreció la música de otros estilos. Abrió brechas, dividió, subestimó, fragmentó, rotuló.**

Pero **la música sigue cursos impensados en manos de sus creadores, y se inmiscuye, por ser inmaterial, por ser un bien simbólico** de modos particulares en los oídos de las personas, en las ideas de las personas. Va provocando transformaciones que acompañan a las transformaciones sociales. Así vemos cómo algunas músicas antes definidamente de un estilo hoy ya no lo son tanto y se convirtieron en algo nuevo, distinto o renovado. Como sostiene el compositor y docente rosarino Dante Grela, la música es una y uno elige componer "a la manera" del tango o de la música académica o de otros estilos. **Desde hace algunos años en muchas escuelas de formación musical se ha abierto una puerta a otras expresiones, valorando la música popular e incluyéndola en distintos trayectos y de diferentes formas.**

1.1. La Educación Musical en una sociedad pluralista

Aprovechando las posibilidades que nos ofrece la tecnología y tomando en consideración la fuerte reflexión identitaria a que ha dado lugar la conmemoración del Bicentenario tal vez sea momento de redireccionar nuestra mirada y abordar más fuertemente la música argentina y latinoamericana con todo lo que ello implica, sin crear antagonismos. Vivenciar la riqueza de sus ritmos y giros melódicos; conocer más detalladamente sus instrumentos característicos, los modos de usar la voz de sus cantantes, las culturas que confluyen en ellas; conocer sus significados y funciones, sus rasgos testimoniales, lo que nos cuentan de sus paisajes y la vida de su gente.

46 Lineamientos Curriculares par la Educación Primaria. CGE.2008.

Y entonces, ¿qué pasa con la música en Entre Ríos?:

- ¿qué había antes de la colonización?, ¿queda algún tipo de registro?;
- ¿por qué se usan acordeón, bandoneón y guitarra en la música folklórica?,
- ¿hay un solo tipo de chamamé?;
- ¿qué corrientes inmigratorias dieron forma a nuestras músicas?, ¿todas tienen características de la misma región folklórica?, ¿todas se bailan?, ¿por qué?;
- ¿en todos los festivales y fiestas populares de la provincia se escucha y se baila lo mismo?;
- ¿por qué está presente la murga en Entre Ríos?, ¿es similar a la de Buenos Aires, a la de Montevideo o es totalmente diferente a ambas?;
- ¿hay salas de concierto?, ¿qué pasa en ellas?;
- ¿hay orquesta/s sinfónica/s?
- ¿quiénes son los referentes más destacados de los distintos estilos musicales en nuestra provincia?;
- ¿dónde se aprende música y qué estilos se enseñan en cada lugar?;
- ¿qué características particulares tienen nuestros programas de radio y televisión desde lo sonoro que nos diferencian de otros?;
- ¿hay manifestaciones artísticas que integren la música con otras expresiones?;
- ¿existen en la provincia o en la región experiencias multimediales y que utilicen nuevas tecnologías en la producción de música?;
- ¿además del ambiente propio del río, cuál/es sería/n el o los entornos sonoros más representativos de Entre Ríos?,
- ¿por qué los ambientalistas en Gualeguaychú denuncian contaminación sonora por parte de la pastera instalada en la Rca. Oriental del Uruguay?

Estas son sólo algunas preguntas que podemos comenzar a hacernos para conocer más nuestra provincia desde lo sonoro y desde lo musical, entendiendo que la música entrerriana no es solo la folklórica y que la Educación Musical es algo mas que notas en un pentagrama.

1.2. Experiencias musicales placenteras y portadoras de sentido

Del mismo modo en que un bebé comienza por escuchar y utilizar palabras, y mas tarde frases completas para comunicarse, es posible aprender el lenguaje musical y “dialogar” a través de él.

En un taller nos encontramos con el relato de Mariana, una docente de la ciudad de La Paz, que realiza experiencias de percusión en Jornada Extendida a partir de la construcción de fuentes sonoras y de ritmos propuestos por los niños. Para recordar los motivos rítmicos los traducen a palabras u onomatopeyas como se hace en el candombe o usan grafías analógicas. La docente concluyó que de haber comenzado por la enseñanza de figuras convencionales estarían ejecutando células básicas de la rítmica proporcional como negras y grupos de dos corcheas. Por el contrario, liberados de este condicionamiento, ejecutan valores irregulares y con puntillos, síncopas y polirritmias sumamente complejas, obteniendo resultados mucho más ricos.

Fotos: gentileza Mariana Duarte.

Tampoco es necesaria la escritura de notas para reconocer ni utilizar distintas escalas y modos. Una prueba de ello son las músicas étnicas o las populares que se construyen, se transmiten, se conservan y circulan entre las personas sin que medie una partitura para su ejecución o memorización, sino la experiencia. La escuela es un lugar para la experiencia, la producción, el análisis auditivo y la reflexión sobre el sonido y las manifestaciones musicales de diferentes estilos. Un lugar para poner a disposición de los alumnos aquellos materiales que faciliten estos procesos, no que los dificulten y los encasillen en un solo tipo de organización.

Las producciones se pueden registrar mediante grabaciones o con grafías analógicas de rápida resolución.

Es importante tener en cuenta que las categorías que nos ayudan a comprender el sistema tonal y la rítmica proporcional de la música occidental no siempre nos sirven para comprender otros sistemas. Por el contrario suelen crear una suerte de prejuicio. Nuestro oído, educado solo para percibir desde determinadas categorías, considera que las expresiones que no se enmarcan en ellas no son música o son “erróneas” o “desafinadas” cuando son solo diferentes, como la música atonal, algunas étnicas u orientales microtonales. Si bien podemos encontrar algunos parámetros comunes a todas las culturas que ayudan a definir lo que representa la música en el mundo también necesitamos ir construyendo categorías más particulares. Categorías que nos permitan reconocer como valiosas y válidas otras músicas y romper con las estructuras que en ocasiones nos han hecho pensar que las reglas de construcción y análisis de la música académica tonal occidental son las únicas que existen. En este sentido abundan las propuestas de exploración, producción y ejecución en torno a la rítmica libre y a las alturas indeterminadas o sistemas de alturas que facilitarán el encuentro entre los niños y la música de diferentes estilos y procedencia.

A modo de ejemplo transcribimos aquí otra experiencia de aula relatada por Mariana:

"En Agosto, en La Paz se llevó a cabo el ciclo "Galas del río", en el cual todo el pueblo iba a tener la posibilidad de escuchar música realizada por instrumentos de una orquesta clásica, que habitualmente es difícil, para la mayoría de mis copoblanos, ver. Dado este evento organicé mis contenidos para introducir a los grupos de acuerdo a lo que iban a poder escuchar así lo disfrutaban mas. Dentro de todas las explicaciones, videos y comentarios surgen las preguntas ¿cómo es una partitura orquestal y de cada instrumento?¿todas dicen lo mismo o solo lo que toca el instrumento del que lee?, etc. Esta clase la dí en 6º grado. Les mostré una partitura y surgió la pregunta de si ellos podrían hacer algo igual...o sea "leer una partitura". Dejamos en claro que la partitura contenía un "lenguaje" que podemos interpretar quienes conocemos los símbolos utilizados. Siendo así nada podía impedir que nosotros fabriquemos nuestro propio "lenguaje musical para escribir", recordando las experiencias de nuestras primeras partituras analógicas allá por tercero, cuando recién me les crucé en el camino. Teniendo en cuenta que no había instrumentos de alturas determinadas ya que prácticamente todos eran de percusión, salvo el silbato o la flauta de émbolo que eran utilizados como meros productores de efectos sonoros "cada tanto", consensuamos trabajar con: INTENSIDAD Y DURACION. Hicimos entre todos una partitura y tocamos. A medida que se repetía iban jugando y agregando distintos toques respetando la duración de intervención del instrumento escrita en la "partitura".

Los de "segundito" escucharon este ensamble que cada vez sonaba mejor. Entonces en el recreo pasaron por la puerta del aula de sexto y vieron en el pizarrón escrita la partitura analógica. ¿En qué concluyó todo esto? En que a la clase siguiente querían tocar como los más grandes. Me preguntaron para qué servían los "dibujitos del pizarrón". Lo que hice fue darles los instrumentos y los invité a que hiciéramos algo como lo que escucharon. Obviamente, el batifondo fue general, cosa que suele pasar siempre que entregamos un instrumento y no ponemos las pautas claras antes de repartirlos. Hice la seña de silencio y les conté que los dibujitos del pizarrón nos iban a ordenar, para que podamos tocar juntos, para que suene lindo, "que no nos haga doler la cabeza" dijo Iván, "y que se escuche mi instrumento" acotó Fedra, mientras movía con ímpetu su maraca con arroz. Lo que prosiguió fue la exploración de las posibilidades del instrumento: raspar, frotar, golpear, sacudir, soplar, y dibujar lo que haría cada uno.

Nota al margen: son compositores en plena inspiración.

Hicimos cuatro grupos y se pusieron todos juntos, porque "la seño nos mostró una foto de una orquesta y todos los violines están juntos, igual que las trompetas" señaló Nicolás. Lo que quedaba era poner en marcha la obra. Primer intento..." se durmieron los chas chas." Segundo intento…...mejor. Tercer intento "modifiquemos la línea de las claves"...

En un momento eran todos grandes compositores dando los últimos retoques a su obra. Qué más decir... hubo un solo de flauta de émbolo que logró la risa y el aplauso general al finalizar.

No sé si el concepto de partitura quedó; lo que sí se es que logramos divertirnos haciendo

música; pero no cualquier música. "Hicimos nuestra música", insisto, con un solo de flauta de émbolo inolvidable e irrepetible.

El problema que suelen plantear los docentes para utilizar diferentes músicas en la escuela es el de la imposibilidad de escucha de los niños y su falta de interés.

François Delalande nos ofrece una respuesta lógica a esta cuestión: "sólo escuchamos lo que tenemos buenas razones para escuchar…Y ¿cuál es la música que un niño de seis años puede tener buenos motivos para escuchar?... … ¡La suya! La que está haciendo o acaba de hacer. Luego de escuchar la suya, escuchará las músicas que se parecen a la suya".[47]

Sin duda esto se ve reflejado claramente en el relato de Mariana.

1.3. Interrogantes para reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza

"Todos nacemos con todas las facultades como para leer, apreciar e incluso hacer TODO. Son las instituciones y la vida social lo que va frustrando esas capacidades a medida que crecemos (si yo no hubiera tenido una maestra de música que se abocara a enseñarnos sólo marchas militares entre segundo y quinto grado de la escuela primaria, tal vez no sería la nulidad que soy a nivel música)." [48]

Esta reflexión de Istvansch nos provoca un profundo llamado de atención sobre lo que seleccionamos para enseñar en la escuela.

¿El pensamiento divergente -que sabemos es favorecido por la educación artística- se desarrolla por la cantidad de letras de marchas y canciones patrias que los niños logren memorizar?

¿La identidad de un pueblo pasa por la cantidad de estas canciones que contenga en su acervo?

Y hablando de acervo…

¿Es posible abordar repertorios que no se correspondan necesariamente con Entre Ríos en 4º grado, Argentina en 5º grado y Latinoamérica en 6º grado?

¿Si en la vida cotidiana coexisten la complejidad y la diversidad, lo "lejano y lo cercano", es posible tener esto en cuenta a la hora de elegir el repertorio?

¿El repertorio que utilizamos, además, reviste calidad, variedad de estilos y representa un aporte a la educación artística de nuestros alumnos?

¿Damos a conocer distintas fuentes sonoras -convencionales y no convencionales-, sus contextos de origen, mediadores, modos de acción y posibilidades expresivas de los mismos?

¿Las actividades que ofrecemos promueven la producción con el lenguaje musical, la escucha de diferentes sonidos, manifestaciones musicales y entornos sonoros, el análisis, la reflexión y la opinión sobre lo escuchado?

¿Propiciamos la participación en propuestas musicales que se desarrollan en su comunidad y circuitos de difusión?

47 DELALANDE, FRANÇOIS. La música es un juego de niños. RICORDI. Buenos Aires. 1995.

48 ISTVANSCH, Revista Cultura LIJ, Año 1 Nº1, mayo 2009, BA, Ed. La Bohemia. Istvan Schritter: escritor, diseñador e ilustrador de libros.

¿Con qué problemas nos podríamos encontrar para abordar esta disciplina en la Escuela?

- Creer que con sólo realizar actividades de reproducción de motivos rítmico/melódicos, de cantar canciones, de marcar pulso y acento, es suficiente para manejar el lenguaje musical.
- Hacer escuchar música por imposición o "negociación".
- Confundir la Educación Musical con la forma en que se escribe la música, con la enseñanza de un instrumento en exclusividad, con contenidos de teoría de la música, con danzas folklóricas.
- Utilizar el escaso tiempo de la disciplina en hacer copiar letras de canciones.
- Dictar información o hacer buscar material sobre algunos contenidos, sin analizar luego lo recopilado.
- Evaluar sólo lo actitudinal o la presentación del cuaderno.
- Confundir el rol del docente con un docente "comodín".
- Abocarse a contenidos de otras disciplinas, a la preparación y ensayo de los actos y fiestas escolares o cuestiones ajenas a la Educación Musical.
- Creer que la Educación Musical está en función de la enseñanza de otras disciplinas.
- Confundir la integración de áreas con la utilización de una canción sobre un contenido de otra disciplina.

Sin embargo la Educación Musical implica:

- Proponer exploraciones y pruebas
- Plantear problemas o situaciones para la reflexión, que requieran poner en juego la escucha, la producción y la contextualización.
- Trabajar en equipos
- Favorecer la utilización de los contenidos enseñados en producciones cada vez más elaboradas y con sentido estético.
- Aportar a la construcción de conceptos acerca del lenguaje musical que permitan ampliar sus categorías de análisis.
- Proponer estrategias didácticas para desarrollar criterios de valoración sobre el sonido y la música en y de diferentes contextos.
- Evaluar el trabajo de los alumnos con criterios claros, que permitan dar cuenta de lo enseñado sobre los contenidos específicos y organizar nuevas propuestas didácticas.
- Participar activamente en celebraciones escolares aportando las producciones realizadas durante el desarrollo de los contenidos y secuencias de trabajo.
- Contar con un docente solvente en el manejo de su área y que tenga claro:

  - Su rol de **enseñar**.
  - Que su disciplina aporta **saberes específicos** a la educación del niño.
  - Que esta es **un área de conocimiento** y está en función de la formación integral del niño a la par de las demás.

1.4 El ciclo sostiene la continuidad de los procesos

Uno de los objetivos centrales de este Diseño Curricular es destacar el lugar del ***"docente enseñante"*** y el papel decisivo que juega su intervención en los procesos de enseñanza, si se pretende que éstos últimos sean generadores de valiosos aprendizajes.

En este sentido, en los encuentros de trabajo con los docentes de la provincia, las problemáticas que aparecen con mayor fuerza son la **fragmentación de contenidos** que involucra la pérdida de noción de construcción y desarrollo del lenguaje musical y **la producción** en términos de composición y de aplicación de contenidos que enriquezcan las ejecuciones vocales e instrumentales.

Al momento de seleccionar los contenidos para cada año es necesario tener presente:

- Los contenidos de los 6 años de escolaridad primaria.
- Los contenidos del ciclo.
- Los conceptos incluidos en estos contenidos.
- Un análisis de los conceptos para identificar cuáles son más particulares/generales; cuáles son previos para entender otros más complejos; cuáles deben abordarse recursivamente; qué categorías, clases, características se pueden ir agregando año a año.
- La identificación de los contenidos abordados con anterioridad en los distintos años/grados.

Para tomar las decisiones más acertadas en cada caso es necesario que se establezca un diálogo entre las orientaciones curriculares realizadas desde los Diseños Curriculares y el análisis que cada docente pueda hacer acerca de las secuencias posibles, los saberes enseñados y los logros y problemas encontrados. Por ejemplo, para el caso del ritmo es indispensable tener en cuenta los conocimientos de los alumnos que ingresan a la escuela manejando instrumentos de percusión en batucadas y que pueden brindar elementos enriquecedores a la clase de música. De hecho la secuenciación de contenidos propuesta en el presente Diseño Curricular debería modificarse en función de potenciar y aprovechar estos saberes socializándolos con el resto de los niños. Cabe aclarar que dicha secuenciación no es la única posible. Cada docente necesitará evaluar si tiene que ajustarla o puede adelantar contenidos o profundizarlos en años venideros según la realidad y necesidades de sus alumnos. Esto no implica desechar contenidos sino pensar la Educación Musical como un proceso de 6 años, articulados además con los Niveles Inicial y Secundario, para favorecer que todos los niños tengan un aprendizaje lo mas rico posible en esta disciplina.

Para pensar a partir de algunos ejemplos:

Atributos del sonido – altura. Una secuenciación típica de este contenido podría consistir en el reconocimiento que va desde alto-bajo en primer ciclo a agudo-medio-grave en segundo. Pero es fundamental tener en claro cuál es el aporte que hace este ejercicio auditivo para que el mismo no se convierta en una actividad vacía. Es importante, como primer acercamiento para el docente, sondear dónde y de qué manera aparece cada contenido en el diseño curricular, para tener un panorama amplio sobre los diferentes aspectos que requiere su enseñanza.

Proponemos realizar una serie de procedimientos que partan de la comparación de dos sonidos por su altura: igual-diferente. Para realizar producciones en base a los atributos del sonido o elaborar motivos melódicos es necesario que los niños puedan reconocer previamente si un sonido es más alto o mas bajo que otro. Así llegan progresivamente a seriar a modo de escala una secuencia de sonidos de diferentes alturas en 5º grado y en más de un atributo a la vez en 6º, por ejemplo variar su altura y su timbre o su grano y/o su duración.

También se sugiere la audición y producción de relaciones de alturas, hasta identificar diferentes líneas melódicas en obras, que van combinándose con otras en sucesión y simultaneidad dando así origen a armonías, formas y texturas en el discurso musical. Cuando hablamos de armonía, no se trata de desarrollar contenidos teóricos sino de percibir la simultaneidad de sonidos, zonas de tensión y de reposo y las diferentes sonoridades que logran estilos y culturas diversas. Por ejemplo: el final de un tango tradicional es indiscutiblemente conclusivo, llega a un punto de reposo, en tanto el final de un jazz sugiere todo lo opuesto.

El presente cuadro es un ejemplo que da cuenta de la complejización creciente de interrelación de contenidos a lo largo de la trayectoria de saberes de Educación Musical.

<table>
<tr><th>1er. Grado</th><th>2º grado</th><th>3er. grado</th><th>4º grado</th><th>5º grado</th><th>6º grado</th></tr>
<tr><td>- La identificación del fenómeno sonoro atendiendo a sus características sensoriales en relaciones de pares complementarios iguales-diferentes): alto-bajo.</td><td>- La identificación del fenómeno sonoro atendiendo a sus características sensoriales en relaciones de pares complementarios iguales-diferentes, parecidos): alto-bajo.</td><td colspan="2">- La identificación de características del sonido en la audición de fragmentos musicales y en las canciones aprendidas.</td><td colspan="2">- La identificación de relaciones musicales - en sucesión y simultaneidad- en obras, a partir del conocimiento de los atributos del sonido: altura-melodía/armonía/textura/ forma.</td></tr>
<tr><td>- La traducción en movimiento de características y particularidades del sonido.</td><td colspan="2">- La traducción en movimiento de relaciones musicales temporales y espaciales.</td><td colspan="3">- La representación gráfico/analógica de los atributos del sonido.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">- La formación de clases: conjuntos de sonidos por un atributo.</td><td colspan="2" rowspan="2">- La formación de subconjuntos de sonidos de una misma clase usando cuantificadores (uno-pocos, muchos).</td><td colspan="3">- La clasificación, el ordenamiento y denominación de sonidos por atributos:</td></tr>
<tr><td>En series con hasta tres grados dentro del mismo atributo: agudo-medio-grave.</td><td>En escalas crecientes y decrecientes por atributo.</td><td>En series y en varios atributos: por altura, intensidad, intervalo de ataque, sostén, grano.</td></tr>
<tr><td colspan="3">- La producción de sonidos atendiendo a sus atributos: timbre, altura, duración e intensidad</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="2">- La producción de relatos sonoros variando el sonido en un atributo.</td><td>- La producción de relatos sonoros variando el sonido en un atributo/más de un atributo.</td><td colspan="3">- La producción de relatos sonoros variando el sonido en más de un atributo.</td></tr>
</table>

Estas prácticas ayudan a:

- Desarrollar la identificación del comportamiento del sonido en diferentes relaciones como movimientos melódicos ascendentes y descendentes y nota repetida en melodías, en el "paso a paso" del diseño de una melodía,
- Reconocer la diferencia entre músicas y melodías de distintos contextos modales y tonales tritónicas, pentatónicas y diatónicas, música atonal, etc.
- Improvisar o elaborar desde un motivo melódico hasta una frase completa, utilizar notas pedales y ostinatti melódicos en producciones vocales/instrumentales de distintos estilos, etc.

No se puede dejar de lado la contextualización ya que los modos de producir y organizar las alturas y su percepción varían según la cultura y el lugar donde se originan. Por ejemplo a la hora de trabajar con la escala pentatónica se pueden elaborar melodías orientales, andinas o bluseras variando su ritmo, timbres y características expresivas según el contexto que se elija representar. En el caso de los sistemas de altura se puede lograr el repertorio de sonidos que conforman a cada uno utilizando distintas fuentes sonoras convencionales o no:

- Las teclas negras del piano para obtener una escala pentatónica o las teclas blancas, marcando las que no corresponde utilizar;
- Sistros con placas extraíbles, de fábrica o construidos artesanalmente, de distintos materiales como: caña, baldosas, madera, caños metálicos, etc. para escalas pentatónicas, tritónicas y diatónicas;
- Botellas con distintos niveles de agua;
- Flautas de émbolo para generar variaciones continuas de altura.

En síntesis, el conocimiento de los atributos del sonido puede guiar la audición, enriquecer las ejecuciones y motorizar las composiciones de nuestros alumnos, con el fin de favorecer la comprensión del lenguaje musical y de las obras de distintos estilos.

Si con cada atributo del sonido se realizan esta diversidad de prácticas de **audición, análisis, producción y contextualización**, los niños irán introduciéndose de manera lógica y natural en este lenguaje y su complejidad. Podrán descubrir sus relaciones temporales y espaciales, sus entramados, el desarrollo del discurso musical y las características del contexto desde su utilización, no desde su escritura convencional como se menciona en el **Punto 1**[49]**.**

49 Punto 1. Cuestiones del enfoque y la enseñanza de la Educación Musical.

PRIMER CICLO

2. CUESTIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL PRIMER CICLO

En los primeros grados es necesario recuperar juegos callejeros, coplas, rimas, nanas, canciones tradicionales de las colectividades de nuestra región y de otras culturas lejanas porque nos ayudarán a ir conociendo nuestra comunidad y el resto del mundo desde una perspectiva diferente y desde lo que tenemos en común; desde aquellas cosas valiosas de nuestros primeros años de vida; desde los juegos y el canto colectivo sin competitividad, solo por el disfrute que producen esos saberes compartidos y ofrecidos al otro.[50] Es importante prestar atención a los sonidos que nos rodean, esos que en un futuro pertenecerán al mundo de los recuerdos y que nos permitirán volver a algunos lugares o situaciones, comparar formas de vida, cambios que se hayan producido, identificar personas, objetos, recorridos, etc.. También lo es conversar con los padres y abuelos para saber cómo era nuestro entorno desde lo sonoro en épocas pasadas.

En relación con el enfoque planteado es conveniente proponer en primer ciclo experiencias y situaciones de enseñanza tendientes a desarrollar la audición y el interés por el sonido y sus particularidades a través de la exploración de las fuentes sonoras que se presentan en la vida cotidiana y en contextos musicales diversos, aportando a una mirada expresiva pero a la vez crítica de la relación del sonido con el entorno, lo que nos ofrece como materia prima para la música pero también la nocividad que puede conllevar. Propiciar la prueba de combinaciones y diferentes organizaciones, el juego con sonidos, el descubrimiento de la complejidad del entorno sonoro y su recreación son maneras de hacer que el niño comience a “componer”, a descubrir los modos en que el sonido se relaciona en sucesión y simultaneidad en diversas culturas y los preparará para elaborar producciones más refinadas y acordes a determinados estilos en un segundo ciclo.

En los primeros años es importante partir de ajustes globales en las ejecuciones para ir logrando luego ajustes más puntuales. Los niños se hallan en una etapa de ritmo fluctuante por lo que sugerimos partir de propuestas de ritmo libre atendiendo a los inicios y finales de cada parte, a las intervenciones individuales, al momento preciso en que debe producirse el ataque de cada sonido para favorecer la introducción progresiva de ejecuciones cada vez más ajustadas rítmicamente. Estas prácticas cimentarán instrumentaciones más complejas con superposiciones de motivos y frases rítmicas en grados posteriores.

2.1. Relaciones con otras áreas del conocimiento

Para los primeros años hemos sugerido descubrir el sonido en el entorno cercano y en diferentes entornos, lo que los sonidos nos cuentan de las cosas, la relación fuente/sonido a partir de sus características físicas, de materiales, de construcción, de forma, etc., la nocividad del ruido en la vida de las personas, la relación del sonido y la cultura, el uso de la voz hablada y cantada en relación con la cultura, las canciones, juegos callejeros, nanas y músicas de las distintas colectividades que conforman nuestra población entrerriana, lo que ha quedado de los pueblos originarios. Como vemos estos aspectos se entrecruzan por momentos con las Ciencias Naturales y por otros con las Ciencias Sociales, o con ambas a la vez. Para enriquecer las propuestas de enseñanza y evitar superposiciones de actividades y abordaje de algunos contenidos, proponemos planificarlos teniendo en cuenta el aporte que cada especialista realizará y en qué momento se abordará.

50 Sugerimos consultar la página http://www.momusi.org.ar/ que brinda información sobre música para niños.

No es necesario que ambos docentes estén presentes durante el desarrollo, sino que acordarán de qué manera se retomará en la otra disciplina lo enseñado por uno de los docentes o las derivaciones de una actividad propuesta.

A la hora de sonorizar cuentos o imágenes sugerimos requerir asesoramiento a los docentes de Lengua y bibliotecarios para aprovechar buenos recursos literarios que haya en la escuela, y solicitar a los docentes de Artes Visuales buenas fotografías o pinturas tanto figurativas como abstractas. También hay películas de animación, publicidades o cortos que ofrecen ricos recursos para Artes Visuales como para Música y entonces puede originarse una instancia especial, novedosa y provechosa para ambas a partir del disfrute de una película. Más tarde podrán retomarse distintos aspectos, volver una y otra vez a ella para "ver" con otros ojos y con otros oídos el mismo material resignificado por nuevos saberes.

En relación con Lengua pensamos que la disciplina Música abordada desde este enfoque realiza verdaderos aportes para la lectura. Como ya expresáramos en Los Lineamientos Curriculares de Nivel Primario: *manejar una variedad de lenguajes como el visual, el oral, el gestual, el sonoro, el matemático, el tecnológico, nos ayuda a comprender el mundo en su complejidad cotidiana. Posibilita distintas formas de aprehender, de leer el mundo.*[51]

Retomamos aquí algunas citas bibliográficas que aparecen en ese documento.

"Si bien la función de la Educación Artística en el sistema educativo no ha sido centralmente procurar la formación de artistas, el conocimiento de las técnicas, los recursos y elementos formales y su organización, la posibilidad de expresarse, la voluntad comunicativa, cobran especial interés en tanto se orienten a la producción de sentido y a la comprensión, más allá de lo literal, de los diferentes discursos propios del hombre."[52]

"El arte constituye un campo de conocimiento que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de los procesos de elaboración y transmisión de sus producciones. En este sentido las producciones estético- artísticas 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."[53]

"Los lenguajes artísticos ofrecen diversos modos de expresar y comunicar las emociones, las ideas, las sensaciones; posibilitan tomar conciencia de la gran diversidad de respuestas posibles ante una misma consigna de trabajo; permiten también una reflexión sobre el trabajo realizado con el fin de volver sobre lo producido para mejorarlo y que responda cada vez mas a la intencionalidad creativa de quien lo hace. ……consideramos que saber más, comprender, dar opiniones sobre lo que a uno le gusta o no, recuperar las palabras después de haber quedado mudo por la hermosura, implica un conocimiento elaborado a partir de la frecuentación de obras de distinto tipo."[54]

En consonancia con estas ideas hemos propuesto situaciones de enseñanza que requieren que el docente elabore diferentes tipos de consignas. Estas permitirán a los alumnos debatir, confrontar opiniones, utilizar sus saberes, indagar sobre otros nuevos, justificar elecciones, volver sobre la consigna dada para analizarla, buscar datos y referencias para la realización de su tarea. La puesta en común los ayudará a descubrir que

51 Lineamientos Curriculares. Educación Primaria. Entre Ríos. 2008

52 Mardones, Marcela – Aportes para el Debate – Agosto 2006

53 Mardones, Marcela. Conferencia de apertura - 1ª Mesa Federal de la Educación Artística. BA. 2008

54 Alderoqui, Helena- Arte y Curriculo- Desde una ciudad con Puerto- 2001

puede haber múltiples interpretaciones y resultados a partir de la misma consigna, a expresar estas diferencias oralmente, a explicar los procesos vividos durante la producción, a poner en palabras aquello que los sonidos les provocaron, etc. Las partituras analógicas como el ejemplo que nos brinda Mariana en el **Punto 1.2** aportarán a la comprensión de lo que se lee, de lo que se interpreta de la relación entre lo visual, el soporte y la idea original de sus autores. También las propuestas que tienen que ver con el sonido y la fantasía, la sonorización de cuentos, poesías, obras literarias y otros textos, imágenes o películas promoverán la utilización del lenguaje oral y escrito y la comprensión lectora. Este ir y venir continuamente entre lo producido, lo analizado y las nuevas pruebas para mejorarlo es indiscutiblemente vehiculizado por la lengua materna tanto como lo es el poder dialogar sobre las características de obras de diferente género y estilo, lo que escuchamos en los medios de comunicación o los efectos de la contaminación sonora.

2.2 Dos niveles de educación articulados por los mismos procesos

El Nivel Inicial ofrece un amplio campo para brindar experiencias que tendrán continuidad en el primer ciclo. No se cuenta con el especialista en la disciplina, pero la maestra del Nivel está en condiciones de abordar algunos contenidos y desarrollar actividades específicas que no requieren conocimientos elevados de Lenguaje Musical, de lectoescritura o ejecución de instrumentos convencionales.

Las propuestas didácticas apuntarán a la exploración, imitación y reproducción de sonidos del entorno cercano; al descubrimiento y reconocimiento de las fuentes sonoras que los producen; la descripción e identificación de sonidos por sus cualidades sensoriales y espaciales en pares de sonidos iguales-diferentes, como lisos/rugosos, fuertes/débiles, largos/cortos, lejos/cerca, etc.; la sonorización de situaciones, relatos, cuentos y canciones; la organización de sonidos en secuencias, uno después del otro; la utilización de fuentes sonoras convencionales y no convencionales en diferentes producciones de rítmica libre que no impliquen la marcación de pulso; el disfrute de música de diferentes géneros y estilos a través de grabaciones; la ejecución de canciones de diversos estilos con sobrebandas grabadas acordes a la comodidad vocal del grupo de niños; la realización de rondas y juegos de sorteo que vayan favoreciendo la internalización del pulso a través de gestos no sonoros; la reflexión sobre la importancia del silencio durante las audiciones; la valoración de la música e instrumentos pertenecientes a diferentes culturas a partir del conocimiento de características de su contexto de origen.

Se sugiere tomar un tiempo de las semanas previas al inicio del ciclo lectivo junto al docente de la disciplina para consensuar criterios y aclarar dudas en cuanto a terminología, actividades y recursos a utilizar.

Como podemos apreciar, ya desde el Nivel Inicial se pueden transitar los **procesos de audición, análisis, producción y contextualización** de sonidos y manifestaciones musicales que desarrolla la Educación Musical, articulándose de manera natural con las propuestas de enseñanza del docente de Música del Nivel Primario.

3. PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL PRIMER CICLO

Abordar las Prácticas del Lenguaje Musical y su Contextualización en Primer Ciclo requiere del docente los siguientes propósitos para la enseñanza:

- *Favorecer el reconocimiento de:*
  - Que en el entorno hay sonidos que comunican cosas. Que esos sonidos a veces tienen diferentes funciones. Que algunos sonidos combinados con otros originan pequeñas ideas, que toman diversas formas y que a su vez, relacionadas con otras con sentido expresivo, constituyen manifestaciones musicales.
  - Que las expresiones musicales son construidas por distintas personas y comunidades que les otorgan sus propias características y significado y por ello es importante saber en qué contexto fueron creadas.
  - Que la música es un lenguaje y por lo tanto se aprende utilizándolo lo que implica explorar, escuchar, analizar, interpretar, ejecutar y componer con distintas fuentes sonoras, comparando, cotejando, buscando diferentes resultados y conociendo música de géneros y estilos diversos.
- Orientar la formulación de preguntas y opiniones acerca de lo que se escucha y de lo que está ausente en los medios de comunicación y la reflexión sobre la nocividad del ruido en el entorno.
- Posibilitar la construcción de algunos conceptos para avanzar en la comprensión del lenguaje musical, el disfrute y la valoración de un espectro musical cada vez más amplio.

4. SABERES, CONTENIDOS, Y SITUACIONES DE ENSEÑANZA. PRIMER CICLO

A partir de los dos ejes de los NAP**: En relación con las Prácticas del Lenguaje Musical** y **En relación con la Contextualización**, **se escogieron tres conceptos: El sonido, Las fuentes sonoras y La música, su organización y contexto** por considerarlos sumamente abarcativos y generales como para permitirnos organizar y abordar otros conceptos, estructuras, problemas, hipótesis, modos, producciones, materiales, ideas, categorías, etc.. En síntesis: visualizar y seleccionar otros contenidos que se desprenden de esos tres, situaciones de enseñanza y posibles recursos.

Se ha elaborado una **propuesta de contenidos por ciclo, pero con una sugerencia de graduación para facilitar la tarea de planificación del docente**. El Diseño anterior consistía en una propuesta similar al interior del ciclo pero sin pautar el año en que debía abordarse cada aspecto de los contenidos. Aquella opción fue pensada para que el docente pudiera **decidir de qué manera realizar esa progresión según los grupos** que tuviera a cargo. Esto produjo confusión a la hora de **planificar**. Se perdió de vista que debía realizarse por año con una complejización no sólo a nivel de recursos o actividades y en muchos casos se elaboraba una misma clase para los 3 años del ciclo sin ningún tipo de variación.

En el presente Diseño Curricular hemos tratado de aportar con un formato que oriente más adecuadamente el abordaje de los contenidos, que muestre cuestiones del enfoque didáctico y que también permita al docente incluir otros saberes que resulten pertinentes respecto de las temáticas propuestas en él.

El siguiente cuadro constituye el **marco para la selección y organización de contenidos y saberes[55].**

EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS(1) DEL LENGUAJE MUSICAL – PRIMER CICLO	
▪ **La participación(2) en propuestas de producción musical(3) (pequeños grupos, individuales o colectivas) considerando y revalorizando las características del entorno musical local, de la región, y ampliándolo a otros contextos estéticos que involucren:**	**El Sonido** • La reproducción y/o producción de sonidos del entorno natural, social e imaginario, reconociendo sus posibilidades expresivas. **Las Fuentes Sonoras** • El reconocimiento del propio cuerpo (manos, dedos, pies, voz) como primer instrumento en producciones vocales y/o instrumentales • La manipulación, exploración y selección de fuentes sonoras convencionales y no convencionales -aplicando diferentes mediadores y modos de acción- con fines expresivos(4). • La exploración de las posibilidades vocales(5) y de diversos modos de toque(6) para progresar en sus ejecuciones vocales e instrumentales. **Las Organizaciones Musicales** • La realización de producciones con sentido expresivo que requieran el desarrollo de estrategias para el trabajo grupal vinculadas con: la propuesta y elección de ideas, la asignación de roles de ejecución, los acuerdos para la concertación y el ajuste temporal. • La Improvisación(7) y ejecución de motivos rítmicos/melódicos con la voz, percusión corporal y otras fuentes sonoras. • La Interpretación de canciones acordes a su tesitura vocal (con acompañamiento en vivo o con bandas grabadas) y que representen un panorama variado de estilos y géneros musicales.
▪ **La participación en propuestas de audición(8) y análisis que involucren:**	**El Sonido** • La percepción del entorno sonoro a partir de cualidades referenciales(9) del sonido. • La identificación y representación (corporal y gráfica/ analógica(10)) de características sensoriales y espaciales del sonido. • La identificación de cualidades del sonido en fragmentos musicales y en canciones aprendidas. **Las Fuentes Sonoras** • La identificación de fuentes convencionales y no convencionales, presentes en diversas producciones sonoras y musicales, de los modos de acción y mediadores utilizados. • La búsqueda y el reconocimiento de diferentes usos de la voz hablada y cantada.

55 El cuadro se ha basado en los NAP de Música para el Primer y Segundo Ciclos.

	Las Organizaciones Musicales • La audición de obras[11] de diferentes géneros y estilos identificando: organizaciones formales con relaciones de similitud y diferencia entre las partes; texturas monódicas y polifónicas simples.
EN RELACIÒN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN – PRIMER CICLO	
▪ **El reconocimiento del contexto multicultural en el que se inscriben las producciones sonoras en situaciones que involucren:**	**El Sonido** • La Identificación del sonido en relación con el entorno (entornos reales o imaginarios). **Las Fuentes Sonoras** • La relación entre las fuentes sonoras y las características de estilo y procedencia de la obra. **Las Organizaciones Musicales** • El conocimiento y la valoración del patrimonio musical teniendo en cuenta el contexto de origen y desarrollo[12]. • La identificación de relaciones entre las manifestaciones musicales y el entorno social, geográfico, histórico en el que se produce (instrumentos, danzas típicas, lugares y situaciones donde circula la música). • La diferenciación de géneros (vocal e instrumental) y aproximaciones a los estilos (cancionero tradicional, folklore, étnico, tango, rock/pop, música académica). • La participación y el disfrute de la audición de obras musicales de diversos estilos y procedencias[13], del ámbito local y/o remoto, en forma directa y/o mediatizada por recursos tecnológicos. • La iniciación en la valoración de manifestaciones musicales de diversos géneros y estilos expresando sus percepciones y opiniones a través de la palabra y/o distintos medios, utilizando progresivamente criterios propios del lenguaje musical. • El reconocimiento de los ámbitos en los cuales se desarrolla un concierto[14]: salas, festivales, fiestas populares. • La identificación y valoración de la presencia de la música en los medios masivos de comunicación y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el hacer musical.

Las siguientes notas corresponden a las referencias numéricas que aparecen en el cuadro anterior:

(1) Cuando se transitan los procesos vinculados a la producción y recepción del hecho musical, se consolidan los elementos del lenguaje musical como construcciones del pensamiento. Toda práctica musical es interpretativa, ya que la interpretación es entendida más allá de su acepción tradicional que la vincula a la ejecución musical; se concibe como una instancia que atraviesa cualquier acto del hacer musical. Tanto el compositor que dispone y utiliza ciertos materiales sonoros y organizaciones musicales en función de una intencionalidad como el oyente, quien, a partir de su análisis, le asigna sentido a la obra, son atravesados por instancias de interpretación.

(2) Si bien la escuela siempre dirigirá su propuesta a todos los alumnos, en el caso de la música es necesario enfatizar que cada una de las experiencias planteadas debe ser para todos, a fin de superar aquellas prácticas instaladas que priorizaban el trabajo con los "más aptos", "dotados", y/o "talentosos".

(3) Ejecuciones vocales e instrumentales, de obras musicales propias (sonorizaciones, creaciones, e improvisaciones, etc.) y de otros.

(4) La instancia de explorar, seleccionar intencionalmente ciertos materiales y organizarlos constituyen el propio acto de componer en esta instancia.

(5) Se hace referencia al trabajo que posibilite el manejo de la dosificación del aire, la ampliación de la tesitura vocal y el progresivo dominio de la afinación.

(6) Toque alude no sólo al modo de acción sino también a la búsqueda de las distintas posibilidades tímbricas que ofrecen los materiales sonoros.

(7) La improvisación aleatoria y la improvisación pautada como un modo de exploración y de aproximación a la composición musical.

(8) La audición es entendida como un modo de la interpretación de la obra musical puesta en acto en instancias 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.

(9) Aluden a la información cultural a la que hace referencia el sonido.

(10) Las representaciones gráficas son un recurso para la apropiación y comprensión del discurso musical ya que permiten plasmar a través de descripciones, dibujos, relatos, esquemas, etc., la organización discursiva en sus características rítmicas, melódicas, texturales y formales abordadas en el nivel.

(11) Obras musicales de elaboración propia o de otros, de producciones sonoras vinculadas a lo audiovisual y lo escénico; en registro grabado o producidas "en vivo".

(12) Este reconocimiento implica la construcción de la identidad a través del conocimiento de la diversidad de manifestaciones que ofrece el entorno cultural.

(13) Se trata de ir de lo próximo (atendiendo a la realidad multicultural de los grupos) a lo lejano, enfatizando aquellas manifestaciones musicales a las que los alumnos no accederían sin la intervención del docente (especies folclóricas, tango, murga, etc.).

(14) Centros Culturales, Peñas, Festivales, Clubes, Salas de concierto, Recitales al aire libre, Plazas, etc.

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS, SABERES Y SITUACIONES DE ENSEÑANZA [56]- PRIMER CICLO

El Sonido

"Aquel hombre se había pasado la vida recogiendo risas. Grabador en mano…había registrado la alegría de los niños jugando y el alborozo gastadito de la gente ya vivida. Tenía risas del norte y del sur, del este y del oeste. Según se le pidiera, podía proporcionar risas de celebración o risas de dolor o de pánico, risas enamoradas, aterradoras carcajadas de espectros…"[57]

Lo sonoro como medio de acceso a la identificación del entorno social y cultural. **Las características sensoriales del sonido**. **Las características espaciales del sonido.**	Es importante en este ciclo proponer situaciones de enseñanza que impliquen - **escuchar sonidos** en vivo, sonidos grabados, recorrer diferentes lugares para **recolectar sonidos**, **imitarlos, reproducirlos y representarlos de distintos modos, agruparlos por clases en primer grado y por subclases usando cuantificadores (unos-pocos-muchos) en segundo y tercero**. - hacer buscar sonidos a partir de determinadas **características** que permita detectar las diferencias relativas al **sonido del entorno urbano y rural**. - descubrir la complementariedad entre pares de sonidos **iguales-diferentes** en primero e **iguales-diferentes-parecidos** a partir de segundo: **liso- rugoso, fuerte-débil, largo-corto, alto-bajo, resonante-seco, etc;** - identificar la **procedencia, distancia y dirección del sonido** en el espacio próximo: sonidos fijos en un lugar, sonidos que se escuchan pero no se ve la fuente que los produce, sonidos que están lejos-cerca, sonidos que se mueven, ¿en qué dirección lo hacen, por dónde pasan? ¿por arriba, por abajo, a nuestro lado, de derecha a izquierda, se acercan o se alejan?, etc.. La utilización de movimientos corporales, por ejemplo el movimiento de la mano mientras dura un sonido permite traducir visualmente características y particularidades del sonido, nos ayudan a observar si los niños perciben aquellas cuestiones que estamos proponiendo identificar. Para tercer grado proponemos propiciar la identificación de las **características sensoriales y espaciales del sonido en la audición de fragmentos musicales y en las canciones aprendidas**; promover la **representación gráfica de la relación fuente/sonido y la variedad sonora de distintos entornos.** El docente puede ofrecer algunos ejemplos que ayuden a los niños a inventar otras grafías para registrar los sonidos hallados. A partir de estas actividades de audición y análisis se irá poniendo de manifiesto la **referencialidad del sonido**, lo que el sonido nos dice de las cosas, la vinculación entre las **características del sonido y el entorno**. Se sugiere ir incorporando gradualmente la identificación de diferentes sonidos: el timbre o la campana para ir a clase, otros timbres y campanas del entorno, sonidos de juguetes, sonidos en televisión, sonidos de distintos

56 Nota: El presente esquema se elaboró teniendo en cuenta el cuadro de organización y graduación de los NAP, sus Ejes, la secuenciación de contenidos del DCP '97 , otros documentos curriculares, fuentes que aparecen citados en la bibliografía del área y las observaciones realizadas por docentes en diferentes instancias. Cada contenido ha sido abordado integrando los dos ejes por eso los mismos no vuelven a enunciarse

57 Galeano, Eduardo. "El vendedor de risas"- El libro de los abrazos. CATÁLOGOS- Buenos Aires. 2007

La referencialidad del sonido.	animales, sonidos de tren, sonidos propios del lugar donde viven, sonidos de zapatos, de celulares, de computadoras, de máquinas, de motores de diversos vehículos en movimiento, etc., ¿a qué cosas, lugares, situaciones hacen referencia? En Ciencias Sociales se aborda: **Espacios significativos. Reconocimiento de lugares propios: barrios, parajes, casas, escuelas, veredas y calles, plazas, campitos, potreros, clubes, comercios, oficinas públicas, edificios, itinerarios cotidianos.**[58] Pensamos que lo sonoro es una forma importante de identificar y caracterizar estos espacios. En segundo y tercer grado sugerimos incorporar además consignas como **imaginar sonidos de objetos que no existen** a partir de cuentos fantásticos y de las exploraciones realizadas. Con los niños de tercero proponemos analizar y descubrir el sonido en los dibujos animados, sonidos que caracterizan a personajes o situaciones como la risa o el timbre de voz de un personaje, sonidos de miedo, de algo que se rompe, de algo que cae, etc..
Las posibilidades expresivas de sonidos de distintos entornos.	Luego de recopilar sonidos, el docente propondrá situaciones que impliquen reproducirlos de distintas maneras y **utilizarlos en improvisaciones o elaboraciones grupales o colectivas**. Se sugiere para primer grado producir **relaciones de sucesión** (un sonido después del otro) para describir con sonidos cadenas de acciones y situaciones cotidianas de la escuela, el hogar, realizar descripciones sonoras de cuentos (sin usar palabras comprensibles, solamente sonidos), acompañar relatos con sonidos de objetos y acciones que aparezcan en él. Para 2º grado ya se puede comenzar a proponer **relaciones de sucesión y simultaneidad** (un sonido después del otro, un sonido junto con otro) para describir con sonidos cadenas de acciones y situaciones cotidianas de la escuela, el hogar, el camino que recorren entre ambos; realizar descripciones sonoras de cuentos, acompañar relatos con sonidos de objetos que aparezcan en él. En 3er. grado estas propuestas se enriquecerán a través de la realización de series de mayor complejidad: describir con sonidos cadenas de acciones y situaciones cotidianas de los entornos sonoros que recorren, atender si son diferentes según el momento del día para elaborar dos o tres reproducciones que muestren esas diferencias; realizar descripciones sonoras de cuentos y teatro de títeres, acompañar relatos con sonidos de objetos que aparezcan en él, sonorizar imágenes de fotos y pinturas figurativas, etc. También es conveniente proponer problemas como **producir sonidos a partir de atributos** determinados, por ejemplo: Para 1er. grado: sonidos de distinto **timbre y grano** (hablar con voces de animales, o de bruja, producir sonidos que parezcan un serrucho cortando madera, otros lisos como un papel, etc., sonidos de diferente **duración** (largos y cortos), sonidos de diferente **altura** (mas agudo o mas grave que otro y ondulantes, que suban y bajen por escalera, por un ascensor o un tobogán), sonidos de distinta **intensidad**, unos muy fuertes y otros que apenas se escuchen, (*f-p*) etc.. Utilizar **variaciones del sonido en un atributo** a la vez, para la producción de

58 Diseño Curricular de Entre Ríos – Ciencias Sociales - 2010

El ruido como interferencia. **La relatividad del concepto de ruido.** **Función del silencio.**	relatos sonoros y relaciones de sucesión antes mencionadas, así como **cambios de dinámica *f-p*** por secciones en la ejecución de canciones. Para segundo grado: sonidos de distinto **timbre y grano** (hablar con voces de animales, de instrumentos convencionales y no convencionales, de distintos objetos, etc., sonidos de diferente **duración** (largos, medianos y cortos), sonidos de distinta **altura** agudos y graves, ondulantes (sirenas, motores, etc.) sonidos muy fuertes, medios y otros que apenas se escuchen (*f-m-p*), etc. Para 3er. grado: sonidos de distinto **timbre y grano** (hablar con voces de animales, de distintos personajes, de instrumentos convencionales y no convencionales, de distintos objetos, etc., lograr sonidos chirriantes, acuáticos, estridentes, mullidos, "gordos y flacos", sonidos de diferente **duración** (largos, medianos, cortos, cortísimos), sonidos de distinta **altura**, agudos y graves, ondulantes (variaciones de altura por grado y continua), sonidos de diferente **intensidad**, muy fuertes, medios y otros que apenas se escuchen, que parezca que se acercan o se alejan, (variaciones de intensidad por grado y continua), etc.. Utilizar **variaciones del sonido en uno o más de un atributo** a la vez, para la producción de relatos sonoros y relaciones de sucesión y simultaneidad antes mencionadas, así como cambios de dinámica *f-p* por secciones y reguladores de intensidad *(crescendo y diminuendo)* en la ejecución de producciones propias y canciones aprendidas. Es necesario, ya en primer grado generar situaciones para la reflexión en las que un sonido, aunque provenga de un instrumento musical, produzca interferencia en la transmisión de un mensaje o en la audición de música convirtiéndose en **ruido**. A partir de segundo se favorecerá el descubrimiento de cuándo un sonido se convierte en ruido y viceversa, a través de la producción pero también de la audición de obras en las que se hayan utilizado sonidos provenientes de objetos diversos, modificados electrónicamente o no. Para valorar el **silencio como materia prima del discurso musical y como condición de la escucha** es importante propiciar su uso en las producciones de relaciones de sucesión o sucesión y simultaneidad descriptas y mostrar la necesidad de crear silencio antes y durante una ejecución o situación de comunicación para poder comprenderla y apreciarla en su totalidad. Este último constituye un ejercicio que el maestro propondrá en cada puesta en común como acuerdo general a seguir.

Las Fuentes Sonoras

"Meter violín en bolsa", o… sacamos los instrumentos de la bolsa?

El propio cuerpo como primer instrumento.	Es interesante ir trabajando desde el primer grado las destrezas que tienen que ver con la utilización de **manos, dedos, pies y voz en producciones vocales y/o instrumentales**. Año a año se irán planteando nuevos desafíos para que progresivamente las **ejecuciones** sean más ricas, variadas y ajustadas. El cuerpo es el instrumento que nunca nos va a faltar, por lo tanto es importante ir desarrollando su uso adecuado. Al principio podemos solicitar a los niños la realización de **acciones independientes: cantar o ejecutar**, para que puedan concentrarse en una cosa a la vez y no se confundan ni se frustren. Las ejecuciones pueden consistir en **entrechoque de palma abierta, cerrada y dedos sobre palma.** Estas ejecuciones no necesariamente tienen que coincidir con la marcación de unidades de tiempo o motivos rítmicos, pueden imitar gotitas, pasos de animales u otros objetos y situaciones en ritmo libre. En segundo grado podemos solicitar a los niños la realización de **acciones independientes y sucesivas: alternar partes cantadas con partes ejecutadas.** Las ejecuciones, igual que en segundo grado, pueden consistir en **entrechoque de palma abierta, cerrada y dedos sobre palma.** Para tercer grado proponemos **acciones independientes, sucesivas y/o simultáneas al cantar y/o ejecutar**. En tanto las ejecuciones pueden empezar a comprometer **destrezas digitales (castañetas, sucesiones de dedos).** En cuanto a la voz: se tratará de que los niños **exploren sus posibilidades vocales: voz hablada y voz cantada: susurros, glissandi, imitación de sonidos de su entorno,** y las apliquen en **arreglos vocales y/o sonorizaciones** en primer grado y en **fragmentos musicales** propuestos para la ejercitación en segundo. En tercero se procurará que los niños reconozcan **las posibilidades sonoras y expresivas de la propia voz y la usen imitando las particularidades propias al contexto** También se favorecerá que relacionen la **producción vocal con los atributos del sonido e identifiquen características de la voz en obras vocales**: sexo y edad de quien canta, voz femenina, masculina e infantil; recursos expresivos-vocales: chistido, tarareo boca cerrada, ligado, picado (stacatto) Para primer grado el docente propondrá que **improvisen relatos sonoros utilizando diferentes modos de emisión/articulación de la voz.** Para segundo que **produzcan relatos sonoros utilizando diferentes modos de emisión/articulación de la voz y seleccionando las fuentes sonoras y los modos de acción de acuerdo con el argumento/trama de la historia.** Para tercero que **produzcan relatos sonoros variando el sonido en uno o más atributos**, utilizando diferentes **modos de emisión/articulación de la voz y cambiando los mediadores y los modos de acción**. A través del primer ciclo se propondrá cantar un **repertorio acorde con la comodidad vocal de los niños** y que propicie: la **ampliación paulatina de la tesitura, la dosificación del aire según las unidades de fraseo, la**

	progresiva justeza de afinación y precisión rítmica.
La relación de las fuentes sonoras con el contexto.	Durante las propuestas de audición de sonidos es interesante descubrir qué los produce, reconocer las **fuentes sonoras,** objetos que se ven, que no se ven, instrumentos musicales, etc. **presentes en el ámbito cercano o no**: los sonidos de la escuela, de la casa, del barrio, progresivamente incorporar los sonidos de la ciudad y de otros entornos; descubrir la **relación de la voz con la cultura**. A través de grabaciones, videos, etc. el maestro ayudará a hacer notar los **diferentes modos de uso de la voz hablada y cantada presentes en contextos divergentes** en cuanto al idioma, la época, la situación social, cultura, etc.. En segundo aportará a identificar la relación entre el **uso de la voz propio al contexto y las posibilidades sonoras y expresivas** y en tercero agregará **los distintos registros en melodías del ámbito popular**.
Los instrumentos musicales convencionales y no convencionales.	Además de las posibilidades sonoras del propio cuerpo también se procurará que los niños **exploren materiales sonoros e instrumentos musicales diversos, convencionales y no convencionales:** instrumentos con los que se cuente y materiales como papel de diario, bolsas de celofán, tubos plásticos, llaves, recipientes de distintos materiales y forma, etc.. Se propiciará que descubran sus posibilidades **utilizando diferentes mediadores** manos, labios, palillos, baquetas, varillas, escobillas, dedos y **diversos toques y modos de acción** como soplar, raspar, percutir, frotar, entrechocar, incorporando progresivamente otros como rotar y pulsar, etc. **para enriquecer sus producciones**. En segundo y tercer grado se propondrá su uso en **arreglos instrumentales y vocales-instrumentales.** En tercer grado se procurará que los niños se familiaricen con **las técnicas y modos de toque de los materiales sonoros e instrumentos de percusión** para adquirir gradualmente habilidades y destrezas necesarias para progresar en sus ejecuciones instrumentales. Durante este ciclo se propondrán estrategias que permitan a los niños **construir, elegir y utilizar fuentes sonoras** de acuerdo con los requerimientos del contexto de origen, trama, personajes imaginarios o no, imágenes sensoriales, etc. de la canción o banda sonora a realizar; **explorar fuentes sonoras** para contextos fantásticos, para representar el sonido de cosas imaginarias y **explorar objetos para inventar nuevas fuentes sonoras** como instrumentos mágicos, absurdos, novedosos, etc..

La música, su organización y contexto

"Con la música a todas partes"…

Relaciones rítmicas: Ritmo libre	Después de la exploración y recolección de sonidos el docente propondrá **producir relaciones sonoras en tiempo liso o de rítmica libre, atendiendo a su organización temporal: uno después del otro** en primer grado. Esto es comenzar a relacionar unos sonidos con otros, combinarlos, comparar cuáles quedan mejor, realizar contrastes o buscar similitudes. Al comienzo serán secuencias de 2 sonidos, pero luego se harán "encadenamientos" o series de mayor cantidad de sonidos **en sucesión.** Producir relaciones sonoras en tiempo liso: rítmica libre, atendiendo a su organización temporal - por lo tanto- significa organizar sonidos uno después del otro, sin la presencia de pulso u otras unidades de ritmo métrico. Simplemente se tienen en cuenta las características sensoriales del sonido y las preferencias y toma de decisiones de los niños. El docente propondrá juegos de audición en que los alumnos tengan que **identificar la cantidad de sonidos en secuencias sonoras** de rítmica libre **usando cuantificadores: uno, pocos, muchos**. Esta práctica favorecerá el reconocimiento de cantidad de tiempos en motivos o frases rítmicas en grados posteriores. A partir de 2º grado se incorporarán **relaciones de simultaneidad, un sonido junto con otro a las relaciones de sucesión** y como ayuda al proceso de composición puede comenzar a recurrirse a la realización de **gráficos analógicos** que plasmen el recorrido y las variantes que se van a ejecutar. Dentro de este campo de las ejecuciones en tiempo liso, el docente podrá ofrecer también imágenes como fotos o pinturas figurativas de escenas o situaciones concretas a modo de partituras. En tercer grado el docente intervendrá con nuevas consignas para complejizar las organizaciones que los chicos realicen. A partir de determinadas características sensoriales y espaciales del sonido o el uso de fuentes sonoras, mediadores y modos de acción se puede plantear, por ejemplo: usar una misma fuente sonora, aplicando 3 mediadores diferentes y no menos de 5 modos de acción; producir sonidos de variado sostén en el tiempo y de al menos dos tipos de grano; uno de los sonidos debe dar la sensación de alejarse del lugar. En estas instancias de audición y producción es importante promover la opinión, la justificación de las respuestas, las decisiones y compartir lo que piensan todos los niños al respecto ya que así se va desarrollando el análisis y el juicio crítico sobre lo que se escucha.
Ritmo medido	Según la Dra. Silvia Malbrán los niños en primer grado se hallan aún en la etapa de ritmo fluctuante, lo que significa que algunos podrán ya identificar y mantener el tiempo o pulso musical y otros lo harán solo por momentos. Por eso es conveniente comenzar con canciones y juegos de sorteos, de roles, de mímica, rondas, rimas, etc. que impliquen marcar el tiempo con gestos no sonoros hasta que progresivamente se vayan ajustando

	a nivel grupal. Es importante tener en cuenta aquí que no estamos formando músicos, sólo pretendemos que los niños puedan cantar y ejecutar fuentes sonoras sincronizadamente con el resto del grupo, ya que de eso se tratan las experiencias musicales colectivas. El docente favorecerá que los niños logren **identificar elementos de la métrica** y en este grado será el **tiempo musical** *como soporte del ritmo*. En segundo y tercer grado se continuará reforzando el **ajuste puntual o sincrónico** a través de juegos de manos y canciones que impliquen la marcación del tiempo, por ejemplo en secciones instrumentales o en estribillos, con gestos no sonoros o con instrumentaciones breves. Es indispensable tener en cuenta que la marcación del pulso como acompañamiento constante durante la ejecución de canciones resulta pobre y hasta contraproducente en cuanto producto estético. Por eso hablamos acá del **tiempo como soporte del ritmo** y no lo proponemos como acompañamiento. Como ya se mencionó antes su identificación tiene que ver con favorecer la sincronía en las ejecuciones y también como referencia para instrumentaciones que resulten progresivamente más complejas a través de la incorporación de motivos y frases rítmicas. Desde primer grado se propone propiciar la **identificación de motivos rítmicos y melódicos de baja densidad cronométrica** (pocos sonidos por unidad de tiempo) **en contextos musicales**; **improvisar y ejecutar motivos rítmicos y melódicos de baja densidad cronométrica** con la voz, percusión corporal y otras fuentes sonoras. Para segundo grado sugerimos incorporar además propuestas que involucren contar la **cantidad de sonidos (ataques) que conforman un motivo rítmico** y **ejecutar ritmos de densidad cronométrica media** en alternancias de tempo por sección. En tercer grado con variantes de tempo con fuentes sonoras acordes a las dificultades del año. También se ofrecerá la oportunidad de realizar juegos callejeros verbales actuales y de otras generaciones que incluyan recitados, movimiento y sonorización, vinculando **ritmo musical y ritmo poético** en primer grado. Para garantizar una respuesta media acorde a la edad de los niños se sugiere comenzar con ejemplos musicales de tempo moderado o velocidad media durante las propuestas didácticas. Para segundo y tercero se favorecerá la vinculación entre **ritmo musical y ritmo del lenguaje**: acentuaciones prosódicas y rítmicas, número de ataques del motivo rítmico y número de sílabas de la palabra. Esto permitirá luego **producir juegos verbales** a partir de rimas, trabalenguas, jitanjáforas, sorteos, coplas, adivinanzas, etc. Se sugiere incorporar ejemplos musicales de **tempo rápido** (mayor velocidad) durante las propuestas didácticas en 2º grado y de **diferentes tempos** (distintas velocidades) en tercero.
Relaciones melódicas y armónicas	Luego del trabajo con las alturas del sonido comenzamos a trabajar con relaciones melódicas a través de la audición de fragmentos musicales en vivo o grabados, que reflejen diferentes recorridos del sonido. Como se dijo más arriba una de las formas más claras para observar si los niños comprenden lo que tratamos que perciban es la traducción con movimientos corporales del contenido desarrollado, por ejemplo el **movimiento global o tendencia melódica de canciones: ascenso, descenso y altura reiterada** y más adelante el **diseño melódico**

	de canciones y fragmentos musicales. Esto puede realizarse con movimientos que comprometan todo el cuerpo o solo manos o un objeto en la mano sobre todo en aquellos casos en que el movimiento corporal pueda provocar inhibiciones en los niños por razones culturales. En tercer grado podemos proponer la elaboración de grafías analógicas de la **tendencia melódica de las canciones**, la identificación de los momentos de **tensión y distensión en las melodías,** de momentos conclusivos o de reposo y momentos en que la frase necesita continuar o encontrar una "respuesta" a lo dicho. A través de fuentes sonoras de sencilla ejecución y exploración el docente puede orientar a los niños de segundo grado a **improvisar melodías y motivos rítmico/melódicos en diferentes sistemas tonales y modales** que podrán descubrir y aplicar en ejemplos musicales aportados por el maestro. Al momento de escuchar música y cantar el docente ofrecerá un repertorio que comprenda diferentes **sistemas de alturas: melodías diatónicas en modo mayor, menor y pentatónicas de estilos variados**. Se sugiere abordar las **canciones con acompañamiento armónico, con soporte de la melodía** en primero y **sin soporte de la melodía** en los grados posteriores.
Relaciones texturales	Para comenzar a abordar diferentes texturas musicales se recomienda ejecutar y escuchar canciones de **textura monódica** (una o varias voces al unísono) **canciones con acompañamiento instrumental atendiendo a la relación figura-fondo: una melodía y una línea rítmica** de ritmo libre o medido. Para tercer grado se sugieren **canciones con acompañamiento instrumental atendiendo a la relación figura-fondo**: una melodía y una nota pedal; una melodía y un ostinato rítmico. Otras obras propuestas por el docente permitirán identificar tipos de **juego concertante** con **alternancia de solista y conjunto** en primero y **solista y tutti** en segundo grado**.** En tercero se podrán alternar solistas y conjuntos vocales y/o instrumentales en las producciones. Nuevamente se sugiere aquí usar la traducción en movimiento corporal de los tipos de concertación utilizados a modo de ayuda para descubrir el recorrido de distintas voces de cantantes y/o instrumentos y el juego que realizan entre ellas para observar si los niños perciben estas cuestiones. Además se propone la realización y lectura de grafías analógicas que describan componentes de juego concertante (entradas y cierres de voces e instrumentos), texturas y estructura formal.
Relaciones formales	Se propondrán estrategias de escucha para que los niños identifiquen **relaciones de similitud y diferencia entre las partes** como modo de determinar la forma de las organizaciones musicales y luego puedan utilizarlas en sus producciones. Se sugiere generar la realización de pequeñas coreografías para ejemplos musicales que presenten frases que se repiten o contrastan para que el cambio de movimientos ponga de manifiesto la similitud y/o diferencia entre las partes.
Componentes expresivos	Como ya hemos desarrollado en otros puntos se sugiere identificar los **componentes expresivos** de la música en obras y canciones, traducirlos en movimiento y utilizarlos en la ejecución de canciones y producciones musicales. Para primer y segundo grado proponemos los siguientes:

Género y Estilo	**Tempo: Velocidad media: rápido, lento. Grado de permanencia: estable** **Carácter: alegre, triste, dulce, malhumorado, gracioso, etc.** **Dinámica: Un cambio de grado *f-p*** **Articulación: picado – ligado** Y para tercer grado: **Tempo: Velocidad media: rápido, lento, moderado. Grado de permanencia: estable con ritenuto final.** **Carácter: alegre, triste, dulce, malhumorado, gracioso, etc.** **Dinámica: Dos cambios de grado *f-mf-p*** **Articulación: picado - ligado** El docente procurará ofrecer en las diferentes propuestas didácticas un espectro de ejemplos que permita escuchar, recrear y ejecutar música de **géneros vocal-vocal/instrumental-instrumental** y de distintos **estilos**, a partir de la exploración de sus componentes estructurantes y expresivos. Además se sugieren canciones que proponen juegos de roles, juegos de prendas, movimiento corporal, desempeños solísticos, juego dramático, improvisación cantada, juegos de rápida reacción, roles solísticos dentro del conjunto, etc. pertenecientes a distintos repertorios. El maestro orientará la elaboración de **arreglos para música instrumental y canciones** teniendo en cuenta los rasgos expresivos y de organización, fuentes sonoras, mediadores y modos de acción **característicos del estilo y procedencia de la obra** y promoverá el conocimiento y la valoración del patrimonio musical: canciones y música tradicionales y autorales para niños, juegos callejeros verbales, canciones y música instrumental del acervo folk de la región, de otras regiones del país y del folklore mundial, canciones y músicas de originarios argentinos y de otros países, canciones y música académica argentina y de otros países teniendo en cuenta el contexto de origen y desarrollo a través de situaciones que requieran y/o promuevan: Para primer grado - la participación y el disfrute de la **audición de obras musicales de diversos tipos y procedencias,** del ámbito local y/o remoto, en forma directa y/o mediatizada por recursos tecnológicos. - la iniciación en la **valoración de manifestaciones musicales** de diversos géneros y estilos expresando sus percepciones y opiniones a través de la palabra y/o distintos medios de expresión. - **reconocer la música como testimonio de la realidad**: explorar aspectos musicales y literarios atendiendo a su contenido testimonial como la relación del hombre con su contexto natural y social, los hechos históricos, rasgos paisajísticos, costumbres, trabajos, creencias, sentimientos, etc. en música de diferentes géneros y estilos. Para segundo grado - experimentar **audiciones de música en vivo** de artistas locales, regionales y/o nacionales. - **construir una opinión propia acerca de lo vivido y expresar su punto de vista en el ámbito de la escuela**. - **rescatar y analizar la significatividad de fiestas regionales** que tienen su origen en rituales y costumbres de grupos inmigrantes. Advertir cómo han podido ser motivo de integración e intercambio. También cómo otras

	festividades populares y cívicas locales dieron lugar a la participación e inclusión de los recién llegados (fiestas patronales, actos escolares). **Entre Ríos y el caso particular de aldeas y colonias.**[59] **- reconocer los ámbitos en los cuales se desarrolla un concierto**: salas, festivales, fiestas populares. **- identificar y valorar la presencia de la música en los medios masivos de comunicación** y de las tecnologías de la información y la comunicación en el hacer musical. - continuar avanzando en el **reconocimiento de la música como testimonio de la realidad** explorando y atendiendo a los aspectos ya mencionados para primer grado. Para tercer grado - continuar con las **audiciones en vivo o mediatizados tecnológicamente** de artistas locales, regionales y/o nacionales. - identificar producciones que integran el **patrimonio musical local, regional y nacional**. - continuar con el reconocimiento y análisis de **la significatividad de fiestas regionales** que tienen su origen en rituales y costumbres de grupos inmigrantes. **Entre Ríos y el caso particular de aldeas y colonias.** [60] - **valorar la música y su importancia en la sociedad y en la vida de las personas.** - **construir una opinión propia acerca de la presencia de la música en los medios masivos de comunicación** y de las tecnologías de la información y la comunicación en el hacer musical, identificando su diversa incidencia a lo largo del tiempo. - continuar el desarrollo de la capacidad de **opinar en relación a lo escuchado y valorarlo, utilizando progresivamente criterios propios del lenguaje musical.** - continuar avanzando en el **reconocimiento de la música como testimonio de la realidad** explorando y atendiendo a los aspectos ya mencionados para primer grado. - comprender **la función de la música en diferentes contextos**: música y danza; música y texto; música y cine; música y televisión.

59 Diseño Curricular de Entre Ríos - Ciencias Sociales - 2010

60 Diseño Curricular de Entre Ríos – Ciencias Sociales - 2010

5. LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL PARA EL PRIMER CICLO

Una de las principales problemáticas que se observan en las planificaciones de esta disciplina se visualiza en lo referente a la evaluación**. Si como dijimos más arriba esta es un área de conocimiento, en ella se enseñan saberes específicos y por lo tanto se evalúan los procesos y progresos que los alumnos realizan -a partir de nuestras propuestas didácticas- en torno a dichos saberes.**

A partir del enfoque planteado en el que el niño interactúa con el sonido y la música, utiliza los contenidos en sonorizaciones, arreglos vocales/instrumentales, pequeñas composiciones, etc., ejecuta sonidos y música, escucha, analiza, opina, participa en diferentes propuestas con distintos roles, es impensable elaborar criterios de evaluación que solamente den cuenta del "cumplimiento con la carpeta", o del "comportamiento en el aula" u otras cuestiones actitudinales. Tener prolijamente escrita y con ilustraciones la letra de las canciones patrias, tener hojas pentagramadas con la clave de sol, las notas y las figuras musicales en una carpeta no resulta compatible con lo antes descripto. Como vemos se trata de dos enfoques diferentes y a partir de ellos se priorizan y evalúan cuestiones distintas.

Las tan usadas frases "observación directa a través de la clase", "observación continua", "observación en proceso", etc. no nos brindan ninguna valoración ni información sobre los aprendizajes de los niños y carecen de significado puestas de este modo en una planificación.

Sabemos que ciertamente el docente observa a los alumnos continuamente a lo largo de la clase pero, ¿qué observa?, ¿adónde está puesta la mirada de ese docente cuando ve el desempeño del grupo, de un pequeño grupo o de un alumno en particular?, ¿para qué le sirve lo que observa? ¿Qué hace con lo que observa?

A continuación se mencionan algunos criterios de evaluación del primer ciclo[61] para garantizar el alcance de los saberes esperados.

- Participan en propuestas de producción musical (sonorizaciones, arreglos vocales e instrumentales, instrumentaciones) colectivas y de pequeños grupos.
- Reproducen sonidos del entorno inmediato y los utilizan en la producción musical.
- Utilizan el propio cuerpo, instrumentos convencionales y no convencionales como fuente sonora para sus producciones musicales
- Identifican y clasifican características sonoras de fuentes convencionales y no convencionales.
- Exploran y utilizan diferentes mediadores y modos de acción en la ejecución de instrumentos convencionales y no convencionales.
- Identifican los instrumentos utilizados frecuentemente en obras musicales pertenecientes a su contexto cultural.
- Exploran y utilizan en las producciones musicales diferentes usos de la voz hablada y cantada.
- Reconocen diferentes usos de la voz hablada y cantada en estéticas y repertorios diversos.

61 Los criterios de evaluación se han basado en el Documento „Entre Docentes de escuela primaria – Material de acompañamiento para las jornadas institucionales del mes de febrero de 2010„. Ministerio De Educación de la Nación. Buenos Aires. 2010.

- Cantan canciones de variados repertorios y estilos.
- Utilizan ritmos métricos y no métricos en las producciones musicales.
- Improvisan y ejecutan motivos y/o frases rítmicas y/o melódicas con métricas regulares binarias o ternarias y con velocidad media.
- Improvisan y ejecutan motivos y/o frases rítmicas y/o melódicas dentro del contexto tonal y modal.
- Utilizan relaciones de simultaneidad y sucesión en las organizaciones musicales, estableciendo jerarquías: plano principal y plano secundario.
- Utilizan relaciones de similitudes y diferencias entre las partes en las organizaciones musicales.
- Participan en propuestas de audición de variados repertorios y estilos.
- Utilizan representaciones gráficas en las propuestas de audición y en las de producción: gráficos, descripciones, grafías analógicas.
- Analizan y opinan acerca del trabajo de sus compañeros.
- Participan en propuestas en las que se requiere emitir opinión acerca de lo producido y/o escuchado, atendiendo a criterios previamente establecidos.

SEGUNDO CICLO

6. CUESTIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL SEGUNDO CICLO

En segundo ciclo contamos con una frecuencia semanal de 40 minutos por lo que sugerimos planificar poniendo mayor énfasis en el recorrido del ciclo completo para potenciar ese tiempo de la mejor manera posible.

En esta etapa es importante continuar con la construcción de aquellos conceptos a los que los niños comenzaron a aproximarse en primer ciclo, complejizar sus producciones y profundizar en las herramientas de análisis de aspectos sonoros y musicales con criterios cada vez más específicos. Adquieren aquí suma importancia los trabajos grupales con diversidad de consignas que permiten abordar varios saberes al mismo tiempo y el aporte del docente de materiales audiovisuales acordes a cada grado como ejemplo, como material de análisis, como posibilidad de reelaboración, de disfrute. A través de ellos podemos incursionar en diferentes estilos y características de manera compleja, observando las relaciones entre unos y otros, similitudes y diferencias, recursos utilizados, formas de uso del sonido en cada uno, la función de la música en distintas manifestaciones artísticas y culturales, los modos de organización musical según las culturas, etc.

Brindar estas experiencias en segundo ciclo mostrará a los niños la diversidad de opciones musicales, la importancia de escuchar música en vivo y reconocer las posibilidades de hacerlo en su entorno. También propiciará la formación de una mirada crítica de los medios de difusión y de los circuitos comerciales como de su entorno sonoro.

Si bien sostenemos que en la Educación General no formamos artistas la experiencia con la ejecución musical favorece la comprensión del lenguaje musical y el disfrute de hacer música con otros. Por ello el docente ofrecerá oportunidades de utilizar la voz, la percusión corporal e instrumentos convencionales y no convencionales que impliquen destrezas cada vez más complejas y con sentido estético en las diferentes

producciones de los niños. También se procurará dar a conocer las posibilidades de estudiar música en la región o fuera de ella: talleres, escuelas y experiencias de Jornada Extendida que posibiliten abordar estos aspectos con mayor profundidad así como carreras especializadas de distintos niveles.[62]

6.1 Transformaciones y cambios en el ámbito cultural y de la educación en la sociedad actual

El mundo sonoro no escapa a las transformaciones sociales. Desde la revolución industrial se ha producido un imparable cambio en la relación de las personas con el sonido. Han aparecido sonidos nuevos y desaparecido otros. Se ha incrementado la contaminación sonora, sobre todo en grandes centros urbanos, por lo que necesitamos desarrollar la escucha con sentido reflexivo y crítico no solo de la música, sino también del entorno sónico.

Los continuos avances de la tecnología en general han permitido lograr distintas formas de registrar, producir, conservar, modificar, procesar, combinar, almacenar, amplificar, difundir y reproducir el sonido. Han aportado elementos a las producciones artísticas abriendo caminos a la integración de lenguajes, a las producciones multimediales, a la obtención de sonido de alta definición, a crear la sensación de espacialidad del sonido desde la estereofonía y la cuadrafonía al sonido surround o envolvente que hoy se usa en espectáculos, cines y sistemas de cine en casa (home theater). Han reemplazado los recursos y medios para manipular el sonido desde grabadores de cinta magnética y sintetizadores usados en la música electrónica y electroacústica, por software de edición de sonidos que muchos niños manejan. **Han ampliado la variedad y cantidad de recursos para abordar nuestras clases desde la composición y la ejecución pero también desde la audición de obras de diferentes géneros y estilos ya que nos han permitido acceder a música de culturas que en otras épocas era muy difícil obtener.**

Sin duda estos avances nos permiten modificar nuestras prácticas, investigar más profundamente junto a nuestros alumnos sobre las músicas del mundo y la producción del sonido y visualizar en el aula la complejidad cultural en que vivimos.

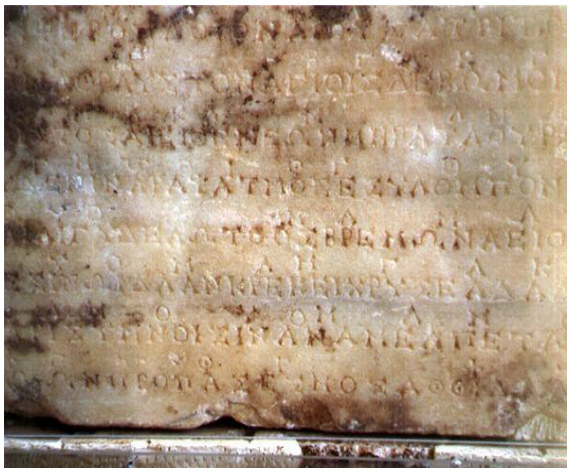
En síntesis, destinar el escaso tiempo de la disciplina en la educación general a la lecto-escritura convencional y a contenidos de la teoría musical, no aporta al conocimiento de diferentes estilos, al manejo del lenguaje en un sentido amplio ni multicultural ni al análisis del entorno sonoro.

Una vez que los alumnos han recorrido por la práctica y la escucha los distintos sistemas se puede presentar como información general en un 6º grado la forma en que se ha escrito la música académica y algunos cifrados de la música popular.

Puede realizarse un interesante paneo histórico que muestre la evolución de los símbolos desde los primeros registros hasta llegar a las partituras de compositores del S.XXI.

Aportamos aquí algunas imágenes de escritura de distintas épocas:

62 Sugerimos consultar las siguientes páginas para información sobre carreras y capacitación: http://www.ism.unl.edu.ar/noticia178.php, http://www.unla.edu.ar/, http://www.fad.uncu.edu.ar/. http://www.unlp.edu.ar/. http://www.unr.edu.ar/ http://www.uader.edu.ar/, http://www.entrerios.gov.ar/CGE/

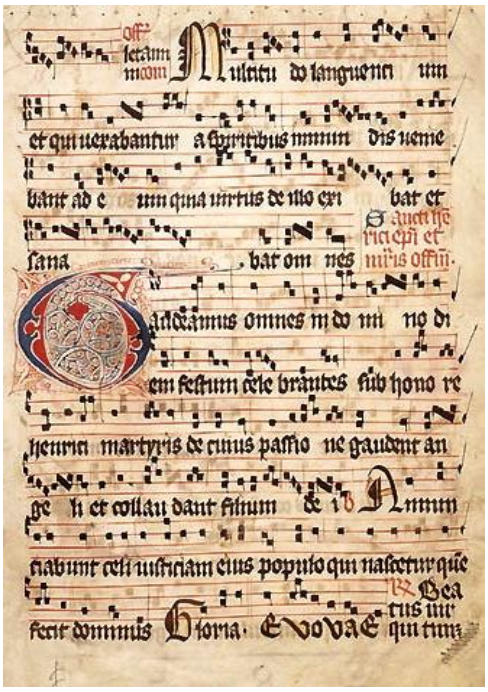


Piedra original que contiene el segundo de los dos himnos a Apolo. Las notaciones musicales son los símbolos que aparecen ocasionalmente sobre las principales líneas continuas de escritura griega. [63]

C Z Z KIZI K I Z IK O C OΦ
Οσον ζής, φαίνου, μηδέν όλως σύ λυπού,
C K Z I KIKC OΦ C K O I Z K C C CXJ
προς ολίγον εστί το ζήν, το τέλος ο χρόνος απαιτεί

El epitafio de Seikilos es un ejemplo de la notación musical practicada durante la Grecia Antigua. [12]

63 http://es.wikipedia.org/wiki/Notación_musical

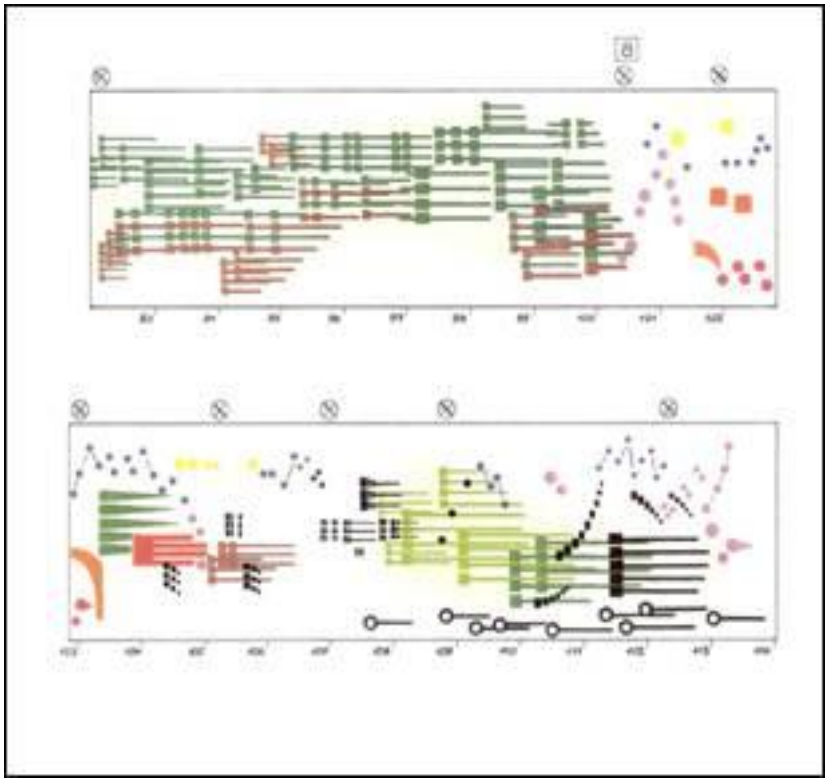
Carmina Burana.[64] Colección de cantos goliardos de los siglos XII y XIII. (Notación neumática)

El Intróito Gaudeamus omnes Graduale Aboense[65] (Notación en neumas de siglo XIV)

Los neumas eran signos elementales que se colocaban sobre cada sílaba del texto y servían de guía para recordar la melodía que debía ser cantada perteneciente a un repertorio conocido de antemano. Hacia 1150, estos neumas adoptaron una forma más definida: notación cuadrada. [66]

64 http://es.wikipedia.org/wiki/Carmina_Burana

65 http://es.wikipedia.org/wiki/Canto_gregoriano

66 http://www.juntadeandalucia.es/averroes/iesmateoaleman/musica/lenguajemusica0l.htm



Artikulation - György Ligeti (1958)[67]

Gráficos de un programa de edición de sonidos.[68]

Para ampliar, complementar y enriquecer algunos de los conceptos referidos en este punto se sugiere la lectura de los Diseños Curriculares de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de la Provincia de Entre ríos, 2010 además de distintos sitios web.[69]

67 http://www.sinfoniavirtual.com/revista/005/grafismo_musical_frontera_lenguajes_artisticos.php

68 http://www.hispasonic.com/files/u67479/Mixcraft.png

También recomendamos ingresar a la página del Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral[70] donde se puede recabar información sobre la Tecnicatura en Composición con Medios Electroacústicos y apreciar imágenes de las máquinas utilizadas en ella.

6.2 Relaciones con otras áreas del conocimiento

El tratamiento del sonido en la actualidad en lo que hace a direccionalidad y amplificación necesita del apoyo de la Física y del área Tecnología. En tanto el abordaje de la música y el sonido en manifestaciones que integran más de un lenguaje se puede trabajar también con Artes Visuales para un mejor análisis de los recursos, técnicas, simbolismo que conllevan estas nuevas artes, los rasgos estéticos que portan, el trabajo de preproducción y tras el escenario, arquitectura de los escenarios, escenografía, montaje, vestuarios, maquillajes, efectos sonoros, efectos visuales, iluminación, trabajo corporal, etc. Hay videos de bandas que utilizan dibujos, figuras de papel o plastilina, montaje de fotografías y dibujos, recursos de video para editar con programas de PC, etc. Sugerimos atender a estas expresiones y utilizarlas como disparadores de futuros proyectos con nuestros alumnos tanto de análisis como de producción, sobre todo en aquellas escuelas que han sido equipadas por planes nacionales con recursos tecnológicos que permitan realizaciones de este tipo.

Las Ciencias Sociales también ayudarán a comprender cuestiones que tienen que ver con la valoración de músicas de otras culturas, lo que representan para ellas, los significados, las funciones desde lo religioso, lo espiritual, lo social, lo cotidiano, el cruce de culturas, el mestizaje, las subculturas, lo urbano y lo rural, las "tribus" urbanas, las estéticas de cada una y su procedencia, los circuitos de producción y desarrollo, los entramados comerciales, los distintos escenarios urbanos y rurales y sus características sonoras: las que fueron, las que son y las posibilidades futuras, la influencia de los medios de comunicación, etc..

También se pueden realizar trabajos conjuntos con Ciencias Naturales y Sociales sobre ecología acústica, el cuidado del ambiente sonoro, la contaminación sonora, la legislación respectiva y su aplicación, etc.

En relación con Lengua nos remitimos a lo ya expresado en el apartado correspondiente al Primer Ciclo.

69 Imágenes de notación musical:
http://www.google.com.ar/images?hl=es&q=notacion+musical&um=1&ie=UTF-8&source=univ&ei=cve2TIKGFIeqlAfxuLS7DA&sa=X&oi=image_result_group&ct=title&resnum=3&ved=0CDsQsAQwAg&biw=1280&bih=642

70 http://www.ism.unl.edu.ar/noticia178.php

6.3 Dos niveles de educación articulados por los mismos procesos

Los conocimientos adquiridos en el segundo ciclo preparan para abordar desafíos mayores por la práctica sostenida en torno a la producción, el análisis y la contextualización de manifestaciones musicales de diferentes estilos y entornos sonoros cada vez más complejos y se hallan en consonancia con lo que está previsto seguir desarrollando en el primer año de la escuela secundaria.

El hecho de participar en la resolución de consignas grupales que les permiten debatir, elegir, probar y analizar les otorgará autonomía para poder seleccionar fuentes sonoras como el propio cuerpo, la voz hablada y cantada, instrumentos musicales –acústicos o digitales- y materiales no convencionales en los contextos adecuados.

El trabajo progresivo con relaciones melódicas, armónicas, rítmicas, texturales y formales los habilitará para realizar en años venideros improvisaciones, elaboraciones y ejecuciones teniendo en cuenta motivos y frases rítmicas y melódicas dentro del contexto tonal y modal; la incorporación de la métrica irregular; compases equivalentes presentes en la música popular argentina y latinoamericana; planos secundarios cada vez más complejos; nexos formales que vinculan las partes entre si. También se torna necesario el uso de la terminología específica para denominar los elementos del discurso musical que se seguirá ampliando en los años siguientes.

El adecuado desarrollo de recursos técnicos-vocales atendiendo a los rasgos de estilo de la voz hablada y cantada a lo largo de la escuela primaria les facilitará el abordaje de un repertorio diverso de canciones a dos o más voces en la secundaria. En tanto el de recursos técnico-instrumentales tenderá a una ejecución musical fluida. Es posible que ya en 6º grado puedan optar por profundizar en el manejo de un instrumento en particular que puede ir desde instrumentos de pequeña percusión hasta instrumentos armónicos. Cada institución lo hará con los materiales con que cuente o que puedan aportar los alumnos. En ocasiones los chicos integran bandas o conjuntos por fuera del ámbito escolar. Es importante que el docente recupere estos saberes y los incorpore a su clase para generar producciones más ricas y compartirlas de distintos modos con el resto de los alumnos. Son puentes que acercan los modos en que circula la música en la vida cotidiana con el saber escolarizado que a veces aparece como divorciado de aquellos. En la escuela secundaria es más común hallar estos grupos, por eso es necesario incentivarlos desde la primaria y ofrecerles estas experiencias de ejecución atendiendo a la calidad de sonido y a la creciente dificultad motriz sin generar frustración.

El trabajo grupal y el debate que propiciamos en segundo ciclo verá su continuidad en años posteriores en las puestas en común y la reflexión sobre la asignación de roles de ejecución, los acuerdos para la concertación y la toma de decisiones que dan sentido expresivo a las ejecuciones.

Las actividades de audición se relacionarán con la percepción e interpretación del entorno sonoro a partir de las cualidades referenciales del sonido, la relación fuente/sonido y las características de las organizaciones discursivas, así como también permitirán identificar los instrumentos musicales y su utilización en contextos culturales diversos, los rasgos que definen la pertenencia de una obra a una determinada estética y las combinaciones entre estilos musicales en la actualidad.

El análisis y la producción de bandas sonoras de dibujos animados, videos y fragmentos de películas, de cuentos, piezas teatrales, etc. favorecerán la identificación de

los modos de producción de la música y el sonido en realizaciones audiovisuales y medios de comunicación.

La escuela primaria como la secundaria favorecen la búsqueda en torno a las diversas propuestas musicales que se presentan en su comunidad, la identificación de los ámbitos de circulación y consumo de la música popular y la académica y la indagación en torno a los ámbitos para la formación del músico que existen en su entorno. Esto ayudará a orientar e incentivar a los niños que desean realizar estudios específicos.

7. PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN MUSICAL EN EL SEGUNDO CICLO

Abordar las Prácticas del Lenguaje Musical y su Contextualización en Segundo Ciclo requiere del docente los siguientes propósitos para la enseñanza:

- ✓ Favorecer el reconocimiento de la presencia y funcionalidad del sonido en contextos diversos y las posibilidades expresivas de distintas fuentes sonoras. Las nuevas formas de producir sonido en la actualidad. La integración del sonido y la música con otros lenguajes artísticos en producciones audiovisuales.
- ✓ Mediar en el avance de la ejecución vocal/instrumental; en el conocimiento de relaciones musicales y los modos de organización utilizados en obras musicales de diferentes géneros y estilos; en la utilización de recursos expresivos en la interpretación y composición musical; en el uso de criterios específicos para el análisis de música de diferentes géneros y estilos.
- ✓ Propiciar el debate acerca de lo que se escucha y de lo que está ausente en los medios de comunicación y la reflexión sobre la nocividad del ruido en el entorno.
- ✓ Profundizar la construcción de algunos conceptos que les ayuden a avanzar en la comprensión del lenguaje musical y el disfrute y valoración de un espectro musical cada vez más amplio.

8. SABERES, CONTENIDOS Y SITUACIONES DE ENSEÑANZA. SEGUNDO CICLO

Para esta etapa **La música, su organización y contexto** se ha redactado por ciclo y no por grado como los demás puntos. Se tendrán en cuenta las experiencias realizadas en primer ciclo y se complejizarán con la incorporación de nuevos contenidos. Además se complementarán con los avances en los conceptos, contextos sonoros y musicales propuestos para **El Sonido y Las Fuentes Sonoras** en cada grado del segundo ciclo. Estos servirán de referencia al docente para elaborar actividades y consignas de trabajo que vayan integrando diferentes aspectos musicales. Se optó por formular saberes para el ciclo dejando en manos del docente la organización de propuestas crecientes en dificultad y que representen desafíos acordes a las posibilidades de cada grupo. Así irán elaborándose producciones y arreglos cada vez más ricos e interesantes, utilizando diferentes ritmos, sistemas de alturas, formas, texturas y recursos expresivos propios del género y estilo que se desea plasmar en cada ocasión.

El cuadro[71] que aparece en la página siguiente constituye el **marco para la selección y organización de contenidos y saberes para el Segundo Ciclo:**

71 El cuadro se ha basado en los NAP de Música para el Segundo Ciclo.

EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE MUSICAL - SEGUNDO CICLO	
▪ **La participación en propuestas de producción musical (pequeños grupos, individuales o colectivas) considerando y revalorizando las características del entorno musical local, de la región, y ampliándolo a otros contextos estéticos que involucren:**	**El Sonido** • El desarrollo del pensamiento divergente a través de acciones que pongan en juego la ruptura, el cambio, la búsqueda de lo novedoso, lo sorpresivo, lo inesperado, lo absurdo, como modos de aproximación a la creatividad. **Las Fuentes Sonoras** • La utilización como fuente sonora de: el propio cuerpo, los instrumentos musicales y los materiales sonoros no convencionales. • El desarrollo de recursos técnico-vocales necesarios para abordar un repertorio diverso de canciones, atendiendo a los rasgos de estilo y a las consignas acordadas. • La exploración de diversos modos de toque instrumental y el desarrollo de recursos técnico-instrumentales que posibiliten una ejecución musical fluida atendiendo los rasgos de estilo y carácter. **Las Organizaciones Musicales** • El desarrollo de estrategias para el trabajo grupal vinculadas con: la asignación de roles de ejecución, los acuerdos para la concertación y el ajuste temporal, las decisiones que den sentido expresivo a las ejecuciones según las necesidades de cada obra, propiciando la puesta en común, la reflexión propia y con el otro. • La improvisación, elaboración y ejecución de composiciones musicales utilizando: motivos y/o frases rítmicas y/o melódicas dentro del contexto tonal y modal; ritmo liso y ritmo estriado, con métrica regular binaria y ternaria; con mayor o menor densidad cronométrica, con cambios súbitos de tempo y variaciones graduales, planos sonoros en sus relaciones jerárquicas (plano principal y secundario); organizaciones formales con relaciones de permanencia, cambio y retorno entre las partes.
▪ **La participación en propuestas de audición y análisis que involucren:**	**El Sonido** • La percepción e interpretación del entorno sonoro a partir de cualidades referenciales del sonido y la relación fuente/sonido. • La indagación de los modos de producción del sonido en realizaciones audiovisuales y medios de comunicación. **Las Fuentes Sonoras** • La identificación de las características sonoras de fuentes convencionales y no convencionales, presentes en obras musicales, y la clasificación a partir de distintos criterios: familias, material, construcción, elemento vibrante y modos de acción. • La búsqueda y el reconocimiento de diferentes usos de la voz hablada y cantada en

	repertorios y estéticas diversas. • La identificación de los instrumentos de las músicas populares del contexto cercano –acústicas o digitales- sus posibilidades sonoras y su utilización en contextos musicales diversos. • La identificación de los instrumentos de la orquesta sinfónica, sus posibilidades sonoras y su utilización en contextos musicales diversos. **Las Organizaciones Musicales** • El desarrollo del pensamiento divergente a través de instancias de reflexión que pongan en juego el reconocimiento de la ruptura, el cambio, lo novedoso, lo sorpresivo, lo inesperado, lo absurdo como modos de manifestación de la creatividad en obras musicales. • Aproximaciones iniciales a la elaboración de representaciones gráfico/analógicas como modo de apropiación de las características de las obras musicales y/o manifestaciones sonoras. • La identificación, denominación y representación gráfica/analógica de los elementos discursivos atendiendo a las organizaciones rítmicas, melódicas, texturales y formales abordadas en el nivel. • La identificación y reconocimiento de los rasgos o características musicales que definen la pertenencia de una obra a una determinada estética. • La utilización progresiva de terminología específica para denominar los elementos del discurso musical. La identificación de la interdependencia entre la melodía y el ritmo en música de diferentes géneros y estilos.
EN RELACIÒN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN – SEGUNDO CICLO	
▪ **El reconocimiento del contexto multicultural en el que se inscriben las producciones sonoras en situaciones que involucren:**	**El Sonido** • El reconocimiento del contexto multicultural en el que se inscriben las producciones sonoras • La Identificación del sonido en relación con el entorno (entornos reales o imaginarios). • La atención respecto del entorno sonoro del propio contexto local y regional, advirtiendo características de la contaminación sonora.

	Las Fuentes Sonoras • La exploración de los diversos modos de producir sonidos en la actualidad. • La relación entre las diversas fuentes sonoras y las características de estilo y procedencia de la obra. • La identificación de los usos convencionales de las fuentes sonoras de acuerdo a estilos y situación social y/o marco cultural determinado. **Las Organizaciones Musicales** • La identificación de relaciones entre las manifestaciones musicales y el entorno social, geográfico, histórico en el que se produce (instrumentos, danzas típicas, lugares y situaciones donde circula la música). • La diferenciación de géneros (vocal e instrumental) y aproximaciones a los estilos (cancionero tradicional, folklore, música étnica, tango, rock/pop, música académica). • La identificación de géneros y estilos y su relación con el contexto cultural. • El reconocimiento de las combinaciones de estilos en la actualidad. • La indagación en torno a las diversas propuestas musicales que se presentan en su comunidad. • La identificación de la función de la música en: los medios de comunicación (jingles, cortinas y programas musicales) y las producciones audiovisuales. • La identificación de los ámbitos de circulación y consumo de la música popular y la música académica • La identificación de la música presente y la música ausente en los medios de comunicación.

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS, SABERES Y SITUACIONES DE ENSEÑANZA[72]- Segundo Ciclo

El Sonido

"…si oye un río por donde bajan barcas pintadas de amarillo y negro, si oye un sabor de pan, un tacto de dedos, una sombra de caballo…"[73]

Lo sonoro como medio de acceso a la identificación del entorno social y cultural.	Para un segundo ciclo es importante continuar proponiendo situaciones de enseñanza que impliquen **escuchar sonidos** en vivo, sonidos grabados, recorrer diferentes lugares para **recolectar sonidos**, **agruparlos por clases, imitarlos, reproducirlos y representarlos de distintos modos**; volver a recorrer en algún momento los lugares que se visitaron durante el primer ciclo para observar si los niños perciben otro tipo de fenómenos sonoros diferentes a los anteriores. Se continuará con la búsqueda de sonidos a partir de una determinada **característica** que permita detectar las diferencias relativas al **sonido del entorno urbano y rural** pero se complejizará proponiendo contextos cada vez más lejanos en espacio y tiempo.
Las características sensoriales del sonido. **Las características espaciales del sonido.**	También se ofrecerán actividades que permitan identificar el fenómeno sonoro atendiendo a sus **características espaciales**: procedencia, distancia y dirección del sonido en el espacio distante; **representar gráficamente la relación fuente/sonido** y la variedad sonora de distintos entornos; identificar **características sensoriales y espaciales del sonido en la audición de fragmentos musicales y en las canciones aprendidas**; **clasificar, ordenar y denominar sonidos** en series con hasta tres grados dentro del mismo atributo: agudo-medio-grave; fuerte-medio-débil para cuarto y quinto grado y en series y en varios atributos para 6º: por altura, intensidad, intervalo de ataque, sostén, grano**; identificar relaciones musicales en sucesión y simultaneidad en obras, a partir del conocimiento de los atributos del sonido**: altura-melodía/armonía/ textura/forma; duración-ritmo/tempo/textura; timbre-juego concertante/textura; intensidad-dinámica/forma.
	En este ciclo proponemos continuar con la práctica de traducción corporal de lo que los niños perciben durante las distintas propuestas.
La referencialidad del sonido.	A partir de estas actividades de audición y análisis se seguirá descubriendo la **referencialidad del sonido**, lo que el sonido nos dice de las cosas, la vinculación entre las **características del sonido y el entorno**. Una interesante propuesta puede ser descubrir **el rol del sonido en distintos contextos**: filmes, videos de distinto tipo, etc. Cómo juegan los sonidos en off, cómo aportan a la imagen determinadas sonoridades, cómo caracterizan objetos, personajes, entornos o climas expresivos, etc. Descubrir sonidos que resulten absurdos o contradictorios con la fuente sonora que los produce como un objeto grande que produzca un sonido muy suave o agudo, algo visualmente hermoso que produzca un sonido muy feo, etc.

72 Nota: El presente esquema se elaboró teniendo en cuenta el cuadro de organización y graduación de los NAP, sus Ejes, la secuenciación de contenidos del DCP '97 , otros documentos curriculares, fuentes que aparecen citados en la bibliografía del área y las observaciones realizadas por docentes en diferentes instancias. Cada contenido ha sido abordado integrando los dos ejes, por eso los mismos no vuelven a enunciarse

73 Cortázar, Julio - Instrucciones para cantar-Historias de cronopios y de famas. Cuentos Completos. Alfaguara. Buenos Aires. 2007

Las posibilidades expresivas del sonido	A partir de 5º grado el docente propondrá estrategias para que los niños puedan identificar progresivamente **relaciones musicales** - en sucesión y simultaneidad- en obras, a partir del conocimiento de los **atributos del sonido**: poder seguir auditivamente el recorrido que va haciendo el sonido a través de las alturas, subiendo, bajando, reiterándose, saltando, deslizándose, llegando a puntos de tensión o de reposo le permitirá a los niños comprender cómo se desarrolla el discurso musical, dónde comienza y termina una idea melódica, una frase, una parte completa, si dialogó con otras de igual importancia o solamente eran acompañamientos; cuántas partes diferentes se presentaron, etc. No sólo las alturas ayudan a esto, el color tímbrico de las voces nos permiten diferenciar esas melodías, las entradas y cierres de las voces, cuándo intervienen todos los instrumentos, algunos o un solista. También hacen su aporte los saberes sobre las duraciones, de qué manera se presentan esas líneas en el tiempo, si hacen pausas, si hay muchos sonidos en cada unidad de tiempo o hay pocos; si se utilizaron más sonidos largos que cortos: ¿qué recursos dinámicos se utilizaron?¿hay partes que contrastan en intensidad?¿hay secciones que crecen o se hacen más suaves?¿qué se pretende resaltar con estos recursos?¿cómo sería la música si no se les aplicaran estos cambios de intensidad a los sonidos? Luego de recopilar y descubrir sonidos, es importante generar situaciones que impliquen reproducirlos de distintas maneras y **utilizarlos en improvisaciones o elaboraciones grupales o colectivas**. Se sugieren para cuarto grado **relaciones de sucesión y simultaneidad** en series de mayor complejidad que en el ciclo anterior, el docente orientará a los niños a: - describir con sonidos diferentes **entornos sonoros** como los de **fábrica, puerto, estación de ferrocarril, aeropuerto, etc. o lugares donde se desarrollan diferentes oficios.** - producir sonidos para **contextos y objetos imaginarios** en cuentos fantásticos; sonidos en relación con diferentes sensaciones y sentimientos como el sonido del miedo, del amor, de la primavera, de la zozobra, de la tristeza, de los colores, de las fragancias, de los sabores, etc. - producir relatos sonoros usando **variaciones del sonido en más de un atributo**. Se sugieren para quinto grado: - elaborar **relaciones de sucesión y simultaneidad** en series de mayor complejidad, el docente orientará a los niños a: - describir con sonidos **diferentes juegos y deportes; paisajes urbanos y rurales distantes en espacio y tiempo o imaginarios, de historietas, etc**. - producir sonidos para **contextos y objetos imaginarios** en cuentos fantásticos; sonidos en relación con diferentes sensaciones y sentimientos - proponer sonidos que contrasten con el objeto, situación o personaje al que representan. - producir relatos sonoros usando **variaciones del sonido en más de un atributo**. Se sugieren para sexto grado **relaciones de sucesión y simultaneidad** en series de mayor complejidad, el docente guiará a los niños a: - producir bandas sonoras de obras literarias, videos, juegos teatrales y escenas de películas adecuando los resultados sonoros al contenido expresivo y a particularidades discursivas de la obra: fábulas, mitos, leyendas, historias y cuentos fantásticos o no, etc.;

La función del sonido, del ruido y del silencio	- proponer sonidos para imágenes visuales no figurativas como pinturas abstractas, imágenes abstractas creadas digitalmente, etc. buscando correspondencia entre imagen visual y sonido: tamaño-distancia/intensidad; trama-textura/grano, etc. - producir sonidos para contextos y objetos imaginarios en cuentos fantásticos; sonidos en relación con diferentes sensaciones y sentimientos. - producir relatos sonoros usando **variaciones del sonido** en más de un atributo. El docente propondrá experiencias que permitan: - reconocer la **función sonido-ruido-silencio** según el contexto sonoro, los ruidos como sonido y viceversa según el contexto; escuchar y ver obras musicales elaboradas con fuentes sonoras no convencionales, videos de grupos que utilizan diferentes objetos en la producción musical como De la Guarda, Fuerza Bruta, Mayumaná, Stomp, etc. A partir de 5º grado proponemos - descubrir diversos **modos de producir sonidos en la actualidad**, el uso de la computadora, sintetizadores, programas de edición de sonidos, etc. - descubrir la presencia del **sonido en las producciones integradas** de diferentes contextos: conciertos, recitales, producciones audiovisuales y medios de comunicación (radio, cine, televisión). Durante todo el ciclo el docente procurará que progresivamente los niños: - analicen el uso adecuado de reproductores de audio, auriculares, amplificadores, etc. ¿Cuándo la intensidad de un sonido afecta al oído? El oído no tiene párpados y por eso es necesario insistir en cada grado en su cuidado tanto como en las repercusiones psico-físicas de un entorno sonoro nocivo. - indaguen sobre la **contaminación sonora,** la relación sonido y contexto; lugares donde se generan ruidos contaminantes; los ruidos de la calles a determinadas horas, etc. En sexto grado podemos orientar a los niños a recabar información sobre la legislación vigente, analizarla, observar su aplicación; sondear la necesidad de difusión y concientización, trabajar en la búsqueda de posibles soluciones. Se sugiere trabajar con Ciencias Naturales para lograr un abordaje responsable de la temática. La **ecología acústica** no consiste en elaborar la letra de una canción que “hable de la ecología” sino en acciones específicas sobre el cuidado del entorno sónico.

Las fuentes sonoras

"El niño y la hierba: un niño ha recogido una hierba adecuada, la coge entre las palmas de las manos y sopla sobre ella, mientras el hueco de sus manos le sirve de resonador…ha elegido entre las fuentes del sonido una de las que parecían más conveniente a su actividad…experimenta sus sonidos unos tras otros, y el problema que se plantea no es tanto el de la identificación como el del estilo de fabricación…su intención es visiblemente musical y aunque el resultado no parezca musical a sus exasperados oyentes, no se le podría negar al autor una intención estética o, al menos, artística: no está llamando a nadie… su objetivo es gratuito…es incluso musical… no contento con fabricar sonidos, juega con ellos, los compara, los juzga, los encuentra más o menos conseguidos y su sucesión más o menos satisfactoria… si este niño no hace música, ¿qué hace?"[74]

El propio cuerpo como primer instrumento. La exploración y utilización como fuente sonora del propio cuerpo: percusión corporal, la voz hablada y cantada	Año a año se irán planteando nuevos desafíos para el desarrollo de las destrezas que tienen que ver con la utilización de manos, dedos, pies y voz en producciones vocales y/o instrumentales para que progresivamente las ejecuciones sean más ricas, variadas y ajustadas. Para cuarto grado proponemos **acciones sucesivas y/o simultáneas al cantar y/o ejecutar** (cantar y tocar al mismo tiempo o no). Las ejecuciones pueden comprometer **destrezas digitales (castañetas, sucesiones de dedos) y la realización de percusión corporal** de motivos rítmicos con ajuste temporal, es decir ajustados al pulso en diferentes tempos. Los motivos rítmicos pueden estar integrados por sonidos que se correspondan con el pulso y con la división. Existen muchos ejemplos de juegos callejeros y de manos, tradicionales, a partir de los que los niños podrán ejercitarse, disfrutar e inventar algunos nuevos. Para quinto grado proponemos **acciones sucesivas y/o simultáneas al cantar y/o ejecutar**. Las ejecuciones pueden comprometer **destrezas digitales y la realización de percusión corporal** de **motivos rítmicos con ajuste temporal** en diferentes tempos **y ajuste motor** (cambio de acción corporal y de segmento corporal en fracción de tiempo). También con estas características existen muchos ejemplos de juegos callejeros y de manos tradicionales a partir de los que los niños podrán ejercitarse, disfrutar e inventar algunos nuevos. Para sexto grado proponemos **acciones sucesivas y/o simultáneas al cantar y/o ejecutar**. Las ejecuciones pueden comprometer **destrezas digitales (castañetas, sucesiones de dedos) y la realización de percusión corporal** de **motivos rítmicos con ajuste temporal** en diferentes tempos **motivo rítmico-corporal y ajuste motor**; **motivo rítmico-corporal y segmentos corporales utilizados**: acciones asociadas/disociadas de miembros iguales/diferentes. También acá proponemos ejemplos de juegos callejeros y de manos a partir de los que los niños podrán ejercitarse, disfrutar e inventar algunos nuevos. Se sugiere la exploración de diversos **modos de toque instrumental**, que posibiliten una ejecución musical fluida: En 4º grado sugerimos emplear dos baquetas o manos alternadamente sobre una fuente sonora, en la

74 Schaeffer, Pierre – Tratado de los objetos musicales – Alianza Música- Madrid. 1996

Los instrumentos musicales convencionales y no convencionales.	ejecución de motivos rítmicos de baja densidad cronométrica. A partir de quinto proponemos la exploración de diversos **modos de toque instrumental** que posibiliten una ejecución musical fluida (el uso asociado/disociado de diferentes miembros/segmentos corporales: tres fuentes sonoras a modo de batería) atendiendo a los rasgos de estilo y las consignas dadas, buscando diferentes resultados y calidad de sonido. Es interesante comenzar a orientar la audición de detalles sutiles, que hacen a la diferenciación de recursos utilizados por distintos estilos. Durante la audición de música se sugiere favorecer la identificación de las **características de la voz en obras vocales: recursos expresivo-vocales** como portamentos (el tipo de canto "arrastrado" de una altura a otra usado tanto en obras líricas y en diferentes estilos populares como la baguala, el pop, el rock y folklore de distintos países), melismas (una misma sílaba cuya vocal se va desplazando por las distintas alturas de un motivo melódico o parte de una melodía), scat (el típico canto del jazz en base a tarareos y sílabas sin significado lingüístico), tarareo con mediadores (mirlitón, cazoo, manos, etc.), silbido; ligado, picado, apoyado. Voz hablada: susurro, etc. Luego de estas audiciones es importante la exploración vocal: inflexiones, articulación y expresión en la voz hablada y cantada, practicar y desarrollar algunos recursos técnico-vocales. Esto llevará a percibir concientemente las **posibilidades sonoras y expresivas de la propia voz para aplicarlas en distintas producciones**, abordar un repertorio diverso de canciones en relación con los rasgos de estilo y la improvisación de relatos sonoros utilizando **diferentes modos de emisión/articulación de la voz.** A partir de quinto grado se sugiere **variar el sonido en uno ó más atributos.** Al elegir el repertorio para cantar, el docente tendrá en cuenta que sea acorde con **la comodidad vocal** del grupo de alumnos y que propicie **la ampliación paulatina de la tesitura, la dosificación del aire de acuerdo con las unidades de fraseo, la progresiva justeza de afinación y la precisión rítmica**. Así como más arriba se propuso la percepción de las posibilidades de la voz y el cuerpo, se sugiere un mismo abordaje con **otras fuentes sonoras: los instrumentos musicales y los materiales sonoros no convencionales**. Es interesante también descubrir la **relación entre los materiales y el sonido**: superficie, tamaño, textura, forma con respecto al registro y sonoridad; las **relaciones entre la producción del sonido y el resultado sonoro**; el **ajuste de los modos de producción en función del resultado buscado**; **la relación entre las posibilidades sonoras de las fuentes y las cualidades del sonido; las partes sonoras de los instrumentos** (fuentes sonoras convencionales y no convencionales): materia vibrante, cuerpo resonante, material excitante; la **relación entre las características físicas de la fuente sonora y el modo de transmisión de la energía**: fuentes sonoras mecánicas y electrónicas. Para un abordaje más completo de estos temas se sugiere leer lo que dice de ellos el Diseño de Ciencias Naturales y acordar con la docente a cargo la realización de actividades para lograr una buena complementación y aprovechamiento del tiempo y los saberes evitando superposiciones. Estas exploraciones y análisis junto con la audición de grabaciones o ejecuciones en vivo permiten lograr la **clasificación de fuentes sonoras utilizando distintos criterios**: función, material, construcción, elemento vibrante y modos de acción. Se suelen confundir categorías diferentes en algunas clasificaciones, por ejemplo:

La relación de las fuentes sonoras con el contexto.	instrumentos de cuerda (guitarra) e instrumentos de percusión (caja china), el primero se refiere al elemento vibrante en tanto el segundo se refiere al modo de acción. Lo correcto sería hablar de cordófonos e idiófonos o de lo contrario, instrumentos de cuerdas pulsadas (guitarra), e instrumentos de percusión (caja china). Estos saberes favorecerán la **construcción y ejecución de instrumentos sencillos** fabricados con objetos de uso cotidiano, la **utilización de modos de acción y mediadores** (baquetas, púas, otros objetos y otros instrumentos musicales) **en relación con la búsqueda de distintos resultados sonoros a partir de la misma fuente y su utilización en distintas producciones**. Para ampliar las categorías de escucha y la posibilidad de valorar expresiones diversas se recomienda introducir a los alumnos en la audición de canciones y músicas de diversos estilos, contextualizados en un relato o un fragmento de película o video de modo que conlleve mayor significatividad para ellos. Así podrán ir descubriendo la **relación de la voz con la cultura, los diferentes modos de uso de la voz hablada y cantada presentes en contextos divergentes** en cuanto al idioma, la época, la situación social, cultura, etc.; la **relación entre el uso de la voz propio al contexto y las posibilidades sonoras y expresivas; el uso de la voz hablada y cantada en repertorios y estéticas diversas**; los distintos **registros en melodías del ámbito popular; los registros de la voz adulta en el canto coral.** También el docente puede favorecer la percepción de la **relación de otras fuentes sonoras con el contexto**: la presencia y ausencia de fuentes sonoras en contextos sonoros y musicales diversos; **los instrumentos de las músicas populares del contexto cercano** –acústicos o digitales- y su presencia en contextos diversos**; los instrumentos (acústicos o digitales) de las músicas populares regionales y nacionales (rurales y urbanas); los instrumentos de la orquesta sinfónica: sus posibilidades sonoras y su utilización en contextos musicales diversos, las fuentes sonoras en las producciones integradas de distintos contextos**: recitales, conciertos, producciones audiovisuales y medios de comunicación (radio, cine, televisión). Al igual que en años anteriores proponemos la **identificación y análisis de distintos entornos sonoros a partir de las cualidades referenciales y la relación fuente/sonido, pero advirtiendo además características de la contaminación sonora.** Para la producción se sugiere pensar en las **fuentes sonoras en relación con la fantasía**; explorar **fuentes sonoras para contextos imaginarios, para representar el sonido de cosas imaginarias; explorar objetos para imaginar otras fuentes sonoras** (instrumentos mágicos, absurdos, novedosos, etc.); **construir, elegir y utilizar fuentes sonoras de acuerdo con los requerimientos del contexto de origen, trama, personajes (imaginarios o no), imágenes sensoriales, etc. de la canción o banda sonora a realizar.**

La música, su organización y contexto

"Todas las músicas, la música"

Relaciones rítmicas: Ritmo libre	En el primer ciclo se fueron conociendo las posibilidades expresivas de distintas fuentes sonoras, las características del sonido, distintas formas de combinarlos; se fueron explorando diferentes recorridos y relaciones que el sonido podía establecer. En el caso particular de las duraciones, vimos sonidos que duran más que otros y los usamos en secuencias sonoras. Ya en este ciclo los niños han abierto sus oídos a reconocer que no sólo los instrumentos musicales sirven para componer música. Posiblemente hayan experimentado algunas breves **audiciones de música contemporánea, electrónica o electroacústica y sonorizaciones** en fragmentos de dibujos animados o grabaciones aportadas por el docente. Un claro ejemplo para disfrutar con alumnos del segundo ciclo lo encontramos en algunos momentos de la película August Rush. Entre los minutos 25:15 a 30:30 y 36:30 a 38:05 el sonido adquiere una enorme dimensión. Es puesto de relieve a través de la amplificación y la observación guiada de cada fuente sonora. La banda de sonido está constituida por organizaciones en tiempo liso y en tiempo medido alternadamente pero también en forma simultánea. A poco de comenzar la escena de la calle, donde el niño es atraído por los sonidos del entorno, aparece un ostinato rítmico en un plano secundario, de fondo, que va creciendo y al que siguen incorporándose sonidos ambientales en un primer plano. En su imaginación August los organiza al punto de sentirlos sincronizados en una pulsación común y llevando el sonido de las bocinas a un rango de alturas determinadas, convirtiéndose en motivos melódicos y esbozando una frase melódica. También se suman músicas de diferentes estilos y origen mostrando la multiculturalidad de una gran ciudad. En la escena aparecen canciones en vivo, música grabada, distintos usos de la voz hablada y cantada, una guitarra y un amplificador. La otra escena que mencionamos tiene un tratamiento similar pero transcurre en un entorno diferente y describe otras situaciones, otras cosas, entre las que se destaca la aparición de numerosos instrumentos musicales. Este es un ejemplo de la ruptura del límite entre ruido y sonido. Si analizamos cada uno de los acontecimientos por separado, encontraremos chicos haciendo música, para los que el resto de los fenómenos sonoros constituyen ruidos, pero sus sonidos, a la vez, perturban a otros. La banda sonora conjuga intencionalmente sonidos y ruidos en un tratamiento igualitario con la misma función y fin: dar entidad y reforzar el clima de la escena. Ver y escuchar ejemplos como estos nos permiten abrir el debate posteriormente. Poner en discusión los conceptos de ruido/sonido/silencio, las fuentes sonoras, los estilos, las formas de producir sonido en la actualidad, los escenarios donde circula la música, su función social, la contaminación sonora, las estéticas, los gustos personales, etc. Estos debates en los que el docente coordinará y aportará los datos que considere necesarios para destrabar la discusión, ofrecen a los alumnos la posibilidad de expresar su opinión y los ayudan a respetar la de los demás.

	A partir de estas experiencias proponemos continuar avanzando en la **improvisación y elaboración de música de ritmo libre: relaciones sucesivas y simultáneas de sonidos en tiempo liso, atendiendo a la presencia/ausencia de sonido y a la distribución del sonido en el tiempo**, con consignas que las vayan complejizando. Los contenidos propuestos en **El Sonido** y en **Las fuentes sonoras** ofrecen pistas para la elaboración de estas consignas como, por ejemplo, la reproducción de diferentes entornos sonoros y las características del sonido. Las producciones se pueden enriquecer con los aprendizajes que se van incorporando acerca de los **tipos de relaciones**: **melódicas, texturales, formales, expresivas y estilísticas.** Por ejemplo crear una pieza a partir de un carácter determinado: miedo, alegría, suspenso, aburrimiento, sorpresa, etc. El docente irá favoreciendo el uso de contenidos como la **forma**, por ejemplo dos partes que sean contrastantes en algunos rasgos y similares en otros como el **carácter o la textura o la dinámica**, etc.; jugar con las **características sensoriales y espaciales del sonido**, con lo absurdo, con lo inesperado, con lo ridículo, etc. Las **partituras analógicas** servirán aquí de apoyo para registrar y disparar ideas y organizaciones pero también como referente para evaluaciones y reflexiones. A continuación ofrecemos dos ejemplos opuestos pero que persiguen un mismo objetivo: a) dar a todos idénticas pautas para el trabajo, b) dar una consigna particular para cada grupo y luego intercambiar partituras entre los mismos sin haber escuchado previamente la idea original. Comprobaremos que en ambos casos las elecciones y los resultados son distintos la mayoría de las veces y que en realidad todos son correctos. Es un modo de abordar el concepto de diversidad y comprender que las expresiones son portadoras de sentido para quien las compone y para quien las ejecuta. Para potenciar el tiempo asignado a la disciplina, se sugiere trabajar con consignas diferentes para cada grupo, como muestra el caso b), así se pondrán en juego variados contenidos desde la composición y la ejecución o desde la audición y todos serán motivo del análisis y la reflexión posteriores a la puesta en común. Como ejercicio de audición proponemos también **reconocer músicas de ritmo libre** en publicidades y programas de TV que los niños suelen ver. Además el docente aportará fragmentos de películas, videos o grabaciones que ejemplifiquen este tipo de composiciones. Esto nos hace ver que el arte no es “elitista”, está en la vida cotidiana de distintos modos, y es necesario ofrecer a los alumnos herramientas para que lo descubran. Luego los niños estarán en condiciones de abordar la escucha de obras de estéticas similares, de compositores argentinos o extranjeros, comprender su lenguaje y dialogar sobre ellas. A partir de estas experiencias de audición y análisis proponemos la improvisación y elaboración de bandas sonoras y paisajes sonoros como los sugeridos en El sonido, donde se ofrecen ejemplos por grado, para no reproducir la misma situación durante el desarrollo del ciclo. Se puede jugar con fragmentos de películas o publicidades a las que se les quita el sonido y producir la banda sonora para éstos o para historias de diferente tipo con o sin juegos teatrales. Pueden mezclarse fragmentos de música grabada, de ritmo medido o no, a la que se le pueden superponer sonidos en vivo o grabados, de ritmo libre. También puede hacerse el proceso inverso y poner acciones o imágenes a una banda sonora dada o creada por otro grupo de niños. Las posibilidades son infinitas.

Ritmo Medido	También proponemos seguir avanzando a lo largo de este ciclo en la improvisación, elaboración y ejecución de composiciones musicales teniendo en cuenta la **producción de ritmo estriado o medido**. Como contraste con el tiempo liso que representamos con un segmento sobre el que transcurren los hechos sonoros sin que se reconozca una pulsación, llamamos tiempo estriado al que posee pulsaciones que percibimos como marcas, iteraciones o "estrías" en su transcurso. Esas pulsaciones pueden ser regulares o irregulares. Para el presente ciclo proponemos abordar las de **métrica regular binaria y ternaria**. Esta vez la **identificación auditiva del tiempo musical como unidad de medida** nos servirá para determinar unidades mayores como el **metro** (acento) en agrupamientos de 2, 3 y 4 tiempos y subagrupamientos (división) de **pie binario o ternario**. La identificación de elementos de la métrica, unidades de medida: tiempo, metro y pie se realizará en obras de tempo moderado y se irá complejizando con la incorporación sucesiva de obras de diferente tempo. El reconocimiento de las unidades de medida servirá como referencia para la identificación de cantidad de sonidos que conforman un **motivo rítmico** o tiempos de una **frase musical**. El docente favorecerá que durante el desarrollo de una frase o motivo rítmico, los alumnos atiendan a la **presencia/ausencia de sonido** y a la **distribución del sonido en el tiempo**. Estos ejercicios auditivos adquieren relevancia a la hora de **improvisar motivos** acordes a las dificultades del año con **la voz, percusión corporal y otras fuentes sonoras**, **ejecutar ritmos con mayor o menor densidad cronométrica, con variaciones de tempo; elaborar motivos y frases rítmicas para acompañar canciones o música de diferentes estilos** y **enriquecer sus producciones con arreglos vocales/instrumentales** cada vez más complejos. Proponemos recuperar lo que las palabras de una canción ofrecen como materiales rítmicos y tímbricos. Elaborar motivos y frases rítmicas a partir de lo que nos sugiere el ritmo de la palabra o nos ofrece el sonido de algunas consonantes. Esos motivos pueden ejecutarse aplicando los recursos expresivos de la voz hablada y los recursos técnicos adquiridos en el manejo de fuentes sonoras diversas. Se puede variar el timbre de alguno o algunos de los sonidos que lo conforman alternando fuentes sonoras o usando distintas partes de una misma fuente variando modos de acción, toques de manos, dedos u otros mediadores, etc. Para los grados más altos se sugiere aplicar **cambios súbitos de tempo y variaciones graduales de velocidad: aceleraciones-desaceleraciones.**
Relaciones melódicas y armónicas	Como ayuda para el desarrollo auditivo se propone **traducir en movimiento corporal diseños melódicos de movimiento ascendente y descendente y repetición de altura.** La **representación gráfico/analógica de las tendencias melódicas** de canciones también aporta a guiar la audición. El docente puede orecer algunas grafías como ejemplo y proponer a los alumnos que elaboren otras a partir de nuevas audiciones. Con un sexto grado sugerimos mostrar la partitura convencional de alguna obra a escuchar para ir descubriendo empíricamente las organizaciones espaciales y temporales de la música tonal. El docente podrá ir mostrando el recorrido a medida que van apareciendo los distintos componentes en la música. Este mismo ejercicio puede realizarse con músicas de diversas características y procedencia. A lo largo del ciclo se propone continuar con la audición y producción de música de **diferentes sistemas tonales**: melodías **diatónicas** en modo mayor y menor, **pentatónicas y tritónicas**, de diferentes estilos. Pueden

	utilizarse recursos como los que mencionamos en el punto Para pensar a_partir de algunos ejemplos donde hacemos referencia a distintas fuentes sonoras con las que se pueden lograr estas escalas de sonidos. Para imprimirle el cambio de estilo será necesaria la intervención docente aportando ritmos correspondientes a cada uno, coplas para musicalizar, giros melódicos característicos, etc. En la audición de canciones y música instrumental se tendrá en cuenta, tanto para su identificación como para su posterior producción, la utilización de **motivos y/o frases melódicas dentro del contexto tonal y modal, tensión y distensión melódica y armónica y correspondencia entre melodía y soporte armónico**. Según la fuente sonora que se utilice la altura del sonido que se logra es más o menos tónica. La tecla de un piano afinado nos da un sonido más fácil de entonar que un triángulo o que cajitas chinas de diferentes alturas, cencerros, platillos, etc. En elaboraciones como las que mencionamos en todo el transcurso de este cuadro hay lugar para la producción musical con alturas de diferente grado de tonicidad (alturas más o menos determinadas o alturas indeterminadas), tanto en las de ritmo libre como en las de ritmo medido. En tanto la producción de **música atonal** también tiene su espacio en dichas expresiones y servirá como vía de acceso al conocimiento de **obras de compositores contemporáneos** como se dijera más arriba. Es necesario recordar que la música atonal suele utilizar sonidos de alturas determinadas pero no se rige por los cánones del sistema de jerarquías de alturas que impone el sistema tonal occidental, donde todo gira en torno al primer sonido de la escala y cada grado (o sonido) tiene una función específica dentro de la organización tanto melódica como armónica. En la música atonal cada sonido tiene igualdad de importancia respecto de los demás, de ahí su nombre, ya que no existe una nota de mayor jerarquía identificable como la tónica de la escala como sucede, por ejemplo, en la escala de Do M. Para abordar estos conocimientos no hace falta que el alumno conozca la ubicación de los sonidos en el pentagrama, preferimos apelar a su reconocimiento en la audición de obras y a las experiencias instrumentales informales y de rápida resolución como las ya mencionadas.
Relaciones texturales	Durante las diferentes situaciones de enseñanza el docente propondrá, progresivamente, consignas de producción en las que se pongan en juego saberes relacionados con la textura musical: **planos sonoros** en sus relaciones jerárquicas: principal y secundario; una **melodía y nota pedal doble** sobre tónica y dominante; una **melodía o frase rítmica y más de un ostinato rítmico o melódico**; la interpretación de **canciones que proponen desempeños individuales y grupales**; la identificación de la presencia de **nota pedal simple** en música de diferentes estilos. También se favorecerá la audición, identificación en obras y traducción en grafías por analogía de **monodía acompañada, ostinato melódico, polifonía**; el análisis y traducción en grafías analógicas de **tipos de concertación utilizados en obras de diferentes géneros y estilos**: solistas, dúos, tríos, cuartetos; entradas y cierres de cada línea.
Relaciones formales	El docente incorporará tanto en la audición de obras como en la producción de los niños aspectos que permitan ir descubriendo **organizaciones formales con relaciones de similitud y diferencia entre las partes: repitencia, contraste, retorno**. Se sugiere trabajar con la lectura de **gráficos por analogía de arreglos musicales** que contengan descripciones de componentes de juego concertante (entradas y cierres de voces e

Componentes expresivos	instrumentos), texturas y estructura formal. Respecto de los componentes expresivos de la música, proponemos realizar actividades de audición que permitan lograr su identificación en obras y el análisis de los cambios que estos van teniendo en función de esas obras: **Tempo**: velocidad media: rápido, lento, moderado. Grado de permanencia: estable con ritenuto final. **Carácter**: alegre, triste, dulce, malhumorado, gracioso, etc. **Dinámica**: dos **cambios de grado** ***f-mf-p.*** Cambio de intensidad por sonido. **Variaciones continuas de intensidad** (aumento y disminución o *crescendo y diminuendo*) **Procedimientos compositivos de variación** en las obras musicales: por cambio de tempo, de registro, de estilos, de juegos concertantes, etc. Es conveniente recordar que estos procedimientos no se emplean solamente en música académica, un claro ejemplo de variaciones lo encontramos en el chamamé.
Género y estilo	Para experimentar estos componentes es necesaria la recreación y ejecución de música de diferentes géneros (vocal-vocal/instrumental-instrumental) y de distintos estilos. A lo largo de este ciclo el docente procurará: - hacer **conocer y valorar el patrimonio musical**: canciones y música para niños (tradicionales y autorales), juegos callejeros verbales, canciones y música instrumental del acervo folk de la región, de otras regiones del país y del folklore mundial, canciones y músicas de originarios argentinos y de otros países, canciones y música académica argentina y de otros países, teniendo en cuenta el contexto de origen y desarrollo- en situaciones que requieran: - fomentar audiciones de música en vivo de artistas locales, regionales y/o nacionales. - orientar el reconocimiento de los ámbitos en los cuales se desarrolla un concierto: salas, festivales, fiestas populares. La construcción de una opinión propia acerca de lo vivido y expresar su punto de vista en el ámbito de la escuela; la identificación de producciones que integran el patrimonio musical local, regional y universal. - propiciar la comprensión de la importancia de la música en la sociedad y en la vida de las personas; la construcción de una opinión propia acerca de la presencia de la música en los medios masivos de comunicación y de las tecnologías de la información y la comunicación en el hacer musical, identificando su diversa incidencia a lo largo del tiempo; el desarrollo de la capacidad de opinar en relación a lo escuchado y valorarlo, utilizando progresivamente criterios propios del lenguaje musical; la indagación respecto de músicos sobresalientes: intérpretes y compositores entrerrianos, argentinos y latinoamericanos; la indagación sobre los aportes de las corrientes migratorias que se encuentran en las músicas entrerrianas; la presencia/ausencia de lo originario en las músicas entrerrianas; la música como testimonio de la realidad: la exploración de aspectos musicales y literarios atendiendo a su contenido testimonial (relación del hombre con su contexto natural y social, hechos históricos,

	rasgos paisajísticos, costumbres, trabajos, creencias, sentimientos, etc.) en música de diferentes géneros y estilos. Sobre algunos de estos últimos aspectos sugerimos la lectura de la revista "La Algarroba"[75] que se encuentra en las escuelas o en Internet en la página de la Secretaría de Cultura del gobierno provincial. También es importante que el docente se involucre en la búsqueda de materiales audiovisuales para luego ofrecerlo en sus propuestas sobre la música y su función en diferentes contextos: música y danza; música y texto; música y cine; música y televisión. A partir de estos saberes y como muestra de que no sólo nos sirven para reconocerlos sino también para enriquecer nuestras ejecuciones y producciones es importante promover la elaboración grupal de juegos verbales a partir de rimas, trabalenguas, jitanjáforas, sorteos, coplas, adivinanzas, etc., arreglos a música instrumental y canciones teniendo en cuenta los rasgos expresivos y de organización, fuentes sonoras, mediadores y modos de acción característicos del estilo y procedencia de la obra. Tanto en las instancias de audición, como en las de análisis y producción se utilizarán músicas de diferentes entornos y estilos entre las que el docente haya encontrado algún tipo de conexión. En la escuela es común encontrar la progresión Entre Ríos, Argentina, Latinoamérica, priorizando la música folklórica casi en exclusividad. No puede darse una linealidad en el abordaje de las obras ya que si las elegimos por una única categoría, como lo es la región de procedencia, un estilo y una época determinada nos perdemos de visualizar la complejidad de la realidad y de lo que esas manifestaciones nos cuentan de su cultura.

75 "La Algarroba". Año 1- Nº2, de julio de 2007 - Secretaría de Cultura de Entre Ríos.

La evaluación en el marco de la educación musical para el segundo ciclo

A partir de lo ya expresado en el **Punto 5**[76] con respecto a la evaluación en esta disciplina se seleccionaron los siguientes criterios de evaluación del segundo ciclo[77] para garantizar el alcance de los saberes esperados.

- Participan en propuestas de producción musical de creciente dificultad (sonorizaciones, arreglos vocales e instrumentales, instrumentaciones) colectivas y de pequeños grupos.
- Improvisan, elaboran y ejecutan composiciones musicales con planos sonoros en sus relaciones jerárquicas (plano principal y secundario).Improvisan, elaboran y ejecutan composiciones musicales con organizaciones formales estableciendo entre las partes relaciones de permanencia, cambio y retorno.
- Usan representaciones gráficas como parte del proceso compositivo y soporte para la ejecución.
- Utilizan el propio cuerpo, instrumentos convencionales y no convencionales como fuente sonora para sus producciones musicales con mayor grado de destreza.
- Exploran y utilizan diversos modos de producir sonido en la actualidad.
- Desarrollan recursos técnicos vocales, de acuerdo a diferentes estéticas y repertorios.
- Utilizan diferentes modos de toque instrumental, en la búsqueda de una ejecución musical fluida.
- Desarrollan y utilizan estrategias para el trabajo grupal propiciando la puesta en común, el respeto a la pluralidad de ideas y la reflexión con el otro, atendiendo a: la asignación de roles de ejecución; los acuerdos para la concertación, el ajuste temporal y la toma de decisiones que den sentido expresivo a las ejecuciones.
- Participan en propuestas de audición.
- Utilizan terminología específica para denominar los elementos del discurso musical.
- Abordan la relación entre fuente sonora y sonido considerando la relación entre cuestiones tímbricas y las cualidades referenciales.
- Representan gráficamente los elementos discursivos musicales atendiendo a las organizaciones rítmicas, melódicas, texturales y formales abordadas en el nivel.
- Valoran el silencio como materia prima y punto de partida de la música.
- Progresan en la Identificación y clasificación de características sonoras de fuentes convencionales y no convencionales
- Progresan en el reconocimiento de diferentes usos de la voz hablada y cantada en estéticas y repertorios diversos.
- Identifican y clasifican los instrumentos musicales a partir de diferentes criterios (familia de instrumentos, material, construcción, elemento vibrante y modo de acción).
- Reconocen rasgos musicales característicos que definen la pertinencia de una obra musical a una determinada estética.
- Identifican los instrumentos de las músicas populares del contexto cercano –acústicas, eléctricas o con tecnologías digitales- sus posibilidades sonoras y su utilización en contextos musicales diversos.
- Reflexionan acerca de las vinculaciones entre fuentes sonoras y estilo y procedencia de la obra.
- Indagan acerca de las diversas propuestas musicales que se presentan en su comunidad, identificando las relaciones entre las manifestaciones musicales y el entorno social geográfico, histórico en el que se produce (instrumentos, danzas típicas, lugares y situaciones donde circula la música).

76 Punto 5. La evaluación en el marco de la Educación Musical para el Primer Ciclo.

77 Los criterios de evaluación se han basado en el Documento del Ministerio de Educación de la Nación. **„Entre Docentes de escuela primaria – Material de acompañamiento para las jornadas institucionales del mes de febrero de 2010**". Buenos Aires. 2010

- Indagan en torno a las propuestas de educación artística que se presentan en su comunidad y entorno cercano.
- Reflexionan acerca de la utilización de la música en las tecnologías de la información y la comunicación.

9. BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, LEONARDO Y OTROS. ***Musicología en Latinoamérica***. Ed. Arte y Literatura. La Habana. 1985.
- ALDEROQUI, HELENA. ***Arte y currículo. Desde una ciudad con puerto*****.** Buenos Aires. 2001.
- CAPELLANO, RICARDO. ***Música popular. Acontecimientos y confluencias.*** Ed. Atuel. Buenos Aires. 2004.
- CIPRIANI, CARLOS. ***A máscara limpia. El Carnaval en la escritura uruguaya de dos siglos. Crónicas, memorias, testimonios.*** Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo. 1994.
- CORTÁZAR, JULIO. ***Cuentos Completos***. Alfaguara. Buenos Aires. 2007.
- DELALANDE, FRANÇOIS. ***La música es un juego de niños***. RICORDI. Buenos Aires. 1995.
- ECO, UMBERTO. ***Apocalípticos E Integrados.*** Ed. Lumen. Buenos Aires. 2004
- ESPINOSA, SUSANA Y OTROS. ***Artes Integradas y Educación***. Ediciones de la UNLa. Buenos Aires. 2008.

Escritos Sobre Audiovisión. Lenguajes, tecnologías, producciones. Ediciones de la UNLa. Buenos Aires. 2008.

- GALEANO, EDUARDO. ***El libro de los abrazos.*** Siglo XXI de España. 2003.
- GRINBERG, MIGUEL. ***Cómo vino la mano. Orígenes del rock argentino***. Gourmet Musical Ediciones. Buenos Aires. 2008.
- HEMSY DE GAINZA, VIOLETA. ***La improvisación musical***. RICORDI. Buenos Aires. 1986.
- LAMOLLE, GUILLERMO. ***Cual retazo de los suelos. Anécdotas, invenciones y meditaciones sobre el carnaval en general y la murga en particuar.*** Ediciones Trilce. Montevideo. 2005.
- LURÁ, A Y USANDIVARAS, M. T. ***¿De quién es la música?*** Libros del quirquincho. Buenos Aires. 1992.
- MALBRÁN, SILVIA. ***El aprendizaje Musical de los niños.*** Actilibro. 1991.

Ritmo musical y sincronía. Un programa de investigación aplicada con proyecciones psicopedagógicas. EDUCA. Buenos Aires. 2008.

- MARDONES MARCELA. Conferencia ***Aportes para el Debate*** UBA. 2006.
- MARDONES MARCELA. ***Conferencia apertura 1ª Mesa Federal de la Educación Artística.*** BA. 2008.

- MURRAY SCHAFER, ROBERT. ***Limpieza de oídos***. RICORDI. Buenos Aires. 1982.

El compositor en el aula. RICORDI. Buenos Aires. 1983.
El rinoceronte en el aula. RICORDI. Buenos Aires. 1984.
El nuevo paisaje sonoro. RICORDI. Buenos Aires. 1985.
Hacia una nueva educación sonora. Pedagogías Musicales abiertas. Buenos Aires. 1994.
Cuando Las Palabras Cantan. RICORDI. Buenos Aires. 1998.

- NACHMANOVITCH, STEPHEN. ***Free play. La improvisación en la vida y en el arte***. E. Paidós. Buenos Aires. 2008.

- OCHOA, ANA MARIA. ***Músicas locales en tiempos de globalización****.* Grupo Editorial Norma. Buenos Aires. 2003.
- ORIGLIO, FABRICIO-BARNES, FERNANDA. ***Jugar Con los sonidos, jugar con el cuerpo.*** Ed. Hola Chicos. Buenos Aires. 2006.
- PAYNTER, JOHN. ***Oír, aquí y ahora****.* RICORDI. Buenos Aires. 1991.
- PESCETTI, LUIS. ***Taller de animación y juegos musicales.*** Ed. Guadalupe. Buenos Aires. 1994.
- PUJOS, SERGIO Y OTROS. ***Música Argentina. La mirada de los críticos****.* Libros del Rojas. Buenos Aires. 2005.
- REYNOSO, CARLOS. ***Antropología de La música: de los géneros tribales a la globalización.*** Sb Colecciones de la Complejidad Humana. Buenos Aires. 2007.
- SAMMARTINO, FEDERICO-RUBIO, HECTOR. ***Músicas Populares. Aproximaciones teóricas, metodológicas y analíticas en la musicología argentina****.* Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 2008.
- SECRETARÍA DE CULTURA DEL GOBIERNO DE ENTRE RÍOS. ***La Algarroba***. Año 1 Nº2 . Julio de 2007.
- SCHAFFER, PIERRE. ***Tratado de los objetos musicales.*** Alianza Música. Madrid.1996.
- SELF, GEORGE. ***Nuevos sonidos en clase****.* RICORDI. Buenos Aires. 1991.
- VITALE, LUIS. ***Música Popular. Identidad latinoamericana, del Tango a la Salsa****.* Ediciones del leopardo. Buenos Aires. 2000.

9.1 Documentos Curriculares:

- CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. DIRECCION DE EDUCACION PRIMARIA.

Diseño Curricular Educación General Básica EGB 1 y 2. Entre Ríos, 1997.

Orientaciones para la priorización de saberes**,** Entre Ríos, 2008.

Lineamientos Curriculares. Educación Primaria. Entre Ríos. 2008.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, ***Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Artística. Nivel Primario, Primer y Segundo Ciclo.*** Buenos Aires, 2007 y 2008.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. **Diseño Curricular para la Educación Primaria.** Buenos Aires, 2008.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN – PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. ***Entre Docentes de escuela primaria – Material de acompañamiento para las jornadas institucionales del mes de febrero de 2010.*** Buenos Aires. 2010.

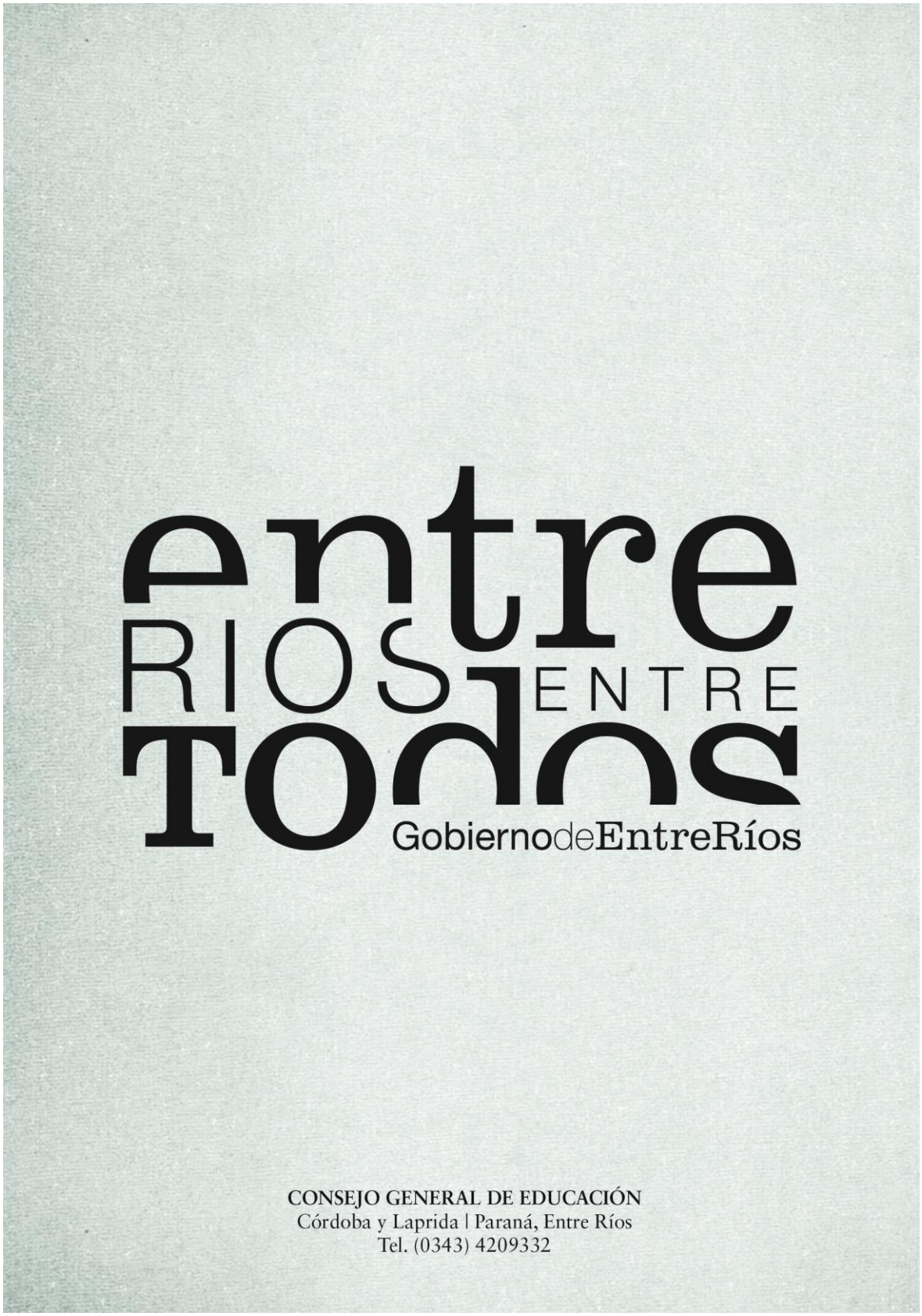
9.2 Algunas páginas para consultar: (visitados en octubre de 2010):

- http://es.wikipedia.org/wiki/Canto_gregoriano
- http://es.wikipedia.org/wiki/Carmina_Burana
- http://es.wikipedia.org/wiki/Notación_musical
- http://es.wikipedia.org/wiki/Notación_neumática
- http://www.hispasonic.com/files/u67479/Mixcraft.png
- http://www.juntadeandalucia.es/averroes/iesmateoaleman/musica/lenguajemusica0l.htm
- http://www.sinfoniavirtual.com/revista/005/grafismo_musical_frontera_lenguajes_artisticos.php

- http://www.empa.edu.ar/
- http://www.entrerios.gov.ar/CGE/
- http://www.fad.uncu.edu.ar/
- http://www.google.com.ar/images?hl=es&q=notacion+musical&um=1&ie=UTF-8&source=univ&ei=cve2TIKGFIeglAfxuLS7DA&sa=X&oi=image_result_group&ct=title&resnum=3&ved=0CDsQsAQwAg&biw=1280&bih=642
- http://www.ism.unl.edu.ar/noticia178.php
- http://www.momusi.org.ar/
- http://www.uader.edu.ar/
- http://www.unla.edu.ar/
- http://www.unlp.edu.ar/
- http://www.unr.edu.ar/.

Página 21 del impreso en fs. 498 del Expediente – (pág. 70 del CD)-
El segundo contenido que aparece en la columna izquierda ha sido desplazado un párrafo hacia abajo
Idem con los contenidos de pág. 24 -fs. 501-(pág. 73 del CD)

Pág. 25 - fs. 502 – (pág. 74 del CD) hasta página 27 -fs. 504 (pág. 76 del CD) inclusive, los contenidos han sido desplazados un párrafo hacia arriba
Idem página 44 -fs. 527- (pág.93 del CD)
Idem pág. 50 –fs. 527 (pág. 99 del CD)



CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
Córdoba y Laprida | Paraná, Entre Ríos
Tel. (0343) 4209332