

NIVEL INICIAL

REDISTRIBUCION
CENTRO DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIV
SANTA FE

GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DE SANTA FE

Ing. Jorge Obeid

VICEGOBERNADOR

Ing. Gualberto Venesia

MINISTRA DE EDUCACIÓN

Prof. María Rosa Stanoevich

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

Prof. Carlos Cantero

**SUBSECRETARIA DE COORDINACIÓN
TÉCNICA Y ADMINISTRATIVA**

CPN Griselda Fuentes de Fernández

**DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL,
PRIMARIA, ESPECIAL Y FÍSICA**

Prof. Marta Visintín de Trevignani

**DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR,
PERFECCIONAMIENTO DOCENTE, PROGRAMACIÓN
Y DESARROLLO CURRICULAR**

Prof. Hilda Pérez de Paroni

**DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS,
ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN NO FORMAL**

Prof. Humberto Cancela

**DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
MEDIA Y TÉCNICA**

Prof. Olga de Barrientos

**DIRECTORA DEL SERVICIO PROVINCIAL
DE ENSEÑANZA PRIVADA**

Dra. Teresita Sacco de Gómez

COMISIÓN DE DISEÑO CURRICULAR

JEFE DE DEPARTAMENTO PROGRAMACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR

Prof. Andrea Pacífico

DIRECTORA DISEÑO CURRICULAR TERCER CICLO Y POLIMODAL

Prof. Josefa G. de Ceretto

COORDINADORAS

Nivel Inicial: Celia Frabotta

EGB 1º y 2º ciclo: Susana Castillo de Sánchez

Educación Especial: María Luisa Russo

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Anibal Fornari

LENGUA

Norma V. de Liot

Silvia Ubierno

Mónica R. de Girardi

MATEMÁTICA

Liliana N. de Espínola

Susana M. de Mannarino

CIENCIAS SOCIALES

Graciela Sans

Stella Maris Cavaglia de Cingolani

CIENCIAS

NATURALES

Carlos Mohamad

Nora Carbone

María Rosa M. de Benavidez

TECNOLOGÍA

Mabel B. Romero

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Silvana Salinas

Julio César Beltzer

María Cristina Vanni

EDUCACIÓN FÍSICA

Emma Beatriz Gaspoz

CONTENIDOS

TRANSVERSALES

Josefa G. de Ceretto

COLABORADOR

Humberto Terrizzano

OPERADOR INFORMÁTICO

Jorge Rossetti

DISEÑO GRÁFICO

Germán Diego Medina

CORRECTORA

Estela Mattioli

La Comisión de Diseño Curricular agradece especialmente la colaboración de los Señores Jefes de Departamento:

Nivel Inicial; Prof. Elena Kaufmann de Nasti

Primaria; Sr. José Prause

Modalidad Especial; Prof. Mercedes Inés Venencia

Educación Física; Prof. Pedro Agustín Roldán

Versión consulta 1996
Versión 1997

UN POCO DE HISTORIA	7
ALCANCES DE LA FUNDAMENTACIÓN	9
ELEMENTOS DIAGNÓSTICOS	10
MARCO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO	17
NIVEL INICIAL DE LA PCIA. DE SANTA FE - PERMANENCIA DE UN RECLAMO	25
PROPUESTAS DE LAS ÁREAS	43



FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA	45
------------------------------------	-----------



LENGUA	51
---------------	-----------



MATEMÁTICA	71
-------------------	-----------



ÁREA INTEGRADA	85
CIENCIAS SOCIALES - CIENCIAS NATURALES - TECNOLOGÍA	



EDUCACIÓN ARTÍSTICA:	109
EXPRESIÓN CORPORAL - PLÁSTICA - MÚSICA	



EDUCACIÓN FÍSICA	129
-------------------------	------------



CONTENIDOS TRANSVERSALES	
---------------------------------	--

UN POCO DE HISTORIA

La Comisión de Diseño Curricular se crea por Resolución Ministerial Provincial nº445/96, dependiente de la Dirección Provincial de Educación Superior, Perfeccionamiento Docente, Programación y Desarrollo Curricular. Comienza a trabajar en mayo de 1996, estableciendo las pautas y las estrategias para la conformación del equipo cuyo objetivo es la elaboración de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Nivel Inicial, EGB (primer ciclo, segundo ciclo, tercer ciclo) y Polimodal.

Las primeras acciones que se llevaron a cabo tendieron al análisis de toda la normativa nacional y provincial que encuadra este segundo nivel de concreción curricular, así como a la recuperación del Pre-Diseño Curricular del año 1991, del Diagnóstico producido por la Comisión de Diseño que actuara durante el año 1995 y de los Documentos "Santa Fe en el camino de la transición".

Las etapas por las que atravesó la elaboración del Diseño Curricular fueron las siguientes:

- + Participación en el III y IV Seminario Cooperativo para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles, Ministerio de Cultura y Educación.
- + Reuniones requeridas por la Dirección General de Investigación y Desarrollo del Ministerio de Cultura y Educación, tanto a nivel de trabajo por área como de conducción.
- + Consideración de los CBC y Documentos emanados del Consejo Federal de Cultura y Educación para la compatibilización y la determinación de la estructura y los componentes curriculares.
- + Intercambio de información con miembros de Comisiones de Diseño de otras jurisdicciones.
- + Coordinación con los niveles políticos jurisdiccionales para la concreción de los lineamientos de la política educativa provincial.
- + Coordinación con los diversos programas y proyectos que promueven la Transformación Educativa.
- + Reuniones de intercambio con supervisores, directores, maestros y entidades que hacen al quehacer educativo provincial.
- + Procesamiento y devolución de los informes elaborados por las Instituciones Educativas pertenecientes a las nueve regiones, referidos a: Módulo 1 -Santa Fe en el camino de la transición- Serie A: Ley Federal de Educación (Diagnóstico Provincial y Glosario); Módulo 1 -Serie B: La Institución Educativa, la elaboración del diagnóstico situacional de cada escuela. Flexibilización de la organización institucional- Componentes Curriculares posibles a partir de los CBC.
- + Elaboración de los Borradores de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Nivel Inicial y de Primero y Segundo Ciclo de la EGB (octubre, noviembre y diciembre de 1996).
- + Envío de los Borradores a las Instituciones Educativas y Entidades Gremiales con el objetivo de promover propuestas para su revisión, por parte de los supervisores, directivos y docentes, a los efectos de enriquecerlos con las críticas y sugerencias que se originan desde la práctica cotidiana.
- + Jornadas de trabajo en las instituciones educativas en todos los niveles y regímenes para el análisis de los Borradores del Diseño, con la producción de informes y compatibilización de los mismos a través de reuniones de directores y supervisores,
- + Lectura y análisis de los informes en la Comisión de Diseño Curricular a partir de los cuales se reelaboraron los Diseños Curriculares Jurisdiccionales.

El DCJ consta de los siguientes componentes curriculares:

- Diagnóstico Provincial.
- Fundamentos.
- Marco Pedagógico.
- Caracterización del Nivel.
- Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

- Propuesta de las Areas: Fundamentos, adecuación al ciclo, expectativas de logro, contenidos, orientaciones para la acreditación, bibliografía.
- Contenidos Transversales.
- Bibliografía.

ALCANCES DEL DISEÑO

El Diseño Curricular Jurisdiccional brinda un conjunto de propuestas de acción flexibles, abiertas y viables que se consideran coherentes con la concepción de la educación sustentada por la Provincia.

Este Diseño que orienta en aspectos específicos es el marco para construir el curriculum real en la Institución y en el aula. Para ello, los docentes podrán reflexionar sobre el mismo e Interpretarlo para la obtención de significado, a la luz de las peculiaridades de sus prácticas y de su entorno. Así, el Diseño Curricular cobra su real sentido en la interacción institucional interna y externa.

Por tal motivo, se considera que cada institución desarrollará su proyecto deseable y las estrategias de implementación más convenientes en la transición, de acuerdo a sus posibilidades y al acompañamiento que el Estado pueda brindar para garantizar la equidad. Es decir, que la transformación educativa se orienta hacia metas deseables que, resignificadas en cada institución según su contexto y sus posibilidades reales, se concretarán a través de un proceso gradual en el que se irán satisfaciendo progresivamente las condiciones requeridas y deseadas.

Estas metas estarán vinculadas especialmente con el mejoramiento de la calidad de los procesos pedagógico-didácticos, los aprendizajes de los alumnos y los cambios en la gestión y organización institucional.

Para la implementación del Diseño Curricular Jurisdiccional se irán elaborando Documentos de Desarrollo Curricular con temáticas que surjan de las necesidades e intereses de los docentes que orienten las prácticas pedagógicas y el desarrollo de proyectos institucionales.

Para ello se preve:

- * un proceso de elaboración y difusión de tales materiales para que el contenido de las propuestas curriculares llegue a todos los destinatarios de la comunidad educativa,
- * un proceso de interacción entre los miembros de la Comisión de Diseño Curricular y los supervisores, directivos y docentes de los diferentes niveles y regimenes, los Institutos de Perfeccionamiento Docente y otras entidades vinculadas con la educación.

De este modo, el trabajo compartido entre los actores con diferentes responsabilidades y saberes en el proceso de transformación curricular posibilitará la continuidad, el enriquecimiento y la recreación del Diseño.

ALCANCES DE LA FUNDAMENTACIÓN

La fundamentación del Diseño Curricular en la provincia de Santa Fe enmarca la problemática educativa en la situación histórica y recupera las razones de la acción de educar subyacentes en la Práctica misma y en las expectativas humanas vividas. Las opciones que se realicen sobre el para que y el porqué enseñar y aprender estarán así cuidadosamente valoradas y justificadas, excluyendo los riesgos de la arbitrariedad¹.

La noción misma de fundamento necesita una previa explicación: el cambio operado desde el interior de la ciencia misma nos lleva a considerar los conceptos y creencias como disposición para responder a situaciones nuevas con espíritu abierto, reconociendo los defectos de los procedimientos anteriores, superándolos y no ordenándolos en rígidas estructuras formales. Se trata de buscar criterios que den cuenta de las diversas opciones de manera crítica y reflexiva, y de comprender razones que determinen metas y fines pero que también posibiliten la apertura y el reajuste de las mismas.

La fundamentación del Diseño Curricular Jurisdiccional es, en primer lugar, abierta pues permite el ejercicio efectivo de la libertad y de la responsabilidad cultural de los sujetos personales y sociales, y posibilita la realización de los niños y jóvenes.

En segundo lugar, es flexible, en tanto permite que los aspectos prescriptivos del Diseño Curricular, que le dan unidad al sistema educativo nacional y provincial, sean retornados desde los Proyectos Educativos Institucionales y desde los diferentes contextos donde se concretiza la acción educativa.

En tercer lugar, constituye un estilo viable; ya que posibilita propuestas coherentes y al mismo tiempo diversidad de proyectos que evidencien sus propios fundamentos y razones. Excluye, así, tanto los argumentos que se pretendan omniscientes, como los que impidan la posibilidad de justificación, posicionados en un relativismo arbitrario.

Finalmente, se trata de una idea cuya significatividad se sustenta en la medida en que ofrece criterios básicos capaces de responder a aspectos complejos y a aspectos educativos diversos y da lugar a Proyectos Educativos Institucionales propios que enriquecen el sistema. La fortaleza de una fundamentación se demuestra por su capacidad de posibilitar adecuaciones y reajustes en un marco de coherencia e integración.

11- Ver Documento de Desarrollo Curricular: Fundamentos.

ELEMENTOS DIAGNÓSTICOS

El diagnóstico permite efectuar una aproximación a las condiciones en que se ubica el proyecto educativo. Conocer la caracterización de la situación desde la cual se parte, incluso cómo se llega a ella y el planteo de algunos lineamientos o hipótesis sobre cómo puede evolucionar, supone el reconocimiento de problemas y potencialidades que guíen la acción, de los diversos protagonistas de la ejecución del proyecto.

En el ámbito territorial de la provincia de Santa Fe, donde se manifiestan diferencias marcadas de grado y de modo en el proceso cultural y socio-económico, un análisis de cada realidad permitirá mejorar los resultados de la aplicación de los distintos recursos, al buscar ajustar las convergencias entre disponibilidades y necesidades a satisfacer.

Pero esto no basta, es necesario realizar un gran esfuerzo de análisis, comprensión e interpretación, para que el proyecto educativo sume a los aspectos técnicos que apuntan a la necesaria calidad de la educación a impartir, los objetivos estratégicos que aporten a una transformación positiva (y sostenible) de la sociedad provincial.

Esta visión estratégica deberá conjugar la incorporación de tendencias que ya se han asumido en la realidad mundial, nacional y provincial con la comprensión de que se trata de una situación dinámica y contextualizada, que irá acentuando o atenuando la preeminencia de algunos aspectos que hacen a la compleja realidad de las sociedades que viven un período de transición.

EL ESPACIO TERRITORIAL

Los 133.007 km² del territorio provincial se ubican en un área de especial significación en el territorio nacional. Este terreno singularmente llano, con alturas sobre el nivel del mar que van desde los 10 m a los 125 m, y una dimensión de 720 km en el sentido norte-sur y un ancho máximo en la dirección este-oeste de 380 km, tiene como accidente geográfico más notable la presencia del río Paraná en su borde este.

El Paraná registra a la altura de la ciudad de Santa Fe un caudal medio anual de 16.000 m³ por segundo. Su *valle de inundación* con un ancho variable de 30 a 60 km, constituye, dentro del territorio provincial, un área con características bien marcadas.

El territorio se ubica entre los meridianos 59° y 63° de longitud oeste y los paralelos 28° y 34° de latitud sur. Las isotermas tienen un sentido este-oeste mientras las isoyectas efectúan preferentemente un recorrido norte-sur, conformando una cuadrícula determinante de diferencias climáticas. Las temperaturas medias anuales varían entre los 15° en el sur y los 21° en los territorios ubicados al norte. Las temperaturas mínimas medias del mes de Julio oscilan entre los 4° y 10°, según las latitudes. El promedio anual de lluvias se ubica entre los 1.100 mm anuales hacia el este y los 950 mm anuales hacia el noroeste.

La extensa llanura, la dominante dirección norte-sur de la dimensión territorial y la variación de climas que van desde los templados a los subtropicales han permitido que sobre el suelo santafesino se desarrollen agriculturas propias de los climas templados en el centro-sur y de los subtropicales en el norte.

Los distintos tipos de suelos, las dificultades para el drenaje o escurrimiento de las aguas superficiales

ciales, la marcada disparidad en la calidad de las aguas subterráneas entre los territorios del este y del oeste provincial hacen que se establezcan áreas con potencialidades muy heterogeneas para su aprovechamiento agrícola o ganadero.

Otras particularidades territoriales dignas de destacar se dan en el Norte Provincial. La Cuña Boscosa, una penetración del Bosque Chaqueño que precisamente con forma de *cuna*, se introduce desde el límite norte, abarca el oeste del departamento General Obligado, el este del de Vera y avanza unos 300 km hacia el sur del paralelo 28 que constituye el límite con la provincia del Chaco. Las características del territorio produjeron un proceso de ocupación y producción marcadamente diferenciado del que ocurrió en el resto de la provincia.

Al oeste del espacio descrito, se encuentran los llamados Bajos Submeridionales, una extensa planicie de alrededor de 2 millones de hectáreas, con bajísimas pendientes y muchas dificultades para el escurrimiento de las aguas. Éstas provienen de un régimen irregular de lluvias y de desplazamientos, en muchos casos laminares, provenientes de las vecinas provincias del Chaco y de Santiago del Estero. En consecuencia, los Bajos Submeridionales se ven sometidos a situaciones de inundación y de sequía.

EL PROCESO DE OCUPACIÓN DEL TERRITORIO PROVINCIAL

Trataremos, muy brevemente, las principales etapas de la ocupación poblacional del territorio provincial.

Antes de la llegada de los españoles, el territorio estaba poblado por tribus indígenas, preponderantemente nómades, que subsistían en el esquema de los recolectores *de alimentos*. La densidad de población era muy baja.

La presencia continua de los españoles comenzó con la fundación de Santa Fe, sobre uno de los brazos del Paraná, a unos setenta kilómetros al norte de su actual emplazamiento. Se inscribió en la estrategia global llevada a cabo por España para ocupar, controlar y administrar los vastísimos espacios del continente Americano con un número muy limitado de europeos. Los pobladores se concentraron en pequeños centros urbanos, ubicados en ejes que favorecían las difíciles comunicaciones de esos tiempos.

La provincia (ya en ese entonces) se estructuró con los ejes norte-sur de la vía fluvial y este-oeste y noroeste que la atravesaban hacia las regiones pobladas del interior, las que se prolongaban hasta lo que hoy constituyen Chile y Bolivia.

Al comenzar el periodo de la independencia no se produjeron modificaciones importantes.

La densidad de población era muy baja, el crecimiento leve y el predominio de la urbana sobre la rural muy fuerte. Esto último constituía una consecuencia directa del esquema español de ocupación del territorio y una anomalía con respecto a lo que acontecía en otros continentes.

LA REVOLUCIÓN AGRÍCOLA

Con la fundación de la colonia Esperanza (1856), el esquema de ocupación territorial y evolución de la población se modificó profundamente. El censo de 1858, que mostró al territorio habitado por 36.957 personas, fue marcando los primeros pasos de un gigantesco proceso transformador.

Un Proyecto que dejó profundas huellas, que en muchos aspectos perduran profunda y claramente en la Santa Fe de hoy, se basaba en la puesta en producción de un recurso sumamente valioso por ese entonces: tierras fértiles y húmedas, en climas templados, próximas a vías navegables.

La Revolución Industrial había generado en Europa un acelerado crecimiento de las ciudades que se transformaban en importantes y expansivos mercados de consumo de alimentos. Estos no podían ser satisfechos por los minifundios sobre tierras en muchos casos empobrecidas y agotadas, como en las que se basaba la producción agrícola del Viejo Continente.

La posibilidad de transportar volúmenes importantes de alimentos no perecederos (en especial cereales) a costos razonables, fue consecuencia, en el transporte acuático, de la generalización del casco metálico en los navíos comerciales y su impulsión por máquinas de vapor; y en el terrestre, por la aparición y expansión del ferrocarril.

El aprovechamiento de la combinación de los elementos someramente descritos precedentemente, transformó la provincia de Santa Fe en la de más alta tasa de crecimiento poblacional en la segunda mitad del Siglo XIX. Antes de finalizarlo, Santa Fe alcanzó en materia de volumen poblacional el segundo lugar entre las provincias argentinas.

La revolución agrícola constituyó una integración e incorporación de las potencialidades provinciales a las demandas de una transformación en el escenario mundial. Además, en los territorios no aptos para uso agrícola se expandía y perfeccionaba la ganadería.

EVOLUCIÓN DEL SISTEMA URBANO

Las ciudades de Santa Fe y Rosario se transformaban, gracias al impulso que recibían como nudos de convergencia de sistemas ferroviarios y puertos de transferencias de cargas a los navíos. El puerto de Rosario, que al comienzo de este proceso (1854) recibía unos doscientos navíos anuales, pasó a recepcionar alrededor de tres mil en 1887.

La extensión de las fronteras agrícolas fue necesariamente acompañada por la expansión de los tendidos y servicios ferroviarios. Cada 20 o 30 km se necesitaba un punto de transferencia de cargas de los sistemas locales, muy limitados en capacidad y velocidad de transporte, hacia el ferrocarril.

De la decena de centros urbanos existente sobre el sistema del Paraná, al comienzo del proceso, se pasó a más de 300 en las primeras décadas del Siglo XX, cuando la casi totalidad de los territorios aptos para uso agrícola había sido puesta en producción.

Alrededor de las estaciones ferroviarias, se originaron los pequeños centros de servicios, requeridos por la población dedicada a las faenas rurales. La escuela, el almacén de ramos generales, la iglesia y algunas casas de artesanías (carpinterías, herrerías) apoyaban la tarea de los productores.

La escuela constituía un elemento vital. Era el lugar en donde se forjaba la unidad nacional y provincial que se construía a partir de la exaltación de los símbolos patrios, el festejo del 25 de Mayo y el 9 de Julio, la difusión de una historia nacional (tal vez esquemática), y por sobre todo, la formación de una nueva generación que se comunicaba en un idioma común a partir de lenguas maternas diversas.

La unidad conseguida (y hasta impuesta) era la prioridad de una escuela, mayoritariamente de nivel primario y constituía el objetivo principal para la consolidación de la Nación.

Al realizarse el Censo Nacional de 1914, el porcentaje de habitantes de la provincia nacidos en otros países alcanzó el 43%; el 42% había nacido en Europa. Si tenemos en cuenta que entre los que llegaban había predominio de mayores y entre éstos, los hombres superaban a las mujeres, se puede deducir que una proporción muy importante de los jefes de hogar provenía de otras latitudes.

ALGUNAS SITUACIONES REGIONALES

Las distintas aptitudes de cada región para la producción agrícola señalaron marcadas diferencias regionales.

La zona de islas y bajos sufrió escasas transformaciones.

El área comprendida por los departamentos de San Javier y Garay, con los desastres ocasionados por las crecidas depredatorias del río, tuvo dificultades para la consolidación de zonas agrícolas.

En la Cuña Boscosa, el esquema de *la gran plantación* operó explotando los recursos forestales, especialmente el quebracho que servía de materia prima para la elaboración del tanino en instalaciones industriales ubicadas en la región.

En el ángulo noreste, la producción azucarera y la crisis de sus ingenios, produjeron una situación social difícil, dado el empleo de importantes volúmenes de mano de obra transitoria. Esta situación se prolongó hacia el sur, como secuela de la producción de algodón. El uso de mano de obra infantil en la recolección acentuó los problemas de escolarización.

Los Bajos Submeridionales, más de 20.000 km² dedicados fundamentalmente a la ganadería de cría, quedaron marginados del tendido de vías férreas y del surgimiento de los *Centros de servidos rurales*. Allí la totalidad de la población, aún hoy, vive en extensos establecimientos rurales; y los servicios educativos son prestados mayoritariamente por *escuelas de aula única*.

En el extremo sur del territorio provincial, se presentó también una situación diferente. Debido al predominio de la ganadería sobre la agricultura, se produjo el proceso productivo con predominio de la *estancia*, prolongación de la situación muy generalizada en el centro-oeste de la provincia de Buenos Aires y noreste de La Pampa.

La gran transformación provocada por las migraciones europeas generaron culturas diferenciadas que, a muy grandes rasgos, podemos caracterizar como la Santa Fe *gringa* de la colonización agrícola y la *criolla* de las áreas ganaderas y forestales.

Las situaciones descriptas no permanecieron estáticas, fueron evolucionando ante la cambiante realidad.

LA CRISIS DEL TREINTA.

La llamada *crisis del 30*, con la gran caída de los precios de los productos agrícolas en los mercados mundiales, puso en crisis la ecuación económico-productiva de las áreas en las cuales los rendimientos eran más débiles. Extensas zonas de los departamentos San Cristóbal, Castellanos, Las Colonias y San Justo debieron equilibrar las cuentas recurriendo a la producción láctea. La ausencia de grandes

mercados consumidores en las cercanías impulsó la industrialización del producto, que requirió un proceso organizado muy intenso, en muchos casos resuelto por el sistema cooperativo. La calidad de la población y el nivel educativo que ya habían adquirido, posibilitaron la dura transformación.

EL ÚLTIMO MEDIO SIGLO.

Al finalizar la llamada Segunda Guerra Mundial, se acelera una serie de procesos que ya venían insinuándose con anterioridad. Los enumeraremos sintéticamente:

- La mecanización agrícola.
- El traspaso de tierras agrícolas a actividades ganaderas.
- El proceso de industrialización, impulsado por las políticas de *sustitución de importaciones*.
- La activación de las migraciones internas, especialmente las rurales-urbanas.
- La apetencia de la población por más y mejores servicios.

A éstos se agregan, en los años sesenta:

- La expansión de la red de caminos pavimentados.
- El crecimiento del parque automotor.
- La crisis del servicio ferroviario y el levantamiento de ramales.
- La acentuación del crecimiento de la matrícula secundaria, superior y universitaria.

Estos cambios producen modificaciones de importancia en la estructura de la ocupación del territorio y en las actividades:

- Más de un centenar de *centros de servicios rurales* surgidos en el proceso de la colonización agrícola comienzan a perder población sostenidamente.
- Algunos centros, aprovechando las posibilidades que ofrece la industrialización, emprenden nuevas iniciativas productivas, unas vinculadas con la transformación de las producciones primarias, otras con la fabricación maquinarias y equipos que demandan los productores rurales y, en muchos casos, con la elaboración de una gran gama de productos totalmente ajenos a las producciones o demandas regionales (autopartes, cristalerías, muebles, raquetas de tenis, pianos, calderas, carrocías, etc.). Sus impulsores son los descendientes de los colonizadores agrícolas que mantienen el tesón, la creatividad y el empuje de sus antepasados. Este proceso tiene especial envergadura en Rosario, pero también se produce, en numerosas localidades del interior provincial, transformando a la provincia en la de mayor descentralización de sus actividades industriales.

En las grandes ciudades el crecimiento de la población se acentúa. En una primera etapa, el crecimiento de la demanda del empleo industrial equilibra las cargas, pero con posterioridad van surgiendo los cordones y villas de emergencia que acumulan importantes cantidades de habitantes con necesidades básicas insatisfechas. Estos centros urbanos presentan las siguientes características:

- Los graduados universitarios, que anteriormente procuraban instalarse en las grandes ciudades a las que habían llegado para cursar sus estudios, van regresando en elevada proporción a sus lugares de origen.
- La distribución territorial de oferta del nivel secundario de la educación se expande y generaliza.
- Se acentúa la declinación del sistema ferroviario que es reemplazado en su casi totalidad por servicios de ómnibus, y los fletes por camión.
- La proliferación de emisoras locales y de servicios de TV por cable descentraliza fuertemente la

oferta de esos medios de comunicación social.

- Se consolidan como centros regionales: Venado Tuerto en el sur, Rafaela en el centro-oeste y Reconquista-Avellaneda en el noreste.
- De un sistema urbano, homogéneo en el interior provincial, se pasa a una estructura más jerarquizada.

LOS DESAFÍOS DE LOS AÑOS NOVENTA.

La aceleración del proceso de cambio y las modificaciones, en algunos casos sustanciales de las *reglas de juego*, fundamentalmente de los procesos económicos, encuentran a la provincia en las siguientes condiciones:

- Más del 90% de la población radicada en *aglomerados*.
- El 56% de los habitantes residiendo en *grandes centros urbanos* (aproximadamente 39% en el Gran Rosario y 17% en Santa Fe-Santo Tomé).
- Procesos muy dispares de crecimiento (incluso con decrecimientos) en los centros de 2.000 hasta 50.000 habitantes.
- Sostenido decrecimiento poblacional de los centros menores.
- Persistencia de regiones que expulsan población: departamentos Vera, 9 de Julio, Garay, San Javier y Gral. Obligado (treinta mil emigrantes en la década de los ochenta).
- Débil pero sostenido, arribo a las grandes ciudades de personas con bajos niveles de capacitación e instrucción.
- Altas tasas de natalidad en los cordones o barrios marginados.
- Debilidades en la demanda laboral de los grandes aglomerados, reflejadas claramente en la evolución de sus índices de ocupación.
- Expulsión de población y deterioro de la situación social en departamentos del cordón industrial (Constitución y San Lorenzo).
- Cambios en la *estructura ocupacional por sectores*. Ligera tendencia a la baja en el sector primario, situaciones muy dispares, según la localidad, en el sector secundario y generalizado crecimiento en el sector terciario.
- Acelerado crecimiento de la oferta de servicios profesionales, en especial de las llamadas *carreteras tradicionales*.
- Cierta lentitud de los establecimientos universitarios para adecuar su oferta y su matrícula a las nuevas necesidades y demandas.
- Alta participación de la pequeña y mediana empresa en todos los sectores.
- Crisis o profundos ajustes o reconversiones, incluso cierres, en algunas ramas de la gran industria.
- Insuficiente atracción de radicación de nuevas ramas de la gran industria, protagonistas necesarias del nuevo modelo.
- Sostenido crecimiento y diversificación productiva y de mercados en el sector lácteo. Fuerte tasa de crecimiento en la producción, pero, al menos en una primera etapa, con un alto grado de concentración.
- Crecimiento de los rindes agrícolas, por incorporación de tecnología. Este crecimiento ha sido atenuado en las dos últimas campañas por problemas de sequía.
- Incremento de la producción de oleaginosas con respecto a los cereales. Se consolida la preeminencia de la soja como principal cultivo provincial y se afirma la producción de girasol.
- Estancamiento del número de cabezas de ganado vacuno.

Estas puntualizaciones ejemplifican un cúmulo de transformaciones que, en algunos casos, se dan aceleradamente:

- Deterioro de la situación social de importantes sectores de los grandes aglomerados.
- Debilitamiento de los mercados laborales.
- Saturación del mercado laboral de carreras tradicionales.
- Incremento del asistencialismo.
- Mayores desequilibrios regionales.
- Activación de migraciones hacia aglomerados incapacitados para absorberlas.

Es evidente, entonces, que el desafío de los noventa pasa fundamentalmente por elaborar, consensuar, impulsar y ejecutar una nueva combinación de los recursos disponibles, orientándolos a actividades con mejores perspectivas, sin olvidar que la aceleración de los procesos de cambio trae aparejados aspectos negativos que es necesario minimizar.

La apertura de la economía y los procesos de integración requieren, para el cabal aprovechamiento por parte de los pequeños y medianos empresarios, de un gran salto en materia de conocimientos, información, incorporación de tecnología, capacitación del personal, organización, etc.; es decir, la incorporación de capacidades para resolver nuevos desafíos, que difieren profundamente de las necesarias para actuar en un marco cerrado y protegido.

La educación en todas sus modalidades y niveles, pasa a constituir el eje fundamental de la transformación y, en muchos casos, hasta de la supervivencia.

CONCLUSIONES

La sociedad santafesina, así como las producciones en las que se asienta, son sumamente complejas. En ella ha quedado muy fuertemente arraigada la imagen de una *provincia agropecuaria*, sin duda por el impresionante crecimiento impulsado por la producción de las tierras húmedas y fértiles, a mediados del siglo XIX, situación que, con altibajos, se mantuvo hasta fines de los años 30.

Posteriormente, la industrialización logró instalar y, en muchos casos, consolidar un sinnúmero de iniciativas caracterizadas por la participación de pequeñas y medianas empresas, y por la descentralización de la actividad industrial.

Los argentinos demostraron *capacidad* de cambio en todos los sectores donde las situaciones lo exigieron; y la educación jugó un rol preponderante en esa adaptación.

Hoy nuevamente se acelera el proceso de cambio: hay que convertir una cuantiosa capacidad laboral vinculada a producciones que han perdido competitividad o vigencia y se requiere contar con gente preparada para impulsar y realizar las modificaciones que la complejidad de la economía exige.

Naturalmente, la escuela será la pieza clave para proveer de nuevos mecanismos que aseguren esas innovaciones.

Pero no se trata solamente de enfrentar y superar *coyunturas*, sino de preparar al conjunto de la población, muy especialmente a los niños y jóvenes, para un futuro donde la capacidad, el conocimiento, la organización, la comunicación, la información y la tecnología jugarán roles decisivos y los *cambios* no serán la excepción sino la regla.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha producido en el contexto mundial un cambio significativo en las posiciones y criterios que han ordenado el debate educativo, con el propósito de dar respuestas a los nuevos desafíos que enfrenta la sociedad.

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990) ha puesto de manifiesto la importancia y urgencia de maximizar los esfuerzos orientados a este ámbito y la necesidad de impulsar nuevas políticas y estrategias educativas.

En el Documento producido en Jomtien, se presenta la noción de **necesidades básicas de aprendizaje**, entendida como necesidades personales y sociales, sobre las que deberían basarse las políticas nacionales. En este sentido, el documento expresa: *Dichas necesidades comprenden tanto los instrumentos fundamentales de aprendizaje (la alfabetización, la expresión oral, la aritmética y la resolución de problemas) como los contenidos básicos (conocimientos, capacidades, valores) que necesitan los seres humanos para poder sobrevivir, desarrollar plenamente sus posibilidades, vivir y trabajar dignamente, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida y tomar decisiones fundamentales para seguir aprendiendo. El alcance de las necesidades básicas de aprendizaje y las maneras de satisfacerlas varía según cada país y cada cultura e, inevitablemente, cambia con el paso del tiempo (Jomtien, 1990).*

En su declaración final, y como compromiso asumido por todas las naciones participantes, la Conferencia expone las demandas que se corresponden con la nueva visión de la problemática educativa :

- + Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.
- + Atender prioritariamente el aprendizaje.
- + Ampliar los medios y el alcance de la educación básica.
- + Mejorar el ambiente para el aprendizaje.
- + Fortalecer la concentración de acciones.

Con anterioridad a estos acuerdos internacionales, el Congreso Pedagógico llevado a cabo en nuestro país a comienzos del año 1988, sostuvo que la educación debe, desde la familia, transmitir, crear y recrear los valores culturales que permitan el desarrollo integral del hombre. Esta afirmación se postula así, como el *núcleo de la concepción integral de la educación, ya que todos los derechos humanos pueden resumirse en el derecho y en el deber de desarrollarse libremente como personas, en todos los planos de su existencia, formándose para la participación responsable, activa y creadora, en la realización social, política, cultural, científica, técnica y económica del país en un marco democrático y pluralista. (Congreso Pedagógico 1988).*

La Ley Federal de Educación surge entonces como una respuesta a estos debates y se constituye en la expresión de una nueva posición en torno a la educación argentina. Desde este punto de vista, y en tanto texto con fuerza de ley, supone el reconocimiento de la necesidad de establecer un acuerdo nacional acerca de las concepciones de hombre, cultura, sociedad, educación, conocimiento y de los distintos marcos en los que se sustentaran las políticas educativas.

Asimismo, la Ley sostiene que cada jurisdicción debe plasmar, a través de sus políticas educativas y de sus propios diseños curriculares, la impronta de su historia, su peculiar cultura e identidad.

En este contexto, la provincia de Santa Fe asume el desafío de diseñar un sistema educativo equitativo, de calidad e integrado, consciente del compromiso y de la responsabilidad que su instrumentación

implica, teniendo en cuenta su realidad regional, su inserción en el país y en un mundo afectado por un proceso de cambios profundos.

Nuestra provincia -en virtud del marco normativo de la Ley Federal de Educación, de los acuerdos del Consejo Federal de Educación, y siguiendo los principios contenidos en la Constitución Provincial- se propone la Transformación Educativa, mediante el desarrollo de acciones, entre las que se destaca:

- +impulsar la renovación de los contenidos de la enseñanza y de todo el curriculum;
- +promover un nuevo modelo de gestión y de organización escolar;
- +profundizar las políticas compensatorias en favor de los sectores más necesitados;
- +propiciar la articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo.

ENCUADRE PEDAGÓGICO DEL DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe propone en este diseño algunos de los lineamientos básicos a partir de los cuales se han de construir los proyectos curriculares institucionales.

EDUCACIÓN La *educación se* concibe como un proceso complejo, social e histórico, formador de la persona y de su experiencia. Al mismo tiempo, asumir una concepción de hombre como *persona que se realiza con los otros* supone reconocer en la educación la posibilidad de promover el desarrollo y la realización del hombre de manera integrada y en sus múltiples dimensiones.

En este sentido, es preciso convenir que *educar* consiste en afirmar lo que es propio del hombre, con el propósito de capacitarlo para valerse críticamente de los logros de la historia humana. Es, pues, gestar la posibilidad de apropiarse de ese legado común para enriquecerlo a través del desarrollo de las capacidades propias e inherentes a las diversidades personales.

Ante la complejidad de los factores que intervienen en la conceptualización y realización de la persona, es necesario promover una apertura a la diversidad de enfoques que sirven de soporte para conocer el complejo campo de la educación. No se trata de omitir, sino, muy por el contrario, de enfatizar la atención educativa dirigida a la concreción del sujeto que se educa, considerado en sus etapas vitales, en su singularidad y en sus vínculos de pertenencia.

Es en este marco que el sistema educativo provincial se propone crear condiciones que garanticen la igualdad de posibilidades para favorecer la formación de personas capaces de elaborar su propio proyecto de vida. Esto es, personas que se constituyan en ciudadanos responsables, protagonistas críticos, capaces de consolidar la vida democrática y de construir una sociedad más justa y desarrollada. Esta tarea, en cuanto a demanda y exigencia personal, requiere sólidas competencias cognitivas, sociales, expresivas y tecnológicas, sustentadas por una fuerte concepción ética de respeto a sí mismo y a la comunidad de pertenencia.

ESCUELA Los desafíos que se plantean a las escuelas las muestran como una institución compleja, cuya función es responder a ese tejido de interacciones que configura el marco social en el que cada institución se inscribe. En la actualidad, las escuelas enfrentan una tarea difícil, a la vez que imaginativa y crítica, como es la de iniciar un proyecto que, iniciándose al final del siglo XX, emerge como deseable para el siglo XXI.

Si bien las instituciones viven contextos conflictivos, procesos de globalización que las afectan profundamente, tiempos y espacios diferentes, ellas cuentan con iniciativas apropiadas para el desarrollo y ejecución de actividades y habilidades que les permitan enfrentar ese desafío. Es, precisamente, en el marco de los desafíos sociales que se reconoce la posibilidad de que la escuela genere cambios cualitativos, constituyéndose así en instrumento válido de crecimiento para los diferentes sectores sociales.

Evidentemente, es imposible abrir nuevos caminos sin atravesar crisis; sin embargo debemos reconocer la importancia de generar recursos para enfrentarlas, encauzarlas y resolverlas dentro de una dinámica constante.

Esta tarea requiere que la escuela haga conjugar el cambio en la organización institucional con el desarrollo de una propuesta curricular que respete y atienda las necesidades básicas de aprendizaje de cada población escolar, integrándose a su propio contexto sociocultural.

Sobre la base del paradigma de la complejidad, las instituciones escolares son vistas como una red, entretejido o trama que responde a contextos comunitarios heterogéneos y dinámicos, donde se generan marcos de discusión-acción que conjuntamente con el trabajo en grupo, resulten pertinentes para expandir y fundamentar los nuevos modelos de trabajo institucional. Es decir, que permiten nutrirse valorativamente de lo *nuevo* en integración y articulación con lo que ya se posee, para iniciar, así, un proceso de transformación gradual y reflexivo.

La inminente tarea de enfrentar el futuro con la incertidumbre que supone recorrer un camino que no está totalmente construido, muestra a la escuela en todas sus posibilidades de ser artífice de sus propios proyectos. De este modo, entendemos que la institución escolar se constituye en un centro de investigación curricular.

La **escuela** como institución social recrea y reproduce en los actores sociales, los valores y bienes culturales de manera continua, crítica y sistemática. Esto le otorga como función primordial asegurar el acceso al conocimiento socialmente válido y promover aprendizajes significativos. La escuela debe garantizar para todos los alumnos la posibilidad de acceder al logro de las competencias previstas para cada nivel de escolaridad.

CURRICULUM En el ámbito escolar, tanto desde la teoría como desde la práctica pedagógica, coexisten conceptualizaciones diversas del **currículum**, razón por la cual es preciso explicitar las opciones teóricas que sirven de marco al enfoque curricular sostenido por la jurisdicción.

La complejidad del proceso educativo requiere adherir a una concepción amplia que incluya: el conocimiento, las opciones respecto de la enseñanza y el aprendizaje, la dimensión institucional escolar y la necesaria inserción comunitaria.

En el currículum confluyen los fundamentos políticos, culturales, sociales, antropológicos, epistemológicos y pedagógicos que sirven de sustento a la acción educativa, por lo tanto puede considerárselo el lugar de encuentro de la teoría con la práctica educativa.

El currículum se desarrolla en un contexto sociocultural determinado que le confiere singularidad a la experiencia educativa. Por lo tanto, no es pertinente reducirlo a una mera presentación selectiva de saberes. Por el contrario, más que un plan estructurado de acciones educativas, constituye un marco referencia¹ para resolver situaciones y problemáticas concretas de aprendizaje y de enseñanza en el ámbito escolar.

Se trata de un proyecto elaborado según parámetros culturales, perteneciente a una sociedad -por lo tanto, históricamente condicionado- que enmarca las actividades educativas, precisa sus intenciones y proporciona orientaciones adecuadas para quienes tienen la responsabilidad de su implementación. Implica lineamientos flexibles, que dan respuesta a situaciones regionales e institucionales diversas.

El currículum de cada escuela es una experiencia que se construye en la interacción entre los equipos docentes, los grupos de alumnos y otros miembros de la institución, en un ámbito comunitario específico. La propuesta curricular se concibe, así, como un proyecto flexible y abierto. Es pues, una hipótesis de trabajo que es modelada en el transcurso de las situaciones concretas del aula.

EL CURRÍCULUM Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Si aceptamos que la integración de lo diferente es un desafío que se le presenta a la sociedad actual, la escuela, como ámbito público, puede ser un espacio privilegiado de concreción.

La atención a la diversidad siempre ha estado presente en el ámbito de la práctica educativa porque los alumnos tienen diferentes intereses, necesidades, estilos de vida, experiencias, ritmos de aprendizaje, capacidades, historias personales, condiciones culturales y sociales. Sin embargo, a partir de los supuestos sostenidos en este diseño, se complementa con el enfoque de la escuela de la diversidad desde la heterogeneidad, la diferencia y la pluralidad de sentido, caraters, que se dan en ella convirtiendola en una escuela integradora e inclusiva.

Dado que la sociedad muestra además desigualdades; una pedagogía de la diferencia debe acompañarse también de una educación equitativa.

Reconocer la diversidad significa ofrecer a los alumnos de sectores rurales, urbano-marginales, con necesidades educativas especiales, y a los adultos, una educación que valore las diferencias, procure alternativas para superar las desigualdades y evite la homogeneización. Con este propósito, la escuela par-tira de los lineamientos esbozados en el Diseño Curricular Jurisdiccional para contextualizarlo, luego, en el marco institucional, según sus destinatarios, de manera tal que posibilite a los alumnos el acceso al currículum común.

Será necesario que la institución flexibilice los tiempos y espacios, los modos de agrupamiento de alumnos, mediante el reconocimiento de criterios de evaluación pertinentes y la utilización de recursos y metodologías adecuadas.

Aun si consideramos que la escuela no es la única institución social que debiera dar respuestas a la diversidad, ella orientara su accionar para brindar propuestas educativas que permitan a los alumnos progresar en los aprendizajes escolares, como un modo de evitar posibles fracasos, el abandono o la segregación de la escolaridad común.

A partir de estos supuestos, este documento presenta un modelo **pedagógico-didáctico** para pensar distintos modos de enseñar y de aprender.

El aprendizaje se constituye así en el eje articulador de las propuestas de cambio, de manera tal que **como enseñar** se orienta y se sustenta en concepciones acerca de **que y como se aprende**.

LA PROPUESTA DIDÁCTICA DEL DISEÑO CURRICULAR

CARACTERIZACIÓN El **modelo didáctico** sustentado por este Diseño Curricular reconoce que el hecho educativo se articula desde **la Interacción dinámica entre docentes, alumnos y contenidos**. Ellos conforman la triada fundamental que posibilita la práctica pedagógica cotidiana. La ausencia de uno de los factores interactuantes vacía de sentido la experiencia de enseñanza y aprendizaje, e imposibilita el logro de las expectativas planteadas. Así, desde la posición teórica sostenida en este diseño, se reconoce la **construcción activa de significados** por parte de los alumnos, como propósito fundamental de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se trata, pues, de superar posturas históricas que oscilaron entre la valorización excesiva de los saberes y del docente como transmisor de los mismos, por un lado, y el desden de los contenidos fundado en la excesiva confianza hacia los procesos autogestionarlos de los alumnos, por el otro.

CONTENIDOS

La acción educativa se orienta hacia la adquisición de **competencias** mediante la apropiación de conceptos, procedimientos, actitudes, normas y valores. Es en este sentido que adopta un concepto amplio de contenido educativo, que supera la visión tradicional, en la que se lo limitaba a la explicitación de datos y conceptos provenientes de diferentes ámbitos disciplinarios.

En el Diseño, para destacar la importancia de que esta variedad de contenidos sea considerada en forma explícita, se los diferencia en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Sin embargo, no podemos desconocer que, en la práctica, estos tres grupos se presentan de modo integrado. De hecho, constituyen una selección del conjunto de formas culturales, saberes, conocimientos científicos, cuyo aprendizaje se considera imprescindible para la formación de los alumnos, ya que han sido socialmente construidos y compartidos por los miembros de una comunidad.

APRENDIZAJE

Se concibe el **aprendizaje** como un proceso de construcción de significados por parte del sujeto que aprende. Este proceso implica la relación entre lo que ca da uno sabe y puede hacer, y los nuevos contenidos que se han de aprender.

El aprendizaje no es un proceso lineal sino pluridimensional y dinámico, signado, con frecuencia, por avances desiguales, que requiere de constantes y múltiples reorganizaciones.

Durante la tarea de aprender, se pone en juego algo más que los aspectos cognoscitivos de las personas. Los afectos, la sensibilidad, los valores, las actitudes, los intereses, los estados de ánimo y la aptitud corporal, entre otros, son factores fundamentales que inciden en los logros o dificultades de aprender.

El aprendizaje se construye en interacción con el entorno; las otras personas, adultos o pares, son interlocutores relevantes que aportan perspectivas, modelos para imitar o superar, indicios, informaciones, recursos para favorecer u obstaculizar la tarea. Es en este sentido que se concibe al aprendizaje como un proceso de construcción conjunta, a partir de la cooperación, la confrontación de ideas y de significados, la búsqueda de acuerdos y consensos.

ENSEÑANZA

Enseñar es, desde este marco referencial, algo diferente de la transmisión de contenidos. Se caracteriza como la intervención activa en la propuesta de situaciones de aprendizaje problematizadoras para permitir la interacción entre el contenido educativo y los esquemas de aprendizaje de los alumnos.

El modelo de enseñanza debe partir de las habilidades básicas que el alumno domina, de los esquemas conceptuales que posee, y de las valoraciones y actitudes desde las cuales contextualizará cada nueva experiencia que se le presenta -en tanto contenido que ha de aprender- de manera interesante y problematizadora. Esta concepción supone la realización, por parte del alumno, de una síntesis significativa entre el nuevo conocimiento a adquirir y el conocimiento que ya posee.

Cuando se considera la complejidad del proceso educativo, se comparte la preocupación por el análisis de los procesos de aprendizaje de los alumnos (*¿cómo aprenden?*). Para ello, es necesario, al mismo tiempo, ocuparse de los procesos y estrategias de enseñanza (*cómo enseñamos?*), atendiendo el proceso interactivo permanente que permite los aprendizajes en el marco de cada contexto específico.

Llamamos **estrategias de enseñanza** a los dispositivos que utiliza quien enseña para promover los procesos de aprendizaje y, en el contexto del enfoque explicitado, se requiere que las mismas:

- + Promuevan la actividad de los alumnos y la reflexión sobre ella. Esto contribuye a la construcción y reconstrucción conceptual; imprescindible para el aprendizaje de los procedimientos propios de las distintas áreas curriculares.

- + Atiendan a la diversidad individual y cultural de todos los alumnos.

- + Promuevan la resolución de situaciones problemáticas que remitan a la cotidianeidad u otros ámbitos de experiencia de los alumnos, y que se vinculen con sus intereses, condición necesarios *para que*

resulten significativos y para que acerquen el conocimiento escolar a la vida real.

+ Reconozcan la potencialidad constructiva de los errores que se suscitan en los procesos de construcción de los conocimientos y procedimientos, ya que constituyen oportunidades privilegiadas para desarrollar procesos reflexivos y de aprendizaje.

+ Permitan relacionar distintos campos del conocimiento, de modo significativo -no forzado-, para evitar los abordajes fragmentados, las superposiciones y las reiteraciones en la enseñanza.

+ Estimulen el trabajo en grupo, favorezcan la comunicación, el intercambio, la confrontación y la discusión de ideas, opiniones, experiencias y modos de resolución, entre todos los participantes, en un marco de respeto por las opiniones y las producciones de los otros.

EL AULA COMO CENTRO DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje ocurren en un ámbito grupal, condicionado por la concepción y el uso del tiempo y el espacio.

Concretar una respuesta alternativa requiere de cambios significativos en estos aspectos. **Aula será** todo lugar que permita promover la enseñanza y el aprendizaje; sera, fundamentalmente, un espacio social de intercambio, más que un lugar físico.

Existe una vida del aula, como sistema social, abierto, de comunicación e intercambio. Allí se estructuran espacios y tiempos, se realizan agrupamientos flexibles de alumnos y docentes. Se trabaja cooperativamente, a través de ensayos, exploraciones, investigaciones, con la aceptación de los errores y sus modificaciones para el logro de procesos y productos. Es en relación *con* el otro como se aprende el mundo y a si mismo, en un proceso de permanente interacción.

Si el acto pedagógico vincula los contenidos, la enseñanza y el aprendizaje, no puede soslayarse el contenido ético de la educación ; menos aún, si consideramos que los contenidos socialmente significativos lo son -en una perspectiva histórico cultural- porque constituyen una construcción y apropiación individual y comunitaria de valores identificatorios. Estos valores son los que, en definitiva, dan sentido a la educación como fundamento de la construcción de proyectos personales.

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evaluación educativa es una práctica fundamental que se plantea en el sistema educativo Se manifiesta en múltiples y complejos aspectos relacionados con: las propuestas curriculares y editoriales, el proyecto institucional y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este hecho permite el desarrollo de una diversidad de modelos de evaluación, de acuerdo con el objeto que ha de evaluarse y con la finalidad que se persigue.

Es en el proceso de investigación evaluativa donde se da el interjuego de comprensión y de valoración ; es decir que, allí, se conjugan aspectos teóricos y axiológicos. Por ello, si no se comprenden profundamente sus fundamentos teóricos, la evaluación se convierte en autoritaria y se legitima solo por el lugar de poder desde el que se realiza. Pero, si, por el contrario, se destaca el sustento teórico de la evaluación y no se considera el caracter axiológico de la misma, dejando de lado el problema de la participación y del compromiso, puede convertirse en una discutible valoración parcial.

Es por estas razones que el abordaje de la evaluación se sustenta en una concepción filosófica,

político-social y pedagógica en la que se encuentran implícitos -o explícitos- los criterios que orientan la atribución de valor. Consecuentemente, la evaluación debe convertirse en un proceso de diálogo, de comprensión y de mejoramiento de la práctica educativa.

En relación con el carácter axiológico de la evaluación, debe considerarse, como uno de los temas centrales, el problema de la participación activa de todos los sectores involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es necesario reconocer que este complejo proceso de evaluación no debe constituirse en una actividad burocrática, sino, y fundamentalmente, democrática.

Por lo anteriormente señalado, que deben producirse cambios de perspectiva en relación con:

+ el objeto de evaluación, ya que no sólo han de considerarse los alumnos y sus aprendizajes, sino todos los factores que influyen en el proceso educativo;

+ sus protagonistas : debe crearse una cultura de participación, comunicación y colaboración que propicie la intervención de todos los actores que están involucrados en la acción educativa ;

+ su finalidad, que es la búsqueda de recursos y estrategias para mejorar las prácticas pedagógicas a través de las decisiones que se adoptan;

+ la acción del docente como investigador de su propia práctica;

+ el compromiso explícito de los protagonistas y el respeto por los tiempos de aprendizaje de los alumnos;

+ la acción de potenciar los aprendizajes de los alumnos y determinar logros y dificultades;

+ la necesidad de su contextualización, es decir, tener en cuenta las peculiaridades del medio social y escolar en el que se realiza.

LA EVALUACIÓN INTEGRADA AL APRENDIZAJE Y A LA ENSEÑANZA.

El perfil de evaluación propuesto en este Diseño implica la integración y la coherencia entre la evaluación y los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Supone también conceder similar importancia y atención tanto a los procesos como a los productos del hecho educativo. La caracterización amplia de contenidos curriculares adoptada (conceptuales, procedimentales y actitudinales) constituye otro elemento de prioritaria consideración en el momento de tratar la evaluación.

La evaluación se entiende -en este Diseño- desde una perspectiva formativa, por lo cual es globalizadora e integradora, con la intención de superar posturas que la reducen a una mera comprobación de conocimientos adquiridos. Por el contrario, se trata de un proceso continuo y complejo de valoración de las situaciones pedagógicas y de sus resultados para su comprensión y mejoramiento.

La concepción de **evaluación** por la que se ha optado en esta propuesta curricular implica una **estrecha articulación entre evaluación de procesos y evaluación de productos**. Evaluar un proceso de enseñanza y aprendizaje implica anticipar sus posibles productos, así como evaluar un producto da indicios acerca de la calidad del proceso. En este sentido, se puede señalar que el proceso de evaluación que realizan los docentes procura obtener variada información, interpretarla de acuerdo con determinado marco conceptual y tomar decisiones sobre sus prácticas en el aula.

Para ello se pueden identificar las siguientes fases atribuidas a la evaluación:

-Inicial: Permite determinar las características de la situación inicial acerca de los saberes y compe-

tencias que poseen los alumnos para la puesta en marcha de una secuencia futura de aprendizaje. La información obtenida sirve de base para la programación del proceso didáctico, ya que permite adecuar el mismo a las posibilidades reales de los alumnos. También contribuye a detectar las causas de determinados problemas que surgen en el proceso de enseñanza.

- **De seguimiento:** Orienta sobre los procesos didácticos y posibilita la toma de decisiones sobre el desarrollo de los mismos. La información obtenida permite fundamentar las acciones pedagógicas que se adopten, especialmente en relación a las expectativas de logro, la selección de contenidos y las estrategias pedagógicas utilizadas. Posibilita mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza ya que es inherente a los mismos.

- **Final:** Se realiza al concluir el proceso y sirve para analizar su desarrollo de una manera global. A través de ella se constata lo que se ha conseguido y se determina aquello que se podría y debería mejorar en el futuro.

Son estos criterios los que recomiendan privilegiar aquellos instrumentos y técnicas de evaluación que permitan apreciar las posibilidades de integración de los aprendizajes construidos en la escuela con situaciones reales. Al mismo tiempo, esos instrumentos y técnicas deben dar cuenta de la apropiación de distintos tipos de contenido por parte del alumno, ya que es fundamental evaluar no solo lo que se sabe sino también lo que se puede hacer con ese saber.

En síntesis, definir si la evaluación ha de ser continua, cualitativa, formativa o integral, no es suficiente para indicar el mejor camino que permita la concreción de este proceso. Resulta fundamental que los docentes desarrollen su capacidad de interrogación y de búsqueda para encontrar las soluciones más adecuadas a su realidad y para llevar a buen término las propuestas educativas.

EN CONCLUSIÓN...

El diseño curricular es un instrumento para concretar la transformación educativa.

La propuesta jurisdiccional brinda orientaciones sobre los marcos de referencia que servirán de base para el desarrollo de los Proyectos Curriculares Institucionales.

Es en el ámbito de la institución y del aula donde el currículum se define, se revisa, se ajusta y se enriquece.

Desde esta perspectiva, la tarea diaria que se realiza en las escuelas y la historia construida por ellas hasta el presente son el punto de partida. Este diseño podrá posibilitar un análisis de las prácticas vigentes, redimensionarlas o resignificarlas, para responder a las exigencias sociales y culturales que competen al ámbito educativo.

Las instituciones destinadas a los niños en sus primeros años surgieron como consecuencia de los problemas y situaciones generados por las guerras, el proceso de industrialización y la incorporación de la mujer al campo laboral. Su finalidad fue atender y asistir a niños huérfanos, abandonados e hijos de madres trabajadoras. Estas instituciones han sufrido altibajos a través del tiempo en lo que se refiere a su ritmo de crecimiento, pero han mantenido en gran medida la vieja concepción de que sirven para **la guarda de niños**, especialmente aquellas destinadas a los pequeños de hasta tres años de edad.

Las causales que conducen a la proliferación de Jardines de Infantes se van ampliando y modificando a través del tiempo y se relacionan con la evolución histórica socio-política de nuestro país, cuya complejidad cambios en las concentraciones poblacionales, estructura funcional de las familias, estilos de vida; lo cual conduce a una mayor demanda de estos servicios, como así también a un replanteo de su finalidad y de las estrategias en la organización y gestión institucional.

Los cambios políticos y socioeconómicos en el mundo y el impacto en nuestra realidad argentina, con incidencia, -entre otros muchos aspectos- en el nivel de empleo y de protección de la familia, son últimamente los motivos que conducen a la demanda de estos servicios, con el compromiso permanente de revisión de su quehacer, en orden a un crecimiento en calidad.

Los importantes avances científicos, tecnológicos y en especial de las ciencias del hombre y el papel que juegan los medios de comunicación en la difusión en el seno de la sociedad han redimensionado la importancia de los primeros años de la vida del niño y de la educación como posibilitadora del desarrollo de la expresión en todos los códigos comunicacionales, apuntando a la plenitud humana y a su formación integral.

CONVICCIONES Y PREMISAS

A partir del análisis y la reflexión sobre:

- *la historia del Nivel Inicial en el país y en la provincia;*
- *las largas y tenaces luchas de las organizaciones de profesionales del Nivel por jerarquizar la educación de los más pequeños;*
- *el rol y las misiones docentes;*
- *la convicción profunda de que el mayor patrimonio de un país es su gente y que el capital personal y social se incrementa con la Educación permanente.*

Puede afirmarse:

- *que la familia es la primera y la responsable natural de la educación de los hijos y su función educadora es continua, aunque la comparte con otras instituciones que la realizan sistemáticamente;*
- *que al Estado -al que le cabe el deber de velar por el bien común, de preservar la organización social y ayudar a la transformación de la sociedad- le compete, en consecuencia, dar respuestas a los reclamos de la comunidad y, en este caso, apoyara la familia en la asunción de sus funcio-*

nes y responsabilidades;

que mientras más tempranamente se atienda al niño en nutrición, detección de problemas, estimulación, afecto, educación . . . mayores serán las posibilidades de desarrollo integral y de explosión creativa de sus potencialidades;

que la acción educativa solo se realiza cuando se respeta la etapa evolutiva por la que atraviesa el niño situado en su contexto y en el marco de la comprensión de su historia personal, comunitaria, y mediante el aprovechamiento de sus competencias cognitivas previas;

*que las instituciones destinadas a la educación de niños del primer ciclo deben prever los logros del segundo ciclo, asegurando así espacios adecuados, evitando que se constituyan en depósitos y **guardas**, en una clara conciencia de que el tiempo **perdido** en la formación debe constituirse en una interpelación ética a educadores y familias.*

DESDE LAS CONVICCIONES Y LAS RESPONSABILIDADES ESTABLECIDAS

La Educación debe abordarse en forma sistemática en las instituciones que reciben niños, se llamen estas Jardines Maternales, Centros Asistenciales o Jardines de Infantes.

Educar sistemáticamente a niños pequeños no significa institucionalizarlos, estatizarlos, mantener para ellos ámbitos de rigidez, caer en el *laissez faire* o sustituir a la familia en el rol de educador.

Significa actuar con sentido, previsión, organización, relación entre medios y fines, con intencionalidad pedagógica y competencia profesional; significa relacionar pedagogía familiar y escolar y atender, respetando las diversidades personales y culturales, en instituciones abiertas y vitales.

En la provincia de Santa Fe educar es una responsabilidad estatuida. Su Constitución es la única en el País que trata esta problemática y que dice en su Sección VIII, Capítulo de Educación, que el Estado Provincial debe proveer al establecimiento de un Sistema de Educación preescolar para guiar adecuadamente a los niños en sus primeros años, en función complementaria del hogar.

Por esa razón, en 1989 se sanciona la Ley N°10.411, del Nivel Inicial, reglamentada por Decreto N° 4340/90 que estructura el Nivel, define sus objetivos como educativos, sus instituciones, sus roles y funciones docentes y todos los aspectos organizativos y funcionales de sus servicios.

Con posterioridad a la Ley citada, se sanciona la Ley N°10.459/89 de Registro y Supervisión de Instituciones del Nivel Inicial.

Ambas leyes, a las que se agrega la Ley Federal de Educación, que también refiere a los establecimientos del primer ciclo (artículos 10, 13 y 14), definiéndolos como educativos, precisan la responsabilidad del Estado de prestar servicios en forma directa, de establecer acuerdos con instituciones intermedias, de regular y supervisar aquellas a cargo de particulares y fijar pautas que signifiquen unidad de enfoques y criterios pedagógicos, tras un Proyecto de Hombre, de Sociedad y tras la consolidación de una Identidad Cultural.

ARTÍCULO 3

“Se denomina y define como Nivel Inicial al primer tramo del Sistema Educativo Provincial, etapa en la que se brinda Educación Inicial a los niños de cero hasta seis años de edad”.

ARTÍCULO 6

“Integran el Nivel Inicial dos ciclos, los que a su vez se subdividen en secciones...”.

ARTÍCULO 7

“El Primer Ciclo incluye a niños de cero a cuatro años y el segundo ciclo a niños de cuatro hasta seis años de edad, edades cumplidas según lo fija la reglamentación”.

CARACTERIZACIÓN DEL NIVEL INICIAL

El aprendizaje empieza cuando un niño nace, y la intervención de un docente especializado en el Nivel Inicial pone en marcha y acompaña los diferentes desarrollos: afectivo, corporal, artístico, cognitivo y creativo.

El Nivel Inicial es una etapa en la que se está en contacto con todas las potencialidades. El objetivo es realizar un desarrollo armónico de todas las áreas, muchas veces desvalorizadas porque se piensa que **solamente juegan**, pero es a través del juego que el niño realiza todos sus aprendizajes y se prepara para el futuro, comprendiendo el mundo y relacionándose con otros.

Se ofrece la posibilidad de una instancia donde, además de socializarse y de trabajar desde una propuesta didáctica, tiene la oportunidad de empezar a manejar instrumentos y herramientas que lo ayuden a articular su propia realidad y la del mundo que lo rodea.

La intervención educativa deberá orientarse a que los niños vayan desarrollando las capacidades que se concretarán al finalizar la Sala de 5 años.

FINALIDAD

La principal finalidad de este Nivel es garantizar el desarrollo integral de los alumnos, asegurar la cobertura universal a partir de los cinco años, impulsar la expansión de la matrícula especialmente en las zonas rurales y suburbanas, y optimizar la prestación de servicios educativos para el tramo de tres y cuatro años y menos de tres años (mediante programas que combinen el escolar con servicios nutricionales y de salud).

La Educación Inicial se constituye así en una clara apuesta a la mejora de la calidad del Sistema Educativo y a una auténtica igualdad de posibilidades para que todos los niños puedan adquirir las compe-

tencias esperadas al finalizar el Nivel Inicial.

En este sentido, corresponde al Estado proteger el derecho social al acceso y permanencia de los niños en este Nivel y resguardar el carácter educativo de toda institución que brinde servicios de educación Inicial.

OBJETIVOS DE LA EDUCACION INICIAL

El docente contribuirá a que el alumno:

- + *Protagonice experiencias de socialización que le permitan establecer relaciones armoniosas con las personas, en un contexto de afecto, desarrollando actitudes solidarias e internalizando progresivamente valores y pautas culturales.*
- + *Conozca y controle su cuerpo, teniendo en cuenta sus posibilidades y sus limitaciones, disfrutando de él y desarrollando actitudes positivas hacia su cuidado.*
- + *Potencie su capacidad de exploración, observación, análisis, comparación, registro y comunicación sobre su entorno físico, natural y social, avanzando en la construcción de conocimientos físicos, matemáticos y sociales.*
- + *Se exprese creativamente a través de distintos lenguajes, disfrutando de las manifestaciones artísticas, enriqueciendo su imaginación y fantasía y posibilitando las reflexiones sobre el trabajo propio y el de los otros.*
- + *Sea protagonista de experiencias significativas de aprendizaje en tanto la Institución Educativa recupere las vivencias previas de los niños y a la vez impulse la vinculación permanente con la familia.*

FUNCIONES

El Nivel Inicial tiene características específicas dentro de los niveles del Sistema Educativo, que lo hacen peculiar, pues se ocupa de una población que se encuentra en una etapa especial del desarrollo del hombre. Entendemos que cuando más temprano se inicien acciones educativas, mayores serán los resultados cualitativos en lo que hace a la adquisición de saberes, tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales.

Las circunstancias propias de los tiempos históricos le han asignado al Nivel funciones diversas. Desde hace muchos años ya, se ha iniciado un cambio en los significados de su contrato fundacional, en el cual cobran especial preponderancia la legitimación y la distribución equitativa del conocimiento, tendientes a potenciar un óptimo desarrollo madurativo, evolutivo y educativo orientado hacia los objetivos del Nivel.

Esto pone el acento en la **función social** del Nivel Inicial, en tanto es un espacio que legitima saberes y promueve la circulación 'del conocimiento y está destinado a **todos los niños** sin distinción de sector social, cultural, etnias, género, religión o necesidad especial.

I CARACTERÍSTICAS QUE PERFILAN LA INSTITUCIÓN DEL NIVEL INICIAL

El Jardín de Infantes es la institución social que apoya a la familia, la complementa en la responsabilidad de educar al niño, y la incorpora a un Proyecto Educativo Común.

En una interacción que supone modificaciones, integraciones y retroalimentación constante, penetra en la familia y en la comunidad, y es penetrada por ellas. Al brindar un complejo de servicios, asiste al educando y educa asistiendo al niño, a su familia y a la comunidad.

La complejidad del contexto sociocultural exige que la Institución que brinda Educación Inicial sea pertinente con el requerimiento de la comunidad, no olvidando la función pedagógica que se nutre de ellos.

Se plantea así la necesidad de una relación fluida, articulada e integrada entre la familia, el Jardín y la comunidad, concretando acciones de orientación y de apoyo.

Para ello es necesaria una acción **responsable y diferenciada** de supervisores, directores, docentes, padres y otros integrantes de la Comunidad.

Se aspira entonces a un Jardín de Infantes:

- entendido como una organización inteligente, caracterizado por su disposición para aprender, rescatando las experiencias institucionales con sus logros y con sus errores, y valorando también las experiencias de los otros;
- comprometido con el logro de competencias, donde el valor social del conocimiento sea el sustento de las prácticas;
- que responda a las necesidades de sus alumnos;
- que produzca información y asegure la circulación de la misma entre todos sus miembros;
- que utilice creativamente la información para brindar educación de calidad a sus alumnos, responsabilizándose de los resultados que éstos alcancen;
- responsable en la toma de decisiones;
- que reconozca y enfrente los conflictos;
- que asuma su función social profundamente convencido de la legitimidad de los derechos de los niños.

PROMOCIÓN

Las expectativas de logros de las áreas curriculares se refieren a los saberes que los niños deben alcanzar al finalizar su paso por el Nivel Inicial.

Posibilitar que todos los niños alcancen estos saberes se constituye en responsabilidad de la Institución, pero ellos **no suponen criterios de promoción ni de acreditación** para el alumno, al finalizar la sala de cinco años.

La sistematización de los contenidos del Nivel de Educación Inicial renueva un compromiso de los docentes de las Secciones de cinco años, y por ende de toda la Institución, en una acción educativa que asegure la apropiación de saberes por parte del alumno y favorezca la continuidad del proceso en una promoción directa del niño a la EGB.

INSTRUMENTOS PARA LA PROMOCIÓN

La promoción es el acto administrativo mediante el cual el sistema educativo autoriza el pasaje del alumno de un tramo a otro de la escolaridad. Como ya fuera expresado, la provincia de Santa Fe adopta la **promoción directa** del Nivel Inicial a la EGB.

Sin embargo, deberá certificarse el paso del alumno por el Nivel Inicial. Las Fichas de Seguimiento, que utiliza la Institución para acompañar el proceso de aprendizaje de los alumnos, serán el instrumento que permita la movilidad de los mismos de una a otra escuela en sus distintos niveles.

El informe final del alumno, que forma parte de la Ficha de Seguimiento, podrá consignarse en instrumento aparte y supondrá una descripción lo más abarcadora y representativa posible de los logros y dificultades evidenciados por el niño, en relación con los procesos y resultados del aprendizaje que la institución se haya propuesto para ese niño, en ese grupo y durante ese periodo escolar.

El informe final reunirá características de:

Integralidad: reflejando el carácter abarcativo de los aprendizajes que el niño ha desarrollado a lo largo de su permanencia en el Nivel.

Claridad: la información dirigida a otros (padres, otros docentes, otros profesionales) debe ser fácilmente entendida. Ello hará necesaria la adecuación del informe final, según sean sus destinatarios.

Relevancia: es conveniente consignar aquellos aspectos significativos, relacionados con los propósitos de la acción educativa, las características y posibilidades de los procesos del niño y la peculiaridades de su contexto social, dejando de lado datos aleatorios que oscurecen otros más relevantes. (Ministerio de Educación Pcia. de Santa Fe 1997).

En todos los casos, en el informe final deberá constar la información referida a: **días hábiles, ausencias e inasistencias y cambios** de una a otra institución del Nivel Inicial que pudiese haber registrado el alumno.

Es conveniente que a las Fichas de Seguimiento se incorpore toda otra documentación elaborada por el maestro que permita ampliar la historia personal de ese niño (entrevistas iniciales con los padres, registros anecdóticos, informes de evaluación inicial, etc.).

La Ficha de Seguimiento de/ niño será requisito indispensable para que la EGB registre la inscripción de los alumnos a primer año, de tal manera que la información referida a:

- los antecedentes familiares del niño;
 - la historia de su desarrollo;
 - el grado de dificultad que tuvo para aprender los contenidos;
 - las opiniones del docente acerca de las causas intervinientes para que ese niño no haya podido alcanzar o haya superado las expectativas de logros;
 - las diferentes estrategias puestas en marcha para favorecer los aprendizajes;
 - las derivaciones a especialistas que el maestro pudo haber sugerido, y los resultados, en caso de haberse concretado;
- ...sea el punto de partida para la planificación de los aprendizajes en el primer año de la EGB.

ARTICULACIÓN NIVEL INICIAL - EGB.

Si bien el Nivel Inicial ha adquirido a lo largo de su desarrollo una identidad propia que es considerada una conquista, no se debe perder de vista que integra una unidad mayor que es el Sistema Educativo en su conjunto.

La división por niveles, que obedece a modelos de organización del sistema, requiere de la puesta en acción de la articulación; ya que de lo contrario suelen producirse fracturas, aislamientos, contradicciones y duplicaciones, dado que los principios de continuidad terminan respondiendo a criterios individuales vinculados al sentido común de los docentes.

Los límites entre los diferentes niveles educativos poseen un alto grado de formalización, tanto en el aspecto normativo -institucional- como en lo referente al modelo pedagógico y didáctico.

No todos los alumnos finalizan el Nivel Inicial ni todos comienzan el siguiente nivel de la misma manera. Esto implica una necesaria tarea de articulación para garantizar la formación integral, ya que cada etapa en la vida de un niño se diferencia de la anterior pero se articula en un proceso gradual y continuo.

No se trata de perder de vista la función específica de cada nivel, puesto que cada uno de ellos responde a necesidades sociales expresas, sino de pensar con criterios comunes el pasaje del niño de un nivel a otro, comprendiéndolo como ser único.

Tampoco podría pensarse la articulación como prescripción de un modelo organizacional que nos remita al Nivel Inicial.

El pasaje del Nivel Inicial a la EGB supone un cambio en la cultura institucional, pero será necesario ayudar al niño a descubrir el sentido, el significado y el valor propio del nivel o de la escuela a la que acaba de ingresar, a través de la participación en todas las vivencias cotidianas institucionales.

No podría pensarse que el alumno deba quedar instalado a lo largo de su vida escolar en un solo modelo institucional. La vivencia escolar significativa también supone el aprendizaje de reglas, de lenguajes comunes que le permitan sentirse parte integrante de esta nueva escuela. Estos aprendizajes abren el camino al ingreso futuro a otras instituciones sociales.

La articulación entre el Nivel Inicial y la EGB es un proceso de retroalimentación que las instituciones de uno y otro nivel deberán pensar ineludiblemente, integrando lo institucional, lo curricular, y lo organizacional.

La escuela constituye así el espacio particular donde la articulación se concreta mediante:

- la participación en Proyectos curriculares conjuntos;
- el uso de espacios físicos comunes;
- la flexibilización de los tiempos de la EGB, de modo que posibilite integraciones con los alumnos y docentes del Nivel Inicial;
- las relaciones con otras Instituciones de la zona que favorezcan la continuidad de los procesos educativos;
- la elaboración conjunta de normas de convivencia en las Instituciones en que coexisten Nivel Inicial y EGB.
- proyectos pedagógicos, administrativos y/o comunitarios locales y regionales;
- la adecuación de las demandas comunitarias al quehacer institucional;
- la creación de espacios compartidos de trabajo entre directivos y docentes del Nivel Inicial y de la EGB.

CONSIDERACIONES GENERALES ACERCA DEL NIVEL INICIAL

La acción Educativa del Nivel Inicial, entendida como complemento de la que reciben los niños en el seno de la familia, debe posibilitar la adquisición de los primeros aprendizajes, que llevarán a la posesión de las competencias necesarias para actuar en su entorno inmediato.

La estrecha relación con la familia, fundamental durante la permanencia de los niños en este nivel es especialmente importante en el Primer Ciclo, pues este contacto permitirá asegurar que los esfuerzos que realiza la familia y los que realiza la Institución que brinda Educación Inicial se constituyan juntos en facilitadores para la adquisición de conocimientos que promuevan el desarrollo integral de los niños.

Los diálogos diarios entre padres y maestros permiten que ambos conozcan los comportamientos del niño y posibilitan mejores intervenciones docentes, a la vez que facilitan la detección de los conocimientos validados por el medio socio-cultural.

Basándonos en la premisa de que todas las actividades que se realizan en el Jardín de Infantes conversar, jugar en el patio, escribir, tomar la merienda o dar la papilla a un bebé, contar un cuento, gatear en la alfombra o cantar responden a una intencionalidad pedagógica; podríamos afirmar que en las relaciones que los niños establecen con sus docentes aprenden...

Al sentirse queridos y valorados, encuentran terreno propicio para ir construyendo una imagen positiva y adecuada de sí mismos que les permitirá ir incorporándose paulatinamente a un entorno social y físico distinto al familiar. En la interacción con el medio social y natural, los niños van construyendo su propia Identidad.

Los adultos que educan al niño (familia, docentes) juegan en esta interacción un papel fundamental que contribuye a la adquisición de los instrumentos para apropiarse, especialmente, del lenguaje.

La construcción progresiva de una autoimagen positiva y adecuada sólo es posible en un contexto en que el niño se sienta querido por los adultos que interactúan con él. En un ambiente de relaciones calidas y afectuosas, los niños pequeños podrán encontrar el marco dentro del cual serán capaces también de aceptar las pequeñas frustraciones que inevitablemente se producen en la convivencia, como ser la espera, la postposición de las gratificaciones, etc..

El conocimiento y aceptación de su propio cuerpo, de sus necesidades, estados y emociones, de sus características y posibilidades, la diferenciación progresiva de uno mismo y los demás los llevarán paulatinamente hacia la construcción de la identidad personal y a la posibilidad de ajustar el ritmo biológico a los ritmos del Jardín de Infantes. Acariciar a un bebé, hablarle mientras se lo cambia o se lo alimenta, posibilitar que se mire en el espejo, o que mire el cuerpo de otro niño son estímulos que posibilitarán el conocimiento global y parcializado de su propio cuerpo.

Será fundamental que la maestra organice los períodos de sueño y de vigilia del grupo a su cargo, como también los de tranquilidad y actividad. En estos ritmos, incluirá tanto las actividades lúdicas espontáneas o abordadas en distintas metodologías, como las cotidianas de alimentación, higiene y descanso. Cabe aclarar, sin embargo, que en los primeros tramos del Primer Ciclo es fundamental el respeto por las demandas de los ritmos biológicos de cada niño.

A través del aspecto físico, de las convenciones del entorno referidas a la vestimenta, de los modos de denominar a las personas, etc., el niño paulatinamente aprende que somos distintos unos de otros, algunos varones, otras mujeres, algunos adultos y otros niños, algunos gordos y otros muy delgados, algunos con piel muy blanca y otros más oscura. Será tarea del docente velar desde el inicio para que en esta diferenciación progresiva no aparezcan matices discriminatorios.

La coordinación dinámica general que el niño va adquiriendo, a través de su propio proceso de maduración y de las distintas situaciones de aprendizaje que se le brindan (sentarlo, sostenerlo, facilitarle los espacios para el gateo), le permitirá, cada vez con mayor habilidad y soltura, disponer de las habilidades

perceptivo-motoras implicadas en la resolución de problemas de acción, y en tareas sensomotoras de diversa índole que posteriormente le darán acceso al uso de objetos habituales (cuchara, tenedor, vaso, pinces, tijeras) con una visión cada vez más integrada del mundo que lo rodea.

La acción educativa del Jardín de Infantes debe promover la progresiva autonomía de los niños en las actividades cotidianas (baño, vestimenta, alimentación etc.). Si bien no es posible que desde el primer momento las realicen solos, es acertado solicitar su colaboración activa cuando se las lleva a cabo.

La prevención de la salud y el reconocimiento de los peligros también son aprendizajes que deben favorecerse en el Jardín de Infantes; enseñarles a evitar comportamientos excesivamente riesgosos y educar los hábitos alimentarios son pasos que llevan a que el niño, al finalizar su etapa en el Nivel Inicial, incluya en sus conductas aprendizajes que tiendan a favorecer su salud.

El Jardín de Infantes es el primer ambiente fuera de la familia en el que se inserta el niño. Ambiente no es solo lo que está, sino lo que se mueve, lo que transcurre a nuestro alrededor y lo que constituye nuestro mundo. Esta ampliación del ambiente familiar supone la integración del niño a un nuevo entorno, con sus elementos, dependencias y fundamentalmente con las personas que están en él.

Los niños diferencian el ámbito familiar y el institucional, se incluyen en otro ambiente que les es familiar pero que no es el de su familia, y en el que no están solos junto a su maestra, también están la directora, la portera, los auxiliares, el docente de Música, los compañeros. Esto requiere del niño que se integre progresivamente a la vida en grupo en una sala, que se 'desplace por las dependencias del Jardín, reconociéndolas, sabiendo a qué personas encontrará en cada una de ellas y qué tareas se realizan en cada lugar; pero fundamentalmente requiere que se reconozca perteneciente a un grupo distinto al de su familia.

Solo cuando un niño ha transitado felizmente el período de integración en un Jardín de Infantes, los maestros escuchamos decir "... soy de la sala amarilla..." "...mi Jardín se llama..."

En este nuevo ambiente, también interactúa el niño con nuevos objetos, algunos familiares y otros no. Él pretenderá saber cómo son y cómo *funcionan* esos objetos. La manera de seleccionarlos y su disposición en la sala, la realización de actividades junto a los niños en relación a estos objetos y a diversas situaciones, como los juegos y las actividades cotidianas, constituyen elementos de suma importancia que permitirán la ampliación de la actividad exploratoria.

El valor desestructurante de los objetivos está determinado por las posibilidades de acción y exploración que permitan al niño modificarlos y producir efectos interesantes según la acción que se ejerza sobre ellos (sacudirlos para que suenen, apretarlos para que salga agua, o para deformarlos). Y es este valor desestructurante el que favorece los aprendizajes. La interacción con los objetos y las personas, intensificada en esta inserción institucional, hará aparecer en el niño nuevos significados ante los que reaccionará, con sus emociones, con su inteligencia y con sus habilidades.

Las personas que en la Institución están junto a él no permanecen todas durante los mismos intervalos, también se relacionan e intercambian de distintas maneras, hablan con distintos tonos de voz, huelen distinto, ejecutan determinadas acciones en determinadas circunstancias. Ello llevará a que el niño comience a anticipar las acciones de los adultos. Desnudarlos, agitar la mamadera se constituyen en indicadores que le permiten reconocer que pronto lo cambiarán o le ofrecerán su alimento. Aun en estas sencillas actividades, las intervenciones oportunas, seleccionadas y planificadas del docente, favorecerán los aprendizajes.

Esta relación con el medio físico y social orienta la acción educativa, de manera tal que contribuye para que los niños se sientan parte de los grupos sociales que les son más cercanos e importantes: la familia y el Jardín de Infantes, y puedan comportarse conforme a los roles que en cada uno cumplen.

El lenguaje, junto al movimiento, son las primeras manifestaciones de los aprendizajes infantiles en esta etapa. Las prioridades educativas se articularán en torno a la comprensión y utilización progresiva del lenguaje oral. En el Jardín de Infantes, el desarrollo del lenguaje se ve condicionado y a su vez condiciona el conjunto de actividades que se realiza.

El lenguaje permite al niño denominar las cosas y las personas que lo rodean y por lo tanto organizar

su entorno y su propia experiencia en él. El manejo de los nombres le permite aun algo mas importante: comunicarse. En este sentido, uno de los aprendizajes lingüísticos fundamentales que el niño habrá de lograr, en esta etapa es el ir acomodando su forma singular de referirse a las cosas, a las convenciones sociales de su entorno. Es fundamental que se le ofrezca gran variedad de oportunidades para que utilice sistemáticamente el lenguaje.

Desde que nace, el niño esta dentro de un mundo de gestos y sonidos dirigidos a el. Es este clima de dedicación, de estimulación lingüística afectuosa el que hace posible una buena adquisición del lenguaje. El primer ciclo del Jardín de Infantes recibe a los niños desde su nacimiento. Para que la función comunicativa se cumpla, es preciso que las maestras sientan deseos de entender al bebe, a traves de su llanto, de sus gestos, de sus posturas.

Fomentar la comunicación oral no significa menospreciar el poder expresivo de las miradas, los gestos y las caricias. No obstante, una función primordial del Nivel Inicial es *"..enriquecer sustancialmente elequipamiento lingüístico (en riqueza de vocabulario yen calidad gramatical).."* de los niños provenientes de hogares con deficit en este aspecto.

Los docentes deberán aprovechar todas las situaciones posibles: merienda, higiene, ingreso de los niños, alimentación del bebe, juegos, etc.; para fomentar el intercambio verbal de los niños con el docente y con sus compañeros, creando situaciones especificas que requieran del uso del lenguaje en una perspectiva funcional.

El enriquecimiento del vocabulario y la utilización progresivamente correcta de las reglas morfológicas' y sintácticas, la adecuación paulatina a las diversas situaciones comunicativas, así como la presencia de modelos lingüísticos correctos en el entorno de los niños, permitirán un buen trabajo sobre la lengua oral en el Jardín de Infantes.

Otra forma de acrecentar las posibilidades de comunicación es trabajar sobre los distintos lenguajes expresivos (gestual, corporal, plástico, musical). Esto, por supuesto, va mucho más alla de cantar una canción o modelar con plastilina.

Trabajar sobre las áreas expresivas implica que el niño disfrute, realice una actividad placentera y que sus aprendizajes no se limiten a los procedimientos para utilizar tal o cual material o a moverse de determinada forma.

Escuchar y disfrutar de la buena música, cantar, palmotear, moverse con algunos ritmos, descubrir la fuente sonora, jugar con diferentes partes del cuerpo, arrastrar, empujar, esconderse en cajas o todos juntos debajo de una sabana, amasar, estirar, golpear la masa, dibujar en la arena, pintar con rodillos la pared... son todas posibilidades a traves de las cuales el niño avanza en las diferentes formas de comunicación, a la vez que disfruta y descubre otros aspectos que forman parte de su contexto socio-cultural.

La tarea consiste en iniciar un acercamiento a los lenguajes artísticos. Cuando dramatizan una situación, *tocan un instrumento*, o pintan con tempera, los niños se comunican, expresando y proyectando sus sentimientos. Estos lenguajes, que son en si mismos valiosos y que no son subsidiarios de otros, facilitan sin embargo el posterior acceso a lenguajes más elaborados, como por ejemplo a la lengua escrita.

En síntesis, en esta etapa del desarrollo del hombre, es el Jardín de Infantes el que garantiza el iníclo al derecho social a la educación y el carácter público del conocimiento.

La Institución del Nivel Inicial debe brindar herramientas que promuevan la apropiación de los conocimientos, desde la acción intencional del docente, que por supuesto respetará premisas tales como partir desde lo simple hacia lo complejo, desde lo cercano e inmediato hacia lo lejano, desde lo que el niño conoce hacia lo que ignora. Pero no hay reglas fijas para indicar que es lo cercano o lo conocido en cada edad y en cada niño; ya que ambos conceptos se van modificando en el tiempo y en relación al grupo al cual el pertenece.

No alejarse de lo cercano y conocido para garantizar, a la vez, que *"...lo cercano se amplíe siempre más, llegando hasta los últimos confines posibles..."*, será en definitiva la idea que direcciona la acción en la educación inicial.

LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Se considera fundamental el avance que se ha dado en los últimos años -a nivel mundial, nacional y provincial- en relación a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en la escolaridad común.

La denominación de necesidades educativas especiales obedece a un nuevo enfoque de la Educación Especial que pone el énfasis en valorar la relación de la persona con el conocimiento educativo, atendiendo a sus posibilidades y no centrándose en las limitaciones.

Se refiere a las necesidades que surgen de la dinámica establecida entre las características personales del niño (dificultades y posibilidades) y las respuestas que recibe de cada uno, especialmente familiar y escolar.

Con el concepto de necesidades educativas especiales no se intenta negar los problemas específicamente vinculados al niño; tales como el déficit auditivo, intelectual, etc., sino que el acento está puesto en la ayuda educativa que más beneficia al desarrollo de las capacidades de los alumnos.

En este sentido, se hace necesario que la Escuela Especial y el Jardín de Infantes Común brinden servicios educativos según las características de los alumnos, a veces en una acción conjunta y otras solamente a cargo de la primera.

La integración de lo diferente es un desafío que se presenta en la sociedad actual y por ende en la escuela como parte de ella. En una escuela democrática, heterogénea en su composición, abierta al entorno, creativa, que acepta las diferencias individuales y responde pedagógicamente a ellas, cobra otra significación la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. De allí, su incorporación en el Currículum del Nivel Inicial y las posibilidades del acceso al mismo.

La provincia de Santa Fe viene trabajando en esta línea desde hace algunos años, ya que está específicamente enunciada en el Digesto del Nivel Inicial/91 (Cap. VIII art. 41) la integración de niños sordos y/o hipoacúsicos y ciegos. No obstante, la realidad educativa provincial muestra que el Nivel Inicial también ha posibilitado la integración de alumnos con Síndrome de Down y discapacidad mental leve en numerosos Jardines de Infantes.

Desde 1993 se avalan las acciones integracionistas con el Reglamento de los Servicios Educativos de la Modalidad Especial (Decreto 2679 del 27/09/93) y se va dando la movilización de recursos materiales, humanos, científicos, tecnológicos y jurídicos indispensables para un mejor reordenamiento y redimensionamiento del régimen especial para concretar tales acciones.

La integración escolar es un proceso complejo, largo y laborioso que exige el esfuerzo sostenido de todos (estado, comunidad escolar, familia, etc.), no sólo de los que tienen relación con el sistema educativo sino también con el conjunto de la sociedad, para que las acciones que se lleven a cabo contribuyan a su realización.

Las demandas al Nivel Inicial de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en salas de tres, cuatro y cinco años se hace cada vez mas frecuente por pedido de las escuelas especiales y de los padres, quienes solicitan para sus hijos la igualdad de oportunidades en las condiciones mas normalizadoras posibles, a través de una educación que desarrolle al máximo sus potencialidades, proceso que se iniciara en muchos casos con la estimulación temprana.

La importante acción que se cumple a través de los Centros o Servicios de Estimulación Temprana -dedicados al abordaje terapéutico pedagógico de los niños de riesgo biológico y/o psicológico y/o ambiental, como así también de los que presentan diagnósticos de patología instalada, tomando como eje el vínculo madre-hijo- contribuye a la posterior inserción del niño en el Jardín de Infantes común o especial, de acuerdo a las posibilidades de cada uno.

La normalización conlleva la integración de los niños con necesidades educativas especiales en el

medio social y significa básicamente que las que se han normalizado son las condiciones de vida.

Una integración efectiva en la escuela requiere de condiciones adecuadas para tal fin, entre ellas: estructura física de la institución, recursos didácticos, organización de tiempos y espacios en el aula, número de alumnos, actitudes de los docentes y de los demás miembros de la comunidad educativa, etc.. Pero muy especialmente requiere adaptaciones en el Proyecto Curricular Institucional, de modo que responda a una escuela abierta al medio, activa, participativa, que abandone la idea de la uniformidad y de la homogeneidad para que así pueda aceptar a la persona con sus diferencias.

También, resulta necesario la participación del Equipo Integrador formado por personal directivo, maestros de sección y maestros especializados de acuerdo a la discapacidad que se trate y miembros del Servicio Psicopedagógico (psicóloga, psicopedagoga, médico y fonoaudióloga) de la escuela especial que será el responsable, a través de un enfoque interdisciplinario, de evaluar las posibilidades de los alumnos para su inclusión en algunos de los modelos de integración y efectuar el seguimiento correspondiente.

Podríamos señalar que la integración escolar resulta positiva para:

- **Los alumnos** con necesidades educativas especiales, ya que contribuye a su mejor desarrollo, a la socialización y a los aprendizajes escolares.
- **El grupo**, ya que favorece el aprendizaje de valores y actitudes de respeto y solidaridad hacia sus compañeros diferentes.
- **La Institución**, porque tiende a convertirse en más cooperativa.
- **Los docentes**, porque permite el intercambio y la interacción permanente entre todos los involucrados en la integración.
- **El Proyecto Curricular Institucional**, ya que contempla la atención de la diversidad por medio de sus adaptaciones.
- **El Jardín de Infantes y la Escuela Especial**, por la acción complementaria que realizan en el diagnóstico de los alumnos, en la elaboración, seguimiento y evaluación de los proyectos. El trabajar juntos y establecer acuerdos de ayuda mutua para cubrir la atención educativa de las necesidades educativas especiales contribuye al crecimiento de ambas.
- **Las familias**, por cuanto les ofrece la oportunidad de conocer y aceptar a las personas diferentes.
- **Los padres** de los niños con necesidades educativas especiales, porque les abre expectativas esperanzadoras ante la posibilidad de que sus hijos participen de las actividades escolares.
- **La sociedad**, por cuanto son las instituciones sociales, asociaciones de padres, empresa, etc., quienes, compenetrados de la importancia de la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales, posibilitarán la integración social y laboral.

ADAPTACIONES CURRICULARES

Las adaptaciones curriculares son las variaciones que realiza el docente para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan acceder al Currículum Común. Éstas se orientan en dos direcciones:

Adaptaciones de acceso al Currículum del Nivel Inicial.

Se refieren a las modificaciones de espacios, a la introducción de recursos materiales, de comunicación y equipamiento específico para posibilitar el aprendizaje de los contenidos (alumnos ciegos, sordos,

paralíticos cerebrales, etc.).

En estos casos, se procura la necesaria adecuación de las aulas y de las Instituciones a las características de estos alumnos.

Adaptaciones Curriculares.

Son las modificaciones realizadas al Currículum Común para responder a las diferencias individuales. Estos cambios variaran según las posibilidades de los alumnos.

Algunas son adaptaciones poco significativas que no afectan de manera fundamental a lo previsto en el Proyecto Curricular Institucional y a la programación para el grupo-clase. Estos cambios puede incluir las actividades, los materiales a emplear y las estrategias metodológicas a utilizar. En otros casos, son significativas, ya que afectan no sólo al cómo hay que enseñar y evaluar sino al qué y cuando es preciso hacerlo.

Si estas transformaciones fueran muy significativas como para transformarse en un Proyecto Curricular Alternativo, ello determinaría la atención educativa en una escuela de Educación Especial.

Las adaptaciones curriculares se presentan como uno de los recursos principales de respuesta a la diversidad e indican que la Educación Especial y la Educación Común responden a la orientación de un único sistema educativo. Ambos han trabajado en general en forma paralela, pero se hace necesario que fortalezcan sus vínculos. Esto posibilitara que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan, según sus características, permanecer o integrarse en la escuela común o bien asistir a la escuela especial.

Cada escuela especial podrá realizar su Proyecto Curricular Institucional, tomando como marco referencia¹ el Diseño Curricular para el Nivel Inicial y las propuestas de los Desarrollos Curriculares. Sobre esta base, se podrán realizar las adaptaciones y los aportes que se estimen convenientes, según las características de los alumnos y el contexto de la Institución.

LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS EN EL NIVEL INICIAL

El Nivel Inicial se sustenta en una concepción que considera al niño un sujeto social al que debe garantizarse su derecho al conocimiento en todas las perspectivas posibles; a la expresión y comunicación, abarcando diversidad de lenguajes y a una socialización rica en experiencias para hacer significativos sus aprendizajes.

En la interacción desarrollo y aprendizaje inicia su proceso de alfabetización, entendiéndolo por ello el camino hacia la adquisición de capacidades perceptuales, motrices, cognitivas y motivacionales que le permitirán desempeñarse en el futuro con los sistemas de signos. Uno de ellos, es la escritura, la que tiene un papel fundamental en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

Las personas, desde su nacimiento, presentan un *fuerte interés por conocer*. La mirada del bebé a través de sus expresiones, acompañada de movimientos corporales de excitación, pone de manifiesto que ésta es su posibilidad de aproximarse, de asir los distintos elementos de su nuevo medio social.

En los primeros meses de su vida este interés se centra en su cuerpo y en las personas con las que interactúa primordialmente, extendiéndolo luego a otros seres y objetos que lo rodean.

El ambiente que lo circunda presenta múltiples motivos de interés social, natural cultural y artificial, y necesita de adultos mediadores que le posibiliten experiencias e Interacciones ricas y adecuadas a estas primeras etapas.

El ambiente inmediato se va ampliando, a otros ámbitos diversos y complejos que suscitan en los niños multiplicidad de acciones y preguntas que nos evidencian su deseo de saber.

Cada uno de los Ciclos que conforman el Nivel inicial se articula en torno a las características de los niños. Atendiendo a ello proponemos, para el Primer y Segundo Ciclo, una organización diferenciada de los Contenidos.

En el Primer Ciclo, la propuesta consiste en organizar los contenidos que provienen de las distintas áreas curriculares en ***Ambitos de experiencia y conocimiento***.

En el Segundo Ciclo, se toman las ***Areas con sus contenidos***.

ÁMBITOS DE EXPERIENCIA Y CONOCIMIENTO

Los Ámbitos de experiencia y conocimiento propuestos para el Primer Ciclo del Nivel Inicial son:

■ **Identidad y autonomía personal**

Se refiere al conocimiento progresivo que los niños van adquiriendo de si mismos, a la autoimagen que se va configurando y a la capacidad para resolver situaciones.

En este proceso de construcción de la identidad y de la autonomía, son fundamentales las interacciones del niño *con* el entorno, el creciente control motor, la diferenciación progresiva de los otros y la independencia paulatina de los adultos.

■ **Descubrimiento del medio físico y social**

Hace referencia a la progresiva ampliación del medio del niño y al conocimiento de la realidad física y social. Ello implica una representación del mundo (objetos, personas, animales), así como la existencia de sentimientos de pertenencia, de respeto, de valoración y de interés por los elementos que lo componen.

■ **Comunicación y representación**

El sentido de este ámbito está dado por la mediación en las relaciones entre el niño y su entorno. La comunicación verbal, gestual, plástica, musical, es un instrumento que posibilita las interacciones, el conocimiento y la expresión de sentimientos y vivencias.

Estos ámbitos de experiencia y conocimiento que encierran dentro suyo los contenidos, atraviesan el Primer Ciclo del Nivel, para abrirse en el Segundo Ciclo (cuatro y cinco años) a la propuesta de contenidos por áreas.

Estos modos de organización solo son válidos para ayudar a la maestra a sistematizar y planificar su actividad, y no implica de ninguna manera que la tarea en el Jardín de Infantes se piense concibiendo a la realidad en forma parcializada.

Queda claro que la realidad no se presenta en forma fragmentada y que todo lo que el niño hace o aprende integra contenidos de las distintas áreas, aunque la docente trate de sacar de determinadas experiencias o *recortes* el máximo provecho posible al servicio de uno u otro campo del conocimiento.

SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS

Se propone una selección de contenidos sin secuenciar, entendiendo que es tarea de cada Institución hacerlo, para **las** distintas secciones del nivel, según las necesidades y características de los alumnos, sus conocimientos previos y las particularidades del medio social-familiar.

La organización de los contenidos en las distintas áreas del conocimiento es válida solo para ayudar al docente a planificar y sistematizar su tarea, y no implica de manera alguna concebir la realidad de forma parcializada.

Sin embargo, en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje no es posible abordar a la vez todos los contenidos presentados por todas las áreas. Es necesario que exista una distribución de los mismos a lo largo del tiempo durante el cual permanece el niño dentro del Nivel inicial. En algunos casos solo será un año (sala de 5); en otros, dos o tres años (niños que asisten a la secciones de tres, cuatro y cinco años) y en otros, aun más tiempo (niños que asisten a instituciones del Nivel Inicial que brindan servicios educativos para los dos ciclos).

Estas circunstancias tan diversas hacen que la tarea de secuenciar los contenidos no suponga la aplicación mecánica de una técnica determinada para distribuirlos en una u otra sección. Supone una tarea creativa y colectiva, de reflexión y de toma de decisiones donde no sólo importan las características de los contenidos aportados por cada área, sino fundamentalmente, las características de los alumnos, el tiempo de pertenencia al Nivel, y las singularidades de la Comunidad Educativa.

Requiere, además, un consenso entre los miembros del equipo institucional, para garantizar su posterior aplicación en las salas, propiciando continuidad y coherencia en los procesos de aprendizaje de los alumnos durante su permanencia en el Nivel Inicial.

ALGUNOS CRITERIOS BÁSICOS ATENER EN CUENTA PARA LA SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Pertinencia del contenido en relación al desarrollo evolutivo de los alumnos

Esta pertinencia no debe ser entendida como una limitación, sino que está en relación con la distancia óptima entre lo que los niños pueden hacer y los contenidos que se procura enseñar. El establecimiento de esa distancia será el elemento de potenciación del aprendizaje infantil.

Coherencia con la lógica disciplinar del contenido

Cada disciplina tiene una lógica interna y un modelo de desarrollo propio. Por lo tanto, la comprensión del contenido estará facilitada si estos se secuencian, de forma tal que su lógica interna y desarrollo se hagan comprensibles.

Consideración de los conocimientos previos de los alumnos

Esto requiere una exploración acerca de las ideas y experiencias previas que los alumnos posean acerca de los contenidos que queremos enseñar, y una búsqueda de puntos de conexión que permitan

hacerlas progresar en el sentido de las intenciones educativas.

La secuencia de contenidos que se organice para la sala de cinco años deberá tener en cuenta los conocimientos adquiridos previamente en la sala de cuatro; pero para aquellos niños que por primera vez acceden al Jardín de Infantes en la sala de cinco años, será preciso contemplar los aprendizajes que han desarrollado con su familia y en el entorno más próximo a ella, como elemento de partida sobre el cual organizaremos los nuevos aprendizajes. Obviamente, esta aclaración es comprensiva para todos los niños, cualquiera sea la edad con la que ingresen al Nivel Inicial.

Priorización de un tipo de contenidos a la hora de organizar la secuencia

La secuencia puede facilitarse si adoptamos un tipo de contenidos como organizadores y estructuramos a su alrededor los otros como soportes.

La selección de contenidos actitudinales podrá orientar la secuenciación de los procedimentales y, consecuentemente de los conceptuales.

Estos estarán dirigidos hacia la consecución de las expectativas de logro del Nivel Inicial y surgirán también de la necesaria vinculación de la Institución con las familias de los niños y con el entorno social donde se desarrolla la vida de cada uno de ellos.

Continuidad y progresión

La selección de los contenidos de cada área, para cada sección, a lo largo de todo el Nivel Inicial, debe tener continuidad y progresión, de modo que los alumnos puedan retornar cada nuevo proceso, allí donde quedó anteriormente. Esto permitirá avanzar del conocimiento espontáneo, simple y concreto hacia un conocimiento cada vez más complejo.

La idea de continuidad y progresión espiralada facilita la construcción progresiva de los conocimientos y permite una atención adecuada a la diversidad del grupo.

Integración y equilibrio

Cuando el equipo docente institucional ha seleccionado los contenidos por sección del Nivel Inicial y ha tomado como referencia las expectativas de logros acordadas institucionalmente en las que se plantea un desarrollo integral y equilibrado de los alumnos, debe comprobarse que los contenidos seleccionados para cada sección tengan en cuenta los criterios mencionados, sin enfatizar excesivamente en algunos de ellos, en detrimento de los otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuerdo Serie A Nº 6 y 8 - Consejo Federal de Cultura y Educación.
- BERTONI, POGGI, TEOBALDO. (1995). *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz. Buenos Aires.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza. Madrid.
- CARR, W y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona.
- COLL, C. (1992). *Los contenidos en la Reforma*. Aula XXI. Santillana. Madrid.
- Constitución de la Provincia de Santa Fe.
- Declaración Mundial de Educación para todos. (1994). Jomtien. Tailandia.
- Documentos de: I, II, III y IV Reunión del Seminario Cooperativo para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles. (1996).
- ENTEL, A. (1988). *Escuela y conocimiento*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- FILMUS, D.; Compiladores. (1993). *Para qué sirve la escuela? Tesis*. Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1992). *Comprender y transformarla enseñanza*. Morata. Madrid.
- Ley Federal de Educación Nº24.195.
- NOVAK, J. y GOWIN, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca. Barcelona.
- POZO, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata. Madrid.
- Programa de Asistencia Técnica para la Transformación Curricular. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Recomendación Nº26. Consejo Federal de Cultura y Educación.
- ROSALES, C. (1990). *Evaluares reflexionar sobre la práctica*. Narcea. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1996). *Evaluación Educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Magisterio del Rio de la Plata. Buenos Aires.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid.
- ZABALZA, Miguel (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea. Madrid.

NIVEL INICIAL.

- CARRETERO, Mario; CASTILLEJO BRULL, J.L. y otros - (1986). *Pedagogía de la escuela infantil*. Aula XX. Santillana. Buenos Aires.
- CORDEVIOLA DE ORTEGA, M. L. - (1969). *Como trabaja un Jardín de Infantes*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Cuadernos de Pedagogía. Mayo (1995-i 996).
- Diseño Curricular Base para la Educación Infantil. España.
- Diseño Curricular para el Nivel Inicial (1989).Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Documento del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Jefatura Departamento Educación Inicial. (1997).
- Articulación: un camino de dos puntas.**
- Documentos del Seminario Federal de Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles. III Reunión. Mayo 1996. - IV

Reunión Septiembre 1996.

FRABBONI; Franco. (1980). *El primer* abecedario: el ambiente. Fontanella. Barcelona.

HARF, Ruth; PASTORINO, Elvira y otros (1996)-Nivel inicial-Aportes para una didáctica. El Ateneo. Buenos Aires.

MOREAU DE LINARES, Lucía. (1995). *El jardín Maternal: Entre la intuición y el saber*. Paidós. Buenos Aires.

PENCHANSKY DE BOSCH, Lydia; SAN MARTIN DE DUPRAT, Hebe. (1995). *El Nivel inicial*. Colihue. Buenos Aires.

RODRIGUEZ DE PASTORINO, Elvira (1995). *El nivel inicial. Un lugar para apropiarse del conocimiento, en Educación Inicial. Los Contenidos en la en* Novedades Educativas. Buenos Aires.

TONUCCI, Francesco. (1993). *El primer año* nuestro niño. Miño y Dávila. Buenos Aires.

TONUCCI, Francesco. (1995). *Con* ojos de maestro. Troquel. Buenos Aires.

ZABALZA, Miguel Angel. (1987). *Areas medios y evaluacion en la Educacion Infantil*. Narcea. Madrid.

EDUCACIÓN ESPECIAL:

Ministerio de Cultura y Educación, Secretaria Programación y Evaluación Educativa, Nuevas Perspectivas en *Educación Especial Documento para la discusión*. Nueva Escuela. Rep. Argentina. (1996).

Declaración de Salamanca y Mamo de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales y calidad. Salamanca. España. 7 al 10 de junio de 1994.

HEGARTY, S. y otros. (1988). *Aprender juntos. La integración escolar*. Morata. Madrid.

LOPEZ MELERO M. y GUERRERO, J. P. (1992). *Lecturas sobre integración escolar y social*. Paidós. Barcelona.

LUS, M. A. (1995). *De la integración escolar escuela integradora*. Paidós. Buenos Aires.

MARCHESI, A.; COLL, C. y otro. (1992). *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar*. Alianza. Madrid.

PARRILLA LATAS, A. (1992). *El profesor ante la Integración escolar. Investigación y Formación*. Cincel. Buenos Aires.

PUIGDELLIVOL, I. (1996). *Programa del Aula y adecuación Curricular. El tratamiento de la diversidad*. Graò. Barcelona.

ELEMENTOS DIAGNÓSTICOS:

Anuarios Estadísticos de la Provincia de Santa Fe. Instituto Provincial de Estadísticas y Censos. Santa Fe.

BUNGE, Alejandro. (1940). *Una nueva Argentina*. Buenos Aires.

CERVERA, Felipe. (1981). *Santa Fe - Sociedad y Economía*. Colmegna. Santa Fe.

ENSINK, Oscar. (1985). *Historia económica de la Provincia de Santa Fe*. Universidad Nacional de Rosario. Rosario.

ERNESTO TORNQUIST Y CIA. (1920). *El desarrollo económico de la República Argentina*. Buenos Aires.

Serie Documentos de Trabajo. (1991-I 996). Dirección General de Planeamiento. Subsecretaría de Planeamiento y Control de Gestión. Santa Fe.

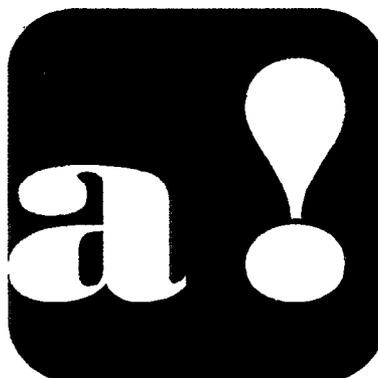
Varios Autores. (1983). *Atlas Demográfico de la República Argentina*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

Varios Autores. (1993). *Nueva Enciclopedia de la Provincia de Santa Fe*. Sudamérica. Santa Fe.

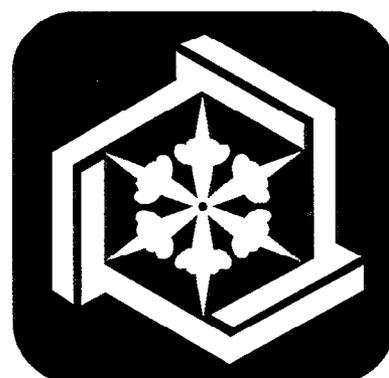
PROPUESTAS DE LAS ÁREAS



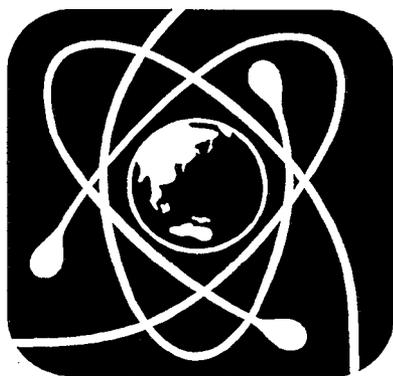
**Formación Ética
y Ciudadana**



Lengua



Matemática



**Cs. Sociales,
Cs. Naturales y
Tecnología**



**Educ. Artística
Exp. Corporal,
Plástica, Música**



Educación Física



**Contenidos
Transversales**



Formación Ética y Ciudadana

FUNDAMENTACIÓN GENERAL

La sociedad demanda a la escuela que forme personas íntegras y buenos ciudadanos. La Ley Federal de Educación dice en el artículo sexto:

“El sistema educativo posibilitará la formación integral permanente del hombre y la mujer con vocación nacional, proyecto regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagónicos, críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente”.

El antecedente mundial que avala la implementación de los contenidos de Formación Ética y Ciudadana puede encontrarse en la Reunión de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que reunió a los Ministros de Educación en Ginebra (Suiza) desde el 5 hasta el 9 de octubre de 1994. En esta Reunión, auspiciada por la UNESCO, se analizó un plan de acción integrada sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. La Conferencia Internacional de Educación desarrollada en ese recinto trató el documento *Balance de la Educación para el entendimiento internacional*, que contempla un profundo estudio de la recomendación de 1974 sobre la educación para la comprensión y la paz internacionales y sus relaciones con los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Aparecen inmediatamente algunas preguntas:

¿A QUÉ PERSONAS QUEREMOS FORMAR?

¿QUE ES PERSONA?

El fundamento filosófico del Diseño Curricular Provincial se centra *en la persona* y en *todas sus dimensiones constitutivas en su eminente dignidad, su ser único, original e irrepetible, su igualdad esencial, su carácter de fin en sí mismo, su ser conciente y libre sujeto de deberes y de derechos inalienables, capaz de buscar la verdad y el bien, de proyectar libre y responsablemente su vida, de ser protagonista crítico, creador y transformador de la sociedad, la historia y la cultura.* Este concepto se completa con las apreciaciones sobre la categoría de persona que introduce el Bloque 1 de los CBC de Formación Ética y

¿QUIENES SON LOS AGENTES RESPONSABLES DE LA FORMACIÓN INTEGRAL? ¿A QUE EXIGENCIA DEBEN RESPONDER ESTAS INSTITUCIONES?

Para lograr la formación integral de la persona, deben integrarse múltiples esfuerzos educativos de los distintos agentes que confluyen en esta formación, entre los que deben cobrar prioridad y significatividad la familia y la escuela.

Nuestra sociedad, enmarcada en el pluralismo cultural, en las desigualdades en el desarrollo, en los cambios producidos en la familia, en la masividad de los medios de comunicación, en la revolución científico-tecnológica, en la manipulación del medio natural; se torna compleja, conflictiva y cambiante y esto exige que la escuela profundice los contenidos de la educación integral, personal, ética y ciudadana.

En la formación integral es muy importante resaltar la participación de la familia como la primera educadora (art. 4 de la Ley Federal de Educación) y la necesidad de una estrecha vinculación entre la escuela y la familia (art. 42, 44 de la Ley Federal de Educación).

La formación integral de la persona exige a la escuela una educación que responda a:

- *la vida democrática, basada en la equidad, la solidaridad, el respeto al orden institucional y la defensa de los derechos humanos, de pertenencia a una nación y de la identidad cultural dentro de la globalización regional, nacional y mundial;*
- *la mejor calidad de vida que implica la conservación y buena utilización del medio ambiente, la salud, la sexualidad, etc.;*
- *la búsqueda de una visión valorativa de los conocimientos científico-tecnológicos, en consonancia con los avances y las demandas mundiales, pero preocupados por su contextualización y humanización;*
- *la comunicación y la expresión humana que impliquen la apreciación de la naturaleza, la producción creativa del ser humano y el cultivo de las diversas formas de expresión y comunicación.*

□ Esto obliga a la escuela a:

- *ofrecer igualdad de oportunidades tanto en el acceso a ella como en la calidad educativa que brinda;*
- *proponer saberes y competencias que generen alternativas de realización personal, respuestas éticamente valiosas y adecuadas, para hacer frente tanto al relativismo moral que cuestiona valores universalmente aceptados como al absolutismo que los impone.*

¿POR QUÉ A ESTOS CONTENIDOS LOS INCLUIAMOS EN EL ÁREA DE FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA?

Porque si bien son contenidos que 'atravesan todos los saberes, que se trabajan en la escuela y en todos los gestos institucionales, son objeto de reflexión y sistematización específica del área de Formación Ética y Ciudadana.

La Formación Ética y Ciudadana exige un trabajo permanente de elaboración crítica y activa realiza-

da en el ámbito de un contexto social-cultural-histórico e ideológico.

Educar desde la Formación Ética y Ciudadana significa educar en los contenidos, en los valores éticos, planteando la perspectiva de una lógica integradora y de una epistemología compleja que profile al hombre-persona cada día más humano, más solidario, más responsable, más comprometido, más eficiente y competente, que tome los problemas éticos y ciudadanos y los provistos por las distintas disciplinas con un tratamiento integrador, abierto, plural, flexible y bien fundamentado.

“Se trata de saber ser persona y sujeto social, saber respetar y valorar a los otros, el orden constitucional y la vida democrática, saber defender los derechos humanos y preservar el medio natural, saber analizar los aspectos morales de la realidad y vivirlos, para insertarse responsablemente en un mundo complejo y atravesado por transformaciones y crisis profundas” (CBC de EGB, pág. 332).

Aquí se habla del saber ser, que es desde donde centramos nuestra mirada en esta problemática.

pero no debemos olvidar que el saber ser supone saber y saber hacer.

Para *saber ser* es necesario saber, saber pensar, saber vivir; conocer derechos y deberes, tener información suficiente para comprender la realidad o acceder a nuevas informaciones, estar preparados de manera reflexiva, crítica, creativa, para enfrentarse con los desafíos del presente y proyectar un gran futuro.

Además, para saber hay que saber hacer, saber actuar en la vida laboral, intelectual, política y social.

Es decir que es indisoluble, complementario e interactuante **Saber ser - Saber - Saber hacer - Saber vivir**. Por ello, la escuela debe saber moverse en la complejidad que implica esta mirada integradora. Una de estas alternativas se presenta claramente en el tratamiento de los contenidos de esta área.

“Los contenidos necesarios para esta formación deberían atravesar todos los saber-es que se trabajan en la escuela y en todos los gestos institucionales mediante los cuales enseña la escuela. Ellos son objeto de reflexión y sistematización específica de la filosofía, la psicología, las ciencias de la salud, las ciencias sociales y el derecho. Sin embargo, la complejidad misma de algunos temas hace necesario en este capítulo un abordaje interdisciplinario”(CBC de EGB, pág. 332).

¿QUE DECISION ADOPTA LA PROVINCIA DE SANTA FE CON RESPECTO AL AREA DE FORMACION ETICA Y CUIDADANA?

1 - Dado que sus contenidos constituyen, desde nuestros fundamentos filosóficos y pedagógicos, el eje nuclear que atraviesa, integra, otorga dirección, sentido y coherencia al Proyecto Educativo, consideramos que esta área debe ser incluida desde el Nivel Inicial hasta el Polimodal.

2 - Por la complejidad y especificidad de sus contenidos conceptuales, proponemos que su tratamiento en el Nivel Inicial se asuma desde la formación de actitudes éticamente valiosas para la vida personal y sociocomunitaria.

3 - A partir del primer ciclo de la EGB, el área incluirá los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales referidos a los tres grandes ejes de Persona, Valores, Normas. Éstos serán presentados en forma secuenciada con la propuesta curricular de cada ciclo.

4 - Esta área, como eje nuclear, se inserta en todas las demás áreas y disciplinas, impregna los contenidos transversales (ver “Contenidos Transversales”), define el proyecto institucional y responsabiliza a todos los protagonistas de la vida escolar.

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA EN EL NIVEL INICIAL

Por la caracterización psicopedagógica de los niños y por el nivel y tipo de contenidos pertenecientes al área de Formación Ética y Ciudadana, la propuesta consiste en promover el aprendizaje en aquellas actitudes, valores y normas comunes a todas las áreas, porque se vinculan directamente con la formación ética y socio-comunitaria.

Estos contenidos actitudinales deben estar involucrados en todos los aprendizajes, pues comprometen las acciones pedagógicas de todos los adultos que comparten la vida del niño, todas las situaciones y experiencias y, fundamentalmente, **todos los gestos institucionales**. Por ello, trascienden el lugar y el tiempo limitado de un área disciplinaria, de la acción de un docente o de una situación. **Estos contenidos animan, otorgan sentido, fuerza y coherencia a la totalidad del proyecto educativo**. Su enseñanza responsabiliza a los directivos, al equipo docente y al personal auxiliar. El escenario de ese aprendizaje es múltiple y variado: la sala, el patio, el transporte, la cocina, el paseo...

Para que se optimicen los esfuerzos, es necesario que esta formación en los valores asuma una doble forma: la del testimonio personal que posee un poder de persuasión inestimable y la de la intencionalidad programada que promueve situaciones propicias para iniciar al niño en la valoración, en el conocimiento de las normas y en el juicio ético.

EXPECTATIVAS DE LOGROS

- Tomar contacto con los valores asumidos como universales, desde el contexto histórico-cultural propio.
- Iniciarse en el análisis de situaciones concretas, desde una perspectiva valorativa, que involucren hábitos, costumbres, valores y normas de nuestra vida cultural y social.
- Iniciarse en la valoración y defensa de la dignidad de la persona, su igualdad esencial y los deberes y derechos que emanan de ella.
- o Reconocer formas de discriminación promoviendo los valores de respeto, tolerancia, cooperación y solidaridad.
- Desarrollar el sentido de pertenencia a la cultura y a la historia propias y al núcleo de valores éticos que identifican y cohesionan socialmente.
- Desarrollar el sentido de cuidado personal, comunitario y de la naturaleza, como expresión de respeto por sí mismo, por los demás y por la vida.
- * Valorar el trabajo, el esfuerzo y la perseverancia en la tarea personal y compartida.
- Comprender el valor de los medios pacíficos para la superación de los conflictos.
- Respetar las normas de convivencia.
- Cultivar el aprecio por la búsqueda de la verdad, la indagación y curiosidad por el conocimiento científico y tecnológico.
- Responsabilizarse de tareas encomendadas y de decisiones individuales y/o compartidas.

CONTENIDOS

CONTENIDOS ACTITUDINALES

En relación consigo mismo:

- Aceptación de las posibilidades y limitaciones propias.
- Autoestima.
- Valoración y respeto por su cuerpo.
- Confianza y seguridad.
- Optimismo y alegría de vivir.
- Autocrítica, autoexigencia y valoración del esfuerzo personal.
- Responsabilidad.
- Humildad y sencillez.
- Honestidad.

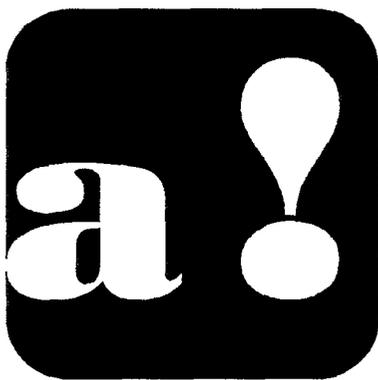
En relación con los demás:

- Respeto y aceptación de las diferencias.
- Respeto por las opiniones, sentimientos y obras de los demás.
- Valoración, disfrute y cuidado de todo lo que se comparte (útiles, espacios, tiempos, tareas, juegos...).
- Respeto por las normas de convivencia.
- Disposición para el diálogo, la colaboración, la solución de problemas, la curiosidad investigadora, la crítica constructiva, la apertura, la flexibilidad.
- Valoración de aquello que nos identifica culturalmente y del legado histórico de nuestros antepasados.
- Respeto por los derechos de los demás y aceptación de los deberes.
- Valoración de los medios pacíficos para la superación de conflictos.

Para el tratamiento de los contenidos de Formación Ética y Ciudadana ver el apartado *Contenidos Transversales*.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILÓ, A. (1995). *La tolerancia*. Palabra. Madrid.
- CULLEN, Carlos. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- FABBRI, Enrique. (1996). *Alegría y trabajo de hacerse hombre. Serpersona*. Guadalupe. Buenos Aires.
- FROMM, Erich. (1994). *El miedo a la libertad*. Paidós. Buenos Aires.
- GILLHAM, K.L. *Cómo ayudara los niños a aceptarse a sí mismos ya aceptara los demás*. Paidós. Buenos Aires.
- GIUSSANI, Luigi. (1991). *Educares un riesgo*. Encuentro. Madrid.
- GUARDINI, Romano. (1970). *La aceptación de sí mismo y las edades de la vida*. Cristiandad. Madrid.
- GUARDINI, Romano. (1974). *Una ética para nuestro tiempo*. Cristiandad. Madrid.
- HERNAIZ, Ignacio. *La Constitución para Niños*. Colihue. Buenos Aires.
- LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. (1996). *Cómo lograr una formación integral*. San Pablo. Madrid.
- OBIOLS; DALLERA, MARTÍNEZ y otros. (1996). *La formación ética y ciudadana en la EGB*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- ONETO, Fernando. (1994). *Con los valores quién se anima*. Bonun. Buenos Aires.
- SAVATER, Fernando. *Ética para Amador*. Ariel.
- SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Ariel.
- SPLITTER, L y SHARP, A. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Manantial. Buenos Aires.
- VIDAL, Marciano. (1996). *La educación moral en la escuela. Propuesta y materiales*. Paulina. Madrid.



Lengua

FUNDAMENTACIÓN GENERAL

LA CONCEPCIÓN DEL LENGUAJE

Distintas teorías sobre el lenguaje y sobre el aprendizaje han fundamentado, en sucesivas etapas, la elección de contenidos y metodologías para la enseñanza de los saberes que conforman el área. En medio de esta diversidad de modelos y enfoques, es preciso aproximarnos a una definición acerca de la naturaleza de aquello que debe ser enseñado. De hecho, podemos decir que:

El lenguaje es pensamiento puesto que el hablar presupone el pensar, el conocer, el establecer relaciones interaccionales con la realidad.

El lenguaje es representación puesto que, a través de su dimensión representativa, permite al ser humano configurar el mundo que lo rodea, los conocimientos, las categorías, las relaciones y la estructuración de los mensajes orales y escritos (CBC para la EGB. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación).

El lenguaje es expresión. Por medio del lenguaje el hombre manifiesta los valores que conforman la trama de la interacción social, es decir, da a conocer lo verdadero, lo bueno, lo bello y aun lo nocivo.

El lenguaje es comunicación. El individuo, inserto en una sociedad, vive constantemente en situación relaciona¹ con otras personas, con las cuales intercambia ideas, afectos, visiones del mundo, decisiones. En la comunicación la persona se proyecta para aceptar, rechazar, modificar mensajes, tomar distancia o comprometerse con los demás seres humanos. (Marro; Dellamea, 1993).

El lenguaje es cultura. La palabra es la síntesis de la experiencia no **solo** del individuo sino de la comunidad entera, de su historia, de sus costumbres, de sus proyectos, de sus creencias y de sus aspiraciones; y como tal contribuye de manera fundamental en la conformación de nuestra identidad, en la medida en que vehiculiza un mundo cultural, un mundo de valores.

En este sentido, el lenguaje es una actividad compleja, ya que es a la vez referencia, sentido, expresión y comunicación. De allí que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua no pueden reducirse solo al estudio del sistema. Desde el punto de vista didáctico, es necesario considerar el lenguaje como un medio operativo para:

- . representar un conocimiento
- ' regular conductas propias y ajenas
- . comunicar.

El lenguaje como medio para representar un conocimiento

El pensamiento origina, sostiene y da significado a las expresiones lingüísticas. El proceso de pensamiento implicado en la representación pone en juego una Serle de operaciones mentales:

+ El lenguaje refiere, ante todo, a la realidad captada por la inteligencia que conoce, conceptualiza y valora esa realidad. En esta actividad referencial, el hombre pone en juego la función simbólica, es decir, su capacidad de sustituir objetos, acciones y fenómenos por una palabra que los represente (*"referencia objetiva"*).

+ El hombre tiene la capacidad de conocer intelectualmente; esto hace posible que pueda analizar y captar la esencia de una realidad, lo que le permite construir un concepto. La expresión externa y sensible de ese concepto es la palabra.

Los procesos de pensamiento implicados en la representación permiten al hombre comunicarse en ausencia de los objetos y transmitir y recibir información sobre el mundo que lo rodea, sus creencias y sus valores.

Por esta razón, el lenguaje, entendido como un sistema de representación, es fundamental para la construcción de cualquier conocimiento.

Diversas teorías psicológicas han asignado al lenguaje la función representativa. Así, por ejemplo, Piaget afirma que la representación mental de los objetos es el punto final del desarrollo de la inteligencia sensorio-motriz. Una vez que el niño ha alcanzado la representación mental, está cognitivamente preparado para participar en las relaciones sociales.

Por su parte, otros investigadores -como Bruner y Vigotsky- consideran que la interacción social favorece y estimula la actividad cognitiva, puesto que esa interacción provoca la reestructuración de las representaciones en el niño. De esta manera, la comunicación verbal posibilita la transformación de las representaciones, ya que mediante el lenguaje, se incorporan los conocimientos de los otros al propio funcionamiento cognitivo.

El lenguaje como regulador de conductas propias y ajenas.

Mediante el habla interior, los niños se explican a sí mismos los hechos del mundo. Vigotsky postula que *"los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda de su propia habla, así como de sus ojos y de sus manos"*.

En el curso de la resolución de un problema, el niño debe comunicarse con otras personas para intercambiar razonamiento, y a su vez consigo mismo para explicárselo. De esta manera, la interacción comunicativa regula la conducta del otro, al influir sobre su desarrollo cognitivo para la resolución del problema y la propia conducta al explicarse a sí mismo la realidad. Este hablar mientras se resuelve una situación se refiere al pensamiento metacognitivo, como la reflexión sobre el propio actuar.

Al principio, ante una dificultad que le impide el cumplimiento de una tarea, el niño comienza a reflexionar, hablando para sí mismo. Este lenguaje, que no está dirigido a otras personas, es un medio para describir la situación y expresar el posible plan para salir de ella. Poco a poco, este lenguaje llega a transformarse en un habla interior que recupera las funciones analíticas, planificadoras y reguladoras que al comienzo eran inherentes al lenguaje adulto.

De allí la importancia de que el alumno pueda *hablar en el aula* sobre sus procesos, acciones y dificultades. Esto significa verbalizar las acciones que son llevadas a cabo en la realización de una tarea, referir las operaciones mentales implicadas en la resolución de una actividad, comentar sus dificultades al leer, al escribir, al resolver un problema... Al hacerlo, ira conformando un lenguaje interior que le permitirá regular sus propias acciones y comportamientos.

De esta manera, el lenguaje y la acción están unidos en una sola función

psicológica -en donde la acción se subordina al pensamiento- dirigida a hipotetizar, solucionar un problema, analizar y organizar los datos, tomar decisiones, en suma, regular la actividad.

Las funciones representativa, reguladora y comunicativa del lenguaje no se excluyen entre sí, sino que aparecen en forma interrelacionada en la actividad lingüística, ya que las representaciones constituyen el principal contenido de la comunicación y la comunicación, a su vez, contribuye a la construcción de la representación de la realidad.

Es por ello que abordar el lenguaje como un sistema que posibilita la interpretación del mundo y la construcción de representaciones de un individuo resultaría insuficiente si no consideramos, también, que el lenguaje es un proceso social, en la medida en que la persona no concibe una realidad separada o aislada del sistema semántico cultural en el cual se halla codificada esa realidad. Por consiguiente, es necesario considerar el lenguaje en el contexto total de las interacciones entre un individuo y su entorno. En este sentido, el lenguaje es un potencial de significado compartido, en el que el conocimiento del otro y la mutua colaboración se resuelven en términos de comunicación.

Así, la comunicación humana se realiza en cuatro esferas de la actividad del hombre:

- Intrapersonal:** comunicarse con uno mismo,
- Interpersonal:** comunicarse con otra persona,
- social:** comunicarse con varias personas,
- masiva:** un emisor se comunica con un público amplio, disperso, heterogéneo y anónimo.

Si las comunicaciones humanas se realizan en estas cuatro esferas, en el aula deberían estar presentes todas estas situaciones comunicativas.

Durante mucho tiempo **se estimó que *comunicar e informar*** eran términos que remitían a una misma realidad. Sin embargo, si pensamos que el lenguaje es un potencial de significado compartido, podemos considerar que comunicar es algo más que informar, es también la posibilidad del hombre de ***mover a pensar, a sentir, a valorar, a creer, a obrar***, y aun ***ano obrar***. Así, la información y la comunicación están en relación de dependencia de la parte al todo, pero no son la misma cosa (Marro, Dellamea, 1993).

Además, no podemos ignorar que la comunicación no tiene que ver solo con el comportamiento verbal, sino con distintas formas de representación que poseen su propia sintaxis -sus propias reglas de codificación y de expresión- así como su propia convencionalidad -aunque algunas son más convencionales que otras-.

Se puede comunicar a través de los mecanismos verbales reconocidos y clasificados por la lingüística, pero también a través de las inflexiones de la voz, los gestos, la posición que ocupa el cuerpo respecto de otros cuerpos, la ropa y hasta los silencios. Se trata, pues, de un amplio espectro que no se reduce a un acto verbal, voluntario y consciente, pues contiene muchos elementos no verbales, no voluntarios y no conscientes que en ocasiones apoyan o contradicen los verbales o comunican por sí solos un mensaje.

El lenguaje verbal forma parte de una semiótica social en donde la cultura es vista como un sistema de significados y de valores, en el que el lenguaje resulta una de sus realizaciones más importantes.

Así pues, el lenguaje es uno de los sistemas semióticos que constituyen una

cultura. Sin embargo, se distingue porque no sólo se utiliza, en algunos casos, como sistema de codificación para los demás, sino que también constituye un sistema privilegiado en tanto que, a través de la interacción social, posibilita la transmisión de modelos de vida, modos de pensar y de actuar, creencias y valores de toda una sociedad.

El conocimiento lingüístico constituye una dimensión -destacada y esencial- de la competencia comunicativa, entendida como los conocimientos y habilidades necesarios para organizar y utilizar todos los sistemas de signos de una comunidad.

FINALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Una vez delimitada la naturaleza de aquello que debe ser enseñado (¿que enseñar?), resulta necesario aproximarnos a la finalidad de la enseñanza (¿para qué enseñar?).

Los paradigmas lingüísticos adoptados para la didáctica han ido señalando distintas finalidades. Así, por ejemplo, conviene recordar que hasta el siglo XIX el sentido de enseñanza lingüística se remitía a la gramática y a la retórica como *artes de buen hablar*; por consiguiente los estudios lingüísticos estaban dirigidos a lograr que el alumno hablara y escribiera correctamente el idioma para preservar su pureza. Para ello, debía aprender una serie de nociones gramaticales, a través de la mecánica clásica del ejercicio y la repetición.

En el siglo XX, cuando la lingüística se constituye como una disciplina científica autónoma, se insiste en la necesidad de que el alumno conozca el *sistema de la lengua*. Para ello es necesario describir sus propiedades formales, al margen -la mayor parte de las veces- de su uso en auténticos contextos comunicativos. En gran medida, la fuente epistemológica del modelo formal lo constituyen el estructuralismo y el generativismo. Las actividades propuestas para lograr dicha finalidad estaban destinadas a delimitar grupos de palabras, reconocer sus funciones, etiquetarlas y esquematizarlas. El sistema lingüístico es analizado en planos autónomos -fónico, morfosintáctico, léxico- y su límite está en la oración.

En el ámbito de la clase, se percibía que los aprendizajes formales resultaban parcializados e insuficientes y esta dificultad se evidenciaba en la distancia que existía entre los objetivos propuestos y los contenidos enseñados.

Frente a esta visión, tanto la lingüística como la psicología retornaron perspectivas olvidadas y desarrollaron una nueva concepción del lenguaje que atiende fundamentalmente a *“a actividad lingüística de los hablantes y a sus producciones concretas: los textos”*.

Estos estudios ponen en evidencia que conocer y hablar una lengua supone otras muchas cosas, además de conocer un léxico y una sintaxis. Sus representantes también ponen de relieve el carácter interdisciplinar de la teoría, que ha ido incorporando aportes de disciplinas como la psicología, sociología, filosofía del lenguaje, semántica cognitiva, etc., que contribuyen a explicar cómo se organizan los textos y los procesos de comprensión y producción textual.

Es decir que, frente a los objetivos anteriores que perseguían la construcción del conocimiento sobre el objeto formal, en este caso se prioriza la construcción de aspectos funcionales -mecanismos sociales interactivos y procedimientos- implicados en el uso del lenguaje, los cuales no *crecen* espontáneamente sino que requieren de un aprendizaje específico, sin que esta consideración implique reeditar el conductismo.

Desde este punto de vista, **la enseñanza de la lengua se inscribe en un proceso que presupone el desarrollo de una competencia comunicativa y que integra tanto los aspectos cognitivos del desarrollo del lenguaje, como los lingüísticos y paralingüísticos propios de las diversas situaciones de comunicación.**

A partir de estas consideraciones y de un largo proceso iniciado en las escuelas en la década de los ochenta, se redimensiona la finalidad del área: la **enseñanza debe favorecer el desarrollo integral del lenguaje en el alumno.**

Si pensamos que el lenguaje acompaña la complejidad de los procesos de conocimiento y que permite su formalización a través del código verbal, diremos pues, que el pensamiento, la lectura, la escritura y la comunicación están íntimamente vinculados y ninguno de estos aspectos deben descuidarse para la enseñanza.

LA DIMENSIÓN CURRICULAR

Este nuevo y más abarcador enfoque sobre el lenguaje incide decisivamente en la teoría y la práctica curricular en el Área de Lengua, en varios aspectos.

En primer lugar, una didáctica que toma en cuenta el desarrollo integral del lenguaje considerado en sus funciones representativa, reguladora y comunicativa implica trabajar con conocimientos y competencias que trascienden el plano de lo lingüístico a la vez que lo incluyen.

En segundo lugar, no se trata ya de partir de una serie de normas y reglas que describen el código para lograr que el alumno desarrolle las habilidades de leer, *escribir, escuchar y hablar*, sino que resulta necesario partir del uso del lenguaje en diferentes textos y en situaciones comunicativas concretas. Este nuevo punto de vista no implica un desconocimiento de la teoría, sino un descubrir el conocimiento científico en cuanto explica el uso del lenguaje, para luego volver al uso concreto con la posibilidad de resignificarlo.

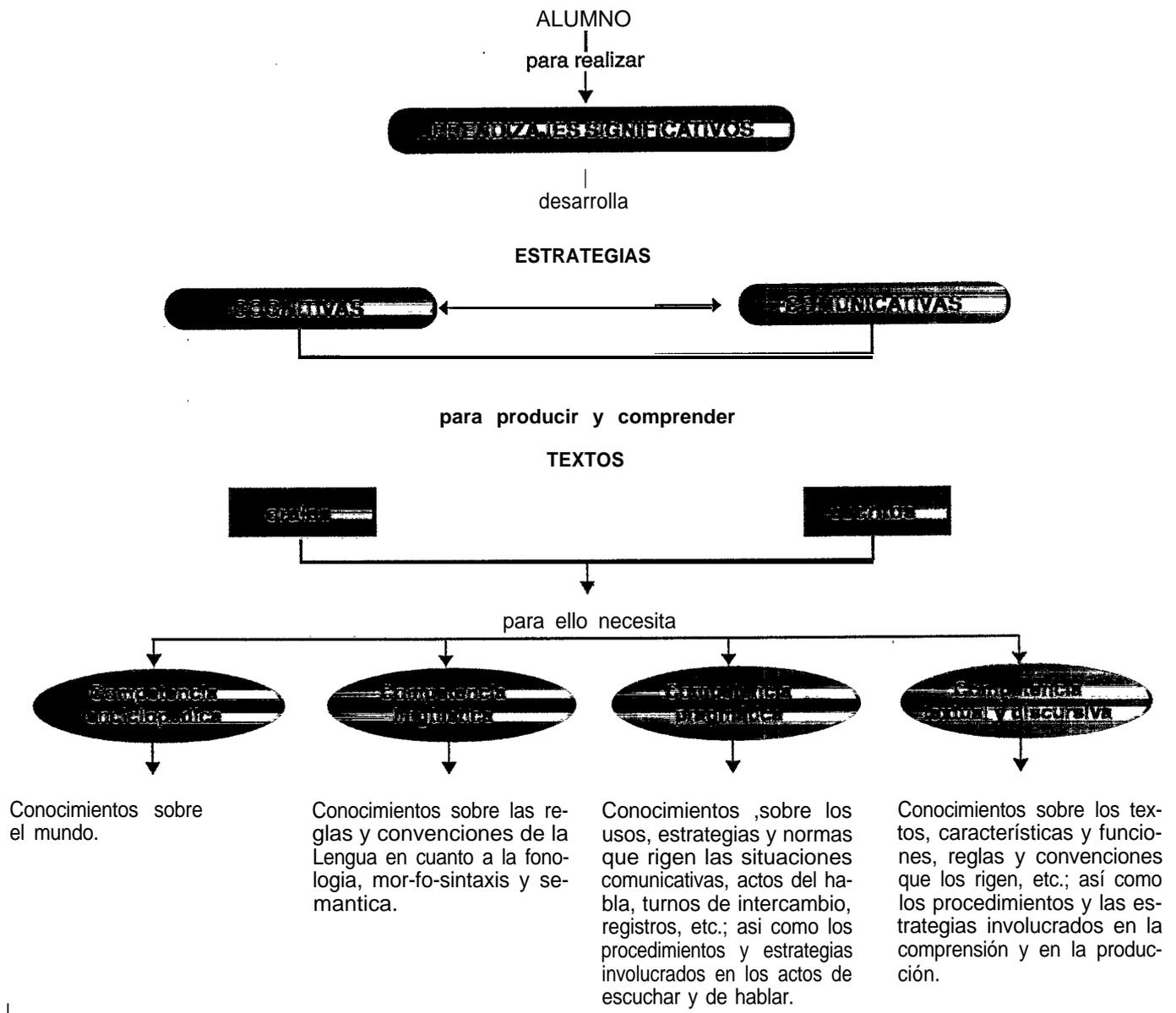
No habrá aprendizajes significativos si no pensamos que el alumno ejercita su actividad lingüística en el orden individual y social y, por ello, debe aprender a emplear el lenguaje en diferentes situaciones comunicativas.

Las corrientes estructuralistas aplicadas a la enseñanza centraban su atención en la adquisición de una competencia lingüística (los códigos y sus reglas). La propuesta, ahora, consiste en centrar la atención en el hecho comunicativo en toda su complejidad. Así, una verdadera transposición didáctica implica que la enseñanza del lenguaje deberá centrar todo su esfuerzo en las necesidades de los alumnos, necesidades que implican tener presentes las actividades de **hablar, escuchar, escribir y leer textos en diferentes situaciones comunicativas.**

Esto significa que la enseñanza de la lengua deberá tender hacia el desarrollo de una **competencia comunicativa** que permita al alumno transferir los conocimientos aprendidos, sin desconocer que cuando llega a la escuela ya ha desarrollado su capacidad de usar el lenguaje para interactuar con su medio.

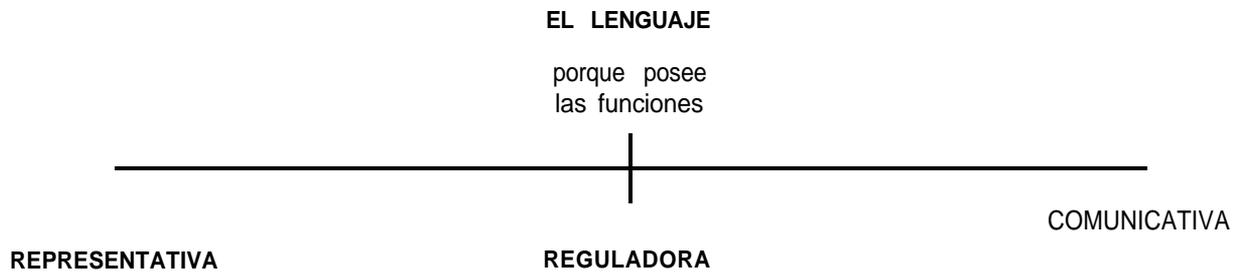
En este sentido, numerosos investigadores coinciden en afirmar que el niño, en interacción con el adulto, no solo aprende una *gramática* en términos de Chomsky (las reglas que rigen la construcción *gramatical* de los enunciados) sino que también aprende acerca de la interacción comunicativa, es decir, saber emitir el concepto apropiado en el estilo adecuado, en el tiempo y lugar correctos. Implica un conocimiento complejo de *cómo decir qué a quién, cuándo y dónde*. Este conocimiento de cómo usar la lengua apropiadamente en diferentes situaciones se ha definido como **competencia comunicativa** (Hymes, 1967).

Es por esta razón que la enseñanza de la lengua implicará considerar el lenguaje en todos sus aspectos, y el diseño curricular del área deberá contemplar todos los saberes que constituyen la competencia comunicativa del alumno.



para adquirir
UNA COMPETENCIA COMUNICATIVA

que permitiera al alumno transferir los conocimientos, para interactuar con el mundo y con los otros, para lograr una participación activa dentro de la sociedad, usando como medio



El desarrollo de la competencia comunicativa implica potenciar en el alumno la capacidad de relacionarse con individuos de diversa edad, rol, status, y en diversas situaciones de intercambio; esto significa usar el lenguaje en su variedad de códigos, lectos y registros, así como en sus numerosas funciones. Un mayor conocimiento del lenguaje y de sus sistemas de representación y una reflexión consciente sobre el proceso comunicativo favorecerán este aprendizaje.

Es necesario destacar que el desarrollo de esta competencia comunicativa significa, además, no desconocer la variedad y la diversidad lingüística, entendiendo que el lenguaje puede variar de acuerdo con ciertos parámetros contextuales:

- el **tiempo** (dimensión histórica)
- el **lugar** (variedad geográfica)
- el **grupo social** (variedad social)
- la **situación** (variedad funcional y contextual)

Esto significa que existe una pluralidad de lectos y registros cuya dimensión de un tiempo histórico, de un espacio geográfico y social no debe ser desconocida ni desvalorizada por el docente. Por el contrario, uno de los aspectos de la competencia comunicativa implica el desarrollo de la **habilidad de adecuación** que consiste en el saber identificar la variedad de formas y pasar flexiblemente de una a la otra. Por consiguiente, es importante el aprendizaje de procedimientos que privilegien la variación, es decir, una verbalización diferenciada.

Sin embargo, resulta necesario considerar que la competencia comunicativa no puede ser reducida exclusivamente al campo de la variación, puesto que abarca un conjunto amplio de conocimientos, capacidades y operaciones que deben ser tomados en cuenta a la hora de la enseñanza. Entre ellas, resultan particularmente relevantes:

- + dominar el proceso de comunicación tanto interpersonal y social como intrapersonal (saber hablar con otros y consigo mismo para explicar y explicarse la realidad),
- + comprender y producir textos orales y escritos, ficcionales y no ficcionales, utilizando estratégicamente determinados procesos y procedimientos,
- + llevar a cabo acciones mediante el lenguaje, de acuerdo con determinadas reglas, modelos y convenciones sociales,
- + reconocer la diversidad y emplear adecuadamente los códigos, lectos y registros de acuerdo con la situación en la que se produce el intercambio.

CONTEXTOS BILINGÜES

El respeto por el lenguaje en su variedad de códigos, lectos y registros se complejiza aun más en contextos bilingües, donde deben armonizarse distintos sistemas de representación, distintas visiones del mundo y distintas identidades.

Los lenguajes vernáculos aborígenes presentan posibilidades de sistematización, descripción y circulación que le son propias. Pueden ser transmitidos en la escuela, a través de metodologías y estrategias específicas que no incluyen necesariamente la enseñanza de la escritura. Esto permite respetar y jerarquizar las diversas manifestaciones culturales, abrir espacios de intercambio, de estudio, de preservación cultural, sin forzar la adopción de un sistema de escritura externo a la comunidad usuaria.

Sin embargo, aunque la lengua vernácula aborígen sea enseñada y aprendida con el mismo grado de formalización y sistematización que cualquier lengua (sea oral solamente u oral y escrita), es conveniente que la escuela garantice el dominio y la competencia para el uso de la lengua oficial que asegure el acceso al conocimiento, la equidad y la participación democrática en el conjunto de la actividad social de la comunidad. El español, además de ser la lengua oficial del país, es la lengua que permite la circulación de las personas en el ámbito general de la comunidad hispano-hablante.

CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos del área serán funcionales y significativos desde el punto de vista didáctico, si tenemos en cuenta que:

- + El aprendizaje es un proceso activo y constructivo, sin desconocer que, en el contexto escolar, requiere de mediación,
- + El aprendizaje resulta de establecer relaciones entre las informaciones nuevas y los conocimientos anteriores.
- + El aprendizaje requiere de la organización constante de los conocimientos,
- + El aprendizaje concierne tanto a las estrategias cognitivas y metacognitivas como a los conocimientos teóricos,
- + El aprendizaje concierne tanto a los conocimientos conceptuales como a los procedimentales y actitudinales (Tardif, J.,1992).

Por consiguiente, el cambio propuesto consiste no solo en el desarrollo de contenidos conceptuales nuevos, sino contenidos que también hagan referencia a las operaciones (procedimientos) y a las actitudes que son necesarias para llevar a cabo eficazmente las acciones de hablar, escuchar, escribir y leer.

En este sentido, en el área de Lengua, podemos decir que:

Los contenidos conceptuales se refieren a los conocimientos que permiten a una persona representarse objetos, hechos, reglas y principios (Brien, R.,1994). Sin embargo, en el área de la Lengua, resulta necesario aclarar que no se refieren al saber científico que preocupa a los estudiosos del lenguaje, sino al saber científico para ser enseñado.

Numerosos trabajos sobre la transposición didáctica de los contenidos en Lengua señalan esta preocupación. Los docentes debemos tener en cuenta que la finalidad de la lingüística teórica y la finalidad de la enseñanza son totalmente diferentes. Mientras las Ciencias del Lenguaje intentan describir el sistema de la lengua y analizar sus componentes y sus relaciones, la enseñanza del lenguaje se propone seleccionar, jerarquizar y redimensionar esos contenidos en función de saberes que resulten socialmente válidos y didácticamente significativos, para que el alumno -usuario y no lingüista- pueda transferir eficaz y autónomamente esos conocimientos a todas las situaciones comunicativas.

Los contenidos procedimentales se refieren a los conocimientos que permiten a una persona operar sobre la realidad. Las acciones, los procedimientos y las estrategias cognitivas y metacognitivas son conocimientos procedimentales (Brien, R. 1994). Aquí, también es necesario puntualizar que no se refieren al logro de los objetivos de orden cognoscitivo como respuesta a un estímulo presentado por los conceptos enseñados, tal como lo señalaban las antiguas planificaciones (*Se espera que el alumno, una vez finalizado el desarrollo de estos temas, pueda...*), sino al **saber hacer**. Esto significa saber qué procedimientos y estrategias cognitivas están involucrados en los actos de leer, escuchar, escribir y hablar.

Conocer los componentes y las reglas de un juego no bastan para saber jugarlo; es necesario además, conocer su procedimiento (la secuencia de actividades para llevarlo a cabo) con la finalidad de seleccionar las estrategias más inteligentes para concluirlo con éxito.

En este sentido, los contenidos conceptuales resultan incompletos en el aprendizaje, si no van acompañados por los procedimientos. Ambos conocimientos se complementan en la realización de una tarea.

Ningún docente desconoce que los conocimientos sobre los textos resultan necesarios para llevar a cabo las tareas de leer y escribir; sin embargo esos conocimientos caen en el vacío si no van acompañados por los procedimientos y las estrategias que utilizan los usuarios del lenguaje para llevar a cabo esas

tareas. El alumno podrá regular (función reguladora del lenguaje) los procesos y procedimientos involucrados en las actividades de leer, escribir, escuchar y hablar sólo si los conoce y ha logrado representarlos. *“Cuando un niño es capaz de terminar algo que involucra un proceso, como el de poner la mesa, retirar los platos, ayudar a sembrar el jardín o encontrar un libro que se había perdido, es un buen momento para que el adulto le confirme el proceso desarrollado para la realización de la tarea, al pedirle un relato o una muestra de algo que ha ocurrido. Muchas veces el niño no sabrá lo que ha, hecho, pero al plantearse las preguntas creará el esquema cognitivo”* (Graves, 1992).

Sólo mediante el conocimiento integrado del *saber-saber* y del *saber-hacer*, un usuario del lenguaje puede detectar los obstáculos y problemas de comprensión o producción que se le presenten, para volver sobre sus pasos y ajustar o modificar la estrategia utilizada.

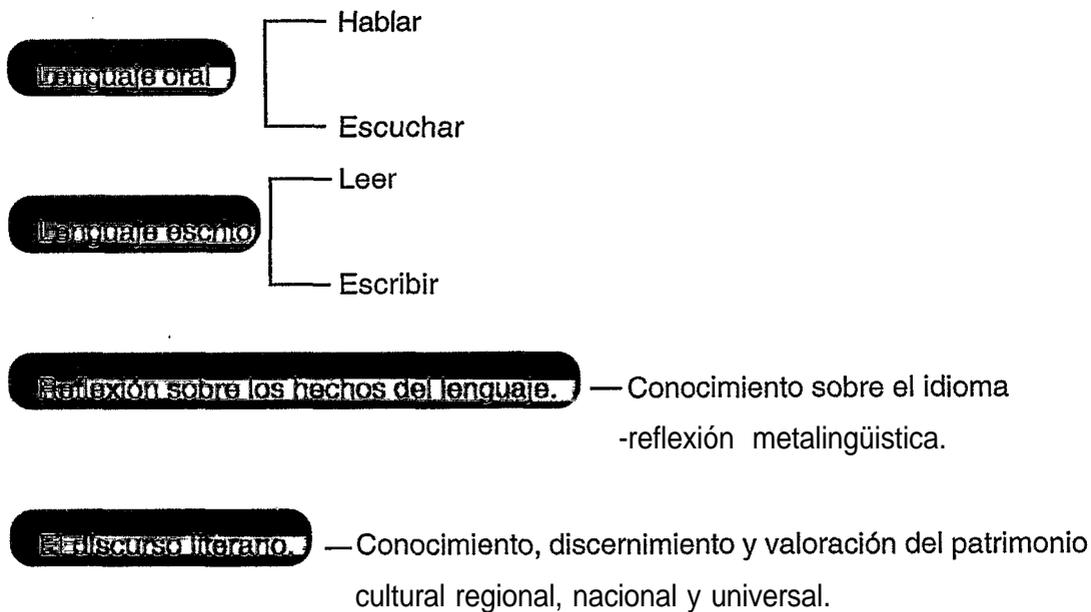
Numerosas teorías, muy valiosas para la enseñanza, han dado cuenta de los procedimientos y de las estrategias que llevan a cabo los usuarios del lenguaje para hablar, escuchar, escribir y leer.

Sin embargo, resulta necesario advertir que *todas* las operaciones cognitivas o procedimientos imprescindibles para llevar a cabo una tarea resultan casi imposibles de ser enunciadas en un diseño curricular, puesto que la gestión de estas operaciones, muchas veces, involucra una serie de procedimientos elementales. Es por ello que hemos optado por enunciar, en este diseño, algunas categorías genéricas que, en realidad, son **secuencias finalizadas de operaciones**. Así, por ejemplo, dentro de *lenguaje escrito* se enuncia, como un contenido procedimental de la producción: **la revisión de/ texto**. Sin embargo, esta operación requiere de la ejecución de una serie de actividades mentales y de acciones, tales como: **la relectura, la detección de la dificultad, la definición de su naturaleza y la selección de una estrategia para superarla**.

Los **contenidos sobre valores y actitudes**. La inclusión en el currículum de estos contenidos nos llevará a una revalorización del proceso de enseñanza y aprendizaje frente a los modelos educativos de tipo cuantitativo que llegan a deshumanizar el proceso, ya que atienden solo, o prioritariamente, a la consolidación de conocimientos científicos vacíos de todo contenido que tenga en cuenta los ideales de comportamiento humano frente a ese saber científico. Las actitudes derivan fundamentalmente de esos valores, esto significa que el valor es lo que hace a algo digno de ser apreciado, deseado y buscado y es lo que mueve a tomar una determinada actitud frente a la acción (Ontoria, A. y otros, 1992).

En el caso del área de Lengua, específicamente, estos contenidos no solo se refieren a un dominio genérico de comportamientos, sino también a una cierta actitud frente al lenguaje y al hecho comunicativo. Actitud que deviene de una percepción valorativa sobre la importancia del comportamiento que debe asumir el hombre frente a las acciones de hablar, escuchar, escribir y leer. En este sentido, podríamos señalar *actitudes del emisor hacia sí mismo* -la conciencia de sus competencias y limitaciones, la conciencia del papel que le cabe cumplir en tanto emisor, etc.-, las *actitudes del emisor con respecto al tema o asunto que tratará su mensaje* -ser oportuno, relevante, veraz, etc.- y las *actitudes del emisor hacia sus receptores* -el respeto por las opiniones de los otros, la cooperación para que su mensaje resulte comprensible, etc.- (Marro, M.; Dellamea, A. 1993).

Estos tres tipos de contenidos (*conceptuales, procedimentales y actitudinales*) han sido agrupados en función de su pertenencia a un mismo campo o dominio del conocimiento. En realidad, no deben verse como un temario secuenciado en el que los conceptos se acumulan; sino como sistemas de significación mediante los cuales el alumno se apodera de determinados saberes. Así, los contenidos del área se organizan en cuatro campos:



Todos estos campos de conocimiento se actualizan en el texto donde convergen, se funcionalizan y se cumplen las diferentes acciones del lenguaje. Por eso, la reflexión sobre los hechos del lenguaje cobra sentido sólo si se la aborda desde el escuchar y hablar (lenguaje oral), escribir y leer (lenguaje escrito).

Si bien en cada uno de los cuatro campos se diferencian los tres tipos de contenidos descriptos, es conveniente que los mismos no se trabajen aisladamente en la clase, sino que debieran integrarse, ya que, de otra forma, el aprendizaje resultaría incompleto e insuficiente. La integración de los tres contenidos es lo que producirá aprendizajes significativos y, más aun, permitirá que el alumno aprenda a aprender.

Conviene subrayar que la distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es de naturaleza organizativa; por esta razón, en ocasiones un mismo contenido aparece repetido en las tres categorías; la repetición, en estos casos, traduce la idea de que el conocimiento debe ser construido convergentemente desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal.

Esto no invalida que, en ocasiones muy especiales, un determinado contenido aparezca únicamente en una u otra de las tres categorías; con ello se sugiere que dicho conocimiento, por su propia naturaleza, exige ser construido desde un enfoque prioritariamente conceptual, procedimental o actitudinal.

Asimismo, es necesario destacar que el orden de presentación de los apartados referidos a los tres tipos de contenidos no supone ninguna prioridad entre ellos.

Por otra parte, la distribución de los contenidos en los cuatro campos del conocimiento supone establecer estrechas relaciones de aprendizaje entre uno y otro. Todos ellos son transversales, ya que sus contenidos se interrelacionan y el aprendizaje de unos incide, perfecciona y complementa el de los otros. Por consiguiente, corresponde al ámbito de la clase establecer las conexiones que resulten necesarias para no caer en un fragmentarismo arbitrario que no permita la integración de los saberes. En este marco, devienen las expectativas de logro y las competencias de cada uno de los ciclos.

LENGUA EN EL NIVEL INICIAL

En la fundamentación general del área se ha afirmado que el lenguaje, representación convencional y simbólica asumida por la comunidad lingüística, es un medio fundamental y dinámico para la representación del mundo, sirve como instrumento de comunicación interna y externa -del yo consigo mismo y del yo con otras personas- y permite regular la conducta propia y ajena.

Por esto, desde el Nivel Inicial se concede primacía a la instrumentalización representativa y comunicativa que permite comprender el mundo, comprender a otros, hacerse comprender por otros y

hablarse a sí mismo mediante operaciones cognitivas.

No todos los niños ingresan al Nivel Inicial usando el lenguaje oral de la misma manera. En este sentido, son interesantes las consideraciones de algunos sociolingüistas que se han preocupado por cuestiones relacionadas con la educación. Así, por ejemplo, Bernstein (1971) señala la existencia, en el seno de la sociedad, de personas que presentan un *código restringido* frente a otras que presentan un *código elaborado*; mientras que Labov (1969) pone de relieve que esas diferencias tienen, seguramente, que ver con *hábitos comunicativos diferentes* y que, más que de déficit absolutos, habría que hablar de diferentes rendimientos comunicativos de los hablantes en función del contexto, el tema o la tarea.

Estas consideraciones acerca de la comunicación en situaciones educativas nos invitan, por un lado, a ser cautos a la hora de valorar las producciones lingüísticas de los alumnos (Stubbs, 1984; Cazden, 1991); y por otro, nos ayudan a comprender mejor y a intervenir sobre los procesos de comprensión e interpretación (Wells, 1988).

Es por ello que, en el Nivel Inicial, el *código restringido* que suelen presentar algunos niños no debe ser atribuido a un *déficit de inteligencia*; sino más bien a razones de orden comunicativo, más específicamente de hábitos comunicativos, tales como circunstancias adversas de orden familiar o diferencias dialectales relacionadas con la región donde el alumno ha vivido y se ha desarrollado.

El enfoque didáctico de la diversidad sociológica es básicamente actitudinal y empieza en los primeros años de escolaridad con la aceptación de la variedad, reconociéndola como una característica inherente al uso del lenguaje.

Esta visión, enmarcada en la dimensión social del lenguaje desde los primeros niveles del aprendizaje, implica, por otro lado, una enorme responsabilidad de la Educación Inicial para enriquecer el repertorio lingüístico y las posibilidades de los alumnos, sumando así capacidades expresivas que le permitan acercarse, paulatinamente, a la forma estándar representativa de la comunidad lingüística a la que pertenece.

La educación inicial es una vía de acceso al proceso de alfabetización y, en este sentido, debe garantizar un contacto permanente y variado con las prácticas de lectura y escritura para todos los niños, salvando la distancia que existe entre quienes ingresan más avanzados en relación con los conocimientos sobre el lenguaje escrito y aquéllos que no han recibido en su familia la posibilidad de iniciarse en el proceso de alfabetización. El Nivel Inicial cumple también aquí una función sumamente importante, al poner en contacto con experiencias de lectura y escritura a todos los niños y, muy especialmente, a aquéllos que necesitan de una intervención pedagógica específica.

El lenguaje escrito es utilizado socialmente para cumplir funciones específicas, por ello es conveniente que el niño capte sus propósitos -ser portador de significados y servir para lograr metas- en contacto con gran variedad de situaciones de lectura y de escritura que lo comprometan en actos comunicativos en contextos reales.

En este nivel de escolaridad es conveniente iniciar al niño en el descubrimiento de cómo funciona el lenguaje, entendiendo que el mismo es instrumento de desarrollo cognitivo. Las actividades lúdicas con el lenguaje, abordadas desde la oralidad, que exigen operaciones como relacionar, comparar, clasificar, etc. están no sólo orientadas al desarrollo de una competencia lingüística, sino también al desarrollo de procesos de pensamiento relevantes para la construcción de aprendizajes significativos.

La literatura conforma un campo diferenciado dentro de los contenidos básicos comunes para el Nivel Inicial y para la EGB, por constituir un espacio definido dentro de los otros discursos sociales. Este lugar propio le es conferido por el uso estático de la palabra para vehicular la intención comunicativa y por la posibilidad de acceder, a través de ella, al acervo cultural de la región, del país y de la humanidad.

PARA QUÉ ENSEÑAR LENGUA EN EL NIVEL INICIAL

A partir de estas reflexiones, podemos considerar que el Nivel Inicial debe transformarse en un ámbito capaz de crear las condiciones para que cada niño encuentre la oportunidad para:

- Representar apropiadamente sus conocimientos por medio del lenguaje.
- Utilizar el lenguaje como un medio para organizar su entorno y su propia experiencia.
- Ampliar su caudal léxico o su repertorio de signos disponibles para denominar las cosas o situaciones (expansión referencial).
- Iniciarse en el proceso de alfabetización entendida no solo como la decodificación de grafemas y fonemas, sino también y, ante todo, como la habilidad de leer comprensivamente y de escribir con significado en situaciones comunicativas diversas.
- Expresar su propia voz interior y aprender a escuchar y a aceptar la de los demás.
- Empezar estrategias de comunicación adecuadas para interactuar y relacionarse con los demás.
- Acercarse, a través del discurso literario, al uso estético de la palabra y al patrimonio cultural de la región, del país y de la humanidad.

EXPECTATIVAS DE LOGROS

- Participar en diversos intercambios comunicativos en los que comprende y es comprendido por otros.
- Transmitir mensajes dados en el hogar, en el jardín, en la escuela.
- Conocer las funciones sociales de la lectura y de la escritura y las diferencias entre la lengua escrita y otras formas de representación.

o Realizar anticipaciones sobre el contenido de un texto, de acuerdo con el título, con las imágenes, etc. y comentar, en términos sencillos, las informaciones contenidas en textos ficcionales y no ficcionales.

o Iniciarse en las primeras identificaciones de portadores de textos dentro de la biblioteca (elegir un libro de cuentos, un álbum, una revista de historietas, etc.).

- Utilizar algunos conocimientos convencionales del sistema de la lengua escrita (linealidad, *direccionalidad: izquierda-derecha, arriba-abajo; posición del libro, función de las ilustraciones, posición y organización de la página, etc.*).

- Aproximarse al valor arbitrario y convencional de algunos elementos básicos del código (*la existencia de grafías, grafías que se combinan en palabras, textos que comunican mensajes, etc.*).

o Tomar contacto con los valores culturales y estéticos que se transmiten a través de cuentos maravillosos, leyendas, fábulas, poesías, relatos orales...

- Ser capaces de disfrutar del mundo imaginario de la literatura y saber distinguir progresivamente el mundo real de la fantasía.

CONTENIDOS

LENGUAJE ORAL

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Valoración de la palabra como expresión adecuada de la realidad que se nombra y como manifestación del pensamiento.
- * Actitud de confianza en su capacidad para comunicarse.
- * Actitud de diálogo para la resolución de conflictos.
- * Actitud de escucha atenta y respeto por las intervenciones del interlocutor.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

INTERCAMBIO COMUNICATIVO

- Situación comunicativa (*quien habla, que dice, a quién, dónde*).
- Códigos lingüísticos y paralingüísticos (*gestos, expresiones y señalamientos, tonos y variaciones de la voz*).
- Registros (*coloquial y estándar*).
- Fórmulas sociales de saludo y cortesía.
- Turnos de intercambio.
- Pertinencia y adecuación de la información.
- Coherencia temática.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Desarrollo de actividades mentales y situaciones que le permitan:

- La identificación del “yo” como locutor y del “otro” como interlocutor, así como el tema del intercambio comunicativo y la localización espacial.
- La distinción entre códigos lingüísticos y paralingüísticos, así como la interpretación del significado de gestos, expresiones y señalamientos.
- La identificación de variaciones de la voz y de los distintos tonos y la comprensión de sus manifestaciones significativas en *interrogaciones, exclamaciones, dudas, enojos, afirmaciones, etc.*
- La identificación de las variaciones en la forma de hablar de acuerdo con la edad del interlocutor y el grado de conocimiento y confianza de los mismos, así como el lugar en el que desarrolla el intercambio.
- La distinción de fórmulas sociales cotidianas de saludo para iniciar y cerrar una conversación y de fórmulas de cortesía para realizar *pedidos, demandas, agradecimientos, etc.*
- El reconocimiento de turnos de intercambio en la conversación espontánea mediatizada y no mediatizada.
- La selección de información adecuada y concerniente a la intención comunicativa y al tema de la conversación.
- La conservación general de un tema atendiendo a la coherencia y a la continuidad durante un intercambio comunicativo.

<p>LOS TEXTOS DE LENGUA ORAL</p>	<p>Desarrollo de actividades mentales que lo permitan:</p>
<ul style="list-style-type: none"> · Conversación espontánea (mediatizada y no mediatizada). · Instrucción (<i>la receta, las reglas de un juego, la realización de una tarea...</i>). · Narración: el relato de experiencias vividas, el relato de procesos y la narración ficcional. - Argumentación. 	<ul style="list-style-type: none"> · El saber situar y situarse, gesticular, controlar las variaciones del tono de la voz, ceder y tomar turnos, en suma: saber actuar en un intercambio conversacional. · La realización de una serie de acciones guiadas por un itinerario de instrucciones y la construcción de indicaciones ordenadas para indicar la realización de una determinada tarea, juego, receta... · La construcción de un relato de acontecimientos vividos u observados dentro o fuera de la escuela y de relatos ficcionales en los que ordena secuencialmente las acciones de una manera lineal, recrea personajes, los localiza, y discrimina entre ficción y realidad. · La reconstrucción de un relato de procesos en los que explicita los pasos llevados a cabo para la realización de una determinada tarea. · La renarración de un relato en la que ordena las secuencias, nombra a los personajes y los sitúa en un lugar. · La iniciación en la práctica de fundamentaciones de puntos de vista contrapuestos y de interpretaciones de hechos ocurridos u observados.
<p>LA DESCRIPCIÓN Y LA DEFINICIÓN DE CONCEPTOS</p>	
<ul style="list-style-type: none"> · Descripción global de objetos, animales y personas. · Definición por atributos, por función, por género y por diferencia. 	<ul style="list-style-type: none"> · La construcción de una descripción en la que denomine los elementos que integran el objeto, el animal o la persona y les atribuya las cualidades que los caracterizan. · La construcción de definiciones en las que incluya al objeto descrito dentro de una categoría genérica, reconozca los atributos, determine su función y lo compare con otros elementos.

LENGUAJE ESCRITO

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Valoración de la lectura y de la escritura como formas para aprender, comunicarse, deleitarse, recordar.. .
- Actitud de curiosidad e interés por saber qué informaciones contiene un libro y cómo hay que buscarlas.
- Actitud de cooperación frente a las dificultades que presentan otros niños para comprender o para comunicar sus ideas, sentimientos, conocimientos, etc..

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
LECTURA	Desarrollo de actividades mentales y de acciones que le permitan:
<ul style="list-style-type: none"> • Funciones sociales y personales de la lectura. • Ambitos y funciones de los textos. • Portadores de textos (<i>libro, revista, diario, afiche...</i>). • Elementos del paratexto (<i>tapas, índices, ilustraciones...</i>). • Siluetas textuales. • Tipos de textos: informativos periodísticos (<i>noticia</i>) y científicos (<i>definición, nota de enciclopedia e informe de experimentos</i>), instruccionales (<i>recetas, juegos, etc.</i>), epistolares (<i>cartas, esquelas, tarjetas,</i>), publicitarios (<i>afiches, anuncios y avisos, folletos...</i>) y humorísticos (<i>historietas</i>), 	<ul style="list-style-type: none"> • El reconocimiento de las funciones sociales y personales de la lectura en diferentes tipos de textos: <i>leer para comunicarse con el exterior, leer para descubrir las informaciones necesarias, leer para hacer, leer para imaginar leer para aprender..</i> • La exploración de textos provenientes de diferentes ámbitos: <i>cotidiano, medios masivos, espacios fisicos compartidos como plazas y calles...</i> y distinción de sus funciones sociales. • El reconocimiento y la distinción de diferentes portadores de textos en función de sus características y constituyentes. • La iniciación en estrategias lectoras: <p>-de prelectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Activación de conocimientos previos. ◆ Anticipaciones sobre el contenido de un texto, en función de algunos elementos del paratexto (<i>tapas, títulos, ilustraciones...</i>). <p>-de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Formulación de hipótesis acerca del sentido de un texto, a partir de claves como las ilustraciones, las siluetas, el contexto, palabras conocidas... ◆ Lectura de imágenes. ◆ Deducción del significado de una palabra desconocida a partir de su relación con el contexto.

<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de letras (<i>impresa, cursiva, mayúscula y minúscula</i>). • La biblioteca y los textos. 	<p>-de postlectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificación de las hipótesis predictivas. • La iniciación en el aprendizaje perceptivo de la lectura: ◆ Discriminación entre letras y otras formas de representación gráfica. - Reconocimiento de diferentes tipos de letras en función de su uso en carteles, diarios, cartas, etc.. - Reconocimiento de algunos grafemas convencionales. - Identificación de portadores de textos dentro de la biblioteca, exploración de posibles criterios de ordenamiento y selección de material de lectura.
<ul style="list-style-type: none"> • Funciones sociales y personales de la escritura. • Convenciones del sistema de la lengua escrita (<i>linealidad, direccionalidad</i>). • Formas convencionales de escritura (<i>el nombre propio y otros nombres significativos</i>). • Tipos de textos: <i>informativos, reguladores, imaginativos, instrumentales, personales</i>. - Parámetros o contexto de la situación de producción (a quien le escribo, qué le escribo y con que propósito). • Siluetas textuales y estructuras esquemáticas. • Coherencia semántica. • Cohesión léxica. 	<ul style="list-style-type: none"> • El reconocimiento de las funciones sociales y personales de la escritura: <i>escribir para comunicarse con el exterior; escribir para imaginación escribir para conservar la memoria...</i> • El reconocimiento de la linealidad y direccionalidad de la escritura (<i>izquierda-derecha, arriba-abajo</i>). • La exploración de escrituras convencionales y no convencionales. • La escritura del nombre propio y de otros nombres significativos. • La iniciación en estrategias de escritura: - <i>Planificación</i> colectiva del proceso de escritura en función de los parámetros de la situación de escritura (destinatario, propósito y función predominante), del contenido y de la forma que asumirá el texto. - <i>Escritura:</i> directa o mediatizada por el adulto, explorando formas de coherencia semántica adecuadas al nivel y de cohesión léxica a través de <i>repeticiones, sinonimos, conectores, etc..</i> - <i>Revisión</i> del texto, leído oralmente por el maestro para transformarlo o mejorarlo en función del propósito, del destinatario y de las exigencias del tipo de texto.

REFLEXIÓN ACERCA DEL LENGUAJE

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Actitud de curiosidad por conocer el funcionamiento de la lengua para mejorar su uso como garantía de una comunicación eficaz.
- Actitud de respeto por las variedades lingüísticas.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- **Aspecto pragmático:**
 - Variaciones de formas y registros.
- **Convenciones básicas de la escritura:**
 - Fonema,
 - Grafema.
 - Palabra.
 - Oración.
- **Aspectos morfosintáctico y semántico:**
 - Noción de nombre, cualidad y acción.
 - Noción de concordancia.
 - Familia de palabras: diminutivos y aumentativos.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Desarrollo de actividades mentales y situaciones que le permitan:

- La identificación de formas lingüísticas y registros diferentes en función de la situación comunicativa.
- El reconocimiento intuitivo de algunos fonemas y grafemas y la correspondencia entre ellos.
- La iniciación en el reconocimiento del trazado de algunos grafemas (*por ejemplo, las del propio nombre u otras palabras significativas*).
- La identificación de la palabra en una oración o texto, a partir del espacio que la delimita.
- El reconocimiento de ciertas palabras en una oración o texto.
- La combinación, sustitución, y expansión de elementos oracionales.
- La construcción de las nociones de nombre, cualidad y acción.
- La reflexión intuitiva sobre la concordancia nombre/cualidad.
- La asociación de palabras a partir de una raíz común, el reconocimiento y la construcción de diminutivos y aumentativos.

LITERATURA

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Valoración de la lectura de textos literarios como fuente de placer, recreación y transmisión de la cultura.
- Actitud de interés y curiosidad por la lectura de textos literarios de diferentes géneros.

Lengua

CONTENIDOS CONCEPTUALES

Los textos literarios:

- **El texto narrativo:** narraciones folklóricas, regionales, nacionales y universales.
- **La poesía:** nanas, rondas, juegos y canciones, adivinanzas, trabalenguas, poesía humorística...
- *La expresión teatral.*

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- La escucha comprensiva y la lectura convencional y no convencional de textos literarios.
- La exploración de formas de organización y de recursos expresivos en cuentos, poesías y textos dramáticos.
- La recuperación de la temática de los cuentos, así como sus constituyentes característicos: personajes, espacio, organización...
- La construcción y reconstrucción de rimas, juegos de palabras, adivinanzas, trabalenguas...
- El contacto con diversas expresiones teatrales (*titeres, marionetas, representaciones...*) que le permitan ver y analizar elementos escenográficos, personajes, etc.
- La imitación de personajes a través de la mímica (*gestos, ademanes y desplazamientos*), la improvisación y la participación en juegos dramáticos en los que actúa para otra persona.

- AEBLI, HANS. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Narcea. Madrid.
- BÉRARD, E. (1995). *La grammaire, encore... et l'approche communicative en Études de Linguistique Appliquée*. Didier Érudition. N°100. Oct./Dec. Paris.
- BRONCKART, J. P. (1983). *Las ciencias del lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* UNESCO.
- BROWN, G.; YULE, G. (1989). *Análisis del discurso*. Visor. Madrid.
- BRUERA, R. (1996). *La didáctica como ciencia cognitiva*. CEDIE. Rosario.
- BRUNER, Jerome. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata. Madrid.
- BRUNER, Jerome. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza. Madrid.
- BRUNER, Jerome. (1990). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Madrid.
- BRUNER, Jerome. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza. Madrid.
- CAROZZI DE ROJO, M. (1992). *La escuela y las ciencias del lenguaje. Una historia de desencuentros en Didácticas Especiales*. Aique. Buenos Aires.
- CASANOVA, M. A. (1995). *Tendencias actuales en Cuadernos de Pedagogía*. N°235. Abril. Barcelona.
- CASSANY, Daniel. (1988). *Describir el escribir*. Paidós. Buenos Aires.
- CASSANY, Daniel y otros. (1994). *Enseñar Lengua*. Grao. Barcelona.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette. Paris.
- DERNERS, C.; TREMBLAY, G. (1992). *Pour une didactique renouvelée de la lecture: du coeur, des stratégies, de l'action...* L'attichaut. Québec.
- ESPERET, E. (1995). *Apprendre a produire du langage: Construction des représentations et processus cognitifs en Études de linguistique appliquée*. Didier. Paris.
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1981). *A cognitive process. Theory of writing*. College composition and communication. Illinois.
- FLY JONES, B y otros (1995). *Estrategias para enseñar y aprender* Aique. Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI. México.
- GARCIA - DEBANC, C. (1995). *La production d'écrits telle qu'on l'enseigne aujourd'hui en Études de Linguistique Appliquée*. Didier Érudition N°99. Juillet-Sept. Paris.
- GARTON, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Paidós. Buenos Aires..
- GOODMAN, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicoingüística en Textos en Contexto*. Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires.
- HALLIDAY, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica. Méjico.
- KINTSCH, W. (1996). *El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración en Textos en Contexto*. Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires.
- LAVANDERA, B. (1985). *Curso de Linguística para el análisis del discurso*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- LEÓN, J. (1996). *Prensa y educación. Un enfoque cognitivo*. Aique. Buenos Aires.
- LOMAS, C.; OSORO, A.; TUSÓN, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós. Buenos Aires.

- LOMAS, C.; OSORO, A. (1994). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. Buenos Aires.
- LUCINI, F. (1995). *Temas Transversales y Areas Curriculares*. Anaya. Madrid.
- LURIA, A. R. (1979). *Conciencia y lenguaje*. Pablo del Rio Editor. Madrid.
- MARRO, M. y otros (1993). *La Comunicación Social*. Docencia. Buenos Aires.
- MATTE BON, F. (1995). *Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea*. Edelsa. Madrid.
- MAITE BON, F. (1995). *Gramática comunicativa del español. De la idea a la lengua*. Edelsa. Madrid.
- MOLL, L. (1990). *Vigotsky y la educación*. Aique. Buenos Aires.
- MORALES, F. y otros (1992). *Gramática para textos*. Andrés Bello. Chile.
- ONG, W. (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica. México.
- ONTORIA, A. y otros (1995). *Mapas conceptuales. Unitécnica para aprender*. Narcea. Madrid.
- POZO, J. (1990). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata. Madrid.
- PRIETO CASTILLO, D. (1995). *Educación con sentido*. Novedades Educativas ediciones. Buenos Aires.
- PUENTE FERRERAS, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. CEPE. Madrid.
- RAITER, A. (1995). *Lenguaje en uso. Enfoque sociolingüístico*. A-Z. Buenos Aires.
- REYES, G. (1990). *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Montesinos. Barcelona.
- REYZABAL, M. V. (1995). *Algunas propuestas metodológicas en Cuadernos de Pedagogía*. Nº235. Abril. Barcelona.
- RICHARD, J. F. (1990). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Armand Coiu Editeur. Paris.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Les Éditions Logiques. Quebec.
- TOTAH, J. y CORVAITA, M. T. comp. (1996). *Empezar a transformar. Cómo trasladarlos CBC al aula*. Aique. Buenos Aires.
- STUBBS, Michel. (1987). *Análisis del discurso*. Alianza. Madrid.
- VAN DIJK, T. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós. Buenos Aires.
- VAN DIJK, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- VAN DIJK, T.; KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press. New York.
- VEZ, J. (1995). *Perspectives communicatives et développement des curricula des langues européennes en Études de Linguistique Appliquée*. Didier Érudition. Nº100. Oct/Dec. Paris.
- VIGOTSKY, L. S. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*, Lautaro. Buenos Aires.
- VIGOTSKY, L. S. (1970). *Psicología del Arte*. Barral. Barcelona.
- WEINRICH, H. (1989). *Grammaire textuelle de la française*. Didier. Paris.
- YOUNG, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Paidós. Buenos Aires.



Matemática

FUNDAMENTACIÓN DEL ÁREA

CONCEPCIÓN DE LA MATEMÁTICA EN LA ACTUALIDAD:

El hombre, inmerso en una sociedad eminentemente tecnológica, donde el sustento matemático es fundamental, se ve obligado a lograr competencias que le permitan la búsqueda continua de la información que necesita para resolver constantemente nuevas situaciones.

Los requerimientos de la sociedad nos exigen un individuo preparado para interpretar la realidad. La matemática está siempre presente en este continuo quehacer. Sus conocimientos no solo se van entrelazando constantemente con situaciones relacionadas con el saber científico, sino también en aquellas problemáticas surgidas de la vida diaria. Por lo tanto no debe ser concebida como una disciplina que se construye lejos de nosotros y de nuestros intereses, sino que aparece en todas las formas de manifestación humana y es por eso que su enseñanza y, por ende, la educación matemática se tornan importantes para nuestra sociedad.

LA MATEMÁTICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO:

Desde la antigüedad hasta nuestros días, se ha tratado de ordenar y construir el saber matemático bajo reglas lógicas y establecer métodos que sustenten la teoría matemática; pero el problema de cómo organizar la enseñanza de esta disciplina es algo muy diferente a este ordenamiento. La Matemática en la escuela debe ser presentada como una forma de conceptualizar las más diversas situaciones; no puede verse como un objeto de estudio ya construido, factible de ser transmitido fuera de todo contexto. Cuando existe un contexto eficaz, las estrategias intuitivas que desarrollan los alumnos pueden constituir un buen punto de partida natural en la evolución de las Matemáticas más formales.

Una característica de la enseñanza del área en los primeros ciclos es el acento en lo intuitivo y concreto, esto servirá para lograr el formalismo propio del pensamiento matemático requerido en etapas más avanzadas.

La construcción del pensamiento matemático, implica flexibilidad y movilidad, de modo que se desarrolle una forma de conocimiento a través del cual podamos organizar información, resolver problemas e interpretar la realidad y tomar decisiones.

Los contenidos matemáticos curriculares deben ser interpretados en un sentido dinámico, para que los logros y competencias que el alumno adquiera le permitan insertarse satisfactoriamente en la sociedad.

ALGUNAS CONSIDERACIONES

En la actualidad, una de las tendencias que predominan en todas las ciencias es conceder importancia a los procesos de pensamiento que se ponen en acción ante la resolución de problemas.

Los métodos seleccionados como son sus estrategias de realización, cobran una importancia decisiva. Destacamos en este sentido el método heurístico desde el punto de vista tanto del proceso de conformación de la Ciencia Matemática como de su enseñanza.

Para que un problema cumpla su función debe promover la investigación, favorecer un proceso de búsqueda, de exploración y de integración, y en esa actividad el alumno debe sentirse libre de elegir la estrategia que crea más conveniente para abordar su solución.

El docente debe favorecer este proceso de búsqueda, y evitar la resolución de ejercicios que derivan en cálculos tediosos o problemas que siempre encajan en el mismo tipo de planteo. Es muy común que los ejercicios y problemas se clasifiquen y que cada clasificación responda a una forma de solución. Esto es lo que más atenta contra la creatividad del niño y el gusto por la Matemática.

La actividad de resolver problemas no debe ser solo planteada desde el docente a los alumnos. Los docentes deben ofrecer oportunidades para que los alumnos planteen nuevos problemas, promoviendo la significatividad de sus aprendizajes. Al mismo tiempo que desarrolla su capacidad creadora, el docente tiene la posibilidad de detectar los errores en que incurrir los alumnos.

Una cuestión a enfatizar desde la enseñanza de la Matemática es que el alumno aprende lo que le interesa. Los saberes deben tener sentido para él. El sentido de un conocimiento matemático se define no solo desde la teoría matemática sino también por las situaciones en las involucra al sujeto en la búsqueda de soluciones.

Esto plantea al docente la elección de estrategias. La elección de las mismas estará influida por distintas variables, como por ejemplo: su propia concepción de la Matemática, el significado de lo que es hacer Matemática, los objetivos a lograr en la enseñanza, el grupo de alumnos, el medio social, y el propio compromiso que asuma en su actividad de educador.

Todo esto da origen a una serie de comportamientos: los que el alumno espera del docente y los que el docente espera del alumno, en relación al saber que debe ser enseñado. El comprender estos roles es lo que nos hará reflexionar sobre las situaciones didácticas que propondremos, pero siempre teniendo en cuenta cuestiones como las siguientes:

- **Los aprendizajes implican procesos.**

En cada etapa de aprendizaje los saberes adquiridos se integran a los anteriores, modificándose y reorganizándose. Un mismo concepto se va incorporando y profundizando en distintas etapas, al mismo tiempo que sirve de base de sustentación de otros.

- **El aprendizaje se logra cuando el alumno percibe que hay un problema para resolver.**

Esto será un elemento fundamental para la elección de las situaciones. Los desafíos motivan

interiormente a los alumnos, en la búsqueda de estrategias de solución entre sus conocimientos o en la elaboración de otros, si los propios son insuficientes.

- ***Lo que el alumno produce y comunica nos brinda información sobre sus saberes y concepciones.***

Esto es lo que nos hará replantear y modificar nuestras estrategias. Las respuestas erróneas de los alumnos no nos deben hacer pensar que no *sabe*. Por el contrario, sus respuestas serán puntos de referencia que enriquecerán nuestro accionar.

Los conceptos matemáticos están siempre conectados y entrelazados.

Es más adecuado hablar de redes de conceptos, que se consolidan y se van construyendo interrelacionadamente. No se puede pensar en conceptos aislados.

El medio que circunda al alumno y la interacción con el mismo se debe tener en cuenta en el aprendizaje.

La forma en que el alumno se comunica con sus pares, con sus docentes; las vivencias aportadas por el medio social y su propia historia personal son situaciones que influyen en el aprendizaje.

EL ABORDAJE DE LOS CONTENIDOS DESDE LOS EJES

Para atender a lo anteriormente dicho y satisfacer el enfoque propuesto desde el diseño, los contenidos de los ejes en un ciclo deben estar interrelacionados entre ellos al mismo tiempo que se nutren y complejizan en los del ciclo siguiente. Los conceptos deben repetirse desde distintas *miradas*, preparando las bases para sus posibles extensiones y aplicaciones posteriores.

Las tendencias actuales en la enseñanza de la Matemática deben ser tenidas en cuenta por los docentes a la hora de jerarquizar los contenidos. De este modo, se favorecerá el logro de las expectativas y se orientará el rumbo hacia donde debe dirigirse la acción desde la educación matemática.

ASPECTOS, ENFOQUES Y RECURSOS QUE SE DEBEN TENER EN CUENTA.

- ***Enseñanza de la geometría***

Se debe renovar y revalorizar el estudio y la enseñanza de la geometría en los distintos ciclos, aprovechando las características y posibilidades que brindan cada uno de ellos.

Como consecuencia del auge de la llamada Matemática moderna, se produjo un abandono del estudio de la geometría, asimilándola al álgebra y a las estructuras.

Este proceso hizo que se desperdiciara la faz lúdica e intuitiva de la geometría y, en etapas en que el niño es más sensible al aprendizaje de la misma, se avanzó en la enseñanza del cálculo

aritmético, y se perdió la oportunidad de apropiarse y apreciar las ideas y métodos geométricos que pueden dar solución a problemas no sólo de índole matemática sino también de aplicación a las más variadas disciplinas.

En los primeros años escolares interesará desarrollar las ideas de formas geométricas y favorecer al máximo la intuición espacial, tratando de desarrollar una imaginación que conciba formas espaciales originales y no necesariamente el reconocimiento de figuras y cuerpos regulares. En íntima relación con la geometría están las magnitudes y los problemas de medición.

Problemas que integren los dos aspectos potenciarán no sólo el aprendizaje de la geometría, sino también los problemas de cálculo y operatoria encontrarán un lugar natural en el que desarrollarse. En este aspecto, también es útil conjugar el trabajo con las calculadoras.

□ **La Matemática discreta**

En la Matemática del siglo pasado y parte del actual, han tenido un papel predominante los problemas derivados de la física clásica; y por ende el uso de las variables continuas rigen o han regido la modelización de muchas situaciones, derivadas de fenómenos naturales o físicos.

El avance de la tecnología del siglo actual y la necesidad de dar solución a problemas derivados de diversos campos disciplinares, han obligado a la Matemática al uso de otro tipo de variables, como las llamadas variables discretas.

El conteo, la teoría combinatoria, el cálculo de probabilidades, las nociones de congruencias basadas en la divisibilidad de los números naturales y enteros; los algoritmos para la computación..., son los temas que potenciarán el uso y las aplicaciones de una importante rama de la Matemática, llamada Matemática discreta.

La clara identificación de las variables continuas y discretas en el planteo o enunciado de muchos problemas facilita la comprensión e interpretación de las soluciones obtenidas.

Es importante tener claro la interrelación existente entre ambos tipos de variables. Muchas veces, resolver problemas utilizando variables discretas ayuda a interpretar las mismas situaciones planteadas con variables continuas, y viceversa.

El desarrollo y la obtención de modelos dinámicos discretos son un aspecto que ha sido ignorado en la enseñanza media, a pesar de ser de sencilla comprensión. En este tipo de modelización pueden ser utilizadas funciones muy simples, como las lineales y las cuadráticas.

La medida

Desde siempre identificamos a la Matemática con la exactitud. Esta característica se ha tenido muy presente en la enseñanza: datos exactos, respuestas exactas.

Las Matemáticas escolares, en la actualidad, se limitan con demasiada frecuencia a medidas donde la precisión prevalece, las soluciones de los problemas son números redondos, que brillan por su ausencia en las medidas del mundo real. Pareciera que existe un mundo programado por el sistema educativo que contrasta con el de la realidad.

Esto implica que debemos abordar el proceso de la medición desde una perspectiva más realista. Siempre calculamos el área de rectángulos, cuadrados, rombos, etc.. Pero, ¿cómo calculamos el área de figuras irregulares?

Debemos provocar que el alumno realice distintos tipos de procedimientos en la medición, aunque las soluciones que obtenga sean sólo aproximadas y lo que se plantee luego será mejorar la solución obtenida.

Este proceso bien encaminado llevará a una correcta identificación de variables continuas y discretas. La descomposición exacta de una figura en unidades que entran un número exacto de veces impone un tipo de medida discreta, que se reduce a contar.

Más reales son las situaciones donde el *refinamiento* de la unidad de medida elegida lleve a una mejor aproximación de la magnitud a medir y ponga en evidencia la naturaleza continua del proceso de medida. El docente sabrá orientar el cálculo aproximado por medio de una actividad mental reflexiva desde los primeros momentos de la escolaridad, incorporando progresivamente el uso de la calculadora y la computadora para obtener mejores aproximaciones.

Otro aspecto a tener en cuenta *es* la **estimación** en la medición, la cual debe estimularse desde los primeros años escolares.

□ **Las probabilidades**

La historia de la humanidad nos muestra que el pensamiento matemático se ha basado en una idea determinista, que ha excluido por mucho tiempo la intervención de aquellas variables que daban lugar a procesos no predecibles desde las soluciones que la Matemática aportaba.

Los problemas que no tenían una solución exacta, como aquéllos en los que interviene el azar, en general no eran tratados. Las probabilidades y la estadística fueron temas considerados, casi exclusivamente, por la enseñanza universitaria.

Los programas actuales tratan de salvar esta situación, introduciendo desde los primeros ciclos escolares la noción de probabilidad, de modo de favorecer la formación de un pensamiento matemático que no solo esté basado en el determinismo, pues muchos problemas de la vida moderna se resuelven bajo un planteo probabilístico.

□ **Las funciones**

Su enseñanza es uno de los aspectos que unifica el saber matemático.

Desde los primeros ciclos se va insertando en el estudio de los distintos contenidos, hasta llegar al tratamiento de las funciones reales de variable real, que servirán en la educación polimodal de sustento para el estudio del cálculo infinitesimal.

El alumno debe llegar a familiarizarse con las funciones, pues éstas describen situaciones de las más variadas, y el docente debe saber utilizarlas por las posibilidades que brindan en el sentido de unificar muchos conceptos desde la teoría de números, las mediciones, la geometría, el cálculo de probabilidades, la estadística y las descripciones de hechos surgidos experimentalmente, por lo que se constituyen en una fuente muy importante para el estudio de muchos problemas realmente motivadores para la enseñanza.

El juego matemático

El juego con contenidos matemáticos, con materiales concretos, en las primeras etapas de la enseñanza, deberá ir avanzando progresivamente hasta poner en movimiento mecanismos de razonamiento más abstractos.

La finalidad de los juegos matemáticos estará dirigida a desarrollar, tanto la actividad intelectual como el interés en ciertas teorías y conocimientos a adquirir.

□ El uso de las computadoras. Los procesos dinámicos.

La utilización de la computadora será un recurso que favorecerá muchas situaciones de aprendizaje, considerando que es un medio y no un fin en la enseñanza de la Matemática. Puede ser introducida en etapas muy tempranas, no solo con el objetivo de facilitar cálculos, sino también como fuente de información y de utilización de procedimientos que permitan construir el conocimiento matemático.

Probar soluciones tentativas de un problema hasta obtener la solución más aproximada se hace posible con el uso de las computadoras. La visualización, las formas en geometría, la graficación, etc., son situaciones que se ven potenciadas con su uso.

Por otra parte, las computadoras han puesto en acción un campo de la Matemática que sería inabordable sin su ayuda, desde el punto de vista numérico y gráfico. Hablamos del estudio de los sistemas dinámicos en el que encuentra su lugar natural la teoría del caos y algunas aplicaciones de la geometría de los fractales.

Estos temas, dado el campo de aplicabilidad que poseen, y considerando que se basan en una serie de operaciones muy sencillas, no deberían dejar de abordarse en la enseñanza polimodal.

LOS EJES DE CONTENIDOS

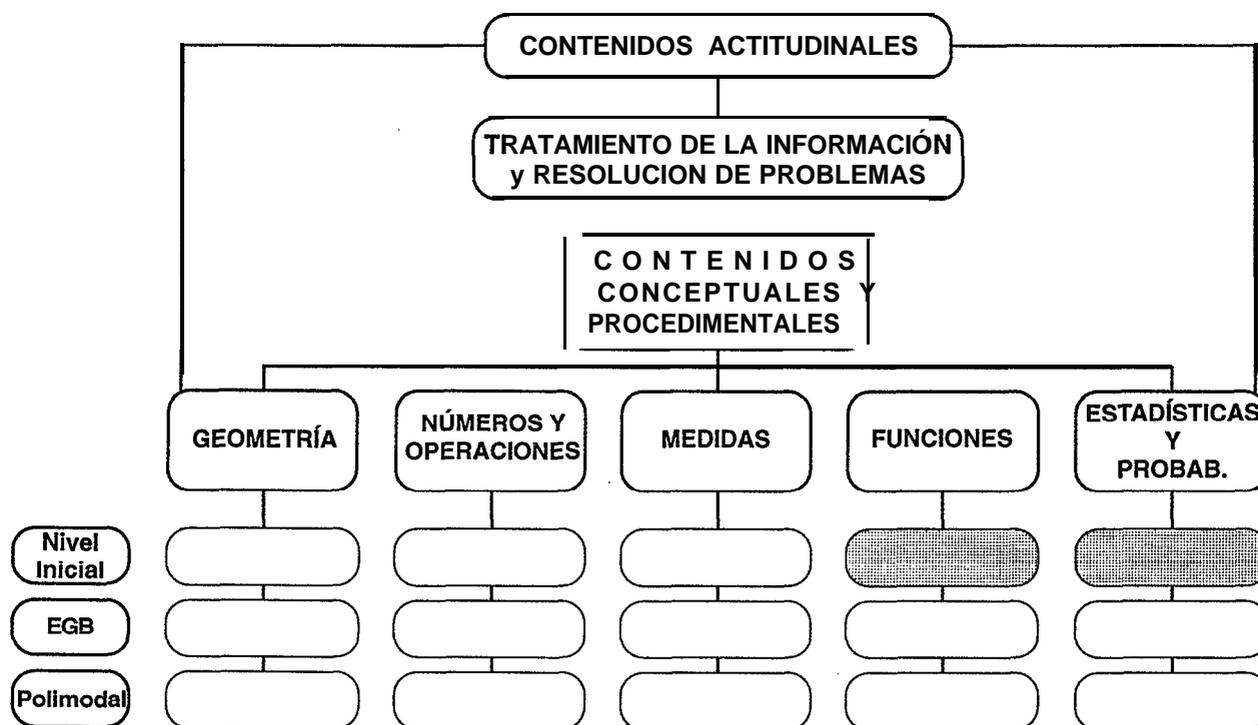
Estos ejes fueron organizados atendiendo a un criterio de articulación vertical, priorizando ciertas relaciones entre los objetos matemáticos en su relación con la enseñanza y el aprendizaje, y por el hecho de que los contenidos propios de cada eje aportan y retroalimentan a los otros. La interrelación entre los conceptos de los distintos ejes y los contenidos procedimentales debe ser constante.

Por lo tanto, el aprendizaje de los contenidos de cada eje temático debe darse en un proceso activo y constructivo, no desligado de los otros.

Debemos comprender que el cambio propuesto no se limita a los contenidos sino más bien a los procedimientos que involucren nuevas operaciones de pensamiento desde la enseñanza de la Matemática y a un cambio de actitudes para su aprendizaje.

Los contenidos propuestos por los CBC correspondientes a Lenguaje gráfico y *algebraico* han sido considerados en el eje **Funciones**, dado que el mismo se prolonga en el Polimodal en el de **Funciones y cálculo infinitesimal**.

El cuadro muestra la articulación vertical de la disciplina en toda la escolaridad obligatoria y las relaciones horizontales que es necesario considerar.



UN MARCO PARA TODOS LOS EJES: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.

En el mundo actual es imperioso desarrollar capacidades que permitan tratar la información. Todo lo que nos rodea tiene algún mensaje, ¿estamos preparados para captarlo y dar respuestas adecuadas?

La Matemática, tal cual se la concibe en el mundo actual, se ha transformado en un medio que posibilita y optimiza el tratamiento de la información. Los recursos que se utilizan en los diarios, revistas, medios audiovisuales, etc., para describir la información, tienen un gran sustento matemático y el hombre actual debe estar listo para captar lo que recibe y dar respuestas sobre ello.

El modo como nos relacionemos con la información que nos va brindando nuestro entorno, la forma en que la organicemos y procesemos y la manera como utilicemos los recursos matemáticos darán la resultante de un proceso de aprendizaje.

La escuela será el hábitat natural para que los alumnos desarrollen capacidades y actitudes que favorezcan la organización y el procesamiento de la información que reciben del medio. Consideramos que el tratamiento de la información involucra contenidos relativos a la capacidad de leer, captar, analizar, organizar y comunicar la información, utilizando distintos recursos.

Cuando se resuelve un problema, se trata información, por lo tanto los aspectos propios de la resolución del mismo -análisis de datos, selección de incógnitas, estrategias para su solución, posibilidades de desarrollo en otro contexto, aplicaciones que aporta a otras disciplinas, etc.- se engloban en el marco mencionado y deben ser objeto de estudio y de enseñanza.

La escuela, en su interacción con la sociedad, debe preparar para que el alumno resuelva problemas y trate la información adecuadamente. Esto le permitirá adoptar las estrategias correctas para su solución y favorecerá un mejor entendimiento e interpretación de la realidad.

En este contexto la Matemática se torna un elemento fundamental. En cualquier tipo de problemas, por elementales que sean, aparecen datos, incógnitas, alguna información que manejar. El interpretar un enunciado no involucra solamente la comprensión del mismo desde la lectura, sino que es parte de un quehacer matemático y un método que debe desarrollarse.

Es común que los alumnos piensen que todos los datos del problema deben ser usados, evitan así una etapa muy importante en la resolución como es la selección de datos. Tampoco se trabajan problemas donde falten datos, olvidándonos que resolverlos implica, como acción, la detección de los datos faltantes. Es bajo estas cuestiones que debe enfatizarse la acción del docente, quien deberá realmente enseñar a resolver problemas. Esta cuestión no es sencilla de lograr, por lo que es necesario que la propuesta de este marco sea objeto de aprendizaje en forma sistemática y planificada.

A la luz de lo anteriormente explicitado, cobra cuerpo la importancia del marco adoptado, ya que el tratamiento de la información y la resolución de problemas nos dan respuesta sobre cuál es el rol de la Matemática bajo este diseño.

MATEMÁTICA EN EL NIVEL INICIAL

El Nivel Inicial se ha convertido en el primer espacio y tiempo donde, se produce con intencionalidad, la iniciación matemática de nuestra infancia, revirtiéndose así la creencia generalizada de considerarlo como un período preparatorio de la escolaridad que comenzaba en primaria.

Los saberes matemáticos -de tan larga trayectoria histórica- se presentan en el seno de una cultura. Los niños, desde muy temprana edad, toman contacto con múltiples estímulos de su cultura, entre los que el lenguaje de los números, de las formas, de los movimientos, de las representaciones, les es requerido permanentemente.

El quehacer matemático de Inicial estará vinculado con la organización y ampliación de sus experiencias cotidianas relacionadas con los conocimientos matemáticos que informalmente y de forma aislada e inconexa vienen construyendo. En tal marco, podrán establecer relaciones y representaciones mentales que son condiciones necesarias para la construcción de dichos conocimientos.

En este contexto, se hace necesario pensar la Matemática como un proceso de pensamiento, no como una acumulación de resultados; ello implicará abarcar a todos los alumnos, no solamente a algunos.

Los niños, como los adultos en variadas situaciones, no necesitan definir los conceptos para poder usarlos. No necesitan efectuar clasificaciones, seriaciones, correspondencias como requisito para leer, para escribir..., en síntesis, para usar el número.

Los niños progresarán en la construcción de los números, de las formas, de las relaciones, porque la necesitarán para resolver situaciones problemáticas que les resulten interesantes; y en esta actividad estarán dando sentido a los conocimientos matemáticos.

Pero además, estarán aprendiendo un modo de trabajo matemático, que designamos como hacer Matemática, que sintetiza las múltiples acciones desplegadas ante un problema, como por ejemplo: darse

tiempo para pensar; buscar datos, materiales, alternativas; hacer dibujos, gráficos; discutir, explicar o comunicar lo que ha hecho; aceptar errores; valorar su trabajo y el de los compañeros.

La maestra se encontrará con nuevos o viejos contenidos, pero mirados desde otra óptica, lo que lleva implícito un nuevo modelo pedagógico, que no es lo mismo que mejorar el existente.

SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos matemáticos para el Nivel Inicial, prescriptos en los CBC se han organizado en Ejes, como se describe a continuación:

Eje Geometría: *El lugar que ocupa pretende revalorizar su aprendizaje.*

Eje Números y Operaciones: *Considera junto al inicio del proceso de construcción del número, las primeras operaciones. Además, se contempla bajo el concepto Problema el comienzo del desarrollo del marco -llamado Tratamiento de la Información y Resolución de Problemas- que engloba a todos los Ejes y que se justifica en la Fundamentación de la disciplina.*

Eje Medida: *Las propuestas encontrarán un lugar natural donde desarrollarse. en los contenidos de los otros ejes.*

Además:

Los contenidos Actitudinales específicos de la disciplina (Bloque 5 de los CBC) figuran precediendo a cada Eje.

Tanto los procedimientos específicos de la Matemática como los generales (Bloque 4 de los CBC) han sido considerado en los distintos Ejes.

EXPECTATIVAS DE LOGROS

Resolver y plantear situaciones problemáticas que involucren relaciones espaciales, orientándose en el espacio próximo, ubicando objetos en función de sus posiciones relativas y estableciendo relaciones de las partes con el todo y de las transformaciones del todo.

Resolver situaciones problemáticas que impliquen reconocer e identificar formas geométricas simples, establecer elementales características de las mismas y efectuar representaciones.

Resolver y plantear situaciones problemáticas que impliquen enumerar los elementos de una colección, establecer su cardinal y efectuar comparaciones y transformaciones numéricas de colecciones.

Reconocer números escritos y construir formas de representación de cantidades a partir de problemas que impliquen a los números en diferentes contextos de uso.

Desarrollar formas para comparar y ordenar objetos según distintas magnitudes, utilizando unidades no convencionales.

CONTENIDOS

EJE

GEOMETRÍA

CONTENIDOS ACTITUDINALES

En relación al conocimiento y a su forma de producción:

Iniciación en:

- El desarrollo de un pensamiento independiente en el quehacer matemático.
- La confianza en sí mismo para tomar decisiones y aceptar responsabilidades.
- La disposición favorable en la comparación de sus producciones.
- El desarrollo de estrategias de búsqueda de soluciones a distintas situaciones.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

-ESPACIO

Relaciones Espaciales.

Recorridos.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Reconocimiento vivencial de las nociones correspondientes a las relaciones de:
 - posición (arriba, abajo, delante, detrás, a los costados...);
 - interioridad (dentro, fuera, abierto, cerrado...);
 - proximidad (junto, cerca, al lado, lejos, allá...);
 - dirección (desde, hacia, hasta...) desde el propio punto de vista y desde las relaciones entre los objetos.
- Uso del vocabulario simple concerniente a tales relaciones.
- Realización de recorridos simples (caminos, laberintos y trayectos).
- Descripción de recorridos.
- Invención de laberintos simples.
- Realización de distintos caminos entre dos lugares.
- Reconocimiento de puntos de referencia en los recorridos.
- Elaboración de códigos simples para representar recorridos.

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
<p>-FORMAS GEOMETRICAS</p> <p>En el espacio.</p> <p>En el plano.</p> <p>Líneas.</p>	<p>Reconocimiento de formas geométricas de los objetos del medio (ej.:frutas, semillas, juguetes, cajas).</p> <ul style="list-style-type: none"> · Establecimiento de semejanzas y diferencias elementales entre distintas formas de objetos. · Representación plana de objetos tridimensionales. <p>Creación y comparación de estructuras tridimensionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Iniciación en la representación plana de objetos y escenas desde distintos puntos de vista. · Reconocimiento de formas geométricas simples (triangular, cuadrada, rectangular, circular). · Realización de cubrimientos (mosaicos, embaldosados, rompecabezas). · Transformación de figuras por medio de plegados, recortes, armados, etc.. <ul style="list-style-type: none"> · Reconocimiento de líneas abiertas, cerradas, curvas, rectas, de regiones y de fronteras. · Uso del vocabulario geométrico elemental. · Designación y reconocimiento de objetos, afirmando o negando propiedades. · Interpretación de consignas.

EJE

NÚMEROS Y OPERACIONES

CONTENIDOS ACTITUDINALES
<p>En relación al conocimiento y a su forma de producción:</p> <p>Iniciación en:</p> <ul style="list-style-type: none"> · El desarrollo de un pensamiento independiente en el quehacer matemático. · La confianza en sí mismo para tomar decisiones y aceptar responsabilidades. · La disposición favorable en la comparación de sus producciones, · El desarrollo de estrategias de búsqueda de soluciones a distintas situaciones.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

NUMERACIÓN

La sucesión de los números naturales.

Aspecto cardinal y ordinal de los números.

Adiciones - sustracciones.

Problemas

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Designación oral de los naturales.
 - Comparación de colecciones estableciendo, respecto de sus componentes, si hay... tantos como... mas que... menos que... uno mas . . . actuando por correspondencia o por conteo.
 - Construcción o reconstrucción de colecciones para igualar o desigualar, en presencia o no de la colección testigo.
 - Enumeración de los objetos de una colección.
 - Determinación del n° de elementos de una colección.
 - Reconocimiento de números naturales, al menos hasta 10 (leerlos - escribirlos).
 - Ordenamiento de los naturales conocidos. Conocimiento del sucesor y del antecesor de un n° (en intervalo 1-5).
 - Intercalación de un número entre otros dos (intervalo 1-5).
 - Interpretación de modificaciones referidas al n° de elementos (reunión, agregación, disminución, separación, repartición) en presencia o no de la colección. Anticipación de los resultados de transformaciones cuantitativas de colecciones visibles o no.
 - Resolución de adiciones y sustracciones muy simples. Establecimiento de relaciones inversas (agregar - quitar; juntar - separar). Iniciación en la explicación del procedimiento de resolución.
- Lectura de información cuantitativa contenida en colecciones de objetos diversos, en dibujos, en imágenes.
- Invención de preguntas a partir de observaciones, relatos, etc..
 - Resolución de problemas con enunciados orales o gráficos.

MEDIDAS

CONTENIDOS ACTITUDINALES

En relación al conocimiento y a su forma de producción:

Iniciación en:

- El desarrollo de un pensamiento independiente en el quehacer matemático.
- La confianza en sí mismo para tomar decisiones y aceptar responsabilidades.
- La disposición favorable en la comparación de sus producciones.
- El desarrollo de estrategias de búsqueda de soluciones a distintas situaciones.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

INICIACIÓN A LA MEDICIÓN DE:

Longitud y distancia

Capacidad

Peso

Tiempo

Sistema monetario

- Comparación de dos objetos según el largo (“más largo que”... “tan alto como”... “más bajo”...).
- Ordenación de objetos según sus longitudes.
- Comparación indirecta de la longitud de objetos y de la distancia entre dos lugares, usando unidades arbitrarias.
- Estimación de la longitud de un objeto en función de una unidad determinada. Comprobación de la estimación efectuada.
- Trasvasamientos relacionando contenidos de dos recipientes (ej.: “contiene igual que, o más que, o menos que”).
- Comparación de capacidades de recipientes utilizando unidades arbitrarias.
- Estimación de la capacidad de un recipiente respecto a una unidad determinada. Comprobación de la estimación efectuada.
- Comparación del peso de dos objetos apoyándolos en cada mano (ej.: “más pesado que, tan pesado como”).
- Exploración de balanzas de platillos. Equilibrar. Desequilibrar.
- Reconocimiento de la sucesión de acontecimientos personales.
- Interpretación de ritmos.
- Ordenación cronológica de sucesos representados por medio de imágenes.
- Utilización y reconocimiento de los billetes y monedas más usuales.

BIBLIOGRAFÍA

COURANT, R. y ROBBINS, H. (1970). ¿Que es la matemática? Aguilar. Madrid.

POLYA, G. (1962). *Mathematical Discovery* (Ed. combinada). Wiley. Nueva York.

SCHOENFELD, A. (1995). *Ideas y tendencias en la Resolución de Problemas*. Red Olímpica.

PEUSNER, L. (1994). *Los límites del infinito: los fractales y el caos*. New World Science Press.

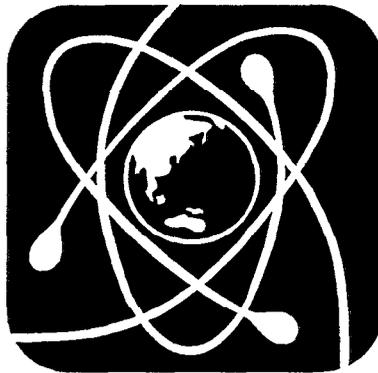
SANTALÓ, Luis y colaboradores. (1994). *Enfoques, hacia una didáctica humanista de la matemática*. Troquel. Buenos Aires

CBC para el Nivel Inicial. Ministerio de Cultura y Educación de la nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Primera edición.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación:

Seminario Federal de Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles. III Reunión mayo 1996.

Seminario Federal para la elaboración de Diseños curriculares compatibles. IV Reunión septiembre 1996.



**Cs. Sociales,
Cs. Naturales y
Tecnología**

FUNDAMENTACIÓN DEL ÁREA

Respondiendo a la organización que proponen los CBC para el Nivel Inicial, aparece un enfoque de integración de áreas que respeta tanto la importancia cultural de los contenidos propuestos como las características propias del niño.

COMO CONTRIBUYE ESTE ABORDAJE AL DESARROLLO INTEGRAL

El niño de este Nivel tiene una visión global y asistemática de la realidad, percibe la totalidad y no establece los nexos de unión entre los elementos que la componen. Estas características hacen necesario que en el Nivel Inicial, las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y Tecnología conformen un área integrada que lo ayude a indagar sobre la realidad, para conocerla, interpretarla e intervenir en ella.

Conocer su ambiente significa explorar, tocar, manipular los objetos, descubrir los cambios que puede producir en ellos a través de sus acciones, indagar sobre los fenómenos naturales, sobre las personas que están a su alrededor, sus ocupaciones, etc.; para ir construyendo paulatinamente sus propias interpretaciones acerca de la realidad.

Los niños llegan al Nivel Inicial con un conjunto de saberes sociales que han ido construyendo en la interacción con su ambiente familiar, Basándose en ese significado cultural previo que tienen a partir de sus experiencias dentro y fuera del Jardín, preguntan el porque de las cosas y construyen sus ideas acerca del mundo y de los fenómenos que ocurren a su alrededor.

Teniendo en cuenta los rasgos de pensamiento propios de esta etapa, es decisiva la intervención del docente, que podrá partir de los saberes cotidianos y espontáneos, para ayudarlos a ampliarlos y reestructurarlos y, a su vez, promover la iniciación en la construcción de categorías conceptuales, la aproximación a los procedimientos del trabajo científico y la formación de un naciente interés por el conocimiento.

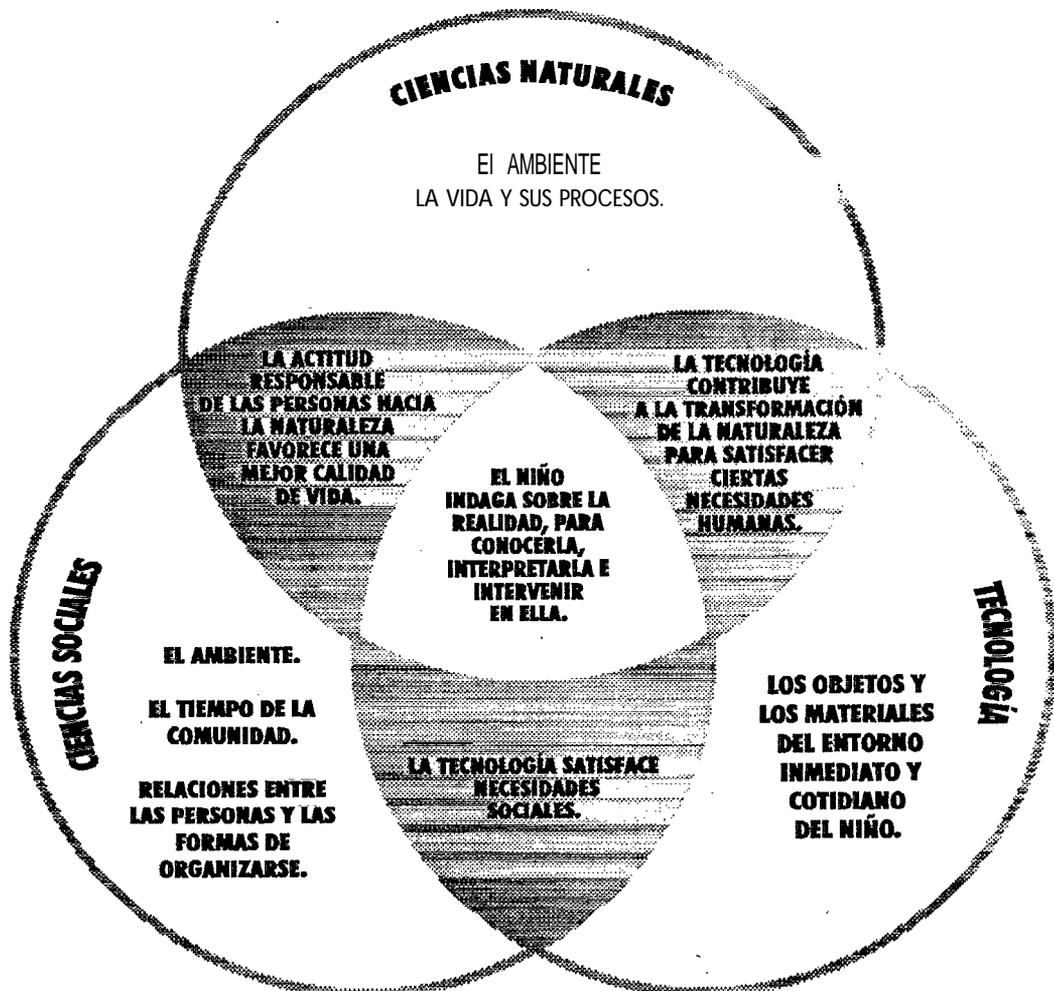
A QUÉ LLAMAMOS AMBIENTE

Entendemos por ambiente el **resultado de la interacción de los sistemas naturales, sociales y tecnológicos** que configuran el marco en el que se desarrolla la existencia de las personas y se genera la cultura de la Comunidad a la que pertenecen.

Las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y Tecnología abordan desde diferentes miradas el conocimiento del ambiente:

- Desde la Ciencias Naturales **el niño, al conocer el ambiente natural**, indaga, por ejemplo, cómo son los objetos de su entorno, las propiedades de sus materiales, explora los fenómenos que puede provocara partir de su accionar, reconoce los cambios, Conoce cómo es su cuerpo, cómo funciona, las diferencias y semejanzas entre los seres vivos y **calmo** se adaptan e intetactúan.
- Desde las Ciencias Sociales, descubre cómo viven, qué hacen, cómo piensan las personas en el presente y cómo lo hacían en el pasado, en los diferentes espacios, para poder insertarse satisfactoriamente en la comunidad.
- Desde Tecnología, se aproxima a la interpretación de los productos tecnologicos y a las operaciones manuales, mecánicas y mentales que le permiten comprender las necesidades que satisfacen.

POR QUÉ EL ÁREA INTEGRADA





FUNDAMENTACIÓN GENERAL

1.- DESDE EL MARCO FILOSÓFICO-EPISTEMOLOGICO

Las Ciencias Sociales tienen como objeto de estudio la realidad social que reconoce al hombre como actor de procesos que se desarrollan en un contexto témporo-espacial determinado. Dicho objeto de estudio es complejo en sí mismo y, para su abordaje, será necesario articular los saberes que conforman el área, estableciendo entre ellos relaciones significativas.

Las Ciencias Sociales pueden pensarse como un dominio sistematizado de conocimientos muy complejo y sumamente heterogéneo. Un conjunto de disciplinas que epistemológicamente pueden tener características muy diversas, que tienen objetos distintos de conocimientos y modos diferentes de conocer.

A partir de esta perspectiva, entendemos a las Ciencias Sociales como el conjunto de miradas posibles sobre un mismo objeto, una totalidad integradora capaz de generar una interdependencia de las disciplinas que la componen, en donde la resolución de un problema o la comprensión de un fenómeno, hecho o suceso demanda el aporte de todas ellas. Esto no debe ser interpretado como una sumatoria de conocimientos aislados, desconectados o yuxtapuestos, sino como un proceso de construcción y reconstrucción conceptual que le permita al alumno entender el mundo en que vive y posicionarse en él de manera responsable y crítica.

Lo dicho será posible en la medida en que el sujeto que aprende, asimile significativamente las categorías conceptuales integradoras de estas ciencias, tales como: tiempo y espacio, cambio y continuidad, estructura y proceso, causalidad y multicausalidad, actores y relaciones sociales.

Geografía e Historia son las disciplinas vertebradoras de las Ciencias Sociales, en tanto espacio y tiempo constituyen dos categorías básicas para pensar la vida del hombre en sociedad. Ambas, junto al aporte de la Sociología y la Antropología, la Economía y las Ciencias Políticas, permiten conocer, comprender y organizar las complejas tramas de una realidad dinámica.

En consecuencia, las categorías conceptuales que estructuran el área son:

-El espacio: Entendiendo al mismo, como espacio social constituido no solo por las cosas y los objetos naturales y artificiales, sino también construido por los hombres a lo largo del tiempo, dentro de un contexto socio-cultural y político-económico determinado. Desde este enfoque, no se piensa al espacio como mero soporte físico de las sociedades, sino como una materialización de los procesos que las dinamizan. Se lo concibe como espacio vivido en el que la subjetividad adquiere importancia y el conocimiento del territorio facilita el arraigo y favorece la construcción de una identidad.

-El tiempo histórico: Concebido como una coordenada que sustenta los procesos históricos dentro de los cuales el sujeto no es el individuo aislado sino en la sociedad. Entender la temporalidad significa, en primera instancia, apropiarse de la reconstrucción del mencionado proceso histórico; luego explicar los hechos sociales acontecidos en él de manera organizada e interrelacionada; y por último, interpretar los cambios pero también las permanencias, las resistencias a esos cambios, las regresiones y los conflictos.

- La sociedad organizada (Sociología, Antropología, Economía y Ciencias Políticas): Se conforma en base a las relaciones que se establecen entre los hombres a nivel político, económico, social y cultural, con sus instituciones en permanente proceso de transformación. Esa organización compleja reconoce una estructura y una dinámica propias y valora el protagonismo de los actores sociales, en la diversidad cultural que los contiene.

2- DESDE EL MODELO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO:

El hecho humano es complejo; en consecuencia, la educación debe asumirse como un hecho también complejo, nutrido por el aporte de diferentes teorías. Desde este punto de vista, se concibe al sujeto de aprendizaje como activo constructor de su conocimiento, y a la enseñanza como el proceso en el cual el docente es el mediador entre la estructura cognitiva del alumno y los contenidos socialmente significativos. Por su parte, la escuela será el espacio que permita la interacción del contexto del aula con otras realidades, facilitando así los procesos de apropiación de los mencionados contenidos.

En esta interacción del contexto aulico con el medio, el docente tendrá que seleccionar los contenidos, teniendo en cuenta situaciones interesantes y problematizadoras, próximas a la realidad del alumno, quien deberá resolverlas a partir de actitudes personales positivas, utilizando en forma integrada los conceptos y los procedimientos adecuados.

Lo dicho supone la elaboración de un Proyecto Curricular que permita abordar los contenidos con niveles de complejidad creciente (curriculum espiralado), avanzando de lo conocido a lo desconocido, de lo particular a lo general, y de lo concreto a lo abstracto. Así, el alumno logrará una visión globalizadora de los procesos sociales.

El desarrollo de competencias intelectuales, sociales y prácticas, tales como comprender procesos, utilizar estrategias para identificar y resolver problemas, anticipar soluciones y evaluar resultados serán indispensables para insertarse en una red de sistemas complejos, en un mundo que se transforma aceleradamente.

Para lograrlo, las Ciencias Sociales deberán promover en los alumnos el aprendizaje de los procedimientos explicativos e interpretativos propios del área y de las disciplinas que la componen. Así pensadas, las Ciencias Sociales pretenden articular las categorías conceptuales propias de cada campo del saber, respetando las características cognitivas del sujeto que aprende y atendiendo a las demandas sociales.

Esto, sin duda, posibilitará a los alumnos reconocer su identidad con un lugar, una cultura y una historia, desarrollar el sentido de responsabilidad frente a las generaciones futuras y dimensionar las expectativas del presente desde una perspectiva más rica y reflexiva. Así posicionados, podrán elaborar su propio proyecto de vida en el contexto de las instituciones democráticas, convirtiéndose en personas competentes, ciudadanos trabajadores solventes y responsables, capaces de sostener una acción crítica, transformadora y democracia.

El objeto de estudio de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial es la realidad que el alumno tiene al alcance de su percepción, comprensión y experiencia. En el niño pequeño, esa percepción es globalizadora, y en ella se entrelazan fuertemente las vivencias afectivas y cognitivas. Conocer el mundo social, en esta etapa, significa aprender a distinguir y leer los signos sociales del ambiente que se diversifica y amplía en forma progresiva, tanto en lo que se refiere a los objetos y lugares como a las personas y a las relaciones.

El ambiente, es entonces, una realidad dinámica y multiforme. El niño recoge de él momentos parciales e inmediatos, unidos al presente y al contingente, a partir de los cuales aprenderá a recoger cuadros gradualmente más amplios y estructuras interconectadas cada vez más complejas. Así, paulatinamente, irá comprendiendo y organizando la realidad.

El entorno social próximo, donde el niño descubre qué hacen, como piensan y quiénes son las distintas personas de su entorno, es el punto desde el cual puede partir, pero en el que no debe quedarse. Es necesario ampliar su visión hacia ámbitos más complejos y lejanos, lo que contribuirá a la formación de aquellos conceptos necesarios para la comprensión progresiva de otros más elaborados y menos disponibles a la manipulación directa.

El docente debe acompañar este proceso proporcionando información adecuada al nivel de comprensión de los niños, ayudándolos a organizar ese mundo conocido, desordenado y yuxtapuesto, teniendo en cuenta que ellos, conocen más de lo que pueden decir.

Los niños están en condiciones de construir teorías que les permiten interpretar hechos y fenómenos que acontecen a su alrededor, a partir de su interacción con el entorno. La intervención del adulto debe servir para facilitarle el avance en el camino de las interpretaciones más ajustadas y útiles, en ese desafío de comprender la realidad y servirse de ella.

Esto supone una concepción de currículum espiralado, en donde los contenidos seleccionados por el docente se aborden con niveles de complejidad creciente y desde un enfoque integrador. Así se convertirán en herramientas útiles que le permitan comprender y organizar la realidad. Partir de situaciones interesantes y problematizadoras a las cuales hay que dar respuesta, requiere que los niños utilicen integradamente conceptos y procedimientos a partir de actitudes positivas.

Tiempo, espacio y organización social, serán pensados en este nivel como las dimensiones claves para la comprensión del mundo social.

En consecuencia, las categorías conceptuales que estructuran el área son:

-El **espacio**: Las nociones básicas del nivel, que constituyen esta categoría son: orientación (lateralidad, profundidad y anterioridad); posición (interioridad, exterioridad y contigüidad) y distancia (proximidad, alejamiento).

-El **tiempo**: El alumno irá elaborando las nociones básicas en forma paulatina y simultánea. Así, la temporalidad se irá construyendo desde las nociones de ritmo (frecuencia y regularidad), orientación (presente, pasado y futuro), duración (cambio y permanencia), sucesión (secuenciación), simultaneidad y velocidad (rápido y lento).

Las categorías de tiempo y espacio requieren de procedimientos que partan de lo vivido, para avanzar lo percibido y acercarse progresivamente a una conceptualización. Estos procedimientos son: la vivencia (exploración y manipulación), la observación y la representación mental, que se traducen en la verbalización y en la traducción gráfica de las nociones de dichas categorías.

-La organización social (Sociología, Antropología, Economía y Ciencias Políticas): Constituida por los diferentes sistemas sociales de los que forma parte el niño (familia, amigos, escuela, barrio, etc.), dotada de normas de funcionamiento que facilitan y regulan la convivencia y las relaciones sociales en su seno.

Al entrar en contacto con los distintos sistemas, el niño va conociendo las peculiaridades de las relaciones que en ellos se dan (de parentesco, de vecindad, de amistad, de vínculos laborales, etc.), así como las normas, valores y costumbres que los rigen y deben aprender a respetar.

De este modo, el niño irá construyendo su propia identidad individual, en tanto se percibe como miembro de diversas organizaciones sociales, con roles y funciones distintos, según el grupo de que se trate, en una dimensión determinada.

En síntesis, el medio natural-social debe ser considerado como un todo. Su estudio debe conducir, por un lado, a ampliar el universo de significados que el niño construye en relación con la realidad percibida y vivenciada, y por el otro, adecuar progresivamente dichas construcciones.

El estudio de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial apunta a que los alumnos puedan, además, aproximarse a los procedimientos del trabajo científico, al reconocimiento de la existencia de problemas, a la búsqueda de estrategias de indagación y a la formación de un incipiente interés por el conocimiento.

Todo esto promoverá el desarrollo de competencias intelectuales, sociales y prácticas y el aprendizaje significativo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, a partir de la articulación de los diferentes saberes: saber, saber hacer y saber ser, dentro de un contexto social que les de sentido.



FUNDAMENTACIÓN GENERAL

El objeto de estudio de las Ciencias Naturales son los seres vivos y los fenómenos naturales que ocurren en el universo. Esto explica por qué, desde mediados de este siglo, han ido incorporándose progresivamente a los saberes de la sociedad, convirtiéndose en una de las claves esenciales para entender e interpretar no solo el mundo natural, sino también las implicancias que los avances científicos y tecnológicos tienen para el hombre.

Aprender Ciencias no es apropiarse solo de un cuerpo conceptual (coherente con el de los científicos), sino también de un modo particular de producir conocimientos, expresado en los contenidos procedimentales, y construir una actitud científica, en el modo particular de relacionarse con el objeto de conocimiento.

La apropiación del conocimiento supone siempre la construcción de nuevos significados. Esta construcción implica cambios que se expresarán en el plano conceptual, procedimental y actitudinal.

Una participación activa del alumno en el proceso de enseñanza y de aprendizaje requiere contenidos significativos, lo que no implica atender solo al interés. Es ingenuo pensar que éste puede orientar el recorrido del cuerpo sistemático de contenidos al que los alumnos deben acceder.

Es el conocimiento el que abre nuevos intereses y permite plantearse nuevas preguntas sobre los espacios de la realidad, cada vez más amplios. En la medida que el aprendizaje escolar contribuya a que el alumno se apropie de la cultura elaborada por la sociedad, de la que es parte el conocimiento científico, y desarrolle competencias científico-tecnológicas, éticas y socio-comunitarias, posibilitará la igualdad de oportunidades.

De esta manera, en un futuro no muy lejano, un mayor número de personas será capaz de adquirir y utilizar eficazmente la información, planificando acciones adecuadas en el momento de tomar decisiones.

La escuela tiene un papel insustituible en la provisión de conocimientos de base y habilidades cognitivas y operativas necesarias para la participación en la vida social y en lo que significa el acceso a la cultura, al trabajo, al progreso y a la ciudadanía.

La finalidad de esta área es la de ayudara los alumnos a construir un conocimiento de la realidad, a partir de sus propias percepciones, vivencias y representaciones, que se haga progresivamente más compartido, racional y objetivo.

La cosmovisión diferente de la realidad ha de ser considerada para que, a través de la Educación en Ciencias, se desarrollen y adquieran saberes que les permitan:

El acceso a una mejor comprensión del mundo físico, de los seres vivos y de las relaciones existentes, de las estructuras y cambios de la materia, mediante la construcción de un marco

conceptual estructurado.

La adquisición de procedimientos y estrategias para explorar la realidad y afrontar problemas.

El desarrollo de habilidades para la comprensión correcta de textos científicos y tecnológicos.

La adopción de actitudes de flexibilidad y colaboración, coherencia y sentido crítico.

La valoración de la influencia transformadora de los seres humanos sobre el equilibrio y el entorno natural.

La apreciación de los avances científicos y tecnológicos subordinados a la ética y al servicio del hombre.

El área de las Ciencias Naturales ha de corresponderse con la naturaleza de la ciencia, como actividad constructiva, humana, histórica, en proceso, en permanente legitimación y revisión. A esta concepción le corresponde un planteamiento didáctico que realce el papel activo y de constructor cognitivo en el aprendizaje de la misma, por parte del que aprende.

En este proceso interactúan los marcos previos de referencia de los alumnos (preconceptos, suposiciones, creencias) con los nuevos conocimientos, promoviendo un cambio conceptual mediante actividades científicas que les permitan cuestionar sus ideas, compararlas y avanzar hacia conceptos y esquemas más elaborados.

La construcción del conocimiento científico requiere de transformaciones escolares que hacen que los docentes rescaten la posibilidad de conducir la relación con los alumnos, asumiéndose como sujetos de conocimiento y de enseñanza. Este proceso se facilitará si docentes y alumnos interactúan en la trama de vínculos que se da en cada situación áulica.

La apropiación del conocimiento por parte del que aprende depende de la relación con el objeto de conocimiento que haya propuesto el docente y de los saberes previos que éste posee. El docente planteará situaciones problemáticas, interrogantes y actividades que favorezcan la construcción de contenidos científicos que permitan al alumno resolver situaciones de la realidad.

La realización de las actividades deberá generar un trabajo cada vez más autónomo en los alumnos y, al mismo tiempo, desarrollar la capacidad de tomar iniciativas e integrarse en forma activa al trabajo en equipo.

Los contenidos conceptuales se organizan alrededor de algunos conceptos fundamentales, tales como diversidad y unidad; cambio, permanencia y evolución; interacción. A través de ellos se reconoce la importancia de la adquisición de las ideas más relevantes del conocimiento de la naturaleza, de su organización y estructuración en un todo articulado y coherente, que permitirá construir los metaconceptos del área. En esta elaboración, los contenidos procedimentales y actitudinales (que no deben estar separados de los conceptuales) son importantes para la producción de conocimiento científico pues posibilitan indagar la realidad para comprenderla y modificarla atendiendo al bien común.

La adquisición de conceptos y el uso y dominio de procedimientos promoverán el desarrollo de actitudes tales como: curiosidad, interés, gusto por el conocimiento, búsqueda de la verdad, aprecio por el trabajo investigador en equipo, exigencias de criterios y argumentaciones en la discusión de ideas, rigor para distinguir los hechos comprobados de las meras opiniones, y construirá así una actitud crítica y reflexiva frente a la realidad.

La educación científica de niños y jóvenes debe contribuir a la formación de futuros ciudadanos que sean responsables de sus actos individuales y colectivos, conscientes y conocedores de los riesgos, pero participativos y solidarios en el abordaje de los problemas sociales, económicos y tecnológicos que plantea el mundo de hoy.

El niño como sujeto social tiene derecho al conocimiento de las Ciencias Naturales, en cuanto éstas constituyen la cultura elaborada por el conjunto de la sociedad para utilizarla en la explicación y la transformación del mundo que lo rodea. Apropiarse de esa cultura es apropiarse también del conocimiento científico en tanto éste es parte constitutiva de dicha cultura.

No enseñar ciencias en edades tempranas, invocando una supuesta incapacidad intelectual de los niños, es una forma de discriminarlos como sujetos sociales. Ellos, desde muy pequeños, demandan el conocimiento sobre la naturaleza. Viven rodeados de fenómenos naturales y de productos de la ciencia; sin embargo, mientras el conocimiento científico avanza, su enseñanza en el nivel inicial es un área algo olvidada.

Los niños interactúan con los objetos naturales antes de conocerlos conceptualmente. La enseñanza de las Ciencias Naturales contribuirá de manera protagónica para que sean cada vez más curiosos, mejores observadores, que indaguen su realidad organizando sus exploraciones, para ir articulando poco a poco lo observado y sus explicaciones, de manera cada vez más rica y compleja.

Además, los ayudará a conocer y comprender los fenómenos de la naturaleza para poder hacer un uso más cuidadoso de ella. Conocerán, también, la estructura de su cuerpo, sus posibilidades, sus cambios, e irán aprendiendo a cuidarse, comprendiendo las relaciones entre su cuerpo y el medio, y con los otros seres vivos.

Se instala así la oportunidad de construir conocimientos que signifiquen el carácter de las Ciencias, sus procedimientos e interacciones y permitan familiarizarse con el planteo de problemas y sus resoluciones científicas. Simultáneamente, se promueve una disposición hacia la tarea científica, sus productos y el papel que cumplen en nuestra sociedad.



Tecnología

FUNDAMENTACIÓN GENERAL

La implementación del área de Tecnología, desde el Nivel Inicial para atravesar la EGB y la Educación Polimodal, es una de las novedades de la reforma educativa.

La misma realidad, caracterizada por un sostenido desarrollo tecnológico, es la que reclama un lugar en la escuela.

De este modo, los niños y los jóvenes podrán lograr competencias que les permitan comprender mejor la compleja realidad del mundo de las creaciones tecnológicas, en el cual les toca desenvolverse.

La concreción de un espacio propio para la Tecnología, dentro de un Diseño Curricular, cumple sin dudas con el fin que se propone la escuela, la de propender a una formación integral y significativa para el contexto actual.

QUÉ SE ENTIENDE POR TECNOLOGÍA

La creación de un espacio para el área, dentro del diseño, hace necesario que se explicité acerca del alcance de la misma.

Si bien su implementación no parte de la nada, ya que en las prácticas docentes muchas veces ha estado presente de forma implícita; ahora, lo que se propone, es la presencia explícita de la misma.

La inclusión del área busca ofrecer un espacio de reflexión activa sobre uno de los aspectos más relevantes de nuestra cotidianeidad: la Tecnología y no persigue como finalidad, la de impartir conocimientos acerca de determinadas tecnologías.

La Tecnología se define como ***“una actividad social centrada en el saber hacer que, mediante el uso racional, organizado, planificado y creativo de los recursos materiales y la información propios de un grupo humano, en una cierta época, brinda respuestas a las necesidades y a las demandas sociales en lo que respecta a la producción, distribución y uso de bienes y servicios”***.

De lo anterior se deduce que la Tecnología se origina a partir de las necesidades y demandas de un determinado grupo social y busca dar solución a las mismas. Para ello, recurre a los saberes y a la técnica.

Los saberes científicos, *“ese producto de las empresas intelectuales históricas cuya racionalidad reside en los procesos que gobiernan su desarrollo y evolución histórica”*, según Toulmin, se entrelazan con la técnica y con los saberes cotidianos para encontrar las respuestas que espera la estructura sociocultural, política y económica de determinado momento histórico.

De este entramado de interrelaciones surgen modelos de pensamientos que integran el *pensar con el hacer*.

Porque, mientras la técnica **hace** (utiliza saberes y los aplica, pero no los genera), la tecnología **hace y reflexiona**, es decir, crea saberes tecnológicos. Por ello puede integrar el **saber hacer** con el **ha-cer para saber**.

Para responder a ciertas necesidades, el hombre realiza determinadas actividades. Como resultado, modifica el ambiente natural y vive y se relaciona con un entorno que se constituye en un cúmulo de dichas actividades: el ambiente tecnológico.

La Tecnología se constituye en el campo del conocimiento que estudia esas relaciones, a partir del conocimiento y la comprensión crítica de las situaciones problemáticas emergentes de este ambiente creado por el hombre.

Este ambiente, a consecuencia del acelerado desarrollo manifestado en este siglo, ha adquirido una importancia tal que en gran medida condiciona nuestras actividades, nuestro comportamiento y, por ende, nuestra cultura, que lleva el sello indeleble de la tecnología.

*La Tecnología en el aula debe permitir que los alumnos **se apropien de esa cultura tecnológica** con la cual conviven.*

La alfabetización tecnológica, planteada por la UNESCO, y la cultura tecnológica pueden alcanzarse a través de un trabajo pedagógico que permita la apropiación de contenidos y competencias que lleven a los alumnos a comprender los productos y los procesos tecnológicos que nos rodean.

Este trabajo pedagógico recibe el nombre de Educación Tecnológica.

LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

La Educación Tecnológica se propone como objetivo que la Tecnología forme parte del entramado conceptual que ofrece la escuela para que los alumnos puedan **captar su sentido**.

En ningún momento se propone la formación de tecnólogos.

La Educación Tecnológica propone una tecnología al servicio del hombre; que le permita resolver situaciones problemáticas de su cotidianeidad y, también, proyectar innovaciones para mejorar su calidad de vida.

Para ello los alumnos deberán investigar, buscar, ensayar,... y evaluar distintas soluciones, hasta llegara lo que la reflexión crítica le diga que es más conveniente.

En este proceso se integran conceptos, propios de la tecnología y de otras áreas, que se relacionan con otros nuevos para construir esquemas de conocimientos más complejos que engloban a los anteriores.

El docente debe permitir que los alumnos participen en la búsqueda y planteo de situaciones problemáticas, visualizando más los procesos que los productos. Se promoverán, así, capacidades creadoras; se reconocerán errores y se buscarán nuevas estrategias para salvarlos.

Estas situaciones de aprendizajes son individuales y grupales. Con ellas se aprende a convivir con las diferencias, a crecer y a producir con lo distinto, a encontrar un punto de armonía en la discusión. En definitiva, se busca la formación del alumno para el proceso social.

Esta formación favorecerá, a los niños y a los jóvenes, el acceso a conocimientos que les permitirán comprender, orientarse y tomar decisiones en el campo de la tecnología, sin perder de vista los valores éticos.

LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA Y EL MARCO EPISTEMOLÓGICO QUE LA SUSTENTA

“La tecnología es una práctica epistemológica que pretende comprender e intervenir reflexivamente en el análisis y control del ambiente tecnológico, viendo sus impactos en personas, en organizaciones y en la cultura; debe buscar un mejor tratamiento de los problemas prácticos que impongan mayor calidad en la comprensión de los problemas tecnológicos, dentro del paradigma actual de la complejidad” (Morin, E.- 1995).

Por ello, la Educación Tecnológica debe ser vista como un espacio escolar que suministra estrategias para que los alumnos superen las simplificaciones y así puedan integrar:

- + el saber, el saber hacer, el saber ser, el saber pensar, el saber vivir,
- + conocimientos científicos, conocimientos cotidianos y técnica;
- + naturaleza, Hombre, procesos, sociedad, cultura, estructuras,...;
- + el proceso productor y el producto;
- + la teoría y la práctica.

Así pueden superarse las tendencias reduccionistas que conciben a la Educación Tecnológica como acciones manuales o aplicaciones prácticas de algunas disciplinas, para percibir su verdadera perspectiva, que contempla: datos e información acerca de hechos, materiales, artefactos simples y maquinarias complejas; conceptos tecnológicos derivados de los conocimientos científicos, de los conocimientos cotidianos y de la técnica; procedimientos técnicos fundamentales y actividades cognitivas y metacognitivas, sociales, motoras,...; para manejar tecnologías duras y blandas; valores y actitudes, tales como la ética, la responsabilidad, el compromiso, el respeto, la apertura,...

Dicha percepción permite, a los alumnos, el acceso a la comprensión de la tecnología y, al mismo tiempo, les permite adquirir competencias para:

- + lograr la teoría y la práctica del hacer tecnológico,
- + saber hacer,
- + hacer saber con las actitudes abiertas y flexibles que se necesitan en un mundo tan cambiante como el que nos toca vivir .

TECNOLOGÍA EN EL NIVEL INICIAL

El Nivel Inicial tiene como **meta** garantizar al niño el conocimiento de su realidad en todas las dimensiones posibles para su edad. Esa realidad se centra en su cuerpo y en las personas con las que interactúa, principalmente; para luego extenderse a los demás seres vivos y a los objetos circundantes.

Como puede verse, la realidad del niño se conforma por el medio social, el medio natural e, interactuando fuertemente entre ambos, el componente tecnológico. Este último permite que el niño sea usuario y consumidor de productos de la tecnología pero, a su vez, lo faculta para producir soluciones a problemas

tecnológicos.

La función de la Tecnología en el Nivel Inicial es lograr que sus alumnos se transformen en usuarios y consumidores críticos, y que, además, se den cuenta que poseen capacidades para encontrar soluciones a ciertas necesidades propias de su edad y de su entorno cotidiano.

En el afán de hallar soluciones, los chicos realizan acciones intencionales sobre los objetos y reflexionan acerca de sus propias acciones, cuando observan los resultados obtenidos. Estas actividades contribuyen en el proceso de construcción de espacio y tiempo.

Además, mientras se desarrollan las mismas, se crea el clima propicio para que el docente interroge a sus alumnos acerca de: cómo lo harías?, por que lo haces así?, que le cambiarías para ...?. preguntas que favorecen el abordaje de la tecnología y que, además, permiten que los mismos conozcan, comprendan, organicen e intervengan sobre su realidad.

De este modo, se inicia el camino de la Alfabetización Tecnológica.

EXPECTATIVAS DE LOGROS

- 0 Ubicarse en el ambiente en el cual se desenvuelve, identificando sus componentes naturales, sociales y tecnológicos, para sentirse parte integrante del mismo.
- 0 Iniciarse en el reconocimiento de la diversidad cultural, apreciando los valores propios de su comunidad, para favorecer el desarrollo de su identidad.
- 0 iniciarse en el conocimiento de la organización de las actividades cotidianas y de las relaciones existentes entre las características del ambiente y los trabajos de esa comunidad.
- Iniciarse en la utilización reflexiva y responsable de los recursos naturales y de los productos tecnológicos.
- Reconocer la evolución de los productos tecnológicos según el contexto socio-cultural y la incidencia de los mismos en la vida de las personas.
- 0 Iniciarse en el reconocimiento de las características morfológicas y funcionales de los seres vivos, diferenciándolos según sus necesidades y peculiaridades.
- Reconocer la importancia del cuidado de su cuerpo para favorecer su crecimiento sano y armónico.
- 0 identificar, explicar y practicar medidas de cuidado del ambiente, construyendo una actitud de respeto hacia la vida.
- 0 iniciarse en la observación, comparación, registro y comunicación de información acerca de la realidad.
- 0 Reconocer las principales características, propiedades y funcionalidad de los distintos materiales y objetos y los cambios que puede producir el accionar humano.
- 0 Iniciarse en la resolución de problemas sencillos, a partir de necesidades del entorno inmediato del niño.

CONTENIDOS

EJE

EL AMBIENTE

CONTENIDOS ACTITUDINALES

Iniciarse en :

- El respeto y cuidado del ambiente al que pertenece y comparte con todos los miembros de la comunidad.
- El interes por identificar los problemas originados en la ocupación del espacio.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

El espacio cercano y propio:

- **La vivienda familiar:** sus características.
Sus dependencias, su uso y funciones. Los lugares de juegos y recreación.
- **La escuela:** sus características.
Dependencias: sus usos y funciones.
Otros espacios: el patio, el salón de actos, salas,...., la biblioteca.
- **Todas nuestras casas y otras casas:** el barrio (el espacio cercano, próximo y común).
Características de sus viviendas, calles, negocios.
Los servicios públicos: la iluminación, la recolección de basura.
Los espacios compartidos por todos: la plaza, el club, el parque, otros.
- **Los medios de transportes comunican los espacios próximos y lejanos:** cómo se trasladan las personas, las mercaderías. Características. Diferencias entre los medios de transporte de hoy y ayer y los de otras zonas. Beneficios que brindan y problemas que provocan al ambiente.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Exploracion del espacio familiar común.
- Observación activa, orientada.
- **Formulación de preguntas.**
- Registro de la información a través de gráficos y dibujos.
- Formulación de anticipaciones.
- Observación guiada.
- Formulación de preguntas.
- **Análisis de problemas.**
- **Interpretación de la información.**
- Búsqueda de soluciones posibles al uso del espacio compartido.
- Observación guiada,
- Comparación, obtención de diferencias.
- Intercambio de opiniones.
- Registro sencillo o con gráficos de la información.
- Búsqueda de información.
- Formulacion de preguntas a diferentes informantes.
- Comparación, obtención de semejanzas y diferencias.
- Comprobación de anticipaciones y de las informaciones recibidas.
- Intercambio de opiniones.

EL TIEMPO DE LA COMUNIDAD

CONTENIDOS ACTITUDINALES

Iniciarse en :

- El respeto por los aportes y actividades que realizan los demás para el bien de todos.
- El respeto de los símbolos patrios, que nos pertenecen y nos identifican como argentinos.
- La aceptación de las diferencias, para integrarse a la sociedad, favoreciendo su desarrollo como persona.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- **La historia personal:** hechos significativos de la vida (hábitos de crianza, juegos, juguetes, paseos, comidas, etc.).
- **La historia de la familia:** hechos comunes y particulares. Festejos familiares. Diferenciación de los hechos significativos de los padres de los abuelos, de otros familiares, del pasado próximo y lejano.
El pasado compartido de los miembros de la familia.
- **El tiempo de descanso** de los miembros de la familia: los fines de semana, las vacaciones.
Costumbres, lugares visitados. Otros lugares.
Diferencias, características comunes.
- **La historia de nuestra Escuela/Jardín** edificio, los alumnos (referencia a personas conocidas que hayan asistido en otros tiempos).
- **La historia de la comunidad:** aspectos significativos de los festejos.
- **La historia de todos:** los festejos provinciales del ayer. El pasado de todos, el pasado compartido.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Búsqueda de información.
- Observación de fotografías.
- Registros de la información.
- Comparación de los datos recopilados.
- Obtención de conclusiones.
- Narraciones sencillas.
- Explicaciones de hechos significativos.
- Observación de fotografías, proyecciones, postales.
- Narraciones de viajeros.
- Intercambio de datos e informes.
- Recolección de materiales.
- Comparación de los mismos.
- Establecimiento de relaciones significativas.
- Comunicación de las conclusiones.
- Explicaciones sencillas en base a relatos históricos.
- Registro de conclusiones (a través de dibujos).
- Reproducciones de situaciones del ayer.
- Obtención de conclusiones.

EJE

RELACIONES ENTRE LAS PERSONAS Y LAS FORMAS DE ORGANIZARSE

CONTENIDOS ACTITUDINALES

Iniciarse en :

- . El respeto por los valores democráticos: la libertad, la igualdad, la cooperación.
- . La aceptación de las normas sociales hasta en la solidaridad y la tolerancia.
- . El reconocimiento del trabajo como forma de lograr el crecimiento personal y el bien común.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- . **Los grupos cercanos:** la familia, sus miembros, costumbres, gustos.
- . **Los otros familiares.**
- . Los vecinos: relaciones, normas de convivencia.
- . Los trabajos que realizan los miembros de la familia en la casa.
Los que se realizan para satisfacer las necesidades de alimentación, vestimenta, de recreación.
Trabajos del campo y de la ciudad.
Formas de organización: fábricas, empresas, cooperativas, etc..
- . Las instrucciones de la comunidad
 - 1) Las que satisfacen necesidades relacionadas con la salud y su preservación:
El hospital, el dispensario, el sanatorio. Importancia de su accionar. Las personas que trabajan en ellos.
 - 2) Las instituciones educativas:
El Jardín de infantes. La escuela y sus distintos niveles
Los alumnos que concurren. Normas de convivencia.
 - 3) Las instituciones recreativas: Clubes.
Sociedades de fomento. Vecinales. Importancia de su accionar.
- . Los medios masivos de comunicación: orales, escritos
Su alcance e influencia en la vida social.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- . Exploración del medio familiar.
- . Realización de anticipaciones (acerca de las relaciones familiares).
- . Búsqueda de información.
- . Comparación, de situaciones diversas.
- . Registro de las informaciones.
- . Elaboración de cuadros sencillos.
- . Explicación sencilla acerca de las conclusiones.
- . Diferenciación de distintos productos.
- . Clasificación de actividades según las necesidades que satisfacen.
- . Comparación de actividades.
- . Observación de los comportamientos.
- . Obtención de datos a través de informantes.
- . Aplicación de instrumentos sencillos.
- . Elaboración de normas de compañerismo y solidaridad.
- . Observación directa.
- . Obtención de relaciones de semejanza.
- . Registro de datos.
- . Comprobación de anticipaciones.
- . Explicaciones sencillas.

LA VIDA Y SUS PROCESOS

CONTENIDOS ACTITUDINALES

Iniciase en :

- El respeto y cuidado del propio cuerpo.
- La apertura a la diversidad del ambiente natural.
- La valoración del medio ambiente.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- El cuerpo humano: Diferencias entre el niño y la niña. Características. Funciones.
Crecimiento y desarrollo. Necesidades propias.
La salud y el cuidado del cuerpo.
Alimentación: hábitos alimenticios y tipos de alimentos.
Prevención de enfermedades y accidentes: normas de seguridad en el jardín y en la casa.
- **El ambiente natural:**
Animales y plantas del entorno. Características.

El biotopo: agua, aire, suelo, clima.

Respuesta de los seres vivos ante algunas características de su medio (carencia de agua, falta de alimentación, luz, variaciones climáticas).

Crecimiento y desarrollo de plantas y animales.

Comportamiento animal: la crianza, búsqueda de alimento, la reproducción, los enemigos, etc..

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Observación, registro y comparación de las características externas del cuerpo.
Comunicación de los resultados en forma oral y grafica.
Descripción de situaciones que refieran a las distintas necesidades.
- Aplicación de prácticas de higiene personal en el aula y en el hogar.
- Selección de alimentos. Realización de agrupamientos (ej.: solidos. líquidos).
- Preparación de comidas.
- Interpretación de la información.
- Organización de la información para comunicarla.
- Observación, selección y registro de información sobre las características de forma y tamaño de animales y plantas de la zona. (ej: animales voladores, caminadores, adaptados al salto, adaptados al agua, con plumas, con pelos, con lana, etc.. Plantas con y sin flores; trepadoras, rastrojas, Moles, hierbas, etc.).
- Observación y comparación de comportamientos en vegetales. (ej.: riego permanente, sin riego, orientación de los órganos vegetales a la luz, ausencia de hojas, presencia de yemas, etc.).
- Preparación de almucigos.
- Observación del nacimiento de animales domesticos.
- Interpretación de la información estableciendo semejanzas y diferencias; relaciones causales simples.
- Comunicación de la información. Intercambio de información con otros.
- Diferenciación entre los relatos de cada compañero.
- Formulación de conclusiones.

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
<ul style="list-style-type: none"> • Los cambios: reversibles e irreversibles (putrefacción y combustión). <p>Cambios de estado: fusión, solidificación, evaporación, condensación.</p> • Los materiales: naturales y artificiales. <p>Propiedades de los materiales: textura, brillo, permeabilidad.</p> <p>Materiales translúcidos, transparentes y opacos.</p> <p>Plasticidad, elasticidad, fragilidad, dureza.</p> • Interacciones entre diversos materiales. <p>Flotación, absorción, mezclas, soluciones, desplazamientos, transmisión del sonido, interacciones electromagnéticas.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentación y observación de cambios reversibles (cambios de estado). • Experimentación y observación de cambios irreversibles (combustión del gas de encendido, del carbón, del papel, etc.). • Reconocimiento e identificación de las diferencias (transitorias y permanentes) que experimenta la materia según el tipo de cambio sufrido. • Identificación de los cambios experimentados en la naturaleza y en la vida cotidiana. • Experimentación y observación de los distintos cambios de estado que puede experimentar la materia por aumento o disminución de la temperatura. • Reconocimiento e identificación de los cambios en la naturaleza y en los hechos cotidianos. • Búsqueda e identificación de materiales naturales y artificiales en el entorno. • Comparación y establecimiento de las diferencias existentes entre ellos. • Exploración manual y visual de los materiales. • Experimentación de propiedades (ej.: cómo se comporta en el agua; si la deja pasar, es permeable; y si no, es impermeable). • Descripción verbal de lo observado. • Registro de conclusiones. • Observación y comparación del comportamiento de distintos tipos de materiales frente a la luz del sol y a la luz artificial. • Descripción verbal de lo observado. • Registro de conclusiones. • Reconocimiento de su aplicación tecnológica. • Comprobación del comportamiento de distintos materiales frente a las acciones de: estiramiento, amasado, modelado, etc.. • Descripción verbal de lo observado. * Registro de conclusiones. • Reconocimiento de sus aplicaciones. • Experimentación entre diversos materiales. * Identificación de las interacciones ensayadas. • Descripción verbal de los fenómenos experimentados. • Reconocimiento de algunas interacciones sencillas en la vida cotidiana.

LOS OBJETOS Y LOS MATERIALES DEL ENTORNO INMEDIATO Y COTIDIANO DEL NIÑO

CONTENIDOS ACTITUDINALES

Iniciarse en :

- La valoración de la utilidad de los productos y procesos tecnológicos en la vida cotidiana.
- El interés por la manipulación de los objetos y de los materiales para resolver problemas tecnológicos.
- La autonomía para la búsqueda de soluciones a problemas tecnológicos.
- El respeto a las normas y consignas.
- La valoración de su trabajo y el ajeno.
- El sentido progresivo de cooperación y solidaridad en las actividades.
- La valoración de los resultados conseguidos en relación al trabajo y al esfuerzo.
- El respeto por las normas de seguridad e higiene en el trabajo.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- **Los objetos (utensillos, herramientas, maquinas) del entorno inmediato y cotidiano del niño.**

Sus características más relevantes: forma, tamaño, color, peso, capacidad, ...

Funciones y su relación con el diseño.

- **Cambios naturales y artificiales (provocados por las personas).**

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Exploración visual y manual de los objetos.
- Comparación de formas, texturas, color . . .
- Comparación de longitudes y capacidades usando unidades arbitrarias.
- Comparación de peso sopesándolos.
- Comparación de diferencias entre objetos según la longitud y la capacidad.
- El análisis de productos:
 - Analisis morfológico (cómo es).
 - Analisis funcional (para que se usa; cómo funciona).
 - Analisis tecnológico (cómo esta hecho).
 - Analisis comparativo (cómo es en relación a otros de similar funcion).
 - La reconstrucción y la evolución histórica del producto.
- Búsqueda y exploración de cambios que se producen en la naturaleza (ej.: putrefacción de una fruta que se cayó de un arbol).
- Búsqueda y exploración de cambios que provocan las personas (ej.: fabricación de jugos frutales para su posterior venta).
- Identificación de las diferencias existentes entre los cambios naturales y artificiales.

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
<p>Reciclaje de materiales organicos e inorganicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificación y organización de materiales de desecho según su naturaleza. • Aplicación de técnicas sencillas de reciclado (obtención de compost y reciclado de papel, ...). • Reconocimiento e identificación de cada una de las etapas de los procesos de reciclado. • Utilización del compost en la huerta y el jardín. • Utilización del papel reciclado en la fabricación de distintos objetos.
<p>Objetos relacionados con la transformación y fabricación de otros objetos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulación de utensilios y herramientas manuales sencillas para transformar y fabricar objetos en el marco de un Proyecto Tecnológico. • Construcción de objetos simples (con ruedas, ejes, bloques, ...) en el marco de un Proyecto Tecnológico.
<p>Objetos producto del trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selección y registro de la correspondencia entre los objetos y el trabajo que los produce.
<p>Cambios experimentados en los objetos a través del tiempo*</p>	<p>Comparación del objeto en distintas épocas (reconstrucción del surgimiento y de la evolución histórica del producto).</p>
<p>Usos tecnológicos de los materiales naturales (granos, huevos, madera, ...) y artificiales (cartón, sogas, plásticos ...).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación de comidas, ... construcción de objetos en el marco de un Proyecto Tecnológico que responda a una situación problemática.
<p>Las normas de seguridad e higiene en el trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de normas de seguridad e higiene en el trabajo que se realiza para resolver las situaciones problemáticas.



BIBLIOGRAFÍA

- AISEMBERG, Beatriz y ALDEROQUI, Silvia (Comp). (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Paidós. Buenos Aires
- ALONSO, M., GOJMAN, S., LUKEZ, B., TRIGO, L. y VILLA, A. (1990). *La Historia y la Geografía en la escuela media*. en Realidades Económicas. N° 96.
- BACHAMANN, Lía y TRIGO, Liliana. (1995). *Los aportes explicativos de la Geografía a la enseñanza de las problemáticas ambientales*. Revista P. Versiones.
- BALE, J. (1996). *Didáctica de la Geografía en la escuela primaria*. Morata. Madrid.
- CAMILLONI y LEVINAS. (1988). *Pensar, descubrir y aprender: Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales*. Aique. Buenos Aires.
- CARRETERO, Mario, POZZO, J. I. y ASECIO, M. (1991). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor. Madrid.
- CARRETERO, Mario. (1993). *Constructivismo y educación*. L. Vives.
- DELVAL, Juan. (1987). *Crecer y pensar*. Laia. Barcelona.
- DOSSIER. (1992). *Educación Cívica e Historia en los libros de textos*. en Propuesta Educativa. FLACSO. Troquel. nº 7. Buenos Aires.
- DOSSIER. (1993). *Educación Cívica e Historia en los libros de textos*. en Propuesta Educativa. FLACS. 0. Troquel. nº 8. Buenos Aires.
- EGAN, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Morata. Madrid.
- ESTEBANÉZ, José. (1990). *Tendencias y problemática actual de la Geografía*. Editorial Cincel. Madrid.
- GALLO, A. y MINETTO, A. (1996). *El desafío de enseñar Historia*. Horno Sapiens. Rosario.
- GARCIA RUIZ, A. (COORD.). (1993). "Didáctica de las Ciencias Sociales en la escuela primaria". Sevilla. Algaida.
- GIACOBBE, S. Mirta. (1996). *Los enfoques de las Ciencias Sociales*. CERIDER - IRICE. Rosario.
- FINOCCHIO, Silvia. (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Troquel. Buenos Aires.
- FONTANA, Josep. (1992). *La Historia después del fin de la Historia*. Crítica. Barcelona.
- GUREVICH, Raquel y otros. (1995). *Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada*. Aique. Buenos Aires.
- IAIES, Gustavo (comp.). (1996). *Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales*. A-Z editora. Buenos Aires.
- PLUCKROSE, Henry. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Morata. Madrid.
- RANDLE, P. H. (1985). *Valor formativo de la Geografía*. PROMEC. Buenos Aires.
- ROJO, CHEMELLO, SEGAL, IAIES y WEISSMAN. (1992). *Didácticas especiales, estado del debate*. Aique/Didáctica. Buenos Aires,
- TREPAT, CRISTOFOL-A. (1995). *Procedimientos en Historia - Un punto de vista didáctico*, Graó. Barcelona.



Cs. Naturales

BIBLIOGRAFÍA

- ANGUITA VIRELLA, F. (1988). *Historia de la tierra*. Rueda. Madrid.
- ANGUITA, V. y MORENO S. F. (1991). *Procesos geológicos internos*. Rueda. Madrid.
- ANGUITA, V. y MORENO, S. F. (1993). *Procesos geológicos externos y geología ambiental*. Rueda. Madrid.
- ARCA, M. (1994). *Jugar Experimentar. Aprender*. Cuadernos de Pedagogía Nº 221. Barcelona.
- ARCA, M. GUIDONI, P. y MAZZOLI, P. (1990). *Enseñar ciencia*. Paidós. Barcelona.
- BAKER, J. y ALLEN G. (1990). *Biología e investigación científica*. Fondo educativo interamericano.
- BENLLOCH, M. (1984). *Por un aprendizaje constructivista de las ciencias*. Visor. Barcelona.
- BOGGINO, NORBERTO. (1996). *Ciencias Naturales y CBC. Homo-Sapiens*. Rosario.
- CARRETERO, M. (1996). *Construir enseñarlas ciencias experimentales*. Aique. Buenos Aires.
- CASQUET, C. y otros. (1993). *La tierra, planeta vivo*. Salvat. Barcelona.
- CLARKE, G. (1971). *Elementos de ecología* Omega. Barcelona.
- CLARKE, J. S. (1985). *Química*. Piramide. Madrid.
- COLL CÉSAR y otros. (1995). *Los contenidos de la reforma*. Santillana. Aula XXI. Buenos Aires.
- CURTIS, H y BARNES, N. S. (1993). *Biología*. (5ta. Edición). Panamericana. Buenos Aires.
- DE ROBERTIS, R: y DE ROBERTIS, E. (h). (1985). *Biología celular y molecular*. El Ateneo. Buenos Aires.
- DRIVER, R y otros. (1989). *ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Moreta. Madrid.
- DRIVER, R. (1988). *Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo de ciencias*. Rev. Enseñanza de las ciencias. Vol. 6 (2). Barcelona.
- FEINSTEIN, A y TIGNANELLI, H. (1993). *Paseando por el universo*. Colihue. Buenos Aires.
- FUMAGALLI, L. (1993). *El desafío de enseñar Ciencias Naturales*. Troquel. Buenos Aires.
- GIORDAN, A. (1987). *Los conceptos de Biología adquiridos en el proceso de Aprendizaje*. Rev. Ens. de las Ciencias Vol 5 (2). Barcelona.
- GRÜNFELD, V. (1991). *El caballo esférico*. Temas de Física en Biología y Medicina. Lugar S.A. Buenos Aires.
- HANNOUIN, H. (1987). *El niño conquista el medio*. Actividades exploradoras en las escuela primaria. Kapeluz. Buenos Aires.
- HARLEN, W. (1985). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Moreta. Madrid.
- LACREU, L. (1993). *Ecología, Ecologismo y Enfoque ecológico en las Ciencias Naturales*. (Welsmann, H comp). Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones. Paidós. Buenos Aires.
- LEVINAS, M. (1991). *Ciencia con creatividad*. Aique. Buenos Aires.
- MACAULAY, D. (1988). *Como funcionan las cosas*. Atlántida. Buenos Aires.
- MANUAL DE LA UNESCO PARA PROFESORES DE CIENCIAS. (1981). Unesco.
- MARCO BERTA y otros. (1987). *La enseñanza de las ciencias experimentales*, Etapa 12-16 años. Narcea. S.A. Madrid.
- MUÑOZ, DORA, SBERT CATI y MAITE. *La importancia de las preguntas*. Cuadernos de Pedagogía Nº 243. Barcelona.
- PORLÁN, RAFAEL Y MARTIN, J. (1997). *El diario del profesor*. (4ta. Edición). Díada S.A. Sevilla.
- PORLÁN, RAFAEL. (1997). *Constructivismo y escuela*, (3era. Edición). Díada S.A. Sevilla.
- POZO, J. Y. (1987). *Aprendizaje de las ciencias y pensamiento causal*. Madrid.
- RATTO, JORGE. (1990). *Ciencias para Maestros*. Tomos I y II. Marymar. Buenos Aires.

- SPAK, G. (1991). *La ciudad se enseña*. Ciencias Naturales. Colihue. Buenos Aires.
- THIEL, I. y GENTILE, G. (1993). *La contaminación en la vida diaria*. Lumen. Buenos Aires.
- THIEL, I y GENTILE, G. (1994). *La contaminación en los mares*. Lumen. Buenos Aires.
- THIEL, I y WAIS, I. (1995). *La contaminación en el aire*. Lumen. Buenos Aires.
- VILLEE CLAUDE. (Versión actualizada). *Biología*. Eudeba. Buenos Aires.
- WEISSMANN, H. (comp.). (1993). *Didáctica de las ciencias naturales, aportes y reflexiones*. Paidós. Buenos Aires.
- WEISZ, P. (1985). *La ciencia de la geología*. Omega. Buenos Aires.
- ZABALA, A. y otros. (1996). *cómo trabajarlos contenidos procedimentales en el aula*. (2da. Edición). Graó. Barcelona.



BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ REVILLA, A. y otros. (1993). *Tecnología en acción*. Rap. Barcelona.
- CAMILLONI, A. y LEVINAS, M. (1988). *Pensar, descubrir y aprender*. Aique. Buenos Aires.
- DOVAL, L. y GAY, A. (1995). *Tecnología - Finalidad educativa y acercamiento didáctico*. Programa PROCENCIA - CONICET. Buenos Aires.
- GONZALO, R. y GÓMEZ L. A. (1991). *Educación Tecnología en edades tempranas*. Vicens Vives S.A. Madrid.
- RODRÍGUEZ de FRAGA, A. (1996). *Educación tecnológica, espacio en el aula*. Aique. Buenos Aires.
- ULBRICH, H. y KLANT, D. (1982). *iniciación Tecnológica en el Jardín de infantes y en los Primeros Grados de la Escuela Primaria*. Kapelusz. Buenos Aires.
- VAN OCCH, Roger. (1987). *Eldespertar de la creatividad*. Diaz de Santos. Madrid.
- QUINTANILLA, Miguel Angel. (1991). *Tecnología: un enfoque filosófico*. FUNDESCO. Buenos Aires.
- MITCHAM, CARL. (1989). *Qué es la filosofía de la tecnología? ANTHROPOS*. Barcelona.
- HABERMAS, J. (1929). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Tecnos. Madrid.
- SABATO, Jorge y MACKENZIE, M. (1988). *Laproducción de la tecnología* Nueva Imagen. México.
- GAY, AQUILES y FERRERAS, Miguel. (1994). *La educación tecnologica*. Tec. Córdoba.
- UNESCO. (1988). *Ciencia y tecnología en la enseñanza primaria delmañana*. Paris.
- GILBERT, J.K. (1995). *Educacion Tecnologica: una nueva asignatura en el mundo*. Revista de Enseñanza de las Ciencias Nº 13.
- GRAU, Jorge. (1995). *Tecnología y educación*. Córdoba. FUNDEC. Córdoba.
- CASALLA, M y HERNANDO, C. (1996). *La tecnología*. Tomos 1 y 2. PLUS ULTRA - S.A.DO.P. Buenos Aires.
- SERAFINI, Gabriel. (1996). *introducción a la Tecnología*. 2º ciclo EGB. PLUS ULTRA. Buenos Aires.
- LINIETSKY, C. y SERAFINI, G. *Tecnología para todos - Primera Parte*. 3º ciclo de la EGB. PLUS ULTRA. Buenos Aires.
- BUCH, TOMAS. (1996). *El tecnoscopio*. AIQUE. Buenos Aires.
- Novedades Educativas. Kaplán. Buenos Aires.
- Educación Tecnológica. Revista de Educación para la EGB. La Obra.
- Cuadernos de pedagogia. Fontalba. Barcelona.



**Educ. Artística
Exp. Corporal,
Plástica, Música**

FUNDAMENTACIÓN DEL ÁREA

CONSIDERACIONES GENERALES

Esta nueva propuesta curricular que organiza-conforma el área Educación Artística con las disciplinas: Expresión Corporal, Teatro, Música y Plástica implicó un profundo y fecundo proceso de revisión, de de-construcción de esquemas y de posicionamientos disciplinarios que nos está permitiendo construir un enfoque que, pretendemos, sea superador de la fragmentación del proceso educativo; de la descontextualización histórico-cultural, de la yuxtaposición de los contenidos a modo de "collage" sin unidad significativa.

Este proceso nos condujo a una doble tarea: una hacia adentro del área, que supone arribar a una estructura entre disciplinas, con ejes organizadores comunes, integrando criterios de organización y secuenciación de contenidos, enfoques metodológicos y criterios de evaluación; y otra, que propende hacia una integración en la que todas las áreas, incluyendo la Educación Artística, se transformen en recursos para las otras, facilitando la auto-socio-construcción e integración de los conocimientos partiendo de las experiencias significativas personales y sociales.

FUNDAMENTACIÓN DEL ÁREA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

"El arte no reproduce lo visible; hace visible. El arte atraviesa las 'cosas', va más allá tanto de lo real, como de lo imaginario. El arte juega, sin sospecharlo, con las realidades últimas y no obstante las alcanza afectivamente. Así como un niño nos imita en sus juegos, así también nosotros imitamos en el juego del arte a las fuerzas que han creado y siguen creando el mundo".

Paul Klee

La música, la expresión corporal, la plástica y el teatro pueden ser debidamente fundamentados como área en el proceso educativo del ser humano, desde múltiples perspectivas: la psicológica, dados los procesos interactivos y afectivos que se movilizan al pintar, cantar, actuar y expresarse corporalmente; la psicomotriz, dado que se integran todas las dimensiones del sujeto en el acto de expresión; la sociológica, por la interrelación de sujetos en pos de la realización de una producción común, considerando su significación como rito social; la antropológica, que implica las resonancias de la historia de la cultura del

ser humano implícitas en todo hecho artístico; y la cultural, en tanto productos de la cultura humana, en particular de los grupos en los cuales está inserto el sujeto en su relación con la historia, con la identidad cultural de su comunidad (CBC 1994).

El cuerpo es, ante todo, presencia en el mundo y condición primera de todo conocimiento, el lugar del encuentro vivo entre actividad somática y actividad mental. El niño es una totalidad viva enfrentada a problemas existenciales de toma de conciencia de sí, de expresión liberadora y de relaciones con los demás.

No existe ninguna percepción que no coloque a la persona, mediante su cuerpo todo, en **relación con el mundo**, que es el terreno común en que arraigan **todos los conocimientos**. En la Educación Artística el conocimiento es la resultante de la confluencia singular del intercambio sensible entre mundo externo-mundo interno en el cual los sentimientos, la imaginación, la fantasía, el pensamiento, la creatividad necesariamente están presentes.

Percepción y motricidad se hallan íntimamente ligadas en toda experiencia artística. Somos capaces de percibir o expresar en la medida en que los pulsos cardiacos, los movimientos respiratorios existen y constituyen un ritmo corporal vivido interiormente y propio de cada uno de nosotros. La existencia y la expresión de ese ritmo interno están vinculados con cierta tensión muscular y nerviosa que le confieren al ademán el dinamismo. Ritmo y tensión están presentes en el acto de pintar, modelar...; esa tensión y tonicidad se ponen en juego al ejecutar un instrumento, representar, actuar.

La educación de la percepción y de la sensibilidad como resonancia emocional de lo percibido es uno de los componentes esenciales de la educación artística, ya que para expresarse pintando, dramatizando o cantando, y hasta la simple mirada dirigida a una obra artística, suponen la necesidad de una percepción atenta, fina, organizada, diferenciada, capaz de ir desde una aprehensión global hasta una observación analítica y estructurante.

El conocimiento sensible que el sujeto extrae del mundo siempre lo remite a sí mismo; desarrolla una sensibilidad abierta a las sensaciones que lo conectan con lo inmediato del “adentro” y del “afuera”. Desde el momento que mira, respira y toca objetos; los sonidos, los volúmenes, los olores se convierten en su sustancia. A partir de las nuevas miradas que el sujeto posa sobre el mundo, pueden nacer la invención poética, la creación de un ritmo, de un movimiento, de una melodía, de un dibujo. “El arte en educación es un organizador estético del conocimiento” (CBC 1994).

“Expresarse es formarse. Existe una interacción entre las impresiones que el sujeto recibe del medio (percepciones del mundo externo, comunicación con los otros, etc.) y las expresiones mediante lo cual ‘expulsa’ sus propias reacciones. La expresión responde a una imperiosa necesidad de liberarlo de las impresiones del medio. Expresándose el niño se forma y esencialmente forma su pensamiento. Según Piaget, la formación de la inteligencia se explica en función de un doble proceso de asimilación y acomodación. En la primera intenta someter el medio a su propio organismo, a su voluntad, en la segunda en cambio se somete a las exigencias del medio. La adaptación surge de la convergencia, del equilibrio entre las exigencias del niño y las del medio”. (Hannoun 1977. pág.30,40).

La expresión creadora promueve procesos integrativos, una proximidad mayor entre conciencia e inconciencia; entre razón y sentimiento; éstos son condicionantes para que una respuesta o solución resuelva, desate el nudo o produzca el objeto necesitado, la melodía, la forma o el movimiento. Es esa conjunción la que crea; es síntesis de integración dinámica.

De la misma manera, en el acto de creación, pensamiento convergente y divergente pueden muy bien sucederse uno al otro, o mejor, atraerse en una oposición fecunda. En todo arte, en el hecho de “dar a ver”, se vive una dialéctica de lo objetivo y subjetivo; de la convergencia y la divergencia.

Un niño canta, vocaliza antes de hablar y de formar palabras; puede garabatear, maravillarse al dejar

una huella, producir un trazo o una mancha de color. Si se le ofrecen condiciones y ayuda pedagógica adecuada, de esas primeras vocalizaciones, de los primeros ritmos corporales realizados al escuchar música, de los primeros garabatos nacerán cantos, danzas, dibujos y pinturas. Se habrá construido el camino a la creación artística y recuperado una tradición perdida, para la cual, la música, la danza, la poesía y la plástica constituían una experiencia colectiva social, rica de sentido y de alegría.

"La educación artística desde su multiplicidad de lenguajes, es de naturaleza sintetizadora". (CBC 1994).

La educación artística propone a través de la actividad creadora, un aprendizaje significativo de los códigos y medios de expresión y comunicación plástica-visual, musical, corporal, dramática, y por esta vía el goce estético que le posibilitarán al sujeto la apreciación, recreación y valoración del patrimonio cultural.

El proceso creador configura un proceso común a las disciplinas del área Educación Artística y, en sus distintas fases o momentos, se conjugan e integran significativamente los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de cada disciplina que conforma el área, así como también resulta una propuesta de esquema integrador-abarcador de las otras áreas curriculares.

El físico matemático francés Henri Poincaré (1912) describió el proceso creativo en cuatro fases: Preparación - Incubación - Iluminación - Verificación. Las características del proceso creador en el área Educación Artística nos demanda una resignificación de las mismas, atendiendo a las particularidades de los lenguajes empleados y de su integración.

Para crear, para expresar, es preciso sentir la necesidad, estar motivado para ello. El contenido expresivo-creativo tiene su emergencia de múltiples maneras y en variadas situaciones: la evocación de una vivencia, la transformación imaginaria o fantástica de un hecho, de un objeto o de una situación real; la impresión emocional-visual del entorno natural, las asociaciones imaginarias que surgen de la exploración sensible de materiales y medios expresivos; la percepción de objetos y obras de arte, videos, filmes, asociaciones lumínicas, cromáticas, sonoras, gustativas, olfativas, táctiles, kinestésicas; la exploración de situaciones dramáticas (aceptación del como si), del movimiento, gesto, postura, objeto sonoro; la audición atenta y curiosa... Ésta instancia de *búsqueda*, que el autor define como Preparación, las imágenes son únicamente mentales; luego sobreviene un momento en el que las soluciones alternativas se encuentran en un estado de latencia (Incubación) hasta que aparece la idea creativa: Iluminación. En relación con este término vale detenerse momentáneamente para desplegar sus posibilidades de significación. Se trata de una instancia en la cual el sujeto del aprendizaje se *da* cuenta y tiene la idea clara acerca de aquello que está creando. Arribará a la Verificación en el momento en que la idea adquiera forma, resolviendo el cómo y con **qué** representar, producir o ejecutar la imagen mental.

La imagen mental se materializa *mediatizada* por los lenguajes artísticos, sus procedimientos, materiales, herramientas, instrumentos y códigos. Contenido y forma constituyen partes indivisibles, configurando una unidad de significado comunicable.

En relación a la recepción del hecho artístico, dice Gadamer (1994): "...solo habrá una recepción real, una experiencia artística real de la obra de arte, para aquel que "juega-con" que acepta el desafío que sale de la 'obra' y que espera ser correspondido. Exige una respuesta que sólo puede dar quien haya aceptado el desafío. Y esta respuesta tiene que ser la suya propia, la que él mismo produce activamente. El co-jugador forma parte del juego... Toda obra deja al que la recibe un espacio de juego que tiene que rellenar". No se trata entonces de una pasiva contemplación, sino de una mirada y una escucha activa, colaborando y co-operando en la generación de significados que nos proporciona y proporcionamos a la obra de arte.

Esa toma de *contacto* es un hecho fundamentalmente vivencial, donde sentimiento y razón están tan unidos que no es posible distinguirlos. El sujeto siente el objeto artístico y en este acto lo hace suyo, lo

integra a su mundo y en cierta forma, lo re-crea.

Esta descripción intenta dar cuenta de un proceso espiralado, que se muestra abierto, dialógico, recursivo, constantemente atravesado por las coordenadas que constituyen el mundo interno-mundo externo. Por ello, resulta poco posible delimitar el pase de un momento a otro, puesto que cada uno de ellos depende indefectiblemente de factores contextuales, subjetivos y muchas veces aleatorios.

A los efectos de complementar lo anteriormente dicho, se propone un cuadro acerca del Proceso Creativo como Modelo de Integración del área Educación Artística.





Exp. Corporal

FUNDAMENTACIÓN GENERAL

La Expresión Corporal como disciplina artístico-educativa brinda la posibilidad de expresarse y comunicarse a través del cuerpo. Se configura como una disciplina en la que se potencia la interacción del cuerpo con el medio que lo rodea, a través del sentir, imaginar y crear un lenguaje del movimiento. El cuerpo, sus posibilidades expresivas y el espacio y el tiempo en los que actúa constituyen los canales básicos para conferir significado a las acciones humanas.

En consecuencia, los contenidos provenientes de esta disciplina completan la comprensión de las bases físicas y expresivas del cuerpo, la indagación e instrumentación de las diferentes combinaciones de los parámetros del espacio y del tiempo para expresar y comunicar las vivencias y percepciones, los sentimientos y las ideas.

La expresión corporal pone el énfasis en el sentir e imaginar para poder crear un lenguaje del movimiento. Esta actividad conecta al niño o adolescente con el mundo de la realidad o de la fantasía, le permite transformarse y transformar, jugar situaciones, crear respuestas auténticas, vinculadas con su propia situación de vida, sus emociones y sus afectos.

Se propone una educación que incluya el lenguaje del movimiento expresivo, como una oportunidad para todos. Bailar no es patrimonio del escenario, se baila en la vida misma, como manifestación única e irrepetible. La expresión corporal contribuye a formar sujetos pensantes, actuantes, sensibles, imaginativos y creativos.



Plástica

FUNDAMENTACIÓN GENERAL

La posibilidad de producir hechos o productos artísticos no depende solo de las condiciones naturales de los sujetos, sino que requiere del aprendizaje de conocimientos particulares de esta dimensión de la cultura. La escuela es un lugar privilegiado para favorecer y estimular esas posibilidades. La Plástica es un lenguaje mediante el cual el alumno podrá expresar su creatividad, buscar y hallar una forma original y personal de “escribir” el mundo.

El aprendizaje de la Plástica incluye la construcción, reconstrucción y representación de la imagen, así como el análisis de sus componentes: el color, las líneas, las formas, las texturas, el espacio y el modo en que éstos se organizan. Mediante la observación se aprende a captar sensiblemente el entorno natural, social y cultural; se percibe a sí mismo, a los objetos, a las personas, a los ambientes; y en las representaciones se expresa, describe, comunica, significa la resonancia afectiva-emocional y cognitiva en imágenes bidimensionales y tridimensionales. Las imágenes pueden realizarse mediante procedimientos convencionales como la pintura, el modelado, el dibujo, el grabado, u otros como video, cine, fotografía o infografía.

Tanto la adquisición de habilidades en el manejo de técnicas como el aprendizaje del código no constituyen un fin en sí mismos. Por el contrario, abordar el lenguaje plástico-visual desde la acción, la experiencia y el descubrimiento de las posibilidades expresivas, permitirá a los alumnos conquistar la satisfacción del propio saber y del “poder hacer”.

La utilización de elementos que hagan posible la construcción y la lectura de la imagen, el disfrute de la obra artística, el uso expresivo y creativo de la representación plástica (que incluye a la artesanía no discriminada del arte, pues preserva lo auténtico y singular de cada región), son los aspectos fundamentales de la disciplina plástica-visual en la escuela.



FUNDAMENTACIÓN GENERAL

Uno de los propósitos de la educación es transmitir la cultura de una generación a las siguientes y la Música se encuentra en el núcleo de toda cultura, es una de las más poderosas y convincentes manifestaciones de toda herencia cultural: mediante la Música se recorre un país, se retrata una época, se dimensionan los hechos trascendentes de una sociedad.

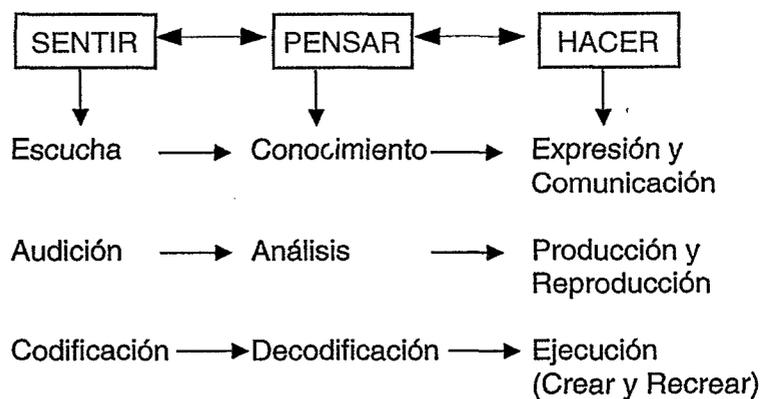
La Música no es, de ningún modo, un mero adorno de la vida: es una manifestación básica del ser humano. La historia confirma que las civilizaciones son juzgadas por la posteridad por sus logros en las artes y en el humanismo; todo lo demás es barrido por el tiempo.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de esta disciplina, conducido en el nivel de educación general, consiste, primordialmente, en un trabajo de **musicalización**. Es fundamental, por consiguiente, que este proceso sea guiado en equilibrada consonancia con el entorno del cual emerge, manteniendo los contactos con aquella música que se encuentra más cerca del sujeto de la educación, sin prejuicios, pero sí con búsqueda constante de valores en las realizaciones musicales.

El niño, que se abre no solo a las sensaciones fisiológicas sino también a nuevas experiencias sociales, tiende a reconocer como **valor** solamente aquello que conviene **o sirve a sus intereses; es** más, como el maestro conoce estas alternativas, irá enfocando su quehacer hacia la formación, aunque sea elemental, de juicios de valor fundados en razones más profundas que el mero pasatiempo. Por tanto, el objetivo básico de la Educación Musical es que el niño **escuche, conozca, ame, comprenda, se exprese, se comuniqué y se desarrolle** a través de la música. Y que todo ello le proporcione **placer** y le permita evaluar y elevar progresivamente su nivel de apetencia por la calidad.

La Música en la educación general (así como la Matemática y el Lenguaje) no apunta a la formación de especialistas en un área determinada, sino a la promoción del desarrollo pleno de las facultades totales del hombre, siempre en orden al total aprovechamiento personal y colectivo de las potencialidades humanas. El niño aprehende e incorpora entonces los **procesos**, el desarrollo de un todo específico y no tanto de los conocimientos o los conceptos puramente teorizados.

Queremos sintetizar en un cuadro el **proceso de musicalización**, las conductas musicales del niño que responden al **que...**



La ejecución vocal e instrumental y el movimiento corporal -como recurso en función de la Música-, serán los mensajeros de la expresión y el conocimiento, de la intención comunicativa. Estas experiencias, estas vivencias harán significativa la presencia de la Música en la escuela como puente sensibilizador y como fuente de goce y autoestima.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL NIVEL INICIAL

El área Educación Artística en el Nivel inicial priorizará:

- + el juego como forma de conocimiento,
- + la actividad espontánea del niño como punto de partida de las producciones individuales, grupales, específicas e integradas,
- + la manipulación, la experimentación; la exploración de sí mismo, de los objetos, de su entorno inmediato, de los medios expresivos, como procedimientos fundamentales que sustentan todo aprendizaje artístico y amplían los campos perceptivo, cognitivo y motriz de los alumnos,
- + los aspectos expresivos-comunicativos-creativos de los lenguajes artísticos (Música, Plástica y Expresión Corporal), por lo que éstos significan como diversas alternativas de comunicación verbal y no verbal, en esta etapa de socialización del niño.

La Educación Artística, como vía de alfabetización estética, estimulará en este nivel las potencialidades expresivo-creativas y pondrá el acento en la sensibilización hacia las producciones propias, de sus pares y hacia las diferentes manifestaciones artísticas,

EXPRESIÓN CORPORAL EN EL NIVEL INICIAL

Este nivel debe ofrecer a los niños la oportunidad de experimentar los primeros pasos en el conocimiento del lenguaje corporal. Movimientos y manipulaciones son los que permiten al niño explorar, reconocer, conquistar el medio que lo rodea, empezar a diferenciar paulatinamente objetos de su entorno, de acuerdo a sus cualidades de forma, de utilidad; y establecer entre él y la realidad relaciones espacio-temporales que le servirán para la construcción del mundo sensible imaginativo, como soporte para el desarrollo del pensamiento y el lenguaje.

‘El niño realiza estos movimientos y estas manipulaciones a través de sus sentidos, de su observación, de su experimentación, de su motricidad, de su progresiva sensibilización sensorial y emotiva. La expresión corporal orienta el conocimiento del lenguaje del movimiento expresivo. Las acciones corporales dan información sobre el propio cuerpo y el cuerpo de los otros. Las diversas maneras de lograr movimientos desarrollados en el espacio y en el tiempo ampliarán el repertorio del lenguaje corporal, transitando desde la espontaneidad a la construcción y apropiación de nuevos saberes.

Esta actividad permite un espacio en el mundo del movimiento desde sus propias historias y situaciones de vida, recuperando una de las tantas maneras de ser libres. Un cuerpo libre se integra como parte de la identidad personal y encuentra sus modos de expresión y comunicación con los otros. Se valoriza, se puede habitar sin temores y con alegría.

La expresión corporal no debe perder el objetivo de que los niños se expresen con el cuerpo y aprendan el lenguaje del movimiento como un hecho que se genera. No debe considerarse como una situación *casual o misteriosa*, sino como un proceso que pueden realizar todas las personas.

PLÁSTICA EN EL NIVEL INICIAL

El dibujo, la pintura y la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado.

La capacidad de preguntar, de hallar respuestas, de descubrir forma y orden, de volver a pensar, reestructurar y encontrar nuevas relaciones son acciones inherentes a todo acto de creación plástica. El acto mismo de creación proporciona nuevos enfoques y conocimientos para desarrollar una acción.

Uno de los componentes básicos de una experiencia artística es la relación del niño con el ambiente; la Plástica constituye un proceso constante de asimilación y proyección: captar a través de los sentidos una gran cantidad de información, integrarlas al yo y darles nueva forma.

En la etapa del garabateo (primer ciclo), el contacto con los materiales y las actividades plásticas constituyen para el niño un amplio y rico campo exploratorio, de descubrimiento y conocimiento de sí mismo y de su ambiente.

Al goce y disfrute por la sola actividad motora, le sucede el control visual del movimiento y posteriormente las asociaciones Imaginarlas de sus trazos con experiencias, sensaciones y emociones, acompañadas de relatos verbales, diferenciando los grafismos para la "escritura" y para el dibujo.

Al finalizar el primer ciclo del Nivel Inicial aparecen los primeros intentos representativos en el niño; comienza a construir un objeto exterior a él, exteriorizador de sus objetos interiores al que le atribuye significado. Es en este proceso que el niño se apropia de los elementos del código plástico-visual como de sus procedimientos específicos, construyendo un lenguaje gráfico-plástico tan importante como el escrito, el oral o el gestual.

Cada expresión plástica infantil, si es auténtica, se convierte en una situación de comunicación en la que el emisor, el mensaje y el receptor están unidos en una acción recíproca.

La Plástica propone en el Nivel Inicial un aprendizaje significativo a través de la actividad creadora, de los modos y medios de expresión y comunicación que posibilitarán el desarrollo de la sensibilidad y gusto estético, la apreciación y valoración del patrimonio cultural.

MÚSICA EN EL NIVEL INICIAL

El Nivel Inicial constituye una etapa potencialmente rica y provechosa donde se sientan las bases del desarrollo sensorial, de la sensibilización musical, de la adquisición de hábitos para una educación musical generalizada a lo largo de toda la escolaridad.

La Música es un lenguaje, una forma de expresión y comunicación con la que todos se vinculan,

El conocimiento de la Música comienza con su materia prima, el sonido, en el entorno natural y social.

Indaga en su naturaleza física: sus parámetros y sus atributos perceptivos. Aborda la organización temporal del sonido en estructuras musicales, es decir, en la música propiamente dicha: ritmo, melodía, textura, forma, carácter, género y estilo.

Los sonidos, los ritmos, la música, permiten evocar sensaciones, experiencias, momentos compar-

tidos con los otros. El desarrollo de actividades musicales significativas como el canto colectivo, la ejecución instrumental conjunta, los juegos y rondas y las danzas son manifestaciones comunitarias que destacan la función social de la Música.

El Nivel Inicial despertará nuevas emociones y aumentará los conocimientos musicales de los niños. La posibilidad de incrementar la percepción auditiva, la capacidad selectiva, la expresividad en las manifestaciones vocales e instrumentales, la creatividad en las producciones individuales y grupales, serán objetivo de un trabajo sensible que tienda puentes entre los niños y la Música.

Las experiencias musicales permitirán el acercamiento y la apropiación del lenguaje sonoro y musical de diferentes medios culturales, comunitarios y regionales.

EXPECTATIVAS DE LOGROS

- Iniciarse en el conocimiento y la utilización en forma creativa y personal de elementos de los lenguajes corporal, dramático, plástico y musical, para enriquecer su capacidad de representación, expresión y comunicación.
- Expresarse y comunicarse a través de los diferentes lenguajes, reflexionando tanto sobre sus propias producciones como sobre las producciones de los demás.
- Ampliar y recrear la imaginación y la fantasía transformando y construyendo modos personales de expresión y comunicación.
- Iniciarse en el conocimiento y la utilización de los procedimientos propios de cada lenguaje, poniéndolos al servicio de sus necesidades de expresión y comunicación.
- Arribar, a través de la búsqueda creativa, sensible y la exploración, a los conceptos de: forma, color, espacio, ritmo, movimiento, imagen y esquema corporal, textura y melodía.
- Receptar sensible y activamente las producciones artísticas que constituyen el Patrimonio Cultural.

CONTENIDOS**EJE****LOS LENGUAJES****CONTENIDOS ACTITUDINALES**

En relación al conocimiento y su forma de producción.

- El goce por la propia expresión creadora.
- La valoración del vínculo afectivo-sensible con el mundo interno-externo y su exteriorización.
- La valoración del hecho artístico, como forma de producción social y culturalmente válida.
- Valoración, respeto y defensa por las manifestaciones artísticas de su entorno.
- Respeto y cuidado de los ámbitos, materiales e instrumentos de trabajo.
- Comprensión de los elementos artísticos como medios alternativos de comunicación y expresión de sus sentimientos, emociones y pensamientos.
- * Reflexión crítica de los productos obtenidos en relación a las estrategias utilizadas.

CONTENIDOS CONCEPTUALES**CONTENIDOS PROCEDIMENTALES****EXPRESIÓN CORPORAL**

- Masajes, caricias, diálogo tónico (contención afectiva, emocional). Nociones de activo-pasivo. Temperatura corporal.
- Lamirada.
- Estimulación táctil, visual, auditiva, motriz.
- Tensión, relajación.
- Reproducción, imitación de movimientos, gestos, posturas, ademanes.
- Caminar, pararse, sentarse, acostarse (no implica un orden o secuencia jerárquica).
- Distintas partes del cuerpo. Extremidades, tronco, cabeza.
- Movimiento de las distintas partes del cuerpo: extremidades, tronco, cabeza. Columna vertebral. Zonas articulares y musculares.

- Exploración de posibilidades del movimiento del propio cuerpo y del otro.
- Exploración de posibilidades de movimiento a partir de objetos de uso cotidiano, disfraces, mascarar provenientes de la vida real o provenientes de la imaginación o fantasía.
- Coordinación del movimiento: el propio cuerpo, otros cuerpos, los objetos.
- * Preguntas y respuestas en una situación.
- Ejecución de movimientos iguales o distintos.
- Improvisación de movimientos de inicio y culminación en un mensaje en movimiento. Estado de reposo. Silencio corporal.
- Formas de modificar el espacio, En el propio cuerpo, con los otros, con los objetos.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Imagen global y segmentaria del cuerpo en movimiento y en quietud: sensaciones que registra el cuerpo. Tono muscular. Tensión, relajación. Representación del cuerpo en movimiento.
- Calidades del movimiento: los pares opuestos (fuerte-suave, rapido-lento, pesado-liviano).
- El movimiento en el espacio: relaciones espaciales (cerca-lejos, arriba-abajo, adelante-atrás, a un lado-al otro).
- El diseño espacial en movimiento (trayectoria): líneas rectas y curvas. Aperturas y cierres. Ampliación, reducción. Los apoyos del cuerpo. El espacio que ocupa el propio cuerpo.
- Percepción del espacio: en quietud y movimiento. El espacio que ocupan los objetos y los otros.
- El movimiento en el tiempo: simultaneidad, alternancia.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Diseños espaciales con desplazamientos. Líneas que se cruzan, líneas que unen puntos.
- Energía. Distribución en las distintas Partes del cuerpo. Variaciones de una energía a otra.
- Respiración. Juegos con el aire.

PLÁSTICA• **Composición Intuitiva:**

Movimiento, ritmo, contraste, proximidad, semejanza, equilibrio en relación al propio desarrollo psicomotriz, cognitivo-perceptivo, emocional, social, estetico y de la creatividad.

Relaciones subjetivas entre las formas y colores que dan sentido a la composición como unidad de significación.

Cualidades de los materiales y objetos significativos presentes en el entorno (forma, color, tamaño, textura, dise- Ro).

• **Línea:**

Horizontal, vertical, oblicua, curva, recta, ondulada.

• **Forma:**

Abierta - cerrada, plana, con volumen.
Organica - inorganica.
Figura - fondo.

- Exploración libre del espacio gráfico (vertical y horizontal).
- Exploración de las características expresivas de materiales como: crayones, marcadores, tizas húmedas, pinceles gruesos, témpera espesa, arcilla, plastilina, crealina, masa de sal.
- Exploración multisensorial y lúdica del entorno.
- Utilización libre de la línea con relación ala necesidad del niño de: a) descarga motora, b) control perceptivo-motriz del movimiento, c) dominio del movimiento.
- Utilización de la línea en función representativa-expresiva de vivencias y situaciones imaginarias ligadas al yo.
- Exploración libre de la forma con relación a la necesidad del niño de: a) descarga motora, b) control perceptivo-motriz del movimiento, c) dominio del movimiento.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- **Color:**

- Puros y sus mezclas.
- Claros y oscuros.
- Transparencia y opacidad. .
- Colores del entorno.

• **Textura:**

- Visuales - táctiles.
- Asperas, suaves, rugosas.

• **La imagen como instrumento de expresión y comunicación:**

Percepción de la imagen.

Elementos que componen la imagen.

Imagen fija y en movimiento.

Imágenes planas y volumétricas.

Forma y contenido de la imagen.

Percepción sensorial.

- Exploración del propio cuerpo, de los objetos y de su entorno, a través del juego y del movimiento.
- Exploración multisensorial y lúdica de las características de las formas.
- Expresión-representación de vivencias y situaciones imaginarias ligadas al yo, utilizando formas planas y volumétricas.
- Experimentación con procedimientos artísticos que posibiliten la discriminación perceptiva (no conceptual) de figura-fondo.

- Aproximación sensible a colores puros y sus mezclas; colores claros y oscuros; materiales transparentes y opacos y del entorno (urbano, rural, isleño)
- Utilización libre del color para posibilitar la expresión de las relaciones emocionales y subjetivas con los mismos.

- Discriminación sensible de las diversas texturas.
- Utilización libre de texturas en relación a la necesidad del niño de significar las características de los objetos.

- Interpretación de mensajes de las imágenes (respetando la pluralidad de sentidos).
- Observación, distinción y relación de los elementos que componen la imagen.
- Lectura lúdica y creativa de las imágenes fijas y en movimiento.
- Construcción y reconstrucción de imágenes percibidas, fantaseadas, evocadas, imaginadas.
- Relación entre forma y contenido.

- Asociación y relación entre la percepción de imágenes y las sensaciones que provocan.

- El Sonido y sus atributos. Relaciones sonoras de: altura, intensidad, timbre, duración.
- + Espacialidad del sonido: localización de la fuente (procedencia, distancia, dirección).
- Los sonidos del entorno natural y social inmediato.
- La organización del sonido en la música:

- Discriminación auditiva, selección y producción de sonidos y relaciones sonoras, atendiendo a sus atributos.
- Localización de la fuente sonora, fija o móvil.
- Discriminación, reconocimiento e imitación de sonidos del entorno natural y social. Selección y producción vocale instrumental.
- Discriminación y reconocimiento de aspectos de la música a través de la percepción (global y parcial).

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Ritmo: ritmos sencillos en métrica regular e irregular.
- Ritmos no métricos (ritmo libre).
- Melodía: diseños melódicos con movimientos ascendentes y descendentes.
- Melodías suspensivas y conclusivas.
- Textura musical: relaciones de figura-fondo, jerarquías.
- Forma: relaciones de sucesión entre las partes: partes que se repiten, partes que contrastan.
- Tempo: velocidad media (rapido-lento); fluctuaciones (acelerando-ralentando).
- Caracter: expresividad (tono emocional de la obra).
- Dinámica: componentes expresivos de articulación, matices y posibles variaciones.
- Géneros y estilos: vocal, instrumental, vocal-instrumental.
Música popular, folklórica, académica (sinfónica, sinfónica-coral, de cámara).
Cancionero infantil.
- Juego concertante: alternancia de solista y conjunto.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Interpretación y producción, atendiendo a los elementos constitutivos del lenguaje musical.
- Interpretación individual y grupal de melodías y canciones del repertorio infantil tradicional-autoral y del folclore regional.
- Discriminación y reconocimiento de aspectos musicales en el cancionero y en el repertorio musical de diferentes géneros y estilos.
- Producciones de proyectos instrumentales de canciones, atendiendo a componentes de estilo, carácter, seleccionando las fuentes sonoras más adecuadas y los modos de acción.

CONTENIDOS**EJE****LOS MODOS DE EXPRESION Y COMUNICACIÓN****CONTENIDOS ACTITUDINALES**

En relación al conocimiento y su forma de producción.

- El goce por la propia expresión creadora.
- La valoración del vínculo afectivo-sensible con el mundo interno-externo y su exteriorización.
- La valoración del hecho artístico, como forma de producción social y culturalmente válida.
- Valoración, respeto y defensa por las manifestaciones artísticas de su entorno.
- Respeto y cuidado de los ámbitos, materiales e instrumentos de trabajo.
- Comprensión de los elementos artísticos como medios alternativos de comunicación y expresión de sus sentimientos, emociones y pensamientos.
- Reflexión crítica de los productos obtenidos en relación a las estrategias utilizadas.

CONTENIDOS CONCEPTUALES**CONTENIDOS PROCEDIMENTALES**

- El movimiento como lenguaje individual y social.
- Particularidades de carácter y estilo en los movimientos propios y en los de otros.
- Estados anímicos: gesto, actitud corporal, rostro, movimiento del cuerpo. Su lectura corporal.
- Vínculo corporal en quietud-movimiento consigo mismo, con los otros.
- Diálogo tónico. Rol activo-pasivo. Emisor, receptor, mensaje.
- Referentes socioculturales, artísticos, regionales y universales.

- Exploración de posibilidades del movimiento del propio cuerpo y del otro.
- Exploración de posibilidades de movimiento a partir de objetos de uso cotidiano, disfraces, máscaras provenientes de la vida real o provenientes de la imaginación o fantasía.
- Coordinación del movimiento: el propio cuerpo, otros cuerpos, los objetos.
- Preguntas y respuestas en una situación.
- Ejecución de movimientos iguales o distintos.
- Improvisación de movimientos de inicio y culminación en un mensaje en movimiento. Estado de reposo. Silencio corporal.
- Formas de modificar el espacio.
En el propio cuerpo, con los otros, con los objetos.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Diseños espaciales con desplazamientos.
- Líneas que se cruzan, líneas que unen puntos.
- Energía. Distribución en las distintas partes del cuerpo. Variaciones de una energía a otra.

PL 510

· Representación en el espacio bidimensional (horizontal y vertical).

Grafismo

Dibujo
Pintura
Grabado
Infoarte
Encolado

· Representación en el espacio tridimensional.

Modelado

Construcción

- Exploración de las características y posibilidades expresivas de: crayones, tizas húmedas, marcadores, punzones, cola vinílica, mouse, pinceles, témpera, papeles, telas, fibras vegetales e industriales, materiales de desecho, materiales propio de la zona, computadora, retroproyector, proyector, cámara fotográfica y de video, fotocopiadora.
- Utilización de soporte de diferentes materiales, tamaños; formas y texturas.
- Exploración de las características y posibilidades expresivas de: arcilla, crealina, plastilina, masa de sal.
- Combinación de pastas para modelar con materiales de desecho y pigmentos.
- Construcción de máscaras, móviles, títeres, disfraces y escenografías sencillas.
- Reconocimiento de los procedimientos más adecuados para la representación bidimensional y tridimensional apropiados a su proyecto personal.
- Análisis de los distintos modos de representación (lectura de producciones plásticas regionales, nacionales y universales).
- Observación de su propia producción y de las producciones de los otros (no valorativa): análisis de las características y rasgos personales, singularidad en el tratamiento del tema, del color, de la forma, del procedimiento artístico.
- Relación del proceso y del producto: análisis de las dificultades, obstáculos y los descubrimientos, hallazgos, combinaciones en el proceso de creación-producción y su relación con el producto final.

MUSICA

- La audición sonora y musical: memoria sonora, musical; evocación sonora.

- Discriminación, reconocimiento y selección a partir de la percepción global y parcial.
- Reconocimiento y memorización de un cancionero.
- Reconocimiento de sonidos y de una selección de trozos musicales de diferentes generos y estilos.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- **La voz:**
tesitura y timbre de su propia voz y de sus compañeros;
la voz cantada y hablada (emisión vocal);
el canto individual y grupal;
otros sonidos vocales;
la voz infantil y la voz adulta (femenina y masculina).

- **Los instrumentos:**
Fuentes sonoras convencionales:
instrumentos de percusión más familiares;
instrumentos mas familiares de la orquesta, folklóricos,
etc..

Fuentes sonoras no convencionales:
objetos de origen natural: semillas, vainas, cañas, ra-
mas, calabazas, caracoles, etc.;
“cotidiafonos” (realizados con objetos cotidianos).

- **Materiales y objetos:** características, propiedades sono-
ras (superficie, tamaño, forma, etc.).

- **Modos de acción:**
percutir (usando diferentes mediadores: palillos, ba-
quetas duras y blandas, dedos, escobillas, etc.);
raspar, frotar, sacudir, entrechocar, soplar, puntear, etc..

- **Percusión corporal:**
con manos (palmoteos, castañetas, etc.);
con pie (zapateos, arrastrando, etc.);
en los muslos, etc..

- **El movimiento corporal:**
relacionado con los demás contenidos de la música, el
sonido, la forma, el ritmo, el caracter, el estilo, etc.;

- juegos y rondas.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Reconstrucción de situaciones sonoras a través de su evocación.

- Exploración de su propia voz y reconocimiento de otras voces (de sus compañeros, sus maestras/os).
- Improvisación y exploración de la voz cantada y de la voz hablada.
- Interpretación individual y grupal de un repertorio de canciones, atendiendo a la expresividad.
- Exploración y reconocimiento de otros sonidos vocales.
- Discriminación de voces de diferentes registros (infantil y adultos).

- Exploración, discriminación y reconocimiento de los instrumentos sonoros y musicales habituales en el nivel inicial.
- Identificación de algunos instrumentos de la orquesta, folklóricos, etc..

- Recolección, exploración, construcción, discriminación y reconocimiento de diferentes fuentes sonoras no convencionales.

- Exploración sonora de diferentes materiales y objetos.

- Experimentación de diferentes modos de acción para la producción de sonidos.

- Exploración de las posibilidades sonoras del cuerpo.

- Selección y combinación de fuentes sonoras convencionales y no convencionales para la instrumentación del cancionero, evocaciones sonoras, sonorización de textos, acompañamiento de otras actividades, etc..

- Traducción corporal y grafica de fenómenos sonoros y musicales.

- Interpretación de juegos y rondas con movimientos corporales.



BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, J. (1981). *Expresión corporal en la enseñanza*. Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil. Madrid.
- ALONSO, J. (1976). *Expresión corporal*. Editorial Muralla. Madrid.
- ALONSO, J. (1984). *Expresión y creatividad corporal* Grup Dissabte. Valencia.
- BARA, A. (1975). *La expresión por el cuerpo*. Eds.Búsqueda. Buenos Aires.
- BERTRAND, M. y DUMONT, N. (1973). *L'expression corporelle a l'école*. Librairie J. Vrin. París.
- BLOT, B. (1967). *L'expression corporelle, Les cahiers de l'éducation permanente*. Ligue Francaise de l'enseignement. Paris.
- BOAL, A. (1975). *200 ejercicios y juegos*. Crisis. Buenos Aires.
- BRIKMAN, L. (1975). *El lenguaje de/ movimiento corporal*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- DOBBELEARE, G. (1965). *Pedagogía de la expresión*. Nova Terra. Barcelona.
- FENDELKRAIS, M. (1982). *Autoconciencia por el movimiento*. Paidós. Buenos Aires.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977). *Simbología del movimiento*. Científico-Médica. Barcelona.
- MOTOS TERUEL, T. (1986). *Juegos y Experiencias de Expresión Corporal*. Humanitas. Barcelona.
- STOKOE, P. (1980). *Expresión corporal. Arte, Salud y Educación*. Editorial Humanitas. Buenos Aires.



BIBLIOGRAFÍA

- ARNHEIM, R. (1985). *Arte y percepción visual*. Eudeba. Buenos Aires.
- BALADA MONCLUS, M. y TERRADELLAS, R. (1987). *La educación visual en la escuela*. Paidós, Biblioteca de Pedagogía. Madrid.
- CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES DE LA ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA. (1995). MEC. Buenos Aires.
- EISNER, E. (1995). *Educarla visión artística*. Paidós. Barcelona.
- GADAMER, H. (1994). *La actualidad de la bello*. Paidós. Barcelona.
- GARDNER, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós. Barcelona.
- GLOTON, R. (1966). *El arte en la escuela*. Vicens-Vives. España.
- HERNANDEZ Y HERNÁNDEZ. (1991). *Que es la educación artística*. Sendai. Barcelona.
- LOWENFELD, V. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz. Buenos Aires.
- MOCCIO, F. (1990). *Hacia la creatividad*. Lugar. Ediciones Argentinas. Buenos Aires.
- PORCHER, Luis y otros. (1975). *La educación estética: lujo o necesidad*. Kapelusz. Buenos Aires.
- READ, H. (1978). *Educación por el arte*. Seix Barral. Buenos Aires.
- SIKORA, J. (1979). *Manual de metodos creativos*. Kapelusz. Buenos Aires.



BIBLIOGRAFÍA

- ABADI y otros. (1992). *Música maestro*. Humanitas. Buenos Aires.
- ABBALE y GILLE. (1976). *El niño en el universo del sonido*. Kapelusz. Buenos Aires.

AGUILAR, María del Carmen. (1991). *Folklore para armar*. Culturales Argentinas.

AKOSCHKY, Judith. (1988). *Cotidífonos, instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Ricordi. Buenos Aires.

ARETZ, Isabel. *El folklore musical argentino*. Ricordi. Buenos Aires.

COCE, Cesar. *Psicología y currículum*. Contenidos de la Reforma.

COLUCCIO, Félix. (1985). *Folklore para la escuela*. Plus Ultra. Buenos Aires.

DELANDE, Francais. (1995). *La música es un juego de niños*. Ricordi. Buenos Aires.

ESPINOSA y otros. (1983). *Nuevas propuestas sonoras*. Ricordi. Buenos Aires.

FERRERO y otros. (1979). *Planeamiento de la enseñanza musical*. Ricordi. Buenos Aires.

FERRERO y FURNÓ. (1976/1981). *Musijugando*. Números 1 a 6. Ricordi. Buenos Aires.

FLURY, Lázaro. *Folklore*. Contribución a su estudio integral. Colmegna. Santa Fe.

FRAISSE. (1976). *Psicología del ritmo*. Morata. Barcelona.

FREGA, Ana Lucía. (1978). *Música para maestros*. Marymar. Buenos Aires.

FREGA y VAUGHAN. (1980). *Creatividad musical*. Fundamentos y estrategias para su desarrollo. Casa America S.A. Buenos Aires.

FREGA, Ana Lucía. (1994). *Propuesta de CBC para Música*. MCyE.

GAINZA, Violeta. (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de la Educación Musical*. Eudeba. Buenos Aires.

GAINZA, Violeta. (1992). *Nuevas perspectivas de la Educación Musical*. Guadalupe. Buenos Aires.

GARDNER. (1994). *Educación Artística y desarrollo humano*. Paidós. Buenos Aires.

GESUALDO, Vicente. (1988). *La música en la Argentina*. Stella. Buenos Aires.

GORINI, Vilma. *El coro de niños*. Guadalupe. Buenos Aires.

KROPFL, Francisco. (1983). *Reflexiones sobre el fenómeno musical*. Agrupación Nueva Música. Buenos Aires.

MALBRAN, Silvia. (1980). *El aprendizaje musical de los niños*. Acti Libro. Buenos Aires.

MALBRÁN, FURNO y ESPINOSA. (1988). *Resonancias*. Libros 1 y 2. Ricordi. Buenos Aires.

MALBRAN, MARTINEZ y SEGALERBA. (1994). *Audio Libro 1*. Musicales Las Musas. Buenos Aires.

NERVI, Ricardo. (1987). *El folklore en la regionalización de la enseñanza*. Plus Ultra. Buenos Aires.

PASSAFARI, Clara. (1968). *Folklore y educación*. Kapelusz. Buenos Aires.

PASSAFARI, Clara. (1989). *El patrimonio folklórico y su aplicación educativa*. Temas del folklore aplicado.

PAYNTER, John. (1991). *Oír, aquí y ahora*. Ricordi. Buenos Aires.

PAYNTER, John. (1993). *La música moderna en la escuela*. Guadalupe. Buenos Aires.

REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN MUSICAL. (desde 1991). *Notas... al margen del pentagrama*. Fundación S3. Buenos Aires.

SARTA, Carmelo. (1977). *Creación e iniciación musical*. Ricordi. Buenos Aires.

SCHAFER, Murray. (1965). *El compositor en el aula*. Ricordi. Buenos Aires.

SCHAFER, Murray. (1967). *Limpieza de oídos*. Ricordi. Buenos Aires.

SCHAFER, Murray. (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Ricordi. Buenos Aires.

SCHAFER, Murray. (1970). *Cuando las palabras cantan*. Ricordi. Buenos Aires.

SCHAFER, Murray. (1971). *El rinoceronte en el aula*. Ricordi. Buenos Aires.

SELF, George. (1991). *Nuevos sonidos en clase*. Ricordi. Buenos Aires.

SWANMICK. (1991). *Música, mente y educación*. Morata. Barcelona.

VIVANCO, Pepa. (1986). *Exploremos el sonido*. Ricordi. Buenos Aires.

WILLEMS, Edgard. (1961). *Las bases psicológicas de la Educación Musical*. Eudeba. Buenos Aires.



Educación Física

FUNDAMENTACIÓN GENERAL

El hombre 'evoluciona en una continua y permanente interacción, mediante diferentes procesos secuenciales que tienen lugar en un contexto altamente estimulante y donde él es el protagonista dinámico por excelencia.

La sociedad democrática requiere de los ciudadanos competencias que le posibiliten pensar estratégicamente, ser solidarios y cooperativos con los otros, definir situaciones con toma de decisiones operativas y acuerdos, es decir, que dispongan de una variabilidad de saberes significativos que le faciliten su ductibilidad en el cambio permanente.

La Educación Física es un aspecto fundamental de la realidad de la existencia humana, por ser el movimiento una forma de vincular a la persona con el medio en el que interactúa y se desarrolla. Ese cuerpo en movimiento exterioriza sus necesidades, ,instintos, motivaciones y . . . se comunica, expresa, relaciona, conoce y se reconoce.

Una concepción integral de la Educación Física nos permite entender la misma como una educación del ser humano centrada en el cuerpo y en el movimiento y, a través de ellos, de los demás aspectos de la personalidad, cuyo fin último es conseguir un conocimiento de sí mismo y una adaptación más perfecta al entorno natural, físico y social.

Esta área disciplinar debe promover una armónica integración de las vivencias de la corporeidad a las distintas dimensiones del ser humano, entendiendo que cuerpo y movimiento son componentes esenciales en el adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción. Lograr ese vivir integrado presupone la aceptación de sí mismo. De lo dicho surge que . . .

“El cuerpo humano en movimiento, objeto de estudio del área disciplinar, es mucho más que el que nos describe la anatomía, la fisiología o la biomecánica, es el cuerpo que el hombre vive y experimenta, es la resultante de toda su experiencia personal, sus ideas, sentimientos, deseos, historias”.

Es imposible, entonces, que cualquiera de las conductas llamadas motrices se produzcan únicamente por factores corporales; éstas incluyen siempre factores de orden cognitivo, afectivo, valorativo, social: ***‘Cualquiera sea la experiencia motriz, modifica en mayor o menor grado, según la Intencionalidad, la personalidad de quien la ejecuta’.***

Así esta área -La Educación Física- puede proponerse legítimamente el desarrollo de los alumnos desde todas las dimensiones del ser humano, no puede quedar reducida a un papel subsidiario o propedeutico de los saberes escolares.

Se vivencia el cuerpo cuando está en movimiento, entendiendo el movimiento como instrumento funcional y mediatizador de adaptación al medio. Vida y movimiento son inseparables y complementarios.

El movimiento humano, primero automático y luego espontáneamente deliberado y significativo, puede hacerse expresión, comunicación, representación; puede ser creación, juego, recreo, logro, hazaña, vía de encuentro consigo mismo y con los otros.

Identificada con la especificidad de la formación del cuerpo y de la motricidad, con la construcción de la disponibilidad corporal y, por ende, con todo lo que ello implica de equilibración intelectual y psíquica, el área se orienta en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida y del estado de salud.

Así resulta que si a través de una acción motora determinada el sujeto puede controlar su agresividad, desarrollar su fuerza de voluntad, la resistencia a la frustración, así como influir en el proceso de desarrollo cognitivo o en el mejoramiento de otros aprendizajes, esto será tenido en cuenta por el docente para canalizar u orientar su acción pedagógica.

Esta mirada desde el área exige reformular un enfoque didáctico-pedagógico, tomando al niño, al joven, como verdadero protagonista de la práctica ***educativa, Integrándolo al proceso socio-histórico-cultural como marco referencial para dicha práctica***, en la medida en que este funcione como marco contextual de la significatividad de los saberes a aprender.

Puesto el sujeto ante una situación vital de aprendizaje y conociendo el docente su organización funcional, se tratará de construir con él los sucesivos aprendizajes, intentando simultáneamente el desarrollo funcional y relacional, destacando y dando prioridad a la formulación del proyecto de hombre, individual y colectivo para una sociedad cambiante.

No se reducirá la práctica a un mero hacer motriz o psicomotriz; será preciso en toda circunstancia didáctica, suscitar la reflexión sobre el hacer en el alumno. Esto significa que se promoverá un conjunto de producciones basadas en la práctica reflexiva de actividades corporales y motrices que le permitan el mejoramiento de sus desempeños y la construcción y/o elaboración de conceptos y procedimientos que enriquezcan el conocimiento de su propio cuerpo, de su motricidad y de la forma de transferirlos a variadas situaciones de vida.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se apoyará fundamentalmente en dos cuestiones:

- *Planteos de situaciones basadas en las necesidades, intereses y conocimientos adquiridos previamente por los alumnos y las demandas de la comunidad. Saberes significativos.*
- *El sujeto en el acto educativo no sólo conocerá el cómo hacer sino que, a través de la intervención docente, reflexionará sobre el porqué y el para qué.*

Partiendo de una concepción integral de hombre, concibiéndolo como un todo y haciendo hincapié en la conducta motriz, objeto de estudio de nuestra área, se rescata la implicancia del movimiento reflexivo y consciente y su significación social en la formación del futuro ciudadano para un mundo democrático.

EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL INICIAL

La necesidad de movimiento en el niño es el punto de partida de la actividad física en el Nivel Inicial. Si se tiene en cuenta que el propio pensamiento se construye a través de la acción del sujeto en interacción con los objetos y con los demás, ésta adquiere importancia primordial para la organización de sus esquemas mentales, para conocerse y conocer el mundo que lo rodea, desarrollando a su vez sus capacidades motrices.

Todo movimiento está significado desde el afecto, en un interjuego entre lo biológico-funcional y lo emocional. De allí la necesidad fundante de considerar al área de Educación Física dentro del Curriculum del Nivel, ya que ésta constituye un elemento mediatizador para que, a partir de la individualidad, se llegue a la conformación de grupos interactivamente.

Ésta área es la principal responsable, aunque no la única, de instrumentar la acción de *educar por el movimiento*, considerando al niño como una totalidad, partiendo del enfoque de *niño en situación*, que tiene una historia con influencias sociales y culturales, siendo innegable que en este proceso el movimiento, juntamente con el juego, son los medios operativos por excelencia.

En el Nivel Inicial -donde el pensamiento y la acción se confunden, momento de aprendizajes básicos en todos los órdenes, con aprendizajes teñidos de motricidad por los cuatro costados- la disciplina se orienta específicamente al abordaje del desarrollo del cuerpo y sus capacidades motrices, expresivas y comunicativas, enriqueciendo el proceso mediante el cual el niño va a construir los esquemas nacionales en forma paulatina, va a adquirir el acervo motor generalizado propio de la etapa por la que transita y la formación de un cuerpo hábil y expresivo que le permita su individualización e integración al medio.

A partir de la exploración en la realización de juegos y actividades psicomotrices, se crean condiciones de base para una mejor inserción en su espacio-tiempo vital, en el descubrimiento de los fenómenos físicos y naturales y sus causas, en la integración con sus semejantes, y, fundamentalmente, en la construcción de su imagen corporal y la seguridad de sí mismo. A partir de estos logros, se modifica la predisposición y la actitud hacia los aprendizajes más difíciles, al contar con un "yo" mejor integrado.

El juego impregna toda actividad **-perceptiva, sensoriomotriz, verbal, intelectual, corporal, estética, social, afectiva-** que se desarrolla en este Nivel y tiene implicancia sobre la totalidad de la persona. El entrenamiento funcional, la experiencia corporal, el dominio del objeto y del espacio, la incipiente elaboración y aceptación de la norma como marco para el desarrollo de su autonomía, la construcción de juegos con objetos y con el otro, son todas consecuencias para el protagonista del juego.

Cada niño tiene una infinita potencialidad para la creación de juegos, cabe que su medio escolar, social y cultural le brinde la oportunidad de desarrollarla.

El valor de este período de aprendizajes amplios y polivalentes en el área no debe ser librado al azar, debe ser planteado con la suficiente carga de intencionalidad didáctica-pedagógica, desde la perspectiva de la persona del niño, favoreciendo su desarrollo integral.

La Educación Física rescatará la importancia de la actividad infantil, de las interacciones sociales y con el medio físico, constituyéndose en una vía de excelencia para optimar el logro de las competencias motoras.

Debe considerar sus acciones como eslabón o pie para futuros aprendizajes, dado que la apropiación de saberes que posibilitan adquirir los beneficios psicomotores, posturales y funcionales, hábitos, coordinaciones y aprendizajes, si no se adquieren en el momento óptimo de la evolución del niño, ya no se recuperan en igual forma, ni en esa medida, ni en ese grado de aprovechamiento.

Una educación física actual y sistemática partirá de la actividades que interesan y son necesarias, es

decir, eminentemente significativas: desde las mas simples, en un proceso graduado de complejización, para arribar al desarrollo perceptivo, motor y físico del niño, con una atención constante a lo situacional, a efectos de enriquecer su desarrollo intelectual y socioafectivo, dándole la oportunidad de:

- *Tener una imagen ajustada y una conciencia positiva de si mismo.*
- *Descubrir y utilizar sus posibilidades motrices en variadas situaciones.*
- *Actuar con autonomía y confianza consigo mismo, con los otros y con el entorno.'*
- *Mejorar la calidad de vida en función de conocer, cuidar y valorar su cuerpo, el de los otros y el medio natural.*
- *Vivir al placer del movimiento como medio de expresión y comunicación.*
- *Construir competencias motrices que le permitan resolver problemas de la vida cotidiana.*

SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Dado que la acción motriz del alumno es el presupuesto pedagógico básico en Educación Física, los contenidos, actividades y experiencias educativas sugeridas por el docente deben ser cuidadosamente seleccionados y secuenciados para que permitan esa vivencia corporal propia e intransferible.

Teniendo en cuenta los aprendizajes que promueven los contenidos, se los ha organizado en Ejes que abarcan un conjunto de ellos, relacionándose entre si, ya que en la práctica está comprobado que se trabajan simultáneamente, acentuando alguno de ellos, generalmente, según la intencionalidad docente.

A partir de la concepción del contenido como intervención activa y experimental del pequeño, el que se convierte en actor indiscutible del acto educativo, se podrán definir las actividades y experiencias educativas de acuerdo con criterios pedagógicos que, siguiendo la línea de Raths (1971), podrán ser los siguientes:

- 0 *El diseño de contenidos debe hacerse teniendo en cuenta no sólo el estado de las estructuras biológicas del alumno, sino también de las estructuras cognitivas y afectivas.*
- *No se propondrán contenidos motrices más complejos que aquellos que el alumno pueda comprender según el desarrollo de sus estructuras mentales, ya que de lo contrario se realizarían sólo de forma mimética y no se conseguiría la integración real de los movimientos.*
- *Serán significativamente más educativos cuanto más ayuden al niño a aprender autónomamente, **aprender a aprender, aprender a emprender.***
- *Podrán ser realizados por los alumnos con distintos niveles de ejecución y dependiendo de su capacidad e interés.*
- *Serán lo suficientemente formativos cuanto más ayuden al alumno a reconocer sus propios procesos de aprendizaje.*
- *Serán mas pedagogicos, significativos, cuando respondan a una necesidad real del alumno y por lo tanto, lo ayuden a resolver sus problemas motrices.*
- *Permitirán un cierto nivel de éxito, pues en caso contrario es muy difícil que se motive para seguir realizándolos.*
- *Dejarán un cierto margen a la asimilación personal, de manera de facilitar el estilo individual en los movimientos.*
- *Tendrán más valor formativo cuanto más se acerquen a las situaciones reales de la vida del alumno, asegurándole una mayor funcionalidad motriz.*
- *Deberán permitir al alumno tomar decisiones razonables sobre como llevar a cabo las experiencias y ver las consecuencias de su elección, por lo que en la medida de lo posible se utilizara' el*

aprendizaje por resolución de problemas y descubrimiento gradual.

EJE: CONCIENCIA CORPORAL: IMAGEN Y PERCEPCIÓN

El cuerpo es la primera realidad concreta que el individuo conoce y su motricidad la primera forma de adaptación. El niño se mueve para satisfacer su potencial humano de desarrollo, para reconocer sus capacidades y posibilidades, tanto como sus limitaciones; usa, disfruta, valora su cuerpo entendiendo que *él es su cuerpo*; esto se da simultáneamente con el desarrollo de su motricidad, pues a través de ésta tendrá vivencias, sensaciones, experiencias que lo llevarán paulatinamente al conocimiento, dominio, conciencia y control de sí mismo.

En un proceso sistemático el niño se mueve para:

- *Incrementar y mejorar sus capacidades funcionales y relacionales. Conseguir paulatinamente su integración personal.*
- *Facilitar la vivencia y valoración de un estado de equilibrio saludable.*
- *Satisfacer su necesidad de movimiento y de expansión lúdica.*

Este Bloque se organizará en planteos de trabajo referidos a:

- 1.- **La formación Perceptiva:** estructuración del esquema corporal, organización de las nociones del propio cuerpo, espacio, tiempo, con los objetos y con los demás; desde una imagen intuitiva del propio cuerpo hacia la construcción, constantemente enriquecida por las distintas experiencias, de su representación mental asociada a las significaciones afectivas.
- 2.- **La formación Física:** búsqueda progresiva de la formación corporal y de la formación orgánica funcional desde el estímulo a través de las más variada gama de situaciones globales, sin darle un tratamiento específico por las características de la etapa. Ejemplo: fuerza en la trepa, en la tracción con un compañero.
- 3.- **La formación para la salud:** desarrollo de hábitos y actitudes relacionados con la higiene corporal y de salud, iniciándolos en la toma de conciencia de la necesidad de cuidar su cuerpo a partir de prácticas de rutinas y normas. Aprenderán a utilizar los distintos elementos y aparatos, que se relacionan con la actividad física del jardín y de otros que habitualmente manipulen en la vida cotidiana, en relación con su seguridad y el cuidado del entorno.

EJE: CONOCIMIENTO DEL CUERPO Y LOS OBJETOS DEL AMBIENTE

El niño se mueve y, al moverse poniendo a prueba su capacidad motriz, logra progresivamente controlar el ambiente que lo rodea y los objetos que en él se incluyen. Establece relaciones con los mismos y desarrolla sus habilidades motoras o esquemas motores básicos.

Por su carácter motivacional, el mundo de los objetos proporciona oportunidades para el conocimiento de su cuerpo y su motricidad; puede considerarse a los objetos como mediadores simbólicos, cargados de significatividad, a partir de la historia personal y característica de cada sujeto, con lo que trasciende el plano de lo meramente motor.

El niño se mueve en relación consigo mismo en las tres dimensiones del espacio, clarifica el concepto de su propio cuerpo en forma progresiva, el de su posición en dicho espacio, en un tiempo que le es propio, y el de la relación con los objetos.

Las habilidades son contenidos de enseñanza relacionados con la coordinación dinámica general, son fundamentalmente procedimentales (no exclusivamente), y se constituyen en soportes para la adquisición de otros más específicos y más complejos a lo largo de la EGB. Estos contenidos tienen relación directa con todos los otros bloques, son el *hacer* propio de los niños y alcanzan un nivel básico de desarrollo: caminar, saltar, apoyar, rolar, voltear, trepar, lanzar, recibir.

Se pondrá el acento en la diversidad y variedad de tareas de movimientos para llegar al logro de un rico repertorio motor.

[Las habilidades acuáticas: Podrán desarrollarse siempre y cuando se disponga de instalaciones adecuadas, en condiciones de higiene y con docentes que conozcan y dominen las estrategias para un real aprovechamiento de la actividad, así como para darte un marco de seguridad imprescindible.

La inclusión de estos contenidos debe interpretarse como un aporte, ya que solo podrán cumplirse cuando la estructura y posibilidad de los jardines lo permitan y como iniciación a la natación.

En este período, el medio acuático posibilita abordar contenidos significativos, ya que es un medio diferente al habitual, muy particular, donde las acciones que se concretan son facilitadoras de vivencias peculiares de tipo motriz, sensitivas y de juego que requieren nuevos ajustes corporales, tales como: "estar" en el agua, descubrir y jugar, moverse, deslizarse, sumergirse, equilibrarse, experimentando nuevas sensaciones, explorando y conociendo el medio, resolviendo nuevos problemas. Esto ampliará su repertorio de esquemas de conocimientos que, una vez apropiados, podrán ser transferidos a diferentes situaciones de la cotidianidad, en relación directa con el medio acuático.

Los pequeños, al conocer el medio acuático, observarán y reconocerán sus riesgos, aprendiendo con la ayuda del adulto a evitarlos.

Actividades en el medio natural: Actualmente se tiende a revalorizar el cuidado y el respeto por la Naturaleza y el equilibrio ecológico, desde una acción directa y participativa proveniente de distintos ámbitos del hacer comunitario, correspondiéndole a la escuela un papel protagónico de excelencia.

Considerada esta etapa ideal para sentar las bases de la apreciación de la belleza, la vitalidad, la bonanza y lo esencial de la Naturaleza, corresponderá al docente proyectar acciones que favorezcan el vínculo fluido del niño para con ella.

Dentro de estos proyectos se incluirán actividades que favorezcan el conocimiento de ámbitos naturales cercanos, no tan alejados del jardín, que no sean cotidianos, como la plaza del barrio, el jardín-huerta de un amigo, la playa de la ciudad, el jardín botánico y otros en los que puedan desarrollarse caminatas, construcciones rústicas funcionales (uso concreto), reconocimiento, caracterización de seres vivos (plantas-animales); fogones con todas sus implicancias (armado de fuego, peligros, seguridad); orientando el interés de los niños hacia una actitud cuidadosa, protectora, responsable ante el medio ambiente natural.

Como en esta etapa serán concretadas las primeras aperturas del niño hacia su entorno fuera del hogar, se deberá tener muy en cuenta una metodología cuidadosa en cuanto a la selección de experiencias a realizar, la duración de las jornadas, la prevención de posibles riesgos, y, especialmente, la atención de la vida afectiva, de los miedos que despierte el alejamiento de la familia, así como de los ambientes conocidos, además del encuentro íntimo con la Naturaleza.

Históricamente la Educación Física ha integrado estas actividades a su hacer didáctico-pedagógico, incluyendo diferentes conocimientos disciplinares, en proyectos integradores con todos los docentes del jardín, sobre todo por la multiplicidad de contenidos que incluye el medio natural y por las características específicas del Nivel.

Es conocido que el juego no tiene una definición unívoca; distintas teorías psicológicas lo han definido tomando como referentes algunos elementos, llegando a conciliar en cierta medida que es la actividad totalizadora por excelencia de la infancia, "es la *vida fluyendo desde la interioridad de los impulsos ancestrales más profundos y desde la estructura conformadora de la entidad infantil*". Cabe afirmar, integrando las diferentes conceptualizaciones, que el juego es "de y para el niño".

Cuando los niños disfrutan del tiempo del juego, sean estos juegos libres u organizados, surgen evidencias peculiares de interacción (una multiplicidad de relaciones e intercambios, ya sea consigo mismo, con los otros, con los objetos, con el entorno), intercambios producidos según lo requieran los distintos momentos, para conocer y conocerse, asumir diferentes roles, para iniciarse en la observación de algunas reglas simples, crear otras nuevas y respetarlas, descentrarse paulatinamente del punto de vista propio.

En la etapa por la que transita el niño es recomendable dar prioridad a la práctica de:

Los juegos que comprometen la motricidad, ya que son aceptados mayoritariamente por la motivación intrínseca de sus contenidos, por el placer y las emociones que provocan en su protagonismo y estructura de reglas, por la definición cambiante de roles a cumplir, por la implicancia en el desarrollo de las habilidades, destrezas y capacidad de esfuerzo.

Los juegos psicomotores en función de sus objetivos, acentuando la significación. del desarrollo de los siguientes aspectos en este período educativo: precisión sensorial; organización del esquema corporal; definición de la lateralidad; estructuración espacial y temporal; equilibración.

En cuanto a la evolución de los juegos y su planteamiento en este nivel, se perfilará desde los juegos exploratorios y espontáneos a juegos organizados, normados con reglas, simples, desde la iniciativa del alumno o bien desde el proyecto y/o propuesta del adulto. Formarán parte de todas las clases de Educación Física por ser motorizantes de aprendizajes sociales, por integrar habilidades motrices, por favorecer la experimentación y descentración. Además, son el mejor medio globalizador para integrar contenidos intradisciplinarios y con otras áreas del conocimiento.

EXPECTATIVAS DE LOGROS

- Aceptar y expresar de manera natural su propio cuerpo, a partir de la construcción de su imagen corporal.
- Ajustar la estructuración de las nociones espacio-temporales-objetales desde su propio espacio personal, a través de la acción-interacción con los objetos, con los otros y con el medio físico-natural.
- Reconocer los lados del cuerpo respecto del eje de simetría y algunos esquemas posturales básicos.
- Integrar y desarrollar el acervo motor, incorporando progresivamente nuevos esquemas motrices que apunten al logro de una producción y expresión motriz plena, económica y eficaz.

- Arribar paulatinamente a una mayor coordinación dinámica general, viabilizando el desarrollo de habilidades y destrezas corporales generales y manipulativas.
- Disfrutar del juego Iniciándose en el respeto por las reglas, la elaboración y construcción de las mismas en forma solidaria y cooperativa, comprendiendo su significado e integrando habilidades y destrezas en su desarrollo.
- Apreciar y establecer vínculos fluidos de relación en el hacer y en el jugar con el otro.
- Actuar por si mismo (en actividades cotidianas) para satisfacer sus necesidades básicas de salud y bienestar corporal, de juego y de relación, mostrando un nivel de autonomía acorde a sus posibilidades reales.
- Vivenciar individual y grupalmente formas de vida y actividades en/con la naturaleza que favorezcan el conocimiento, el cuidado y la valoración del medio ambiente.
- Utilizar procedimientos que incluyan la exploración de su propio cuerpo y sus posibilidades perceptivas, motrices y expresivas.
- Descubrir, explorar, vivenciar el medio acuático, sus posibilidades como experiencias placenteras y sus riesgos.

CONTENIDOS

EJE

CONCIENCIA CORPORAL: IMAGEN Y PERCEPCION

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Valoración y aceptación de su propio cuerpo, de sus posibilidades y límites en la acción motriz.
- Valoración de aprendizajes corporales en los que reconozca la superación de destrezas y habilidades propias de su hacer (perceptivas - motrices - comunicativas - expresivas).
- Placer e interés por la actividad física, por el riesgo controlado y sin temeridades.
- Iniciativa y autonomía en los juegos y en la resolución de situaciones problemáticas.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

El cuerpo. Conciencia corporal. Sus partes.

Diferencias y semejanzas con el cuerpo de los otros.

Motricidad general.

El cuerpo en reposo y en movimiento.

- Posturas.
- Movimiento.

Ritmos internos.

- Pulso.
- Ritmo cardíaco-respiratorio a partir del movimiento.

Imagen corporal.

- Predominio lateral.
- Tono muscular.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Reconocimiento y ubicación de las distintas partes del cuerpo.
- Exploración de las características y posibilidades del cuerpo en movimiento, en forma global y segmentaria.
- Comparación y reconocimiento de diferencias y semejanzas con el cuerpo de otros.
- Descubrimiento de las posibilidades y limitaciones de sí mismo y de los otros en la acción motriz
- Uso global de la fuerza, la velocidad, la resistencia y la flexibilidad (cualidades condicionales).
- Percepción corporal y motriz del cuerpo, identificando las sensaciones y percepciones que se obtienen desde: diferenciación y utilización adecuada de posiciones: parado, sentado, acostado, *derecho-torcido*, agrupado, extendido, caído, arrojado, flexionado y flexión (de las partes del cuerpo), giro, sacudimiento...
- Reconocimiento de los ritmos internos (cardíaco, respiratorio, pulso), en reposo y en actividad.
- Iniciación en la discriminación de cambios según la acción.
- Vivencias de sensaciones y percepciones que lleven a la construcción progresiva del esquema corporal.

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
<ul style="list-style-type: none"> - Tensión. - Relajación. <p>Conceptos vinculados con las relaciones espaciales y temporales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espacio propio. - Espacio total y parcial. - Los espacios próximos y lejanos. <p>Conocimiento de la orientación del cuerpo y sus partes en el espacio: respecto de si mismos, de los otros y de los objetos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de los lados del cuerpo con relación al eje de simetría (predominio lateral). • Exploración de la mayor o menor tensión corporal. • Ejecución de movimientos inhibitorios. • Control progresivo del equilibrio. • Experimentación y descubrimiento del espacio del cuerpo, el espacio próximo, el espacio total y parcial, en forma individual, en parejas, grupos, con y sin elementos. • Orientación del cuerpo y sus partes en relación a sí mismo, a los otros y a los objetos, considerando: <ul style="list-style-type: none"> Posiciones: dentro, fuera, sobre, debajo, adelante, atrás. A un lado y a otro. Agrupación, dispersión. Direcciones: hacia adelante, hacia atrás, hacia arriba, hacia abajo, hacia un lado, hacia otro. Alrededor de. Cambio de dirección. Secuencias de movimientos: antes, durante, después, al mismo tiempo. Diferencias de velocidad: rápido, lento. Diferencias de duración: largo, corto, con relación a la duración temporal del movimiento. • Adquisición de hábitos de higiene y cuidado personal, con relación al propio cuerpo y al entorno físico. • Utilización adecuada de los materiales e instalaciones para la actividad física del medio escolar y otros ámbitos, a fin de prevenir accidentes.

EJE

CONOCIMIENTO Y DOMINIO DEL CUERPO Y LOS OBJETOS EN EL AMBIENTE

CONTENIDOS ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación de los diferentes niveles de habilidades y destrezas alcanzados por si mismo en relación con los objetos, con los otros y con su entorno. * Inclinación por precisar movimientos. • Cuidado y conservación de su entorno inmediato. • Disfrute y respeto del medio acuático. * Goce y aprovechamiento de la práctica de actividades en/con la Naturaleza.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Conocimiento de habilidades motrices básicas en el medio físico, con los objetos y con los otros.

- Conocimiento de habilidades motrices básicas en el medio acuático.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Exploración, apropiación, comparación de esquemas motores básicos, con y sin elementos.
- Ajuste progresivo al movimiento de los otros (trabajo con compañeros).
- Exploración y realización de desplazamientos con cambios de dirección y velocidad en forma individual, en parejas y grupal.
- Coordinación de las habilidades motrices básicas para sortear y transponer obstáculos (esquive, salto, volteo . . .). En relación con aparatos y objetos diversos, convencionales y no convencionales.
- Adquisición progresiva de las diferentes formas de salto: profundidad, largo y alto, rebotes.
- Adquisición progresiva de destrezas simples. Rolidos: rol adelante, rol atrás; apoyos: "potrillito" y "conejito".
- Exploración de sus posibilidades en distintas formas de suspensión y balanceo sobre aparatos y/o elementos del entorno.

Adecuación de los tonos musculares para el dominio de habilidades básicas, utilizando su propio cuerpo y el de los otros, con y sin elementos.
- Experimentación y apropiación de combinaciones simples:
 - desplazamiento y rolidos.
 - cuadrupedia y rolido.
- Exploración y control corporal en las diferentes formas de equilibración y reequilibración.
- Experimentación de las distintas formas de lanzamiento, con una y dos manos, con distintas direcciones, distancias, con blancos fijos y móviles.
- Coordinación de pases y recepción con otro.
- Ejercitación y coordinación de piques con manos e impulsos con pies.
- Control activo y adaptación orgánica postural a las características particulares de los objetos: Forma, peso, textura, dimensión.
- Control progresivo de las coordinaciones finas, en acciones simples.
- Exploración y adaptación al medio a partir de la experimentación referida a las habilidades acuáticas:

Inmersión, flotación, equilibrio con asistencia de los objetos de apoyo, con y sin desplazamientos.

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
<p>Conocimiento de habilidades motrices básicas en/con la Naturaleza.</p>	<p>Equilibración en el agua, giros y propulsiones. Forma de entrada en el agua. Movimiento de piernas “tronquito”. Movimiento simultaneo de piernas, alternados con brazos orientados al aprendizaje de la natación. La respiración: inspiración y expiración. Apnea. Conocimiento de los límites propios en relación con el medio acualítico.</p> <p>Exploración y reconocimiento del medio natural, a partir de la experimentación y la vivencia en contacto con la naturaleza, a través de:</p> <p>Caminatas. Salidas a la plaza, al jardín de la escuela, a la huerta. Excursiones de corta duración (un módulo escolar) a lugares cercanos, con disponibilidad de espacios verdes y naturales. Actividades campamentiles con duración sujeta a los acuerdos institucionales.</p>

EJE

JUEGOS MOTORES

CONTENIDOS ACTITUDINALES
<p>Valoración del trabajo motriz con los otros, progresivo sentido de cooperación. Respeto por las normas y consignas. Aceptación del resultado de los juegos. Seguridad en las propias posibilidades de acción y reacción jugadas en función de los otros.</p>

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
<p>Tipos de juegos - Individuales.</p>	<p>Adecuación de actividades lúdicas que desarrollen la imaginación, invención, creación y expresión lúdico-motriz, de acuerdo con los intereses de cada uno.</p> <p>Ajuste del movimiento propio a los requerimiento de los juegos (calculo. de distancia, velocidad,...).</p>

BIBLIOGRAFÍA

- AISENSTEIN, Angela. (1994). *El modelo didactico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Mino y Davila. Buenos Aires.
- CARRETERO, Marlo. (1996). *Constructivismo y educación*. Aique. Buenos Aires.
- GIRALDES, Mariano. (1994). *Didáctica de una cultura de lo corporal*. El Autor. Buenos Aires.
- GOMEZ, Jorge R. (1986). *La Educación Física en la Educacion Primaria*. Stadium. Buenos Aires.
- GÓMEZ, Raúl Horacio. (1994). *Propuesta de Contenidos Basicos Comunes. Ley Federal de Educación. Nivel inicial, EGB y Educación Polimodal*. Ministerio de Educ. de la Nación. Buenos Aires.
- GÓMEZ, Raúl Horacio. (1994). *Propuesta de seleccion y organización de los CBC en el Area de Educación Física Antologia*. Ministerlo de Educ. de la Nación. Buenos Aires.
- HANNONN, Hubett. (1977). *El niño conquista el medio*. Kapelusz. Buenos Aires.
- LAPIERRE, Andre y AUCOUNTURIER, Bernardo. (1977). *Los contrastes. Educacion vivenciada*. Científica Medica. Barcelona.
- LE BOULCH, Jean. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Paidós. Buenos Aires.
- LE BOULCH, Jean. (1983). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años*. Doñate. Madrid.
- LÓPEZ QUINTAS, Alfonso. (1996). *Como lograr una formación integral*. San Pablo. Madrid.
- MOSSTON, Muska. (1989). *La enseñanza de la Educación Física*. Paidós. Buenos Aires.
- PIAGET, Jean. (1967). *Psicología de la Inteligencia*. Psique. Buenos Aires.
- SÁNCHEZ BAÑUELO, Fernando. (1992). *Base para una didactica de la Educación Física y el Deporte*. 2da. Edición ampliada. Gimnos. Madrid.
- SCIOTTO, Eduardo. (1995). *Educación y salud. Un aporte interdisciplinario a la reforma del Sistema Educativo - Nivel inicial, Educación General Basica, Polimodal*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- VAZQUEZ, Benilde. (1989). *La Educacldn Física en la Educacion Basica*. Gimnos. Madrid.



Contenidos Transversales

El nuevo desafío de la escuela enmarcado en la ley Federal de Educación es el de crear una escuela democrática que se impone como tarea la formación personal, ética y ciudadana cuya meta es la formación integral de sus actores. Estos contenidos tienen una especial relevancia social con un marcado encuadre ético y deben impregnar la actividad educativa en su conjunto; son ellos los que garantizan, en gran medida, la educación integral de las personas, su socialización, autonomía y participación.

¿QUÉ NOS DICEN LOS DOCUMENTOS?

“Los conferidos transversales son aquéllos que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias, y/o laborales relacionadas con temas, procedimientos y/o actitudes de interés general. Generalmente, su tratamiento requiere un encuadre ético que desarrolle actitudes cuidadosas y de valoración hacia la propia persona, la comunidad y el ambiente natural. Requieren del aporte de distintos niveles de complejidad y profundidad según los saberes previos, los intereses y otras cuestiones que sólo es posible precisar en el nivel de cada institución escolar. Por eso parece conveniente que, en el Diseño Curricular, los contenidos transversales se encuentren clara y diferencialmente especificados, aunque luego se trabajen en los horarios previstos para áreas o disciplinas, en los talleres interdisciplinarios o a través de proyectos especiales.” (Consejo Federal de Cultura y Educación- Serie A nº 8, 1994).

Sin embargo, la puesta en práctica plantea algunas dificultades: la falta de correspondencia entre planteamientos educativos institucionales y modelo de sociedad imperante, la falta de tradición participativa de la escuela tal como la exigen estos contenidos y la escasa investigación que hay sobre los mismos. Desde este modelo se promueve un eje organizador y regulador que atravesase toda la organización curricular. Son contenidos que no sólo atienden a la formación *intelectual*, tradicional en la escuela, sino también a demandas afectivas, a problemas sociales, a valores y a la realidad cotidiana.

QUE QUIERE DECIR TRANSVERSALIDAD?

A pesar de las distintas definiciones que circulan sobre este término, aparecen ciertas connotaciones que son comunes como *es* la de **crusa**, **atraviesa**, **produce desvío** por lo tanto la transversalidad hace referencia a temas y contenidos que atraviesan algo.

QUÉ ES LO QUE ATRAVIESAN?

Atraviesan la escuela, puesto que:

- 1) *Atienden a demandas sociales, a exigencias del medio y del entorno que a veces la impactan con hechos puntuales y le exigen a la institución que los aborde. Son cuestiones que emergen del medio familiar, de los medios masivos de comunicación, etc.. Que acarrearán Infinidad de temáticas tales como la pobreza, la desocupación, la discriminación, el protagonismo de los medios de comunicación masivos..*
- 2) *Atienden a la misma función social que le corresponde a la escuela; surgen así temas que se podrían formular en temáticas de educación en la salud, en la paz, en lo ambiental, en la comunicación, etc..*

- **Atraviesan los contenidos escolares de las distintas Areas.**
- **Atraviesan los distintos años, ciclos, niveles de la escolaridad.**
- **Atraviesan el proyecto institucional.**

POR QUE Y PARA QUE LOS CONTENIDOS TRANSVERSALES?

Con respecto a estos contenidos, es necesario tener presente que la escuela debe recuperar su **capacidad de respuesta y su apertura a la vida.**

I Capacidad de respuesta

No debe limitarse a lo que los medios informan o a lo que la sociedad impone; es tarea de la escuela resignificar estos contenidos conectándolos con el conocimiento científico para modificarlos, fundamentarlos, con un aspecto fuertemente ético que pone en juego valores importantísimos para la formación integral.

El alumno no puede llevarse de la escuela lo mismo que los medios de comunicación o el conocimiento cotidiano le han transmitido. A menudo, ante la ausencia de estrategias y pautas específicas para esta tarea, la escuela deja que estos mensajes sean el insumo principal y acrítico para su tratamiento en el aula. Nuestra propuesta no supone dejar de lado el aporte del entorno, del contexto; por el contrario, debe reafirmarse su significatividad desde las metas y competencias que la escuela se propone.

Estamos persuadidos de que, ante estos temas, la escuela debe hacerse cargo de:

- a) *Una mirada sustentada en criterios disciplinares sólidos y actualizados, que implique un redimensionamiento de la razón tecnológica instrumental, de los códigos comunicacionales, de la educación visual y del lenguaje impuesto por el nuevo procesamiento de información.*
- b) *Una mirada sustentada en una formación ética y ciudadana. La escuela tiene un papel irrenunciable en este sentido; trabajar los valores, actitudes y normas propias de las habilidades técnicas y sociales.*

□ **Su necesaria apertura a la vida**

La escuela necesita, hoy día, empaparse de la realidad que los alumnos viven para lograr una síntesis armónica entre el saber científico-técnico, el saber cotidiano, el saber ético y las demandas sociales, a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La escuela debe capacitar a sus alumnos para diseñar alternativas y posturas personales positivas y autónomas, en cuanto a **aprender a vivir y aprender a sentir amor, interés, responsabilidad y gusto por la vida; a humanizar el mundo con la esperanza de poder transformarlo.**

La escuela debe apuntar a una conciencia crítica y reflexiva, despojada de prejuicios, inquieta e interrogante.

Para el tratamiento de los contenidos transversales es importante adoptar medidas pedagógicas tales como la reflexión y el diálogo, para llegar al **compromiso**, con una **base ética** desde donde plantear y orientar toda la acción educativa.

¿QUÉ PROPUESTAS SE PUEDEN HACER DESDE LA ESCUELA? ¿CUÁL ES LA INTERVENCIÓN DEL EQUIPO DOCENTE Y DE LA COMUNIDAD ESCOLAR Y NO ESCOLAR EN LAS DECISIONES ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES QUE AFECTAN A LA TRANSVERSALIDAD?

El Diseño Curricular Jurisdiccional no ha delimitado ni detallado aún muchos aspectos referidos a los contenidos transversales. De esto se hace patente el rol decisivo que, a nivel de concreción, cumple el Diseño Curricular Institucional y, más aun, el trabajo en el aula.

La institución escolar, a través de su Proyecto Educativo, debe fijar el sentido que da a la educación en su institución ya las líneas de acción que establece como prioritarias, atendiendo a su realidad institucional y a las demandas de su entorno.

El equipo docente abordará cómo viabilizar en sus prácticas los contenidos transversales que en el proyecto institucional se han planteado como prioritarios. La vida escolar debe responder a lo que se pretende lograr como metas en el proyecto institucional.

En el encuentro entre demandas sociales e institución escolar debemos tener presente que no sólo se comunica lo que se dice sino también lo que no se dice, lo que se olvida y lo que se oculta (es importante trabajar los gestos institucionales). Todo intercambio pone en juego valores que son más efectivos cuando aparecen organizados y sujetos a una normativa.

Para la integración progresiva de esta transversalidad se precisa de una estructura organizada que haga factible un proceso de transformación; organización que implica coordinación interna (dentro de la institución) y coordinación externa (con instituciones comunitarias, organismos, entidades que traten esas cuestiones).

Estos temas han de ser planificados para hacer explícitas las intenciones educativas de cada institución, para que garanticen la continuidad (no tratados en forma aislada y circunstancial) en su tratamiento y para que se vayan concretando progresivamente.

La comunidad educativa debe entender y reflexionar acerca de la importancia de los contenidos transversales en la formación de los alumnos: formar una persona con un proyecto propio, capaz de participar en un contexto social dando respuestas valorativas.

En conclusión:

- La institución, en su planificación anual, a partir de las decisiones establecidas en el proyecto curricular y tomando como referente lo que se haya propuesto en el proyecto educativo, debe contemplar los problemas que parten de una necesidad sentida socialmente y a los que se propone dar una respuesta educativa.
- Cada escuela debe pensar cual es la estructura mas adecuada para responder a la innovacion educativa que traen estos contenidos, para que vayan configurando *modelos* de actuacion en este campo.
- Cada institución debe contar con una persona o grupo que por su función asuma la coordinación de estos contenidos dentro del ámbito escolar y en las otras entidades u organismos responsables.

COMO DEBEN SER TRATADOS **ESTOS CONTENIDOS?**

El tratamiento de estos contenidos (con un fuerte acento sobre los actitudinales) exige un planteamiento integrado, continuo, flexible y abierto.

Los contenidos transversales aparecen asociados a todas las áreas con una 'indudable relevancia social de los problemas y una carga valorativa en su tratamiento. Esto no significa olvidarnos de que es exigencia de la integración la necesidad de rigor, de precisión, de lógica, de criterios, de delimitación y jerarquización de contenidos y de validación de la planificación. Son contenidos de mucha complejidad que incluyen el dilema, el conflicto y las contradicciones.

Es decir, nos planteamos una nueva problemática epistemológica: el conocimiento escolar considerado como un espacio especial de producción de conocimiento y fruto de la integración y complementariedad de tres perspectivas epistemológicas diferentes: la científica, la cotidiana y la que emerge de los problemas planteados por el entorno socio-histórico-cultural-político. Para este tratamiento proponemos un modelo complejo que logra dar respuestas a esta nueva manera de entender el conocimiento escolar como un espacio problemático y complejo.

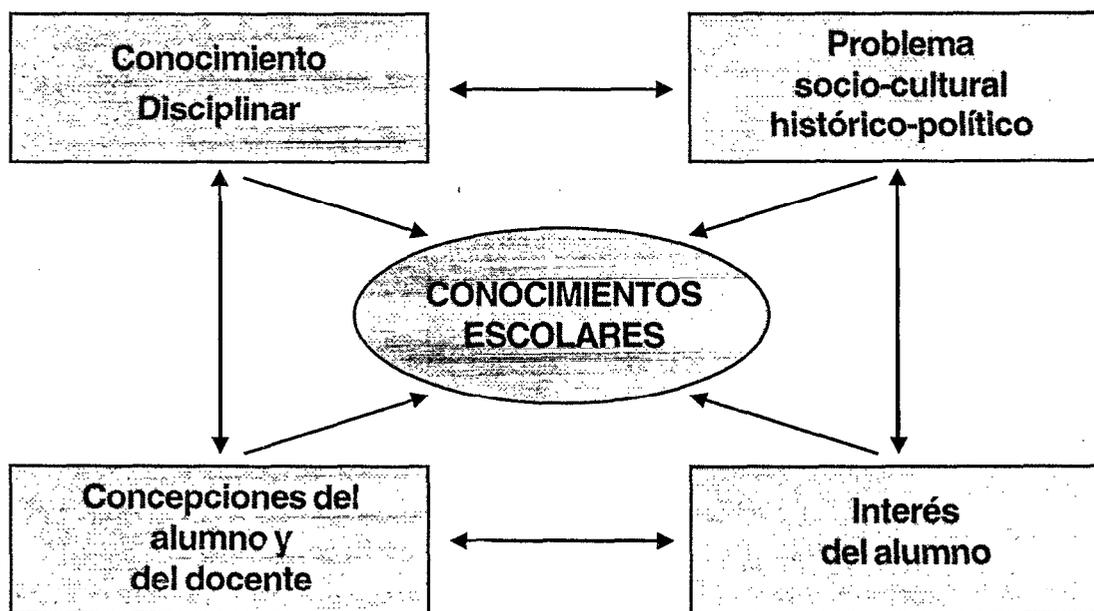
Esta alternativa logra superar:

las tendencias espontaneístas centradas en la interacción, intereses del alumno y problemas del entorno (político, social, etc.), que dejan muy poco espacio (o nada) al conocimiento disciplinar y a las concepciones y representaciones de los alumnos. Estas tendencias están, aún hoy, presentes en nuestras escuelas para el tratamiento de estos temas.

las tendencias científicistas centradas en la relación entre conocimiento disciplinar y concepciones del alumno como un proceso unidireccional, lineal, que lleva a un técnico objetivo: formar alumnos especialistas en las disciplinas, olvidando el rol de la conceptualización del conocimiento de los problemas sociales, culturales, económicos, etc.. Estas tendencias también están en nuestras escuelas, sobre todo en la actual secundaria.

Estos dos enfoques simplificadores no responden al espíritu de la Ley Federal de Educación, por eso optamos por un modelo que hace complementarios los aspectos positivos de las dos tendencias que se manifiestan en las escuelas y nos da una perspectiva y un nuevo tratamiento pedagógico didáctico.

ALTERNATIVA COMPLEJA PARA TRABAJAR LA TRANSVERSALIDAD



ALGUNAS PROPUESTAS DE ORGANIZACIÓN

La organización de los contenidos transversales puede hacerse a través de la elaboración de ejes temáticos y de un eje integrador nuclear de Formación Ética Ciudadana.

❑ Por qué ejes temáticos?

Porque los ejes se pueden estructurar alrededor de temas que resultan significativos desde el punto de vista disciplinar y pedagógico-didáctico.

Porque los ejes permiten:

- 1.- Agrupar contenidos de distintas áreas.
- 2.- Jerarquizar temáticas.
- 3.- Atravesar contenidos, años, ciclos, niveles, proyectos institucionales.

UNA ALTERNATIVA NO EXCLUYENTE ES LA PROPUESTA DE EJES TEMÁTICOS TRANSVERSALES:

Educación en la integración grupal y la convivencia en sociedad.
Educación en la paz y los derechos humanos.
Educación en la salud.
Educación en la sexualidad.
Educación ambiental,

Educación en el consumo.
 Educación en el trabajo.
 Educación en la comunicación social.
 Educación en la ciudadanía.
 Educación vial.

**OTRA ALTERNATIVA NO EXCLUYENTE ES LA PROPUESTA
 DE EJES CENTRADOS EN LOS VALORES:**

Consideramos que la educación en valores ha de ser una de las tareas y uno de los retos básicos a afrontar, en el marco escolar y de la reforma educativa. En este sentido, es importante destacar la educación en los valores como uno de los factores esenciales de la calidad de la enseñanza, al enfatizar la importancia de los valores como focos de encuentro de los temas más relevantes de la formación integral de la persona.

Valores para el desarrollo persona/: vida, promoción del bien, igualdad, solidaridad y autonomía.

Valores para el desarrollo sociocomunitarios: justicia, paz, amistad, tolerancia y solidaridad.

Valores para el desarrollo del conocimiento y la comunicación: búsqueda de la verdad, la honradez y el entendimiento.

Se pueden contemplar otras alternativas. Para su trabajo se pueden utilizar distintas estrategias pedagógicas: proyectos, talleres, áreas, que exigen flexibilidad horaria.

Si se analizan los distintos temas, se detectan diversos aspectos que los relacionan:

En todos ellos, los componentes, sean valores, actitudes o normas, tienen una entidad fundamental: los objetivos que se pretenden son prioritariamente contenidos de carácter actitudinal, aunque no pueden ni deben desligarse de los otros contenidos: conceptuales y procedimentales.

Los valores y actitudes que se plantean en cada tema transversal tienen entre sí una relación profunda, ya que ellos apelan a valores aceptados universalmente: igualdad, solidaridad, justicia, libertad.

Los hechos reales que se analizan hacen que los temas se complementen, sean recursivos, la visión de una perspectiva enriquece la de los otros.

El proceso didáctico es, básicamente, el mismo para todos los temas, es interesante que el docente conozca qué estrategias son las más oportunas.

**ALGUNAS CUESTIONES QUE DEBEN DEBATIRSE PARA IR FIJANDO UN
 PROYECTO CURRICULAR DE LA INSTITUCIÓN
 EN CUANTO AL TRATAMIENTO DE LOS TRANSVERSALES**

SELECCIÓN DE CONTENIDOS CURRICULARES PRESCRIPTOS: ¿Qué contenidos transversales deben estar presentes y cual es la relevancia en el currículum? En cuanto a la relevancia de contenidos debemos considerar:

La significatividad lógica: el tratamiento de la lógica espiralada lleva a que algunos conteni-

dos adquieran una relevancia o lugar distinto al planteado desde la lógica curricular.

La significatividad psicológica: tienen una relación directa con los alumnos, que viven, experimentan y confrontan respuestas y preguntas con su entorno.

La significatividad social: la contextualización de los contenidos con la realidad social.

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS: ¿Cómo integrar los distintos contenidos y sus diferentes perspectivas en el currículum? ¿Quiénes constituyen el eje organizador, las áreas, las disciplinas o los temas transversales?

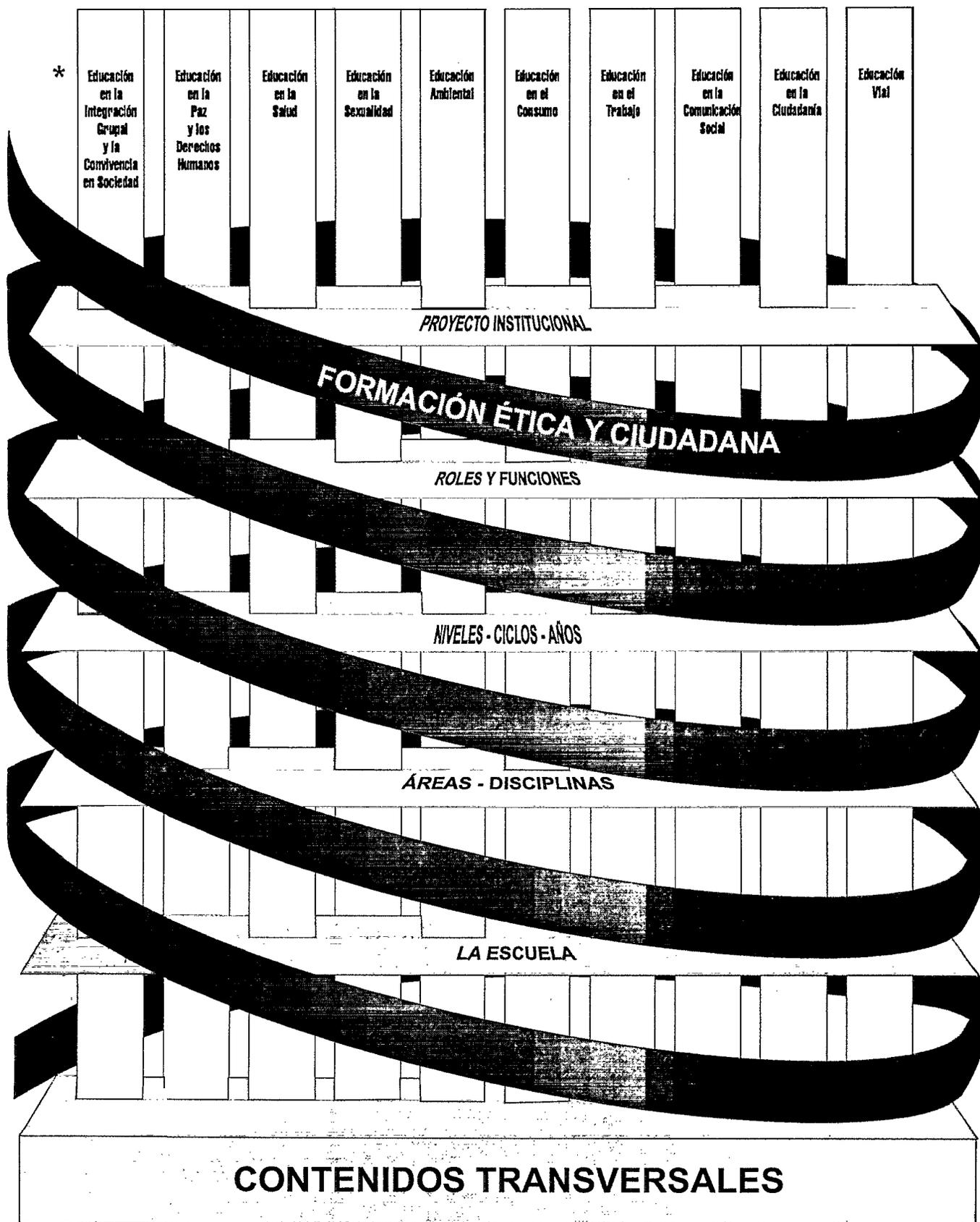
Una primera consideración es de qué modo un centro escolar y, más concretamente, cada grupo-aula ha de abordar los distintos temas transversales. Otra es que la dispersión de las iniciativas y propuestas debe encontrar en cada centro y en cada aula una respuesta coherente e integradora.

PROCESO DIDÁCTICO: Es importante considerar que estos contenidos que se consideran novedosos exigen un proceso didáctico acorde. Debemos recordar que son fuertemente actitudinales, tienen una gran carga del mundo de la subjetividad y que en consecuencia cabe analizarlos desde tres perspectivas:

- o *De carácter teórico, que permite conocer y analizar los hechos, problemas, actuaciones, valoraciones con rigor conceptual.*
- *De carácter social, que se refiere a los modos de actuar en el contexto en que vive y conoce el alumno para que encuentre criterios y razones para su actuación.*
- o *De carácter personal, que ayuda al alumno a reconocer lo que cada uno siente y valora, descubrir como se ve influido por valores y formas sociales y llegar a posicionarse como persona individual y social.*

LA EVALUACIÓN: Es fundamental avanzar en el carácter procesual de la evaluación y de los criterios coherentes con las propuestas curriculares, utilizando técnicas que desescolaricen la evaluación y la acerquen a la realidad.

Para una mejor comprensión remitirse al área "Formación Ética y Ciudadana".



* Igual tratamiento para la propuesta de temas centrados en valores.

BIBLIOGRAFÍA

Temas Transversales y Desarrollo Curricular (1993). MEC

BUSQUET, M. D. y CAINZOS, M. y otros. (1993). Los temas tranversales, Claves de la Formacion Integral, Santillana. Madrid.

CULLEN, C. (1996). *Autonomia moral, participacion democratica y cuidado del otro*. Novedades Educativa. Buenos Aires.

Documento del Congreso de Pedagogía Operatoria -VII Jornadas 28/29/30. Abril 1993. Puerto de Santa Maria. España.

EQUIPO DE EDUCACION AMBIENTAL. (1995). Documento sobre Educación Ambiental. Universidad Católica de Santa Fe.

EXPERIENCIAS enviadas por las escuelas al área Formación Ética y Ciudadana de la Comisión de Diseño (1995).

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1987). *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Laia. Barcelona.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (1990). *Educacion en valores y Diseño Curricuiar*. Documentos para la Refarma. Madrid.

JUS, R. (1993). *Los transversales: conocimiento y actitudes*. Cuadernos de Pedagogia.

PORLAND, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Diada. Sevilla.

ROJAS, E. (1992). *El hombre light*. Colección Fin de Siglo.