



MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

SECRETARIA DE EDUCACION

---

# **DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACION PRIMARIA COMUN**

---

1986



**MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**

**SECRETARIA DE EDUCACION**

DC 11.

MCBA
CEMIE
INV.
01

(351)

---

# **DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACION PRIMARIA COMUN**

---

1986





## **MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**

### **INTENDENTE MUNICIPAL**

Doctor Julio César Saguier

### **SECRETARIO DE EDUCACION**

Doctor Juan Francisco Correa

### **SUBSECRETARIA DE EDUCACION**

Licenciada María Cristina Vesco de Carranza



**MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**

CARPETA N° 232/SED/87

**10 FEB 1987**

Buenos Aires,

Visto el análisis de los resultados del Programa de Evaluación Curricular para la Educación Primaria Común, realizado por la Secretaría de Educación y,

**CONSIDERANDO:**

Que es necesario enmarcar la acción pedagógica de las escuelas municipales en el contexto de la transformación democrática del país;

Que es importante afrontar desde la etapa inicial de la escolaridad los problemas de la movilidad, transferencia y promoción de los alumnos dentro del sistema educativo;

Que los lineamientos del documento curricular precedente neutralizan el compromiso socio-histórico de la escuela y omiten alternativas pedagógicas que faciliten el acceso a la cultura y la promoción de todos los alumnos sin marginaciones;

Que deben reafirmarse los principios de la democracia pluralista, la participación en la Comunidad Escolar Democrática y la acción cooperativa y solidaria de todos sus integrantes, en las propuestas de innovación curricular que se produzcan;

Que se consolida la obligatoriedad de la escuela primaria a través de la igualdad de posibilidades de acceso para todos y retención de todos;

Que el compromiso democrático de la escuela exige responsabilizarse de la calidad de la enseñanza en la expresión de oportunidades educativas;

Que es necesario disponer de lineamientos pedagógicos que respaldando la inserción de los niños en grupos heterogéneos, estimulen una adecuada socialización y permitan crear alternativas metodológicas y situaciones de aprendizaje que faciliten los logros educativos de todos ellos;

Que los elementos de juicio recogidos a través de las evaluaciones diagnósticas permiten constatar, que los escolares poseen potencialidades para el aprendizaje que la escuela debe desarrollar;

Que es necesario que las propuestas curriculares incluyan los aportes provenientes de la experiencia de los docentes, y al mismo tiempo se les provea del apoyo técnico-pedagógico que sea pertinente a las innovaciones curriculares que se lleven a cabo;

Que la organización curricular debe promover la formación de los alumnos en lo que atañe a su identidad sociocultural, a su competencia comunicativa y a su quehacer científico de modo congruente con todas las jurisdicciones del país;

Que es necesario contar con un instrumento curricular flexible que facilite la adecuada articulación entre los diferentes niveles del sistema educativo;

Que lo propuesto por la Secretaría y Subsecretaría de Educación y el documento curricular que elaboraron a través de la Dirección General de Planeamiento Educación contemplan estos aspectos;

Por ello

**EL INTENDENTE MUNICIPAL**

**DECRETA:**

- Art. 1°.- Apruébase el Diseño Curricular que como Anexo I (fs. 397) forma parte integrante del presente decreto y que tendrá aplicación en los siete grados de las escuelas primarias comunes dependientes de la Secretaría de Educación, a partir de la iniciación del ciclo lectivo de 1987.
- Art. 2°.- Determinase que la evaluación continua de su desarrollo y sus efectos educativos sobre la población escolar a la que está destinado, lo hará objeto de los reajustes necesarios para el cumplimiento de los fines que expresa.
- Art. 3°.- El presente decreto será refrendado por los señores Secretarios de Educación y General de la Intendencia.
- Art. 4°.- Dése al Registro Municipal, publíquese en el Boletín Municipal y pase para su conocimiento y demás efectos a la Secretaría de Educación.

DECRETO N° 0795

**FACUNDO SUAREZ LASTRA**  
**JUAN FRANCISCO CORREA**  
**RICARDO OSTUNI**

# DIRECCION GENERAL DE PLANEAMIENTO EDUCACION

## *Responsables del proyecto*

### DIRECCION

Prof. Graciela M. Carbone

### ELABORACION DEL MARCO TEORICO:

Prof. Emilce Botte  
Dra. Berta P. de Braslavsky  
Prof. Graciela M. Carbone  
Dr. Carlos A. Cullen  
Prof. Herminia Ferrata  
Prof. Sara Gutkowski  
Prof. Isabel Ludueña  
Prof. María Saleme

### DISEÑO DE LAS DISCIPLINAS CURRICULARES

Lengua:	Prof. Sara Melgar
	Prof. Angela Martínez
Matemática:	Prof. Norma Saggese
Estudios Sociales:	Prof. Elvira Salluzzi
	Prof. María Renée Cura
Ciencias Naturales:	Prof. Noemí Bocalandro
Educación Musical:	Prof. Silvia Furnó
Educación Física:	Prof. Adriana Elena
Educación Artesanal y Técnica:	Prof. Nélide Poleman
Educación Plástica:	Prof. Susana Barragán

Colaboración en la selección bibliográfica para los alumnos: Prof. Carlos Silveyra

*Equipo de coordinadores distritales que colaboraron en la redacción definitiva*

Coordinación general: Prof. Silvia I. Braumüller de Bardini

Acosta, Dardo Arturo  
Ardito de Cannizzaro, María Eugenia  
Asensio de Redin, Zulma E.  
Benavidez, Lilia Rosa  
Benito de Albertengo, Elida  
Bosch, Mirta Nélide  
Ciccarelli de Raggio, María E. J.  
Colecchia de Attara, María Rosa  
Comínguez, Alberto Emilio  
Chirinian de Cuello, María Ester  
D'Atri, Francisco Antonio  
Devalle de Rendo, Alicia  
Dix de González, Iris  
Fernández, Gustavo Luis

Fiorillo, Corina  
Fleitas de Huici, Lía  
Furedi de Grassi, Rosa  
Godoy Leyes de Armani, Rosa  
Grassi, Raúl Enrique  
Groisman, Nora Edith  
Iglesias Fernández de Rolón, Manuela  
La Sala de Gómez, Clotilde  
Lambert, Daniel  
Lary Storch, Elsa Graciela  
Leanza, Osvaldo Nelson  
López de Solla, Elida  
Medina, Aída Clotilde  
Mico, Guillermo

Montero de Aldao, Ofelia R.  
Morano, Elba Alicia  
Moreno, Stella Maris  
Mosciaro, Haydée Susana  
Motto de Larocca, Alicia  
Moure de D'Atri, Lucía  
Orlando, Armando Claudio  
Perón, Cecilia  
Petronacci, Héctor Osvaldo  
Rigoni, Ricardo Rubén  
Rodríguez de Bustelo, María O.  
Tommasi, Graciela  
Trípodi de Di Genaro, Concepción



## **MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**

### **INTRODUCCION A LA LECTURA DEL DOCUMENTO**

El nuevo Currículum que la Secretaría de Educación pone en vigencia, constituye un documento rector de política educativa destinado a enmarcar la acción pedagógica de las escuelas municipales, en el contexto de las transformaciones democratizantes del país. La enseñanza, cualquiera sea su nivel o modalidad, está destinada a contribuir a la evolución de las instituciones políticas, sociales y culturales. Es que las acciones pedagógicas sobre la personalidad, las creencias, las conductas morales, el sentido estético, como las vinculadas con la formación, construcción y distribución del saber, constituyen factores de incidencia individual y colectiva.

Desde su iniciación, la actual gestión de gobierno sostuvo que la noción de reforma, en tanto que vía hacia el futuro, debía contribuir a estudios prospectivos a partir de la profundización del conocimiento de la realidad educacional de nuestros alumnos. De allí la importancia otorgada a la investigación educativa donde el rigor metodológico preserva la confiabilidad de la información. El Programa de Evaluación Curricular compuesto por los proyectos denominados: "Diagnóstico del Aprendizaje Inicial de la Lecto-escritura", "Evaluación del Diseño Curricular de 1981" y "Los Perfiles de Aprendizaje de los Alumnos Según Logro de los Objetivos Curriculares", constituye una de las fuentes de documentación más importantes utilizadas para determinar el cambio del Currículum y la posterior elaboración del presente documento.

Se considera también necesaria una adecuada evaluación socio-histórica de las diversas doctrinas educacionales que sirvieran de sustento al marco teórico de la nueva propuesta curricular. De ahí la importancia otorgada al análisis y construcción de teoría pedagógica, desde cuya perspectiva se derivan los componentes curriculares que concretan la función didáctica de la propuesta.

Finalmente, ante el convencimiento de que el éxito de una reforma educativa, enmarcada en el contexto de transformaciones de conjunto, requiere de un compromiso político apoyado por un amplio consenso de la población, se propició la mayor participación de los sectores intervinientes. Por ello se promovió la libre discusión del Anteproyecto Curricular durante 1986, interviniendo la totalidad de los docentes municipales.

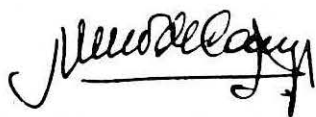
Como resultado de los debates, los responsables de la elaboración del Curriculum han introducido las modificaciones y ajustes pertinentes.

Culmina así, con esta entrega, la primera etapa del programa de reforma educativa en las escuelas primarias comunes dependientes de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Su signo político más relevante lo constituyó: la democratización mediante la expresión de diversas instancias de pluralismo ideológico y altos niveles de participación; la modernización a través de la vigencia de su contenido y el respeto por la identidad cultural preservada por la flexibilidad que caracteriza a la propuesta.

Su signo metodológico lo constituyó la articulación político-técnica con una marcada visión de las interrelaciones entre investigación, toma de decisiones y planeamiento curricular.

La etapa que se inicia de implementación y aplicación del nuevo Diseño Curricular, deberá resolver cuestiones vinculadas con la transformación genuina de la praxis pedagógica. A través de una gestión programática sustentada en estrategias de evaluación continua, se irán consolidando los principios de la educación democrática, la garantía de un trabajo pedagógico fecundo. Para los docentes la tarea constituye un verdadero reto profesional que demandará capacitación, creatividad y referencia constante a su propia experiencia. Como todo Curriculum el presente documento es un proyecto educativo cuya factibilidad dependerá, en gran medida, del deseo de hacer y transformar la escuela. Que nos impulse la convicción de que todos los niños tienen potencialidades para el aprendizaje, así como la escuela las tiene para ayudarle a construir su futuro.

Buenos Aires, Diciembre 23 de 1986



MARIA CRISTINA VESCO DE CARRANZA  
SUBSECRETARIA DE EDUCACION  
SECRETARIA DE EDUCACION  
MUNICIPALIDAD CIUDAD BUENOS AIRES



Dr. JUAN FRANCISCO CORREA  
SECRETARIO DE EDUCACION  
MUNICIPALIDAD de la CIUDAD de BUENOS AIRES





**MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES  
SECRETARIA DE EDUCACION**

**LINEAMIENTOS DE LA POLITICA  
EDUCATIVA MUNICIPAL**

Resulta indispensable ante los requerimientos metodológicos contenidos en este documento, ratificar y explicitar las políticas educativas que caracterizan el Proyecto Educativo Democrático de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

La programación del Sector Educación debe enmarcarse fundamentalmente en los postulados de la Educación Permanente. Esto implica la búsqueda de respuestas a los conflictos existentes en la sociedad por encima de las preocupaciones centradas en el "progreso", o en el "crecimiento económico", o en el "acrecentamiento del capital humano" o en el mero "crecimiento cuantitativo del sistema". Se verán necesariamente comprometidas en el análisis las características de las instituciones educativas, tanto en las formas de articulación interna (desempeño de roles, vínculo docente-docente; vínculo docente-alumno, etc.) como en las modalidades de relación con la comunidad destinataria del servicio educativo.

En el marco de la Educación Permanente la política educativa propuesta enfatiza determinados valores, procesos y contenidos.

***Equilibrio entre valores sociales e individuales***

Se acentúa la formación del ser humano por encima de la formación de un simple hombre hábil. Esto supone oponer al simple crecimiento económico el bienestar social (búsqueda de fines colectivos de carácter político y social).

En un marco político democrático que sostiene los principios de justicia, libertad y compromiso, corresponde a la educación bregar por los valores culturales de la civilización del educando, el sentido patriótico, el interés nacional, la comprensión mutua, la paz y la solidaridad universal (Unesco 1976, París).

Ante la falsa antinomia individuo-sociedad se propicia una relación de equilibrio entre los objetivos sociales asignados a la educación y la unidad de la personalidad humana. El desarrollo personal y la función social del individuo se compatibilizan a partir de un trabajo pedagógico tendiente a desarrollar las aptitudes potenciales del individuo y su sentido crítico en el marco de su



realidad nacional, es decir haciendo coincidir su propio desenvolvimiento con su participación como ciudadano en el sistema social.

La filosofía de la Educación Permanente conduce a una auto-revalorización del potencial de cada hombre, contribuyendo así a disminuir las diferencias de nivel intelectual, cultural y económico.

### **Apertura**

Si se parte de la base que Educación Permanente significa que la oferta educativa pueda estar destinada a todos los hombres de cualquier edad, queda reafirmada su necesaria apertura y flexibilidad de respuesta.

El problema de la apertura queda así vinculado en dos problemas que le son subsidiarios: el régimen de acceso a los distintos niveles y el nivel de competencia alcanzado por el educando al final de la acción educativa. La propuesta democrática de educación obliga a adoptar criterios que tiendan a garantizar igualdad de ingreso, de permanencia, de promoción y de producto educativo. Las propuestas educativas consecuentemente deberán ofrecer a quienes no cumplan enteramente con los requisitos formales de ingreso, posibilidades de recuperaciones o de conductos paralelos, para la adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos indispensables. Deberán asimismo cuidar celosamente el nivel de calidad de la oferta educativa a fin de asegurar que "apertura" o "incremento de matrícula" no signifique mediocridad de logros. Es necesario superar definitivamente las propuestas educativas vacías de contenido socialmente significativo.

Con frecuencia el deterioro educativo se ve a través de lo que no se enseña. (Véase en este Anexo: La no-subsidiaridad del Estado y la calidad de la enseñanza).

Educación Permanente significa también reducción de diferencias, tendencia a la homogeneización. Este rasgo es el que imprime un carácter decididamente democrático a la Educación Permanente. Se consolidan así los postulados de una política educativa que persigue reducir los efectos de las diferencias de aptitudes y de las desventajas socioculturales, posibilitando en cada ciudadano el máximo desarrollo de sus posibilidades.

Esto obliga a los educadores a diseñar, implementar e interpretar propuestas curriculares flexibles capaces de dar respuesta a la doble exigencia de una educación a la vez común y pluralista. Obliga también a encaminar acciones tendientes a dar respuesta a una demanda educativa heterogénea y diversificada geográficamente. Esto es especialmente válido en el caso de nuestra ciudad que, de acuerdo con el crecimiento demográfico propio de las grandes metrópolis, afronta hoy problemas típicos de marginalidad urbana. De ahí, por ejemplo, la necesidad de apoyar la política educativa democrática en planeamientos basados en "mapas educativos" que posibiliten una oferta educativa también heterogénea y diversificada geográficamente.

Toda explicitación de políticas educativas debe proveer elementos que permitan determinar la naturaleza del vínculo que se establece entre Educación, Estado y Sociedad.

La filosofía de la Educación Permanente ha permitido hasta aquí esclarecer la relación entre Educación y Sociedad. Resulta indispensable ahora sentar posiciones relativas a la responsabilidad del Estado en materia educativa.

### **La no-subsidiaridad del Estado y la calidad de la enseñanza**

Defender el principio de no-subsidiaridad del Estado en materia educativa implica fortalecer la imagen del Estado como portador de educación y negarle definitivamente el rol supletorio que ha querido asignársele en gobiernos anteriores.

El papel fundamental que está llamada a cumplir la educación en el modelo democrático de país, reconoce que, dentro de la estructura social existente sería justo reforzar el subsistema de educación pública, y así ampliar los recursos que son indispensables para expandir y mejorar la calidad de la enseñanza en dicho subsistema. Si bien estas medidas no conducen a modificar radicalmente la estructura social, es evidente que el sistema educativo, en su organi-

zación y funcionamiento, refleja las desigualdades que caracterizan a la sociedad. De modo que su impacto debe evaluarse en función de estas realidades.

La calidad educativa de las escuelas municipales de la ciudad de Buenos Aires debe hoy verse fortalecida por acciones tendientes a revitalizar sus propuestas pedagógicas, no a partir de una intención modernizante, sino como compromiso civil ante el usuario.

El imperativo constante de extender el sector público no puede afectar de manera adversa los esfuerzos por mejorar su calidad.

Frente al problema del fracaso escolar, los esfuerzos por reducir las tasas de repetición y deserción estuvieron centrados en el concepto tradicional según el cual gran parte de los problemas se debían a factores ajenos a la labor de los educadores. Esto implica quizás la actitud de no cambiar las políticas tradicionales y la tendencia a centrar todos los esfuerzos en hacer más de lo mismo que se ha venido haciendo.

Es difícil enunciar exhaustivamente los factores que inciden en el rendimiento escolar como también establecer una cierta relación entre determinadas situaciones y dicho rendimiento.

Resulta útil sin embargo señalar que las variables asociadas al éxito o al fracaso escolar suelen atribuirse a factores exógenos y endógenos al sistema educativo o bien a desigualdades naturales o diferencias culturales.

Ante el reconocimiento de la complejidad de este problema y los imperativos de la filosofía de la Educación Permanente, se hace necesario destacar que sólo a través de la participación de todos los estamentos de la comunidad escolar podrían encontrarse los caminos de solución tendientes a modificar el perfil educativo planteado.

En sentido amplio se parte de un modelo participativo capaz de incorporar multiplicidad de aportes tanto en las etapas de formulación y puesta en marcha, como de control de los procesos educativos. En tal sentido conviene recordar que entre los elementos que definen al Estado democrático, las relaciones de disenso y consenso constituyen la base para la participación que conduce al "protagonismo popular".

Buenos Aires, septiembre de 1984

---

# **MARCO TEORICO**

---

## **A. ENCUADRE GENERAL**



**MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**  
**SECRETARIA DE EDUCACION**

# **I EDUCACION**

La educación es el proceso dialéctico por el cual un sujeto, en interacción con su medio, y a partir de sus propias posibilidades, desarrolla las capacidades que le permiten la formación de una personalidad autónoma e integrada activamente a la sociedad y cultura en que vive. Asumir una concepción dialéctica involucra abandonar dos posiciones extremas en torno al proceso educativo:

- a) La concepción *centrífuga*, cuya óptica enfoca el proceso educativo como un desarrollo que se da únicamente desde el interior del educando. Se limita así la acción educativa a una espera pasiva de ese desarrollo.
- b) La concepción *centrípeta*, que supone al educando como una *tabula rasa*, donde la acción del maestro consiste en imprimir conocimientos, hábitos, normas, etc...

Al reconocer que en el proceso educativo hay verdadera interacción y transformación mutua, la concepción dialéctica supera la falsa antinomia planteada por las concepciones anteriores.

La educación así entendida implica que:

- Es un proceso, lo cual significa que se da en forma dinámica, que está haciéndose siempre;
- Tiene lugar en una interacción dialéctica entre el sujeto y el medio, es decir que el sujeto se transforma por acción del medio que, a su vez, es transformado por el sujeto;
- Toma en consideración las propias posibilidades del sujeto —ya sea las determinadas por su haber genético o por las condiciones sócio-culturales en que vive— y, a partir de allí, desarrolla las capacidades que le permiten la formación de su personalidad;
- Requiere que el sujeto participe en procesos de interacción grupal de diferente complejidad a partir de los cuales se genera su identidad;
- Tiende a que la personalidad que se forme sea autónoma, es decir, capaz de ejercer su iniciativa; canalizar creativamente sus intereses; plantear y plantearse interrogantes; buscar respuestas por sí mismo; defender sus convicciones; criticar, verificar y no aceptar ciegamente lo que se le ofrece;

- Procura que el educando se integre a la sociedad y la cultura en que vive en forma activa y participativa, lo cual implica crear y operar proyectos con otros e integrar el propio proyecto de vida dentro del marco cultural comunitario.

Como producto de este proceso, una comunidad va logrando la progresiva socialización de sus miembros.

Con el proceso educativo se posibilita también que los saberes parciales de los sujetos acerca de aspectos parciales de la realidad objetiva se integren en sistemas cada vez más complejos. Estos saberes tienden así a conformar un auténtico y dinámico universo del saber.

Finalmente, desde estos procesos de socialización de sus miembros y de integración de los saberes, la comunidad produce, conserva, transmite y transforma su identidad histórica.

## **Educación permanente**

Este diseño se adscribe al enfoque filosófico de la Educación Permanente. La misma es entendida como concepción humanista y como principio de organización.

a) *Como concepción humanista*, interesa particularmente destacar las siguientes notas:

- El proceso de *integración sociocultural* que está en las raíces del concepto, por cuanto trasciende los límites espaciotemporales de las instituciones formales y de las primeras etapas evolutivas.
- La educabilidad permanente del ser humano. Esta capacidad abarca toda la vida humana y supera los límites convencionales de la escolaridad formal.
- Los valores comprendidos en una educación para todos los hombres, para todo el hombre y para todas las circunstancias de la vida.
- El reconocimiento del *hombre* como *ser concreto*, y por lo tanto la superación del enfoque de un ideal de hombre desprovisto de sustancia histórica.
- El *carácter social* del hombre como rasgo intrínseco de su naturaleza y como punto de partida de su identidad personal.
- El logro de la *autodidaxia* como *meta* educativa y como *eje integrador* de las experiencias del educando.
- El papel de la *escuela* como *uno* de los *agentes* del acceso de la sociedad al patrimonio de la cultura elaborada.
- El papel de las instituciones, el trabajo, los medios masivos de comunicación como *agentes educativos*.
- El rol de la *escuela* como agente de preservación de *identidad y de transformación de la cultura*.
- El ideal de apertura social que ha de alentar a las instituciones educativas tanto desde el punto de vista de su reclutamiento social como de sus criterios de promoción.
- El papel del *educador* como delegado de la comunidad educativa para la tarea de animación cultural.

b) *Como principio de organización*, la Educación Permanente se propone articular las etapas iniciales de la educación y la educación continua, tanto desde el punto de vista de su enfoque como de sus objetivos, contenidos y metodología, de modo de constituir una unidad coherente.

## **Educación básica y educación primaria**

Desde el punto de vista de los elementos que brinda al sujeto y desde el sujeto mismo, el concepto de Educación Permanente incluye los de educación básica y de autodidaxia, ambos íntimamente ligados.

La *educación básica* pretende "proporcionar una formación inicial sobre la base de aprendizajes



fundamentales, de amplio y diversificado alcance, a la par que de extendida funcionalidad (...)"'. "Apunta a generar un conjunto de aprendizajes que permita lograr las competencias requeridas por las situaciones comunes, corrientes y constantes del presente y haga posible los desempeños esperados en el futuro previsto".<sup>1</sup>

El concepto de *autodidaxia* supone entender que el sujeto del proceso educativo debe ser concebido activo, participante y creativo, capaz de conformar a lo largo del proceso una visión crítica de la realidad, en el sentido de una progresiva toma de conciencia de la propia situación y la de la comunidad en la que se encuentra inmerso. Esto implica la posibilidad de comprender el sentido del "texto" de la realidad y poder "reescribirlo" individual y colectivamente.

En síntesis, se trata de *aprender a aprender* para continuar y conducir la autoeducación.

En relación con esta meta, el concepto fundamental de educación básica avanza sobre el mero concepto de alfabetización puesto que supone el logro de un punto de autonomía y autosuficiencia para el aprendizaje permanente.

Este punto de autonomía educacional implica la posibilidad de tomar decisiones en la planificación y evaluación de la propia educación, de aprovechar las ofertas educativas formales y no formales y de participar responsablemente en los distintos planos de la vida social.

El concepto de *educación básica* apunta, entonces, a las competencias educativas que debe lograr *el educando*: los conocimientos, la instrumentación y las actitudes para conocer, para hacer y para participar.

Cabe destacar entonces las relaciones con la educación primaria.

La denominación de *educación primaria* (o inicial, media y superior), apunta, por su parte, a la organización de la estructura académica del sistema educativo. En los aspectos formales, la estructura académica del sistema educativo aparece como una secuencia articulada en niveles.

Es necesario reflexionar sobre los criterios pedagógicos que usualmente inspiran la organización curricular de la educación primaria.

Dichos criterios convencionales parten de los siguientes supuestos:

- La prolongada validez del conocimiento que se imparte;
- La utilidad diferida de dicho conocimiento;
- El carácter preparatorio de la escuela en relación con la vida futura.
- La mayor amplitud posible de los conocimientos a impartir.

Sobre la base de estos supuestos, se prescriben currícula que pretenden lograr de parte de los alumnos de educación general, secuenciada y graduada.

Precisamente, los criterios antes mencionados que entran en colisión con el enfoque pedagógico de la educación básica.

En lo que hace al nivel primario, la crisis se manifiesta en dos aspectos fundamentales:

- a) La necesidad de rever el enfoque pedagógico en que se sustenta la educación primaria, puesto que los criterios convencionales no proveen a los educandos del bagaje conceptual, instrumental y actitudinal que requiere el concepto de educación básica.
- b) Las demandas de la educación básica requieren una extensión temporal del período de escolarización. El nivel primario se revela insuficiente para suministrarla:
  - En cuanto a los años que comprende.
  - En cuanto a las edades de la población que abarca.

Tanto años como edades marcan limitaciones en el acceso a las competencias básicas: el qué se aprende y el cómo se aprende presentan peculiaridades de adecuación que no hacen posible acabar con la meta de la autodidaxia.

En este sentido, las exigencias actuales de la educación básica piden criterios prospectivos más ambiciosos que los siete años de escolaridad obligatoria. Si bien éstos no dejan de tener un reconocido valor histórico como meta educativa, existe hoy un acuerdo teórico en extender la obligatoriedad escolar a nueve o diez años.

Sin embargo, la extensión de la temporalidad para el logro de la educación básica no debe hacer

1 Extraído de: ROMERO BREST, Gilda. "Hacia una ética del compromiso. Mira de una educación para la democracia" en: *Propuestas para el debate educativo en 1984*. Biblioteca Política, CEAL, Bs. As. 1984.

perder de vista el problema de fondo: la educación básica requiere un replanteo pedagógico que abarca tanto la educación inicial como la primaria y la media. Sin ese replanteo, que debe ser obligatoriamente articulador, ni siquiera plazos mucho más extensos de escolaridad permitirán el logro de la autonomía y autosuficiencia para el aprendizaje. En suma, el problema de la educación básica requiere una eficiencia que aúne e integre las perspectivas de aumento cuantitativo y mejoramiento cualitativo.



## **II FUNCIONES DE LA ESCUELA**

Toda sociedad va gestando su forma peculiar de ser y confía a sus instituciones su mantenimiento y transformación.

El sistema educativo tiene que recrear en su política ese proyecto de sociedad a la que aspira. El Estado es quien tiene el derecho y la responsabilidad de ser el agente principal de la creación, legislación, organización, administración y sostenimiento del servicio educativo y es la escuela el agente encargado de asumir sus funciones esenciales.

Es tarea de la escuela primaria hacer real la obligatoriedad como igualdad de oportunidades, de tal forma que sea accesible para todos y pueda retener, contener y promover a todos, formando así parte de la educación permanente o continua.

Tratar el ingreso a la educación en condiciones de desigualdad social y de tratamiento uniforme de las situaciones de aprendizaje, no garantiza la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo municipal. La escuela tiene que reconocer las marginaciones existentes y a partir de allí realizar un diagnóstico institucional e instrumentar luego los pasos necesarios para que la igualdad de oportunidades sea posible.

Asimismo la escuela es agente fundamental en la búsqueda y consolidación de una identidad cultural, propia de América Latina. Esta inserción socio-cultural es el punto de partida para todo discurso sobre las funciones de la escuela. El complejo proceso histórico de inserción del puerto metropolitano en el país y en el continente y la peculiar composición social de la población escolar de las escuelas municipales de la Capital Federal, con la existencia de sectores desfavorecidos, tienen que ser los indicadores de la realidad que orienten la innovación curricular.

Desde estos supuestos socio-culturales hay que entender que la escuela forma sujetos sociales, capaces de comunicarse sin violencias internas o externas, participar realmente, producir riqueza, información, conocimientos y hacer propuestas creativas, incluso para la escuela misma.

### **1 Funciones de socialización**

1. La escuela reconoce el rol educador fundamental de la familia y su carácter de agente socializador primario e insustituible, e interactúa con ella como agente secundario, una vez que el niño entra en el sistema formal.

2. La escuela no es sólo transmisora, sino también *transformadora*, en tanto posibilita la creatividad de los sujetos de la educación (docentes y alumnos).
3. Esto supone que la escuela *rompa el modelo autoritario*, que es sólo modelador, pero no permite la creación y la transformación continua en la búsqueda de una identidad cultural más compleja.
4. La socialización así entendida supone que la escuela tiene que ser *un modelo de participación*, que permita y aliente el análisis crítico, la creatividad y la libertad de todos los involucrados en el proceso educativo.
5. Se trata de reconocer *el carácter de sujetos*, en cada educando y en los grupos mismos, y reconocer su capacidad de compromiso con los valores fundamentales de nuestra cultura; va encontrando así una identidad cultural, que reconoce diferencias, pero que rechaza todo tipo de marginación (manifiesta o encubierta).
6. Es importante insistir en que la población escolar de la Capital Federal *no es homogénea*, y que el suponer que lo es produce resultados contrarios a su función socializadora: desertión, repetición, rendimiento diferencial. Cuando se parte de este supuesto de homogeneización de la población se cae, fácilmente, en legitimar la marginación, o al menos, excluirla de los causales del fracaso escolar.
7. La escuela tiene que respetar lo que la persona humana (el niño) trae *como experiencia de vida*. Valorarlo y convalidarlo con un proyecto explicitado sobre el hombre necesario para un país en transición hacia la democracia, como el nuestro. Esto se hace especialmente difícil atendiendo al carácter aluvional de la población de la Capital Federal, resultado tanto de migraciones internas como de migraciones externas.  
Se trata de asumir el pluralismo y evitar la segregación.
8. La escuela sabe que además de la familia hay otros agentes socializadores, como los medios de comunicación y las organizaciones intermedias, que directa o indirectamente también van modelando la participación social del niño. Es fundamental que la escuela reconozca estas otras instancias socializadoras y desde su función específica, marcada por la política educativa, mantenga con ellas relaciones libres y adultas, que posibiliten el crecimiento social integrado del educando. Aun las tareas supletorias y/o críticas que muchas veces la escuela debe asumir frente a estas instancias, han de ser realizadas desde su reconocimiento.
9. Un elemento destacable en la función socializadora de la escuela es su peculiar *inserción en el mundo del trabajo*, por de pronto, mediante la toma de conciencia de los docentes de su índole de profesionales en el campo específico de la educación, y la exigencia de ser reconocidos como tales.  
Además, es necesario hacerse cargo explícitamente de *las relaciones entre el trabajo y el aprendizaje*, buscando:
  - a) En los aspectos *metodológicos*, que el alumno construya sus formas de aprendizaje ligadas al desarrollo de los sentidos y de las habilidades potenciales;
  - b) En los aspectos *teóricos*, que el alumno logre un conocimiento del mundo del trabajo y de la historia del trabajo;
  - c) En los aspectos *prácticos*, que el alumno se relacione efectivamente con el mundo del trabajo real.
10. Un ámbito privilegiado para efectivizar la función socializadora de la escuela lo constituye *el juego*, como elemento esencial en la socialización del niño.  
A través del juego, en efecto, el niño interactúa con sus pares de acuerdo con normas, con fines compartidos y discutidos, lo cual constituye un verdadero aprendizaje de las relaciones sociales.
11. Dada la función socializadora de la escuela, el docente se perfila él mismo como un agente de socialización. Durante el desarrollo de su propia tarea va estableciendo nexos entre la escuela y el entorno social.

## 2 Función de producción, selección, recreación de conocimientos

1. El sistema educativo explicita su política educativa y la escuela es el agente que la pone en juego, dando criterios generales de producción y selección.
2. Es función de la escuela transmitir, recrear y producir conocimientos. El hecho de reconocer otras no puede ir en menoscabo de esta principal función de construcción del saber. Asignarle una función supletoria implica una desjerarquización de aquella.
3. Hablamos de *una educación democrática permanente*, lo cual supone que la escuela primaria no puede desentenderse de las otras instancias educativas, tanto del sistema formal, como fuera de él. Por el contrario, tiene que aprovechar los valores de las otras instancias educativas y de todas las formas de participación social e incorporar esta relación como criterio de producción y de selección de conocimientos.
4. Es fundamental que la escuela sepa integrar —en la persona del alumno— *el sujeto del conocimiento con el sujeto de la participación social*, y no que mantenga la antigua divisoria entre la producción de los conocimientos científicos y técnicos y la competencia del sujeto para resolver los problemas de la vida cotidiana.
5. Es fundamental en la selección el *criterio de significación*, que incluye:
  - El respeto a los momentos evolutivos del desarrollo de la inteligencia del niño;
  - La compatibilidad con sus intereses;
  - El reconocimiento de que los conocimientos como productos sociales tienen determinadas significaciones históricas.
6. La función productora y seleccionadora de conocimientos también se cumple con la preocupación permanente *por la integración de los saberes*, evitando una fragmentación, que en la práctica social legitima desigualdades y marginaciones.
7. Para la apropiación de los conocimientos y sus formas peculiares de abordaje, es fundamental que la escuela *sepa prever otras metodologías*, otras formas de aprendizaje, para responder a la exigencia —notoria— de masividad.
8. En la educación primaria hay que destacar la prioridad de la función alfabetizadora. Dicha prioridad no puede ser soslayada ni en nombre de un enfoque activo-experiencial de la educación ni mucho menos, del reconocimiento de la función cultural de los medios masivos.
9. Saber leer y escribir, saber producir y evaluar críticamente la información, saber jugar, trabajar, y participar socialmente, saber gozar del tiempo libre, conforme al nivel evolutivo correspondiente, son competencias básicas que operan como seleccionadoras del conocimiento que tiene que impartir la escuela primaria.  
Asegurar el logro de estas competencias es el requisito de continuidad desde la perspectiva interna del nivel primario. Pero el criterio de continuidad sólo estará plenamente asegurado cuando sea compartido, teórica y prácticamente, por todos los niveles que conforman el sistema educativo.
10. Asegurar *la continuidad* de los niveles educativos (articulación) es un componente esencial de la educación permanente y de toda política educativa que se proponga contener, retener y promover la población escolar. Los criterios de producción y selección de contenidos y metodologías son los que posibilitan la finalidad completiva de cada nivel y las competencias para su continuidad.

## 3 Función de confluencia y elaboración crítica de otras instancias educativas

1. Es función de la escuela integrar valores culturales provenientes de la familia y de otras instituciones sociales, tanto políticas, como religiosas, culturales, recreativas, etc.
2. En virtud del reconocimiento que la escuela hace de los otros medios educativos, es función de ella procesar todos los elementos que provengan de estos medios, integrándolos creativamente al proyecto educativo, que en la escuela pública es el proyecto educativo de país.

3. La escuela tiene que convertirse en el lugar de confluencia de las formas de conocimiento provenientes de otras fuentes de información y de comunicación, manteniendo la prioridad del fin histórico que la orienta. La configuración en el niño, de un ser humano que reconozca su pertenencia a la localidad, a su país y a este continente.

a) Así la escuela como Centro de Cultura, será receptora y divulgadora de las creaciones artísticas y culturales populares de los miembros de la comunidad que la rodea (poetas, escritores, músicos, plásticos, profesionales) como así también protectora y portadora de aquellos bienes artísticos, culturales y del trabajo considerados históricos por su valor, en dicha comunidad. Es necesario reconocer aquí también, los aportes confluentes que se brinden en defensa del equilibrio ambiental (ecología) en la ciudad de Buenos Aires.

b) Es especialmente importante definir también *las relaciones de la escuela con los medios masivos de comunicación*.

Hay, por de pronto, una tarea de *realimentación crítica* de la información recibida por los medios. La escuela tiene que saber qué aparece y cómo lo que aparece legitima determinados valores y margina otros y por qué lo hace.

La escuela tiene que asumirse como *productora de comunicación social*. De hecho, la escuela funciona como un medio de comunicación social, con una manera peculiar de incidir en el medio.

4. Este potencial comunicador de la escuela debe ser asumido explícitamente con toda la responsabilidad de su tarea de *elaboración crítica*, en función de la formación de sujetos socio-culturales competentes para la participación social y con toda la conciencia lúcida de que los espacios comunicativos que ella no asuma serán ocupados por otros agentes de la comunicación.
5. Esto implica también un replanteo didáctico, ya que si bien el lenguaje de la lecto-escritura es prioritario en la tarea escolar, es fundamental abrirse a los otros lenguajes sociales, entre otros el de los medios audiovisuales, el de la informática, enseñando a leerlos críticamente, a integrarlos, transformarlos, e incluso, producirlos.

### III PERFIL INSTITUCIONAL

Definir el tipo de educación que se pretende sin tener en cuenta la situación histórica y social de aquellos que con ella se relacionan, significa adoptar un punto de vista neutro. Consideramos que la educación cumple un fin concreto en un país concreto, se invierte, por lo tanto, de una importancia capital como promotora de cambios. Interesa particularmente analizar qué significación tiene una propuesta de cambio en el contexto que nos ocupa ¿quedar en los límites de un mero reformismo, es decir, cambiar para que nada cambie, o promover la asunción responsable de una forma de vida democrática, con una participación en la construcción de esa forma de vida que sea posible y real?. Estimamos que esta última opción es la que requiere nuestro país, por lo tanto, intentaremos analizar desde este ángulo, el perfil institucional.

En una definición muy difundida (Durkheim) la educación es "la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial a que está particularmente destinado". Esta definición pondera un concepto general y abstracto de educación sobre los mecanismos concretos del proceso educativo. En realidad es necesario efectuar un análisis de este proceso con el objeto de encontrar las formas institucionales que incluyan al proceso educativo en su magnitud, de tal manera que sea posible establecer la función que debe caracterizar a la escuela en un contexto histórico dado.

Consideramos que la Escuela es una de las Instituciones sobre la cual se apoya el Estado y en la que la Sociedad deposita su confianza. Frente a esta doble exigencia su función es de una u otra manera: *reproducir* normas, valores y formas del conocimiento consideradas como inamovibles, o mantener una actitud vigilante; participativa y creadora al *proponer* redefiniciones o ajustes a esas normas, valores y conocimientos, en el marco de la realidad nacional contemporánea.

Lo anteriormente dicho nos permite elaborar una primera caracterización de esta Institución: transmitir, recrear y crear conocimientos sobre la realidad natural y social, favorecer la toma de conciencia y el compromiso con el objeto de promover la formación de una conciencia nacional enmarcada en la búsqueda y construcción de la identidad cultural americana.

La actitud frente al conocimiento es de capital importancia frente a esta coyuntura, pues no significa acopiar información sino aplicar a la información que se recibe o imparte, un análisis crítico constructivo de tal manera que se convierta en un instrumento de comunicación entre los sujetos de la educación, tanto docentes como alumnos y no un instrumento de poder.



Una segunda caracterización es que constituye un lugar donde se articulan las formas sociales que se producen históricamente y que aportan con sus patrones de conducta, normas y valores que desean transmitir pues constituyen un exponente de su propia cultura. Desde el terreno de la ley se resguarda la igualdad de oportunidades, pero en el desarrollo cotidiano, no es precisamente la norma; hay sectores, particularmente los marginados, que no han recibido hasta estos últimos años, la atención pedagógica y la consideración social necesaria. No se nos oculta que este especial aspecto de la articulación resulta altamente complejo y conflictivo; el solo hecho de la persistencia de la segmentación en los dos primeros niveles del sistema en particular así lo indica, como indica también que su consideración es urgente y no es posible pensar en otro intento de alcanzar algún grado de cohesión social si no es sobre la base de la adopción de criterios concretos.

No desconocemos que esta función de la escuela, la que se refiere a la atención de los distintos componentes sociales se encaró históricamente de distintas maneras según el enfoque que se adoptó para el tratamiento de la relación Escuela-Sociedad y el rol que se adjudicó a la Institución educativa.

Nuestro país, como la gran mayoría de los países latinoamericanos, ha puesto el énfasis en los logros, adoptando distintos conceptos sobre su significación, según el peso que tuvieran determinadas corrientes de pensamiento en la toma de decisiones del Estado en ese sentido o en las preferencias de la Sociedad global.

Tal vez deberíamos referirnos al funcionamiento en especial, por las hondas raíces que tiene en nuestra sociedad. Desde esta postura, se da especial importancia al valor de la norma y a los roles previamente acordados, ambos, elementos claves para establecer un movimiento de interacción entre los distintos estratos sociales y sentar las bases de un *consenso*. Normas, roles adjudicados, prefijados y consenso, son referentes puntuales que configuran la función de la Institución. En este marco ¿cuál es la Institución requerida?. Podríamos decir que atienda a las necesidades de la sociedad, fije los objetivos que expresan dichas necesidades y seleccione los medios para posibilitar su realización. Esto requiere una discriminación de roles, igualmente acotados, que garanticen el cumplimiento de las distintas fases del proceso. Desde esta óptica la Institución es considerada como la instancia a través de la cual una generación adulta transmite a la generación joven, valores, normas y conocimientos distanciados de la historia. Así considerada, la Institución cumple una función seleccionadora y el rol del docente, se define por una nota específica, como es la de controlar que el sujeto internalice los requerimientos que se le formulan a fin de que pueda integrarse, en un futuro más o menos próximo, y sin problemas, a la Sociedad que le ha brindado esa educación.

Se supone, en este marco que el proceso de socialización es absolutamente neutro y facilita el consenso particularmente en la asunción de los roles (por ejemplo, el maestro tiene su rol adjudicado y asumido desde los años de formación; como también lo tiene el directivo y el alumno) y no se discute sobre su legitimidad; es así y no puede ser de otra manera. Esta propuesta de organizar desde la Institución la preparación del ser humano joven para su ingreso a la sociedad sobre la base de un consenso, minimiza la presencia posible del conflicto desde el momento en que las normas, conocimientos y conductas que se transmiten sistemáticamente son válidas para un sector de la sociedad, aunque se insista en exponerlas como la resultante de la consideración de los aportes culturales de todos los sectores.

Al respecto, no se especifica quién, qué sector es el que incorpora su normativa a la Institución, la vehiculiza a través de ésta, como tampoco se especifica qué sector es el que legisla en este campo, para que sea la Institución la que preserve el cumplimiento de tales normas, conocimientos sobre los cuales se diseña la educación de un pueblo.

Otra corriente es la que podríamos denominar *crítica*, de gran fuerza educativa para contribuir a la formación de un hombre capaz de asumir el rol activo en la sociedad de su tiempo con espíritu crítico, creativo y solidario.

### **Jerarquía y rol. Notas para una redefinición**

Nos referimos anteriormente a la característica especial que puede tener un concepto, según el marco de referencia que se adopte. Tal es el caso de jerarquía y rol, más aún: de la caracterización de una, se deriva la del otro. Si se considera que el cometido de la Institución Educativa reside en fijar e internalizar formas de conducta y dar prioridad a conocimientos que la sociedad, en una actitud defensiva frente al cambio, estima necesarios, aquella optará por emprender reformas no sustanciales e insistirá en la implantación del consenso. Evitará llevar a un plano de buena discusión el conflicto, es decir la explicitación de puntos de vista, opiniones u opciones distintas, acompañadas de argumentos fundados (por ejemplo: posibilitar el análisis de las diversas formas, manifiestas o no, del autoritarismo; la razón de ser del aislamiento del docente, etc.).

La noción de jerarquía, tiene que ver en este encuadre con la toma de decisiones en sentido uni-

direcciona y en relación con la instancia jerárquica superior; tiene que ver igualmente con la tarea de control: control de la eficacia, el orden y la disciplina.

Parejo empobrecimiento sufre el rol, se trate del directivo o del maestro, sobre todo si se lo asume acríticamente y se limita cada vez más a transmitir una tarea prevista por otros, a reforzar y a motivar siempre en la dirección de la repetición y no de la creación.

Este perfil de rasgos tan netos y límites tan precisos, tiene su historia en el concepto de Estado-protector, en un concepto de educación basado en una forma de conducción paternalista y ha sobrevivido en nuestro país, en la medida de sus crisis. Toda vez que se instaló una forma de gobierno autoritaria, la Institución se rigidizó hasta convertirse en un andamiaje burocrático vacío de contenido y donde la comunicación estuvo ausente. En una Institución así configurada, la relación jerárquica, cuyo sentido original es favorecer el buen funcionamiento de la Institución, se transforma en eje de poder y la Escuela, por carácter transitivo pierde su poder de convocatoria al no ofrecer respuesta, ni generar propuestas, viabilizando y produciendo normas cada vez más rígidas.

Pero un país que quiere y necesita volver a formas democráticas de vida, traza otro perfil Institucional organizado sobre un proceso en cambio. Este hecho convierte a la Escuela en parte importante de nuestro patrimonio social, importancia básica, en opinión de Maier, puesto que articula la realidad trascendiendo los hechos, problemas o experiencias singulares, en búsqueda de una unidad de sentido, coherencia interna y permanencia temporal en la tarea emprendida.

La responsabilidad de llevar al terreno de la acción pedagógica un proyecto educativo para un país en transición a la democracia requiere un esfuerzo interdisciplinario y la participación *real* de todos los sectores.

Desde esta conceptualización, la educación necesaria define su perfil sobre la base de un diagnóstico de la situación real, de las necesidades reales y de metas posibles y compartidas.

¿Cómo darle organicidad a este perfil de tal manera que conserve la autoridad sin dañar la libertad, que establezca y posibilite las relaciones humanas sin la tentación autoritaria, que seleccione los contenidos sin ocultar hechos científicos o históricos fundamentales? En esta propuesta y definición de perfil institucional ¿jerarquía y roles, deben desaparecer?

Consideremos que es una tarea a cumplirse en un tiempo y espacio social, es decir, que contemple las necesidades y posibilidades de realización futura de la población, sobre la base de atender y solucionar sus necesidades y expectativas presentes. Lógicamente, debemos pensar en personas que asuman totalmente la tarea, estén dispuestas a llevar al terreno de la práctica dicho proyecto visualizado en el perfil, con las contrariedades, contradicciones y presiones que ello significa.

La jerarquización de funciones, como la caracterización de roles, cobra, desde esta óptica, otra carga significativa que la que se le otorga en un proyecto autoritario.

La jerarquía es necesaria y aquí también, entre sus funciones, tiene la de *controlar*, pero controla que las necesidades y expectativas de la generalidad —incluyendo las de las mismas personas que se desempeñan en funciones jerárquicas— sean interpretadas correctamente; controla igualmente que metas expresadas por el Estado y la Sociedad en su conjunto, tales como unidad nacional, continental e identidad cultural, sean congruentes con el proyecto explicitado y no sufran desfasajes. El otro concepto que se adosa a la función directiva o jerárquica y que se emparenta con el de control, es cumplir. También aquí, cumplir significa algo muy distinto: asumir el compromiso con responsabilidad y cumplirlo, poner al servicio de la tarea capacidad y conocimientos, y además el reconocimiento de su aptitud, por parte de los otros, para el desempeño requerido.

La diversidad y complejidad de la tarea educativa hace necesaria la división del trabajo y la especificidad de los roles. Un rol directivo, por ejemplo implica coordinar tareas, ofrecer apoyo metodológico y contribuir al esclarecimiento de las dificultades; también implica hacer cumplir el cometido con responsabilidad (que no es lo mismo que eficiencia). En el desempeño de un rol directivo que sí tiene poder de decisión y ejecución, no se justifica el manejo omnipotente. El rol docente no directivo, a su vez se adscribe fundamentalmente al proceso de enseñar, a mantener viva su relación con el conocimiento, que no le sea ajeno; sin perder de vista al que aprende, cómo y de qué manera aprende. En ambos roles deben tener en cuenta los componentes socio-afectivos y comunicacionales que fundamentan la tarea. Las notas constitutivas de los roles, en este perfil, constituyen un amplio y muy rico abanico de posibilidades y factibilidades, desde el momento que facilitan la creación a partir de hacer efectiva una real participación de los actores del proceso educativo. Como adelantamos, los roles son discriminados, pero no compartimentados, pues, cada uno necesita del otro, de lo contrario la Institución se convertiría en una sumatoria de acciones impredecibles.

Refiriéndose a las Instituciones, dice Lapassade que, si los hombres las sufren, por otro lado las fundan y las mantienen, gracias a un consenso que no es únicamente pasividad frente a la Institución.

El Perfil Institucional que hoy se impone trazar en nuestro país, requiere una redefinición previa



de lo que se consideraría el campo propio de la educación, puesto que nos encontramos con acciones que se cumplen fuera de la escuela y que exceden largamente los alcances de ésta. Nos referimos a la educación sistemática no formal.

Este panorama de necesidades emergentes, indica que nos encontramos en presencia de funciones educativas no tradicionales, que absorben tal vez con mayor rapidez las exigencias provenientes de las transformaciones en el campo de lo social, lo político, lo laboral que determinan un cambio en las relaciones sociales, una mayor conciencia respecto al derecho de un simple ciudadano a participar en el destino de su patria. De igual manera, los cambios operados en el campo de las ciencias y la tecnología, cobran un ritmo cada vez más acelerado, de tal manera que inciden con fuerza en las propuestas de conocimiento que pueden ofrecerse desde el sistema. La ampliación de las fronteras del conocimiento como la reformulación de las reglas de relación y comunicación entre los hombres, hoy, constituyen referentes que no pueden obviarse al proponer a construir un Perfil Educativo.

Lo antedicho nos lleva a pensar que no sólo requieren revisión los aspectos metodológicos, los criterios de selección de contenidos, en suma, la planificación total de la acción educativa sistemática, sino la proyección que rige a la construcción del perfil, la explicitación sobre los fundamentos socio-políticos y económicos que orientan la propuesta, y sobre todo el modelo de país hacia el cual se encamina todo el esfuerzo.

En opinión de Gilda Romero Brest, la presión de las necesidades básicas hace que los aprendizajes que permiten lograr competencias para poder cumplir con eficacia a lo largo de la vida, tareas y responsabilidades sociales, se resuelven en una educación de doble circuito: uno que cumple la función central de proveer educación básica inicial y otro, que cumple la función de dispensar educación operativa al día.

Ambos circuitos no se ignoran y en cambio se complementan, pues la Institución, desde sus distintos niveles de organización, tiende a la formación sobre la base de aprendizajes fundamentales, como punto de partida para otros aprendizajes más específicos. La Institución, hoy, tiene como meta, preparar para un mundo cada vez más exigente.

Entre el Perfil Institucional y la Escuela hay una relación estrecha. En tanto el primero marca los objetivos de la educación y propone formas de organización, la segunda apunta a la realización concreta del proyecto total. De esta relación necesaria, se desprende la función que ésta asume dentro de un Proyecto Institucional y la responsabilidad que le cabe en la formación del producto que entrega, es decir en su acción educadora, sobre la población escolarizable y sobre el mismo educador. Su situación intermedia entre la Propuesta Institucional y la complejidad de problemas de la realidad, entre el modelo de hombre que se proyecta y las limitaciones y complejidades del hombre tal como es, hace que muchas veces, en aras de un casi inalcanzable equilibrio, minimice ciertas realidades problemáticas o descalifique la fuerza con que ellas están incidiendo en los núcleos sociales.

Una doble tarea debe emprender: dar cabida a las formas en que una sociedad manifiesta sus necesidades, considerar los graves problemas que lesionan los derechos de la persona humana, entre los cuales figura el derecho a recibir una educación de alta calidad, por un lado. Por otro, la escuela necesita analizar constantemente los elementos o factores que pueden constituirse en obstáculos para su buen funcionamiento, para su efectividad, tales como los que fisuran la *coherencia interna*, problema que tarda en aparecer en la superficie cuando la escuela se parapeta en esquemas de organización cada vez más vacíos. Consideramos a éste como un problema específico de la institución escolar. Con el tiempo llega a establecerse una relación puramente formal entre los niveles. Así pues, se llega al hecho de que cada nivel solicita del inmediato anterior, solamente la acreditación correspondiente que garantice que el alumno lo cursó; mientras existan formas compartimentadas de funcionamiento entre los niveles, se dará esta desarticulación. Por otro lado, en la medida en que se enquistaba en sus propias propuestas, cada nivel arriba a considerar que su relación con el otro (generalmente el inferior) le remite solamente a criticar sus formas de funcionamiento, sin favorecer la discusión sobre propuestas posibles, solucionadoras de situaciones conflictivas y deteriorantes para los aprendizajes en particular. Si cada nivel se cierra sobre sí, se proyecta sobre la escuela un modelo de institución burocrática, cuya nota saliente es la *razonabilidad* es decir, reglamentar la realidad, obrar con eficiencia como camino para ocultar, las más de las veces, el conflicto, cumplir estrictamente con lo que se exige y como dijimos más arriba, no hacer propuestas.

Encarar este problema de la articulación adoptando un criterio de realidad, significa respetar la relación fundada entre competencias preparatorias para otras competencias, la conformación de conductas cada vez más comprometidas con un proyecto de vida compartido, desarrollar la capacidad cooperativa, solidaria (incluyendo el desempeño profesional del sujeto), significa sobre todo, que la escuela asuma la función que le compete en tanto hace posible la propuesta educativa que delinea un perfil educativo.

**A partir de aquí, podemos preguntarnos:**

¿Cómo es nuestra relación con el conocimiento? ¿Cómo podemos abordarlo y construirlo?

¿Qué son las normas? ¿Es posible recrearlas?

¿Cuál es nuestro rol? ¿Reflexionamos acerca de él? ¿Hacemos propuestas para la construcción del rol?

**Y además:**

¿Cómo usamos los libros de texto? ¿Los analizamos críticamente?

¿Cuál es el nivel de significación que tienen los actos escolares para los docentes y los alumnos?

¿Qué posibilidades nos damos de reflexionar con el otro?

## IV PERFIL DEL DOCENTE

La caracterización del ideal del docente supone la elección de rasgos distintivos de un rol, pero dichos rasgos no pueden aislarse de la consideración de la persona total si se quiere evitar la disociación y sus secuelas inevitables: la despersonalización de las relaciones, la transformación de la escuela en un grupo secundario y su burocratización.

Un ser llamado históricamente a cumplir el papel de modelo de identificaciones tempranas ha de ser considerado en sus rasgos definitorios de ser humano inserto en un contexto pluridimensional. A su vez, el momento histórico nos lleva a ubicar al docente en una sociedad orientada por consenso hacia la afirmación de los valores de la convivencia democrática.

Se trata de una etapa histórica difícil y conflictiva. Avanzar por el camino de la democracia, en la sociedad y en la escuela, es como tender un puente entre escuela y vida como soñaba Dewey. Que maestro y alumno sean "aprendices" en este proceso de vivir en democracia, cumpliría las aspiraciones de Cousinet. Aprender a disfrutar del ejercicio de la democracia en el aula significaría perfilar un docente que comprenda que la "educación se concibe como un proceso del ser que a través de la diversidad de sus experiencias aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más, él mismo" (Faure).

La educación tiene fundamentos sólidos, aportados por la investigación social y psicológica, de que el hombre es un ser inacabado y que sólo puede realizarse al precio de un aprendizaje constante.

Lo importante es que el docente comprenda que "aprender" significa adaptarse activamente, que es un trabajo de ratificación y rectificación del mundo interno y externo.

### 1 El docente, la sociedad y el poder

Todas las disciplinas que se ocupan del estudio del hombre coinciden en afirmar que la personalidad, con sus rasgos distintivos, con la nota de lo inédito que recorta cada individualidad, se genera en una matriz social. De manera que es en la elección de las relaciones sociales promotoras de una sociedad sana donde hallaremos el contexto ideal para el desarrollo del individuo.

Recíprocamente, la capacidad de generar relaciones sociales creadoras se constituirá en uno de los rasgos distintivos del perfil que buscamos.

En la interacción con los otros, el ejercicio de diversos roles socialmente conferidos a las personas, y también el modo personal de asumir ese ejercicio, permiten visualizar dos tipos de relaciones bási-

cas: simétricas y asimétricas. La combinación de estas relaciones puede inferirse de la observación de las interacciones humanas en todo el tejido de la sociedad: grupos primarios, secundarios, instituciones.

Entendemos que el logro de interacciones sanas es un punto de análisis de capital importancia para nuestro proyecto de vida en democracia, por cuanto de él deriva el concepto de autoridad. Este concepto involucra el papel atribuido socialmente a su ejercicio y, consecuentemente, la naturaleza de las relaciones que establece.

En este sentido, estimamos que una relación social sana es aquella capaz de generar vínculos cooperativos sustentados en una concepción de reciprocidad. El asumirse a sí mismo como un ser en disponibilidad, abierto al otro, es la primera premisa de esta concepción. La estimación del otro como igual en cuanto a la jerarquía de sus valores y como distinto en cuanto que es capaz de efectuar aportes que lo diferencian, es otra de las concepciones de base para cimentar esta nueva sociedad.

Este enfoque no puede hacerse real si no media una valorización del disenso para la construcción de una sociedad.

Complementariamente, el ejercicio de relaciones asimétricas debe incorporar esa misma concepción:

- En cuanto toda organización social se propone el logro de objetivos cuya consecución trasciende las posibilidades individuales.
- En cuanto la consecución de los objetivos de las instituciones sociales requieren, para su cumplimiento, el concurso de las iniciativas personales.

El ejercicio de la autoridad, por lo tanto, para asegurar el desarrollo pleno de la vida en democracia, ha de incorporar cada vez más profundamente la concepción de la reciprocidad necesaria en las relaciones. Es una línea de acción necesaria para vincular el ejercicio formal del rol con su contenido social vigente en la cotidianeidad de la escuela.

La escuela como institución no es una excepción a esta regla. Más aún, como institución creada socialmente para consolidar un modelo de sociedad ideal y para transformar prácticas e ideologías en la búsqueda de ese ideal, la escuela es la primera institución que debe encarar el replanteo de la naturaleza de las relaciones sociales generadas en su seno.

La escuela es una institución especializada, una organización social que debe mantener vínculos estables con la sociedad más vasta que le dio origen.

## **2 El docente y la institución escolar**

La escuela a la que aspiramos debe tomar clara conciencia de que nos encontramos en una etapa de cambio:

- Desde un enfoque que la concebía como la institución única encargada de la transmisión del patrimonio del saber de una sociedad y de la perpetuación de sus valores;
  - A otro enfoque que la proyecta como uno de los ambientes creados para dar lugar a la organización del acto de aprender.
- Esta concepción involucra:

- a) La coexistencia con otros agentes educativos, formales, no formales e informales;
- b) El papel de crítica y de reelaboración de la cultura;
- c) El carácter activo de todos los agentes que lo componen.

Este papel de la escuela supone un cambio en las actitudes que deben distinguir a los docentes.

## **3 El docente y la capacidad para establecer relaciones pedagógicas con otros adultos**

La escuela de hoy debe ser el ambiente donde se desarrolla la labor de un equipo de trabajo.

Un equipo supone un intercambio en el que es indispensable discriminar roles y visualizar la complementariedad de dichos roles. Supone una metodología de trabajo respaldada en una concepción que jerarquiza el papel del docente como profesional a la par de otros profesionales.



Asimismo, subyace a esa metodología una concepción democrática del papel del personal docente en todas sus jerarquías.

La concepción de la escuela como equipo requiere, también revisar las exigencias del desempeño de la conducción en sus aspectos administrativos y pedagógicos. Lejos de ser vistos como antagonicos, éstos deben armonizarse para dar lugar a un feliz desenvolvimiento de los objetivos de la escuela.

Un replanteo de la función administrativa y pedagógica unido a una revisión del concepto de autoridad, contribuirá a cambiar la imagen de la conducción escolar, dinamizándola desde el lugar de liderazgo estatuido que es propio de la escuela tradicional, hacia el liderazgo funcional característico de la enseñanza actual.

Esta concepción del papel y de la organización de la institución escolar de hoy, lleva consigo un replanteo multidimensional del perfil del docente.

El equipo educativo estará constituido por:

- a) Maestros y autoridades docentes.
  - b) Otros profesionales que comparten y orienten las tareas pedagógicas.
  - c) Los padres y otros adultos que de alguna manera colaboran con la unidad escolar.
- a) Con respecto a los pares y autoridades, lo que deberá distinguir la actitud docente será la flexibilidad. Esta actitud connotará ideas de dedicación, perseverancia, cooperación, creatividad, placer por la tarea. Quizá el perfil social del docente se advierta con mayor nitidez en la interacción con sus pares a través de la colaboración en los trabajos de conjunto, su respeto por los demás, su interés por compartir aprendizajes, recursos o criterios de evaluación. Estas instancias de la labor escolar son oportunidades para encontrar las notas del buen compañero que sin duda integran el perfil del buen docente.
- b) En lo que respecta a los otros profesionales podrá relacionarse con ellos y realizar una auténtica tarea interdisciplinaria cuando la flexibilidad se integre a una autoafirmación satisfactoria en el desempeño de su rol, en la familia y en la escuela.
- c) La formación de la personalidad socio-cultural del hombre se realiza hoy predominantemente dentro de la familia puesto que ella es imprescindible para la conformación básica del hombre en todos los planos de su vida. Las funciones educativas específicas de la profesión docente necesitan ser determinadas y limitadas con precisión. Los padres esperan del maestro un determinado comportamiento. Para ellos, el docente es la fuente de información más importante para conocer las normas en vigor y las formas de calificación de su hijo. Esperan que el maestro les indique los objetivos que quiere alcanzar en su clase, que los inicie en sus métodos y les dé instrucciones para ayudar a sus hijos en las tareas, sin contrariar el método; que informe sobre el redimiento de sus hijos y sobre las posibilidades de acceso a grados superiores. Ven en él la instancia competente para tal tipo de informaciones, al didacta de acuerdo con cuyos métodos y exigencias pedagógicas habrán de orientarse a la hora de ayudar a sus hijos.
- El docente debe tender a integrar a los padres en el proyecto educativo de la institución. Más allá de los aportes materiales que distinguen la cooperación habitual de los padres, el concepto de comunidad escolar democrática requiere la mancomunidad de objetivos educacionales y los esfuerzos concertados para lograrlos, desde los respectivos roles de educadores y miembros de la familia.

#### **4 El docente y la capacidad para establecer relaciones educativas con los niños**

La actitud que ha de servir de guía de las relaciones educador-educando, en el caso de la educación de la niñez, ha de ser el restablecimiento de la importancia de la etapa evolutiva en el devenir de la vida humana. Ese restablecimiento no es posible en tanto no se supere la concepción de que la niñez es una etapa de tránsito a la adultez para comprender que, dentro del dinamismo y la integración de las etapas de la vida, tiene sus propias leyes.

Esta valoración, indudablemente, sólo se logra si va precedida de una actitud de "respeto y admiración por las potencialidades humanas latentes en el niño".<sup>1</sup>

1 Barreiro, Telma: Hacia un modelo de crecimiento humano, Nuevo Estímulo. Buenos Aires, 1983, pág. 86.

El respeto, la admiración, la expectativa hacia el otro llevan al educador a profundizar en el universo temático del alumno para buscar en él los problemas generadores del aprendizaje. Ese camino permitirá recuperar, en las áreas en que sea posible, la espontaneidad del camino del aprendizaje. Permitirá también guiarlo, para evitar que la espontaneidad dé lugar a la desorientación. A través de la guía pedagógica, el docente procurará que el niño construya el conocimiento, en lugar de poblar su memoria; lo acompañará en su iniciación a la investigación en lugar de proponerse la erudición; creará múltiples oportunidades para la observación, la experimentación y la explicación de los fenómenos naturales y para los contactos vivos que lo introduzcan en el conocimiento de los hechos sociales y en su participación en ellos.

Favorecerá la percepción totalizadora de la realidad de la cual surgen los problemas por resolver y de esa manera iniciará al niño en el enfoque interdisciplinario del conocimiento.

Guiar al alumno, saber esperarlo, estimular su capacidad de indagar la realidad, supone una actitud de confianza en la creatividad del niño y en sus posibilidades de canalizarla en todos los ámbitos de la cultura.

El conocimiento del educando y la solicitud hacia él se expresan en la individualización de la enseñanza.

La escuela de la Capital Federal debe recorrer un largo trayecto hasta encontrar la organización adecuada para hacer efectiva la individualización de la enseñanza.

Sin embargo, podemos generar, desde la reflexión compartida, una actitud de individualización que lleve al educador a una evaluación distinta del alumno, de sus posibilidades, sus límites y sus necesidades.

Las relaciones con los niños dependen, en gran medida, del interés que se pone en la tarea y de la capacidad de asumir los conflictos que se generan durante el proceso de aprendizaje.

La unidad entre conocimiento teórico y técnico y la experiencia reflexiva son los instrumentos para detectar los conflictos sociocognitivos y socioafectivos.

La sabiduría del educador y su compromiso con la labor pedagógica le permitirán distinguir aquellas situaciones difíciles que pueden resolverse preservando el ambiente natural de la socialización y los aprendizajes, de las que requieren el concurso de otras instancias educativas y asistenciales.

La actitud de respeto por el otro, característica de una postura democrática lleva también a visibilizar de manera distinta el poder educador del grupo. El educador puede encontrar en él la oportunidad de ejercicio de los más altos valores y contribuir de esa manera al crecimiento personal.

El posibilitar el desarrollo de relaciones grupales ricas no sólo educará niños mejores y hombres mejores, sino que también dará lugar a la afirmación de sentimientos y disposiciones que posibilitarán un desarrollo sano; la autoestima y la seguridad, la reciprocidad hacia el otro, la autocrítica, la independencia de criterios y la iniciativa.

## **5 El docente y el papel social de la escuela**

El docente de la escuela de hoy debe asumirse como un co-gestor de la comunidad educativa democrática. Es decir, debe ser consciente del papel de núcleo de dicha comunidad conferido a la escuela y debe contribuir activamente a desarrollarla.

En un sistema democrático, el docente debe asumir que la escuela es una institución socialmente organizada para promover la igualdad de oportunidades. Esto supone clara conciencia de contribuir, desde lo interno de la escuela, a garantizar la promoción del educando hacia niveles superiores de escolaridad.

Esta concepción involucra el abandono de procedimientos selectivos propios de una escuela elitista para asumir en cambio un rol de orientador.

El compromiso democrático de la escuela exige reivindicar el papel protagónico que cabe a la calidad de la enseñanza en la expansión de oportunidades educativas. Exige, también una clara percepción de la contribución de las variables económicas, sociales y culturales a esa meta que le permita adoptar las estrategias de trabajo que mejor encaminen a lograrla.

"Cuidar celosamente el nivel de calidad de la oferta educativa a fin de asegurar que 'apertura' o 'incremento de matrícula' no signifique mediocridad de logros. Es necesario superar definitivamente las propuestas educativas vacías de contenido socialmente significativo".

El principio de igualdad de oportunidades "obliga también a encaminar acciones tendientes a dar respuestas a una demanda educativa heterogénea y diversificada geográficamente. Esto es especialmente válido en el caso de nuestra ciudad, que de acuerdo con el crecimiento demográfico propio de las grandes metrópolis, afronta hoy problemas típicos de marginalidad urbana".<sup>1</sup>

1 Secretaría de Educación: Políticas Educativas para encuadrar la programación 1985.

## 6 El docente y la cultura

La cultura es una producción social en la que todos podemos ser, alternativamente, actores y espectadores. El significativo cambio de concepción del aprendizaje propio de nuestra era es el camino para incorporar esta nueva concepción. "Comprender es inventar, o reconstruir por reinención".<sup>1</sup>

La invención y el descubrimiento que dieron origen a cada producto cultural pueden ser, desde la escuela, la puerta de entrada a la cultura, para que se viva desde el principio con intensidad la emoción de lo inédito que está en la base de la creación. Para que se viva, también, que la creación cultural se origina en la realidad misma y en los compartimientos artificiales del conocimiento establecido por la enseñanza tradicional.

El camino del descubrimiento, didácticamente organizado, dará lugar también, por comprobaciones sucesivas, a la superación de la falsa antinomia entre trabajo intelectual y manual, alentada por la escuela tradicional.

Otro problema que puede resolver la pedagogía es el de la distancia insalvable entre el volumen de la producción de cultura en todos sus campos y los límites individuales del aprender.

El camino es el de superar la falsa disociación entre contenido y método, entre el qué se aprende y las estrategias que se emplean para aprender. Entonces se hará posible vivir la propia educación como un camino abierto y hacer efectivo el principio de "aprender a aprender".

En cuanto a las actitudes hacia el conocimiento, a esa concepción del hombre como ser creador debe corresponderle una clara opción valorativa en cuanto al papel de control del hombre sobre el medio que proporcionan la ciencia y la técnica.

Un reiterado e insistente ejercicio de la evaluación, a la luz de los valores del nuevo humanismo, acerca de los poderes del hombre conquistados mediante el conocimiento posibilitará, a través de la escuela, el establecimiento de una jerarquía de valores en la que el poder de la ciencia y la técnica se convertirá en un medio para lograr el fin de una sociedad más humana y más justa.

En las ciencias sociales, el docente hallará las herramientas conceptuales y metodológicas para profundizar en la legalidad histórico-social, política y geográfica con objetividad y rigor. Estos requisitos de la investigación científica harán factible una contextualización del momento que vivimos que oriente hacia un genuino compromiso de ciudadano.

En este sector del conocimiento es donde se puede visualizar con mayor claridad la doble función pedagógica del saber: la de promover habilidades para el conocimiento científico y para la participación social.

Es así como las experiencias de conocimiento de las ciencias sociales serán oportunidades para el ejercicio del juicio crítico y para el compromiso en la tarea de desarrollar nuestra identidad histórica.

Respecto a las artes y las humanidades, el educador ha de ser consciente de su valor de proyección de la individualidad en obras y acciones. La claridad en cuanto a su papel de estímulo para una relectura de la realidad puede ser una guía de su accionar pedagógico para promover el papel del alumno como espectador participante.

El descubrimiento de la manera inédita en que cada autor combina recursos y produce su lenguaje, puede ser también vía apropiada para estimular en el alumno su apertura al goce estético.

Finalmente, el reconocimiento de la potencialidad creadora y de la necesidad de expresarse de cada individuo puede ser un camino para estimular la producción estética en los alumnos.

El análisis de los modos de relación del educador con la cultura no estaría completo si no recordáramos el relevante papel que desempeña la cultura pedagógica en el desarrollo de la labor del docente.

Los requerimientos de la etapa que vivimos exigen una preparación teórica interdisciplinaria que conjugue los conocimientos científicos con los fundamentos filosóficos.

El desenvolvimiento de la labor docente requiere, también, instrumentar al docente en los aspectos técnicos guardando coherencia con las bases de reflexión aportadas por la fundamentación. Finalmente, la práctica docente es condición ineludible de una adecuada formación, en cuanto permite la verificación de la teoría, su aplicación y su revitalización a través de los interrogantes que ofrece la realidad de la docencia vivida.

La actitud investigadora ha de ser uno de los componentes fundamentales del perfil del educador de hoy.

Estas reflexiones y muchas más que podrían hacerse respecto al tema, indudablemente colocan al educador en el papel de testigo calificado de la cultura de su tiempo, y de contribuyente de reconocido valor para el enriquecimiento del acervo de ideas y de obras de la sociedad.

La dramática etapa histórica que estamos superando, incluyó al educador, junto a las otras profe-

<sup>1</sup> Piaget, J. A dónde va la educación.



siones, en una sumisión del pensamiento que se agravó por el establecimiento de poderosas barreras culturales, que impidieron el acceso a las innovaciones producidas en otros países.

La apertura ideológica nos permite, hoy, la recuperación de esos aportes.

El pensamiento, el lenguaje, la iniciativa, recobran su vigor paulatinamente, a medida que, desde el poder y desde cada uno, la libertad recobra su prestigio.

En cuanto al atraso en la producción intelectual, la recuperación será el producto de la acción concertada del estímulo material y espiritual a los intercambios, a la investigación y al desarrollo de la potencialidad creadora.

El perfeccionamiento docente debe asumir esta realidad heredada, y crear condiciones para la dinamización cultural, a través de un enfoque de la labor pedagógica que se proponga recuperar el poder de la imaginación y la iniciativa creadora de los docentes.

## 7 El docente y la profesión

El docente es un profesional de la educación. Esto trae consigo la jerarquización de su papel productivo dentro de la sociedad y el reconocimiento social de su labor.

Plantea también la necesidad del replanteo crítico del papel heredado de apóstol de la cultura en pro de una concepción secularizada de su rol. Esto, sin embargo, no debe hacernos perder de vista la necesidad de reafirmar el papel relevante de la vocación en la decisión del ejercicio de la labor docente. La jerarquización social a la que tendemos, para concretarse, deberá enfocarse tanto desde el ángulo socio-económico como desde la razón de ser social académica, política y educativa de la profesión. El esclarecimiento interno de su papel por parte del docente contribuirá a jerarquizar ante sí mismo la profesión y, consecuentemente, a recrearla.

La revalorización de la docencia como profesión, conlleva importantes compromisos para su ejercicio:

- Apertura a las innovaciones.
- Responsabilidad por la autoeducación.
- Fundamentación de sus estrategias pedagógicas.
- Capacidad de evaluación objetiva del contenido que enseña y del enfoque pedagógico que adopta.
- Apertura al trabajo interdisciplinario.
- Rigor en su autocrítica.
- Participación responsable en la defensa de sus derechos laborales.
- Aceptación de sus posibilidades y límites para resolver situaciones.

## 8 Las actitudes del docente hacia sí mismo

El docente deberá tender a desarrollar una autoimagen realista, completa y estable. El realismo se asentará en un satisfactorio desarrollo de la capacidad de autocrítica. La completud y la estabilidad comprenden un complejo desarrollo para el que se requieren condiciones sociales que comenzamos a generar en esta nueva etapa. La tendencia es a integrar la profesión en el proyecto de vida y, recíprocamente, a revalorizar a la persona total del docente en el ejercicio del rol profesional. La autoimagen estable pasa también por la aceptación de su sexo y de su edad.

Lo relativo al sexo tiene una importancia fundamental en las relaciones educativas, por cuanto la sociedad de hoy requiere una transformación de los estereotipos sexuales y el camino más efectivo para realizarlo es empezar desde la infancia.

Además, es un problema agudo de nuestro medio docente, caracterizado por una feminización creciente de sus recursos humanos. La reversión de la tendencia será producto de una política de promoción laboral del docente que ya se ha iniciado, pero que debe ir acompañada de una perspectiva de análisis del papel del docente como modelo de identificación. El docente como portador de valores hacia las relaciones con el otro sexo debe ser capaz de establecer con él relaciones cooperativas estables. "Vivenciar el cuerpo en su plenitud, no escindido sino integrado a su vida psíquica y como vehículo para la comunicación".<sup>1</sup>

1 Barreiro, Telma. Ob. cit. pág. 51.

Con respecto a las edades de la vida, la aceptación de su devenir ha de producirse a partir de la comprobación de que cada etapa proporciona una nueva integración de las experiencias de crecimiento. Vista desde este ángulo, cada etapa es un escalón hacia una plenitud distinta y no solamente un avance irreversible hacia la muerte.

Ligados a esa visión esperanzada de las edades, el educador estará en condiciones de asumir actitudes positivas hacia su autodesarrollo de manera activa.

Estos ángulos de enfoque de la individualidad del docente no se completan si no van acompañados de una suficiente autodeterminación e independencia.

El logro de la autodeterminación y la independencia, integradas al proyecto de realización personal, dará lugar también a nuevas adquisiciones, como por ejemplo la adaptación al cambio con un sentido constructivo. Esto supone asumirse no sólo como portador sino también como generador de cambio. Supone también la concepción de un futuro no fatalista sino consciente del papel relativo pero necesario que juega la individualidad en su realización.

## **9 Las tareas del docente**

Como síntesis de estos planteos, podemos hacer una breve reseña de las complejas tareas que caben desempeñar al educador primario de hoy:

1. Constituirse en nexo entre la sociedad actual y el educando. El nexo es múltiple por cuanto comprende a la comunidad inmediata, al ambiente más amplio de la metrópoli y a los medios de comunicación.
2. A través de su papel en la escuela, la tarea del maestro es la de agente de consolidación de un estilo de vida democrático. Esta tarea ha de concretarse en las relaciones pedagógicas con otros adultos y en las relaciones educativas con los niños.
3. A partir del establecimiento de relaciones educativas con los niños, es tarea del educador orientar al alumno para que construya su propio conocimiento. Esto será posible en la medida en que adopte como punto de partida los intereses del alumno, sus competencias para conocer y para comunicarse y su vida socioafectiva. El arraigo de los aprendizajes en los marcos de vida del educando dará cabida a su identificación con el proceso de aprendizaje, como un medio para servir a sus propios intereses y necesidades, a las del grupo y a las de la comunidad a la cual pertenece.  
Por lo tanto, en este plano compete al educador.
  - a) Establecer un ambiente que propicie el desarrollo socioafectivo del niño;
  - b) Evaluar el curriculum en función de los requerimientos socioafectivos y sociocognitivos de los alumnos, así como del valor transferencial de los contenidos y la metodología que propone;
  - c) Realizar el planeamiento de sus tareas y las de los niños en función de esta evaluación;
  - d) Seleccionar las estrategias metodológicas que mejor se adapten a las construcciones cognitivas;
  - e) Organizar y coordinar las tareas de los grupos de aprendizaje en función de las planificaciones;
  - f) Evaluar las implicancias del lenguaje en la enseñanza;
  - g) Integrar un vasto repertorio de técnicas de evaluación, en función de la complejidad del proceso educativo;
  - h) Estimular la autoevaluación del alumno.

La pluridimensionalidad de la acción pedagógica presenta el aprendizaje como un proceso de ajuste en la comunicación.

En forma continua y renovada, el rol del docente consiste en una acción tendiente a reestablecer las condiciones para que se genere una unidad de trabajo en la que el que aprende, enseña y el que enseña, aprenda.

## V EL PERFIL DEL EDUCANDO

¿Cómo son los niños a los que queremos educar?

Conocerlos es requisito indispensable para trabajar como docentes.

Hay características que compartimos con ellos desde nuestra común condición de seres humanos y desde nuestra idéntica dignidad personal. Hay otras que nos diferencian, porque la infancia significa una peculiar manera de integración de lo humano, cualitativamente distinta de la adultez.

Esto los hace tener punto de contacto, por ser personas y por ser niños, con cualquier persona y cualquier niño de cualquier lugar y de cualquier momento histórico.

Pero hay también un contexto histórico-cultural que hace a una particular manera de ser niños de nuestros alumnos. Esto relativiza muchas veces las teorías formuladas en otros contextos y desde otros problemas, y exige de nosotros una suficiente flexibilidad y una dosis de prudencia, cada vez que necesitamos comprender a este niño concreto, a este grupo de niños concreto y situado en un aquí y en un ahora.

Nuestra reflexión quiere ser, fundamentalmente, *pedagógica*. Estamos queriendo fundar acciones educativas, y es la educabilidad del ser humano lo que fundamentalmente nos interesa mostrar. Se trata de formular un marco antropológico (una concepción del hombre) que nos permita *integrar* aportes de diversas teorías, *seleccionar* las teorías más significativas para la descripción del sujeto que se educa, *contextualizar* la reflexión atendiendo al nivel educativo (primario) y al ámbito cultural donde se inserta la escuela (ciudad de Buenos Aires).

### 1 ¿Qué es el hombre?

El hombre es un ser capaz de desear y de amar, de actuar y de pensar, de comunicarse y de trascenderse. Es capaz de afirmarse a sí mismo, de participar y de crear con libertad. Es capaz de construir objetos teóricos, de transformar técnica y artísticamente la realidad, de reconocer valores y sentidos que lo proyectan más allá de sí mismo.

Son estas capacidades las que definen al hombre como *persona*. Que el hombre es persona significa:

1. Que su energía bio-psíquica *se estructura* en una individualidad corporal *sui generis*, donde

la necesidad se transforma en deseo, donde la respuesta al medio se transforma en acción inteligente, donde la relación con los otros individuos se transforma en interacción comunicativa.

2. Que esta individualidad corporal *sui generis* acontece como formación de una identidad socio-histórica libre, desde donde es posible una autoafirmación y un reconocimiento de los otros; desde donde es posible también hacerse cargo de las expectativas del pasado y de las esperanzas del futuro; desde donde es posible participar responsablemente en la construcción de la vida social y en la elección del futuro querido; desde donde es posible crear y recrear formas, sentidos, valores, instrumentos, técnicas, sistemas sociales y órdenes políticos.
3. Que esta identidad socio-histórica libre se *reflexiona* como subjetividad cultural, capaz de imaginar posibles de significación, capaz de construir objetos y teorías explicativas de la realidad, capaz de reconocer valores y sentidos que lo proyectan más allá de sí mismo. Podríamos resumir esta concepción diciendo que el hombre es una persona corporal, libre e inteligente, capaz de amar, de afirmarse como proyecto de vida individual y social, de trascender la inmediatez de su entorno, de su visión y de su propio interés. En este sentido, el carácter de persona da al hombre su dignidad inalienable, y funda lo que una lenta y trabajosa formación de la conciencia histórica ha proclamado como derechos fundamentales del hombre.

Estas capacidades o competencias, que definen lo humano, lo singularizan como un viviente diferenciado del resto de los otros vivientes. Esta diferenciación, ahora tematizada desde los aportes técnicos de las ciencias del hombre, puede resumirse en los siguientes rasgos:

1. Esta "inadaptado" a la naturaleza: es el que menor capital instintivo posee y eso lo convierte en un ser vivo muy peculiar, frente a los demás que se ajustan "perfectamente" a las necesidades vitales porque la especie ha inscripto en sus genes todo lo que deben saber.

2. Por eso, es un ser social ("lo es genéticamente" ha dicho Wallon); por incompleto, por inmaduro, por incapaz de sobrevivir sin la asistencia de los otros.

Algunos científicos han sostenido la teoría de la prematuración del ser humano, que nace "sin terminar de hacer" y transita desde una situación de dependencia biológica (embarazo) hacia otra de simbiosis psicosocial, durante el primer año, que imprimirá su sello a toda la vida futura.

3. Es un ser cultural, lo que implica que al adaptarse activamente a la naturaleza la transforma y la cultura no es sólo adaptación al medio, sino acción significativa (social e histórica) que busca sentido humano, incluso para la naturaleza misma.

4. Es un ser concreto: está indisolublemente ligado a la cultura del grupo social al que pertenece. Está atravesado por esa cultura y desde ella conoce y se conoce.

5. Esta relación con la cultura que, es social e histórica hace de la persona humana un ser esencialmente educable: es el ser vivo que tiene mayor capacidad de aprendizaje, precisamente por su inespecificidad instintiva, por su necesidad de construirse una imagen de sí mismo, por el carácter social e histórico —es decir, cultural— de su acción. Esto otorga un papel principalísimo a este proceso en la vida humana; es un equivalente funcional del instinto; porque los animales transmiten su "forma de vida" por vía endógena, a través de la información instintiva presente en sus genes. En cambio, los hombres transmitimos nuestra forma de vida —que es la cultura— por vía exógena, a través del aprendizaje.

6. Esa capacidad de aprendizaje es cualitativamente distinta de la que tienen los animales porque es abierta: los animales tienen la ruta marcada por la naturaleza cuando aprenden. En cambio, el niño dispone de una multiplicidad de direcciones posibles para desplegar sus aprendizajes y seguirá unas u otras en función de los estímulos y obstáculos que su mundo le brinde y que su singularidad personal vaya recortando.

Porque para recorrer la vida humana, como dice Machado, "no hay camino, se hace camino al andar".

7. Es capaz de representar al mundo en su ausencia (función semiótica).



Esto implica la utilización de la inteligencia representativa como principal herramienta de adaptación, además de las conductas instintivas y habituales.

8. Su sexualidad trasciende el campo de la necesidad y se organiza en el campo del deseo; es decir, que adquiere significación desde la cultura y no desde la naturaleza.

9. Es el único ser vivo que tiene identidad: es decir, que es un ejemplar singular e irrepetible de su especie.

10. Por lo anterior, es poseedor de una historia individual. Los animales no tienen historia porque cada ejemplar da cuenta de las posibilidades de la especie y recíprocamente, conociendo las características de la especie, conocemos al mismo tiempo las de cualquiera de sus elementos. La historia de cada ser humano —singular— se articula, a su vez, en la historia de su grupo y, a través de ella, en la de la especie humana.

11. Es un ser estructuralmente conflictivo; el conflicto es la manera humana de estar vivo. Queremos destacar la importancia de reconocer este punto para no caer en la pretensión —absurda por inalcanzable— de imaginar que nuestra tarea como educadores estará libre de conflictos si conocemos bien a los niños. Porque comprenderlos bien es reconocerlos —y reconocernos a nosotros mismos— como seres conflictivos. Porque, resumiendo lo que decíamos antes:

— El hombre no está adaptado a la naturaleza, sino que debe adaptarse activamente a ella, creando cultura (y la variedad de respuestas culturales frente a los mismos problemas básicos que tenemos los humanos es infinita).

— Su principal herramienta de adaptación al mundo es la inteligencia, que es sinónimo de capacidad de inventar, de descubrir, de plantearse problemas y de resolverlos de una manera novedosa.

— Hay una distancia permanente e insalvable entre las potencialidades de la especie humana y las que cada sujeto pone en acto en su vida individual.

Esto implica una apertura permanente en el tiempo y en el espacio: a pesar de la diversidad de respuestas que encontramos en diferentes pueblos y diferentes hombres, siempre habrá posibilidades de desarrollar otras respuestas, en otros lugares, otros momentos y otras circunstancias personales.

Estas características nos llevan a reconocer el espacio de creatividad que es propio del ser humano; y desde allí, la inevitabilidad del conflicto a nivel individual, grupal, institucional y social.

Porque, junto con cada respuesta elegida, surge el reconocimiento de que esa no es la única posible; de que hay muchas otras formas de ser humanos, tan válidas como las nuestras o de la cultura a la que pertenecemos.

## **2 La significación de la infancia**

Hemos descripto someramente las características esenciales del ser humano, las que lo distinguen como especie.

Pero es obvio que en el momento de nacer esas características son virtualidades que deberán ir poniéndose en acto paulatinamente, a lo largo del extenso período de desarrollo que conduce a la adultez.

De ahí la importancia de la infancia y la adolescencia, que son las etapas más plásticas en la vida de un ser humano.

Todo lo que sucede en la infancia "resuena" de un modo especial porque el niño es un "sistema abierto" a la influencia del medio.

Como es similar al adulto (por humano) y es diferente (por niño) queremos destacar ambos aspectos, porque desde allí entenderemos la significación de la infancia:

1. Es una organización especial de las características humanas, diferente de la adultez: los niños tienen una afectividad específica; establecen de una manera peculiar sus relaciones sociales; su sexualidad y su inteligencia están estructuradas en un nivel diferente del que es

propio de los adultos. Con esto queremos llamar la atención hacia la necesidad de conocer y comprender al niño, para evitar los riesgos de un adultocentrismo que pretenda "enchalecarlo" en moldes ajenos.

2. Es una etapa evolutiva, lo que implica "un camino hacia". Con esto queremos destacar que, además de tener un sentido en sí misma, la infancia adquiere su significación plena considerada en relación con la vida total del individuo humano.  
Sus manifestaciones específicas en todos los campos (afectividad, relaciones sociales, sexualidad, inteligencia, lenguaje, religiosidad, moralidad) son la condición de posibilidad para alcanzar las que son propias del nivel adulto.  
Los niños necesitan de nuestra acción educativa para ir desplegando sus potencialidades de edad en edad, porque "el niño tiende hacia el adulto como un sistema tiende hacia su equilibrio" (Wallon).<sup>1</sup>

Teniendo esto en cuenta evitaremos los riesgos de un paidocentrismo que desvalorice la importancia de la acción educativa de los adultos, en defensa de un supuesto desarrollo autónomo de los niños.

Como educadores nos interesan ambos aspectos:

- Comprensión de la infancia como una etapa original, irreductible, que exige ser respetada en su singularidad.
- Reconocimiento de la significación que tiene esta etapa en relación con la adultez: permite ir concretando la apropiación de lo que es específico del ser humano, presente al nacer sólo como posibilidad.

Recordemos a Claparède cuando insistía en que para ser un buen adulto hay que empezar por ser un buen niño.

Y es mucho lo que los docentes pueden hacer para ayudar a sus alumnos a ser "buenos niños", en el sentido de niños plenos y no meros proyectos de adultos.

### **3 El estudio de la infancia**

Sabemos que los docentes de nuestras escuelas municipales conocen muchos aspectos importantes de la conducta de los niños, y que dos son las fuentes de ese conocimiento: su propia experiencia, que les permite disponer de un interesante reservorio de vívidas y precisas descripciones, y la información teórica que manejan, facilitadora del análisis y de la reflexión.

Nuestra intención es enriquecer ese saber de los docentes con el aporte teórico de algunos científicos de las ciencias humanas, que han profundizado aspectos centrales de la vida de los niños: relaciones sociales, afectividad y sexualidad, acción e inteligencia, lenguaje y comunicación, moralidad y religiosidad.

Tengamos presente que toda teoría es un "modelo" que pretende explicar la realidad. En ese sentido, es una herramienta riquísima para poner orden en el universo complejo —y por eso a veces incomprendible— de la propia experiencia.

Pero, tengamos presente también que ninguna teoría agota la realidad: siempre surgirán de ella nuevos interrogantes, nuevos conflictos, nuevos desafíos, especialmente cuando el tema en cuestión es tan complejo como el que tenemos frente a nosotros: los niños en evolución, apropiándose del mundo y siendo, en alguna medida, contruidos también por él. Por otro lado, cada teoría tiene su propio contexto de descubrimiento y se inserta en una peculiar historia disciplinar, que hace que sus resultados, sobre todo aplicados en un contexto pedagógico, tengan que ser inteligentemente seleccionados y prudentemente aplicados.

Hay muchas líneas teóricas sobre el tema del desarrollo del niño en sus diferentes capacidades. Como sucede en toda elección, decidirse por algunas implica dejar afuera otras tanto o más importantes. Nosotros hemos optado por teorías especialmente significativas en cada uno de los ámbitos que queremos destacar por su importancia para la tarea educativa.

1 Clanet Claude y otros: Dossier, Wallon, Piaget, Ed. Garnica., Bs.As. 1974, pág. 25.



Concretamente, nos ha parecido adecuado tomar los aportes de Wallon, Freud, Piaget, Vigotsky, Elkonin, Kohlberg, para profundizar algunos aspectos centrales de la evolución psíquica del niño:

- Las relaciones sociales (Wallon).
- La sexualidad (Freud).
- La inteligencia (Piaget).
- La moralidad (Kohlberg).
- El lenguaje (Vigotsky, Elkonin).

Esto implica un recorte del trabajo de cada uno, porque todos ellos han hecho aportes que trascienden estos temas, puntualmente elegidos. Pero, creemos que al recortarlos de esta manera, ponemos de relieve, en cada caso, aquella característica que su autor consideró especialmente valiosa en su esfuerzo por entender —desde determinados contextos científicos— lo que hace humano al hombre.

Y nos queda a nosotros, comprometidos con la educación de los niños de la ciudad de Buenos Aires, un doble desafío estimulante:

1. Integrar estos aportes, con una mirada pedagógica (que no es la propia de cada una de estas teorías), porque nos interesa trabajar con personas totales, que disponen de inteligencia y afectividad, de valores, creencias, cierto desarrollo del lenguaje, que son nenas o varones, y que queremos entender en sus relaciones sociales con pares y adultos.
2. Contextualizar culturalmente esos aportes, porque no trabajamos con niños universales o niños "tipos", sino con chicos concretos de la Capital de la Argentina, en este momento de fines del siglo XX.

Tengamos presente todo el tiempo este esfuerzo por profundizar nuestra comprensión de la infancia, que pretendemos educar a los chicos en democracia y para la democracia; y esto significa reconocer y respetar las diferencias: no hay una sola dirección evolutiva, como ya veremos, en cada uno de los aspectos a estudiar. Hay un abanico de posibilidades que se van desplegando o se van anquilosando en función de los requerimientos del medio (y, en el caso del hombre, el medio es siempre el entorno humano).

Y nosotros, desde la escuela primaria, ocupamos un lugar principalísimo entre los agentes significativos de ese entorno.

No estudiamos la evolución del niño desde afuera, con la distancia del que sólo pretende describir un fenómeno: como docentes estamos comprometidos con la necesidad de actuar a favor de ese desarrollo, reconociendo los diversos puntos de partida y los diversos recorridos vitales, para favorecer el despliegue de las potencialidades de cada uno.

De aquí la necesidad de diferenciar e integrar dimensiones, cuando tratamos de trazar el perfil del educando, es decir, del niño que aprende. La corporalidad, la sociabilidad, la inteligencia, la capacidad de comunicación, la historicidad, la sexualidad, la moralidad, la religiosidad, la imaginación, son diferencias que no deben ser reducidas unas a otras. Por otro lado, la integración de estas dimensiones en un proyecto de vida, individual y social, histórico y trascendente, inteligente y libre, es el sentido de la tarea educativa cuando su fin es, simplemente, la formación de la persona, la promoción del bien común, la construcción de un mundo más humano, porque más justo y respetuoso de los derechos del hombre.

### **3.1. La sociabilidad del niño**

"La sociedad está en la naturaleza del hombre, porque fuera de la sociedad un hombre no puede manifestar sus virtualidades de hombre".<sup>1</sup>

Wallon se ha interesado especialmente por explicar la sociabilidad humana.

El hombre es un ser social... ¿qué significa esto? ¿cómo juegan en él lo individual y lo social? ¿cuál es el papel del otro en la constitución del individuo psíquico? ¿cuál es la dirección evolutiva: crecer es individualizarse o socializarse?

A responder estas preguntas, imprescindibles para encarar nuestra acción educativa, nos ayudarán los aportes de Wallon.

1. Laboratoire de Psycho. Pédagogie. Univ. de Caen: *Introducción a Wallon (Wallon y la psicomotricidad)*, Ed. Médica y Técnica S.A., Barcelona, 1981, primera parte, pág. 25.

El afirma que lo social o, más precisamente, la necesidad del otro, está inscrita en lo orgánico: por la inmadurez con que nace, que lo hace el más frágil de todos los seres vivos en ese momento, el hombre no puede sobrevivir sin la asistencia de los otros.

Y por eso la capacidad más desarrollada de un bebé —tan pobre en capacidades en otros sentidos— es la de comunicarse afectivamente con los adultos que lo cuidan: las emociones son su herramienta de relación primera con el medio.

Recién salido de su situación de simbiosis fisiológica (embarazo) es introducido en otra de simbiosis psicológica, durante el primer año, especialmente durante los primeros seis meses de vida: incapaz por completo de satisfacer sus necesidades más elementales, desarrolla una orientación poderosa hacia las personas que lo atienden y establece con ellas una ligazón afectiva que le permitirá acceder plenamente al *status* de ser humano.

Ese es el punto de partida de lo social en el hombre: esa íntima fusión con el ambiente humano, esa "sociabilidad sincrética" donde no hay distinción entre el individuo y su entorno. A partir de allí el desarrollo social opera en el sentido de una progresiva diferenciación, de la cual surgirán simultáneamente el yo y los otros.

La socialización y la individualización son así las dos caras del mismo proceso de crecimiento que transformará a ese ser indefenso que es el bebé, en un adulto plenamente recortado en su singularidad y, por eso mismo, plenamente relacionado con el grupo social al que pertenece.

No hay antinomia entre individuo y sociedad; la ligazón a los diferentes contextos sociales (la familia, la escuela, el barrio, la ciudad, el país...) permiten al niño recortar su identidad. De allí la importancia de la acción educativa que desarrollamos desde uno de esos contextos significativos que es la escuela

### **3.1.1. El niño "en edad escolar"**

Esta expresión, tan habitual para designar a los chicos de seis a doce años, revela claramente la importancia que la escuela tiene en esta etapa de la infancia.

Trataremos de explicar aquí el por qué de esa importancia en relación con el desarrollo social ("la función socializadora de la escuela").

Los docentes primarios reciben a una persona que ya ha recorrido un complejo camino en su evolución social: de esa "simbiosis psicológica" de los primeros tiempos ha llegado, alrededor de los tres años, a recortar claramente su yo de los otros.

En el período preprimario (tres a seis años), de enorme complejidad afectiva, ha conquistado su lugar en la estructura familiar: hijo o hija de una pareja, con una determinada posición en relación con los hermanos si los tiene..., se ha ubicado en su propia historia.

Esa época está marcada por el conflicto entre la necesidad de autoafirmación y el profundo apego afectivo a la familia; los celos y la envidia tiñen la vida afectiva, en este esfuerzo por conquistar su propio lugar a través de las rivalidades y de los enamoramientos.

En ese período el contexto privilegiado de socialización es la familia; el jardín de infantes puede suavizar los conflictos propios de las relaciones familiares, pero el eje del interés infantil es su ubicación en la familia: es una etapa de orientación centrípeta, dirigida especialmente a la construcción de la propia persona.

En cambio, el período que nos interesa como docentes primarios tiene una orientación centrífuga: el niño está ávido por multiplicar sus relaciones con el "mundo exterior" (el que está más allá de los límites de su hogar).

En esta marcha hacia la descentración que supone el desarrollo de lo social (orientada simultáneamente hacia la individualización y la socialización) el niño encuentra en la escuela primaria la posibilidad de diferenciarse: de recortar sus potencialidades, de verse a sí mismo como una unidad que puede incorporarse a distintos grupos, modificándolos y enriqueciéndose con el intercambio.

Se desarrolla lo que Wallon llamó "una personalidad polivalente": el mismo individuo puede verse y ser visto como muy bueno en dibujo, regular en matemática, rápido para correr y poco hábil para plantearse preguntas interesantes... "El niño se conoce a sí mismo como el lugar simultáneo de diversas posibilidades".<sup>1</sup>

Se relaciona con adultos que no son sus padres y con niños que no son sus hermanos, en un

1 Wallon, Henri: *La evolución psicológica del niño*, Ed. Psique, Bs.As., Cap. V, pág. 252.

contexto de trabajo y de juego en el que se conjugan la emulación, la competencia, la cooperación, el amor, el rechazo, la indiferencia... las múltiples posibilidades de las relaciones sociales y afectivas entre los seres humanos, con las ventajas que supone la confrontación de las diferencias.

Porque en nuestras escuelas coexisten niños portadores de diversas culturas: hay argentinos y extranjeros, porteños y provincianos emigrados a la Capital Federal; son de distintas clases sociales; sus familias tienen diferentes creencias y costumbres, privilegian algunos valores determinados...

La escuela representa así un contexto riquísimo donde los chicos pueden ampliar enormemente el universo primero —aportado por la familia— confrontando sus características con las de los otros universos incorporados al grupo por sus compañeros y sus docentes.

Y ese es su valor específico en cuanto al desarrollo social de los chicos: permite integrar las diferencias a través del intercambio, que es la máxima posibilidad de enriquecimiento de lo humano.

Y con la llegada de la pubertad, al final de la escuela primaria, hay nuevas posibilidades de desarrollo social:

El sujeto, que ya ha hecho tan importantes conquistas en el terreno de la individualización y de la socialización, comienza a ser capaz de preguntarse por el sentido de las pautas que hasta ahora aceptó, de cuestionar los valores que simplemente tomaba por provenir de los modelos adultos... Avanza hacia la necesidad de confrontarse con la sociedad que lo ha venido formando, para ingresar en ella como participante pleno, y no ya como mero espectador.

Esta tarea recién estará completa al culminar la adolescencia, de modo que como docentes primarios sólo asistimos al despertar de esa necesidad ambivalente de mayor autonomía y de límites precisos pero cada vez más flexibles, que caracteriza a los chicos que van siendo grandes.

### **3.1.2. ¿Cómo educamos?**

A partir de esta reflexión sobre la sociabilidad de los niños, podemos plantearnos varios interrogantes.

(No es nuestra intención contestarlos. Esa será tarea de los docentes, en función de su experiencia, su formación, las características de la escuela en la que trabajan...).

¿Hay lugar en las escuelas municipales para las diferencias?

Nos referimos a las diferencias culturales que aportan los chicos y los docentes y que impliquen diversidades con respecto a las escalas de valores y creencias, las pautas de crianza de los hijos, las modalidades del lenguaje oral, los estilos de comunicación entre niños y adultos, las funciones asignadas a la escolaridad primaria, etc.

¿Son tenidas en cuenta estas diferencias?

¿O nos dirigimos a un "modelo de chico" con determinadas características culturales y —actuando así con mayor o menor conciencia— contribuimos a la marginación de otros "estilos de chico" procedentes de familias inmigrantes, de familias carenciadas, de familias pertenecientes a alguna minoría racial o religiosa?

Sólo incluyendo las diferencias culturales educaremos en democracia y para la democracia, en este momento en que nuestro país necesita afianzar su identidad de país latinoamericano peculiar justamente por incluir en su sociedad expresiones culturales diversas, procedentes del tronco hispano-criollo, de las minorías indígenas y de los caudalosos aportes inmigratorios, europeos anteriormente y, en épocas más recientes, latinoamericanos y, por otro lado, las diferencias entre niños y adultos como representantes de dos etapas evolutivas que tienen necesidades específicas.

¿Tienen nuestros chicos la posibilidad de enriquecerse a través de los pares, en estos años en que esa es una necesidad importantísima?

¿O privilegiamos la comunicación maestro-alumno, descuidando las relaciones entre los chicos?

Pensemos que en la ciudad de Buenos Aires, como en toda gran ciudad, son muchos los "chicos de departamento", forzados a la pasividad en espacios pequeños y acostumbrados a depender de la intermediación permanente de los adultos, en las relaciones con sus pares.

¿Dónde está el espacio para el juego espontáneo donde los chicos crean sus propias reglas, solucionan sus propios conflictos, inventan sus propias diversiones?... Quizá nuestras escuelas deban tomar a su cargo este problema y brindar, en la medida de lo posible, ámbitos donde la relación omnipresente no sea la de cada chico con el maestro, sino que incluyan, además, la oportunidad de la comunicación entre pares: la posibilidad de hablarse entre sí, compartir tareas, enseñarse mutuamente, jugar con espontaneidad, conocer y conocerse a partir del movimiento.

### **3.2. El desarrollo afectivo y psicosexual del niño**

¿Qué hace este tema en un currículo escolar...?

Puede ser la pregunta desconcertada de algún docente.

Pero bastará enfatizar que cuando educamos no nos dirigimos a una inteligencia, sino a una persona; y que educar implica, además de transmisión de conocimientos, y desarrollo intelectual, formación de actitudes.

Nos interesa entonces, especialmente, cómo evoluciona la sexualidad humana porque, como docentes, necesitamos hacernos cargo de la formación de actitudes con respecto a lo femenino y a lo masculino. Si no reflexionamos sobre este tema corremos el riesgo de descuidar este aspecto —al “tacharlo” de la vida escolar— o de transmitir nuestros prejuicios (y eso no es precisamente educar).

¿Qué tiene que ver la sexualidad con el aprendizaje?

Ya veremos que mucho: no por casualidad el período de latencia coincide con el que los adultos destinan especialmente a la educación sistemática de los niños.

El aporte enorme de Freud a la comprensión de lo humano ha sido su concepción acerca de la sexualidad y de su evolución, que comienza con el nacimiento.

A través de su teoría podemos comprender las características peculiares de la sexualidad infantil, diferente de la adulta.

Lo que distingue a la sexualidad humana es que no está organizada a partir del instinto: necesita ir construyéndose paulatinamente a través del contacto con los otros, a lo largo de casi tres lustros (en el hombre, es muy extenso el período que separa el nacimiento de la plena madurez biológica que lo hace capaz de reproducir).

Esto implica:

— Que nacemos con un cuerpo de varón o de mujer, pero la masculinidad y la femineidad se aprenden.

— Que ese aprendizaje se despliega a través de los estrechos vínculos que unen a los niños con los adultos que los cuidan.

— Que esos adultos (padres y educadores especialmente) son los portavoces de los valores y la ideología de la cultura a la que pertenecen, con respecto a este tema.

#### **3.2.1. El desarrollo psicosexual**

Los docentes primarios encontramos a nuestros alumnos en el período de latencia, una meseta entre dos crisis sucesivas en el desarrollo sexual, que son la etapa edípica y la pubertad.

¿Cuáles han sido sus logros, en este terreno, cuando llega a la escuela? Veamos:

El ser humano empieza por ser amado y, a partir de allí, aprende a amar: el bebé indefenso es objeto de amor para sus padres cuando aún no es capaz de reconocerse ni de reconocerlos.

Alrededor de los tres años, conquistada ya su autonomía (con un primer recorte de su yo y de los otros), se enfrenta con la difícil tarea de conquistar su lugar en la estructura familiar: durante ese período (etapa edípica) que va hasta los seis o siete años, despliega su iniciativa y es él, el que ama activamente, el que elige a una persona como objeto de su amor, el que rivaliza con otro por conquistarla. Es el “drama” que todos los humanos vivimos tempranamente, al enamorarnos por primera vez, el que Freud llamó tan gráficamente “complejo de Edipo”.

A lo largo de ese complicado proceso, el niño:



— Se plantea la cuestión del origen de la vida y del significado de la muerte (elaborando "teorías infantiles", adecuadas a sus posibilidades de comprensión y a la información suministrada en el contexto familiar).

— Reconoce la diferencia entre sexos y se reconoce a sí mismo como portador de sólo uno de ellos.

— Se "enamora" —como niño— de uno de los términos de la pareja parental (generalmente el varón de la madre y la niña del padre) y rivaliza con el otro/a que es el compañero/a real de la persona amada.

— "Renuncia" a ese amor —imposible porque aún tiene cuerpo de niño— y se identifica con el rival, deseando ser como él en el futuro (y no reemplazarlo en el presente) para poder, a su tiempo, amar a otra persona —ajena a la familia— y formar una pareja.

Comienza entonces el período de latencia durante el cual no habrá cambios cualitativos en el desarrollo sexual: todos los logros de la etapa edípica acompañarán estos cinco o seis años aproximadamente, hasta que la llegada de la pubertad signifique una brusca irrupción de la problemática sexual, en un nuevo momento crítico.

La entrada en latencia implica un enriquecimiento de los intereses del niño: parte de la energía que ponía para la investigación de los "grandes temas" (origen de la vida, diferencia entre los sexos, muerte... los límites de la vida humana, en fin) queda disponible para otras tareas; el aprendizaje sistemático cuenta, por eso, con un enorme caudal de energía. La otra parte sigue vinculada, por supuesto, con la problemática de la sexualidad.

"Su antiguo interés por ver todo y espiar los secretos más íntimos de su ambiente se ha convertido en afán de saber y de aprender. En lugar de las revelaciones y explicaciones que solía perseguir, muéstrase dispuesto a adiestrarse en el empleo de las letras y los números" (Anna Freud).<sup>1</sup>

En resumen, cuando los conflictos de la etapa anterior han sido satisfactoriamente resueltos, la latencia trae consigo una fuerte motivación hacia el aprendizaje y hacia la exploración del mundo que trasciende los límites del propio hogar: la escuela, el barrio, el club, etc... Se entibian los vínculos amorosos y hostiles con los padres y cobran un notable vigor los vínculos que lo unen a sus pares.

El niño puede introducirse en el mundo de la tecnología propia de su cultura: descubre el placer de trabajar "produciendo cosas" (al contrario del juego, que tiene una finalidad en sí mismo y es el centro de la vida del preescolar, el trabajo implica la idea de eficacia, de finalidad que orienta la tarea).

El niño siente placer al dominar los utensilios y las herramientas propios de su cultura (tanto materiales como intelectuales).

La escuela significa, de este modo, la posibilidad de participar de la vida comunitaria, de un modo análogo al que brinda el mundo del trabajo a los adultos.

Y hacia el fin de la escuela primaria, la pubertad renueva la problemática de la sexualidad, reverdecando los antiguos conflictos, renovando la ambivalente relación del sujeto —que ya no es un niño del todo— con sus padres.

"La pubertad, a la que durante tanto tiempo se consideró época de aparición del instinto sexual, sólo constituye un segundo brote de esa evolución que, iniciada en el nacimiento, se detiene al finalizar el primer período de la infancia y únicamente ahora alcanza su culminación" (Anna Freud).<sup>2</sup>

Es el comienzo de la adolescencia, durante la cual el sujeto alcanzará la plena madurez sexual —la sexualidad genital adulta— que lo capacitará para elegir como objeto de amor a una persona ajena a la estructura familiar que lo albergó durante el período más plástico de su vida.

La pubertad —muchos de nuestros alumnos del tercer ciclo la están viviendo— tiene como eje el "trabajo psicológico" que debe hacer el sujeto frente a sus cambios corporales: la maduración de su aparato genital y la aparición de los caracteres sexuales secundarios.

Ese trabajo supone una "despedida" del cuerpo infantil para lograr la adaptación al cuerpo nuevo, capaz de reproducción. Los cambios físicos son mucho más rápidos que los psicológicos, porque el púber debe reelaborar su esquema corporal incluyendo nuevas capacidades que son, a la vez, gratificantes y perturbadoras.

1 Freud, Anna: *Introducción al psicoanálisis para educadores*, Ed. Paidós, Bs.As., 1981, cap. III, pág. 55.

2 Op. Cit., cap. III, pág. 59.



### 3.2.2. *¿Cómo educamos?*

Esperamos que lo anterior sirva como aporte para mirar a los chicos y mirarnos a nosotros mismos, incluyendo este tema: que la escuela permita la existencia de las diferencias enriquecedoras, también en este terreno. Hombres y mujeres somos iguales en tanto personas; pero diferentes en tanto masculinos o femeninos.

Claro que... ¿qué es la femineidad? ¿y la masculinidad?

Aquí es necesario echar un vistazo a los estereotipos que nuestra cultura sostiene al respecto:

"Las nenas son más prolijas"... "Los varones son más inteligentes"... "Los varones no lloran"... "Las nenas no pegan"...

Son sólo algunos de los ejemplos más burdos.

Todos conocemos muchos más.

¿La mujer de la ciudad de Buenos Aires es la que aparece como "la mamá" de los libros de lectura, que sólo trabaja en su hogar?

¿Qué opinan las maestras, mujeres que deben articular sus obligaciones familiares y laborales?

¿Es la educación de los chicos un asunto que concierne sólo a las mujeres?

Si creemos que no —o al menos que no debería ser así—, ¿qué consecuencias tiene la casi ausencia de lo masculino en la escuela?

Si por complejas razones, entre ellas socioeconómicas, casi no hay maestros, ¿cómo podría estimularse especialmente la participación de los padres en la vida escolar? (casi siempre, las relaciones familia-escuela se dan entre mujeres: madres y maestras).

¿Tienen las diferentes clases sociales las mismas pautas acerca de lo que se espera de varones y mujeres? Porque los chicos reflejan el modo en que actúan sus familias al respecto.

¿De qué manera nosotros, como docentes, nos ofrecemos como modelos de identificación femeninos y masculinos para los chicos que educamos?

Porque nosotros, con nuestras actitudes al respecto, contribuimos a formar las actitudes de nuestros alumnos y enriquecemos —o no— el panorama de modelos adultos del que los chicos disponen.

### 3.3 *La inteligencia del niño*

"Si la finalidad de la capacitación intelectual es formar la inteligencia más que abarrotar la memoria y producir exploradores intelectuales en lugar de meros eruditos, entonces la educación tradicional es manifiestamente culpable de una grave deficiencia".<sup>1</sup>

Con esta cita de Piaget enfocamos el centro de nuestra preocupación con respecto al tema de la inteligencia: como educadores nos concierne comprender de qué manera podemos estimular su desarrollo.

Este es uno de los grandes aportes de Piaget: en vez de tomar a la inteligencia como una facultad dada —en mayor o menor grado— en los diferentes individuos, se interesó por su evolución que da lugar a distintas estructuras cognoscitivas, a lo largo de la infancia y de la adolescencia.

Esas estructuras son el resultado de la interacción entre el sujeto de conocimiento y el medio en el cual está inserto y representan diferentes estilos de apropiarse cognitivamente de la realidad, en función de las "herramientas intelectuales" de las que dispone sucesivamente ese sujeto.

Nos interesa a nosotros, como docentes, entender esos estilos para estar en condiciones de organizar situaciones educativas que representen desafíos estimulantes para nuestros alumnos.

1 Schwebel y Raph: Piaget en el aula, Ed. Huemul, Bs. As., 1973, Introducción, pág. 15.

### 3.3.1. El desarrollo intelectual

¿Qué es la inteligencia?

Una de las formas de conocer el mundo, la más importante de las que poseemos los humanos.

Porque nosotros disponemos para nuestra necesidad de conocer y conocernos, de tres categorías de conductas: instintivas, habituales e inteligentes.

Las primeras son innatas (y en el hombre, mínimas). El hábito y la inteligencia, en cambio, requieren de aprendizaje.

Pero, teniendo esto en común, son muy diferentes: los hábitos nos permiten enfrentar situaciones reiteradas, repetidas, donde no hay imprevistos.

Las conductas inteligentes son las que desplegamos ante situaciones nuevas, originales.

"Las funciones esenciales de la inteligencia consisten en comprender e inventar".<sup>1</sup>

Y el predominio enorme de las conductas inteligentes sobre las instintivas y las habituales es característico de la especie humana, lo que la hace capaz de plantearse problemas y de resolverlos de manera original: el ser humano es esencialmente curioso.

Hay una continuidad funcional de la inteligencia a lo largo de toda la vida: un bebé, un niño de jardín, uno de nuestros alumnos, nosotros mismos, compartimos esa necesidad de responder, inventando y descubriendo, a las situaciones nuevas con las que nos encontramos. Lo que difiere, según la etapa evolutiva del sujeto, son los recursos con los que puede sistematizar sus descubrimientos e invenciones: esa es la diferencia estructural a la que alude Piaget, que describe distintas organizaciones de la inteligencia: sensorio-motriz, representativa o preoperatoria y operatoria.

Esto significa que, desde el punto de vista del conocimiento, el mundo es lo que el sujeto puede conocer de él: lo que es ajeno a sus posibilidades de interacción con el medio queda fuera de las fronteras de su universo.

Vamos, ahora, a tratar de entender las características de cada una de esas estructuras cognitivas descritas por Piaget:

La inteligencia sensorio-motriz es la primera en desarrollarse: es la que está al alcance del bebé y se apoya en complejas coordinaciones de percepciones y movimientos ("esquemas de acción").

Es la inteligencia anterior al pensamiento.

Organiza el mundo real, descubriendo en él objetos permanentes, localizables en el espacio y el tiempo y capaces de desplazarse y producir resultados; entre esos objetos se recorta también el propio cuerpo del sujeto, fuente de las acciones a través de las cuales conoce y se conoce.

Es decir que, en el cúmulo de modificaciones que la realidad le presenta, la inteligencia del bebé —como toda inteligencia— busca descubrir cuáles son los aspectos del mundo que permanecen constantes y permiten por eso organizar la comprensión del mismo.

En este caso, esa constancia es el reconocimiento de que existen los objetos más allá de nuestra percepción inmediata de ellos; de que su existencia permanece, a pesar de sus desplazamientos y los diferentes aspectos que nos muestran.

Esta inteligencia permite resolver problemas de acción: seguir los objetos a través de sus desplazamientos, descubrir objetos escondidos, alcanzarlos si están alejados, a través de rodeos o usando otros como intermediarios (inventando herramientas, una de las más importantes capacidades humanas)...

Los sistemas de movimientos y percepciones que utiliza funcionan como "conceptos en acción": categorizan la realidad de una manera práctica. El universo accesible a esta inteligencia está constituido entonces por "lo chupable" y "lo no chupable", "lo sacudible" y "lo no sacudible", "lo que hace ruido" y "lo que no hace ruido", etc...

Es un universo organizado lógicamente, desde las acciones del sujeto, es decir, un universo comprensible a partir de ciertas constancias y múltiples coordinaciones.

Y esta lógica de las acciones no es innata: se ha construido a través de complejas coordinaciones que permiten al sujeto comprender su mundo (el universo material, con su cuerpo incluido en él) y encontrarle un sentido.

<sup>1</sup> Schwebel y Raph: Op. cit., parte I, pág. 51.

Alrededor del año y medio o dos años surge una nueva herramienta cognitiva que permite al niño dar un salto cualitativo en su posibilidad de conocimiento: la función semiótica, que es la capacidad de representar al mundo en su ausencia.

Esta función marca la frontera entre las posibilidades humanas y las de los animales que poseen conductas inteligentes: estos últimos sólo acceden al nivel sensorio-motor, porque la función semiótica es exclusivamente humana.

Gracias a ella, el universo accesible al conocimiento del sujeto se duplica: además del mundo material, que ya domina por medio de su inteligencia práctica, dispone del mundo representado a través de varios significantes (realidades que aluden a un significado): las imágenes mentales, las palabras, los dibujos, los gestos evocadores, el juego de ficción o juego simbólico.

En ausencia del mundo material, el sujeto es capaz de conservarlo y conocerlo porque dispone de "modelos mentales" que lo representan y que son el resultado de la interiorización de las acciones, por este camino evolutivo que postula Piaget: de la acción a la representación.

Se inicia entonces un complejo proceso de construcción de un nuevo universo de conocimiento —el universo representativo— desde la aparición de la función semiótica hasta los seis o siete años aproximadamente.

Es lo que Piaget llamó inteligencia preoperatoria.

A través de ella se amplía enormemente el campo de aplicación del conocimiento del sujeto:

— Se extiende el tiempo, al agregarse el pasado y el futuro representativos (el niño puede recordar lo que pasó y anticipar lo que aún no ocurrió).

— Se extiende el espacio: el niño puede "crear" espacios, alejados de los estrechos límites de su percepción, transformando un rincón de la sala del jardín en el consultorio del médico que visitó la semana pasada o en la playa de sus próximas vacaciones o en el planeta inexistente que imagina.

— Con el lenguaje puede transmitir su "mundo interno" (sentimientos y pensamientos) y acceder a los "mundos internos" de otras personas: eso amplía enormemente sus posibilidades de comunicación y, por lo tanto, de enriquecimiento del universo cognitivo, porque los otros son ahora fuentes interesantes de conocimiento y él precisa el suyo al transmitirlo. El universo representativo es eminentemente interindividual o social.

Hemos marcado los logros que la inteligencia preoperatoria supone en comparación con la sensorio-motriz; el sujeto dispone ahora de dos categorías de herramientas de conocimientos: los esquemas de acción (ya construidos en la etapa anterior) y las representaciones (novedad de este nivel).

Comparemos ahora las características de esta inteligencia con las que son propias de la estructura operatoria.

El pensamiento preoperatorio es un pensamiento centrado, en un doble sentido:

— En el propio punto de vista del sujeto (o, mejor dicho, en un determinado punto de vista del sujeto en un determinado momento).

— En algún aspecto parcial del objeto de conocimiento que ocupa, por alguna razón, el centro de su atención.

Los docentes municipales recordarán múltiples ejemplos que ilustran esta situación: el niño que entiende las relaciones de parentesco desde sí mismo y no está en condiciones de comprender que su mamá es simultáneamente hija, hermana, nuera, etc.

Los que creen que cuando una barra de plastilina es dividida en pedacitos tienen menos plastilina "porque los pedazos son chiquitos y la barra es grande", o más, "porque los pedazos son un montón y la barra es una sola", atendiendo sucesivamente a la cantidad o al tamaño. Es un pensamiento rígido, que funciona "en un solo sentido", "atendiendo a una cosa por vez", prisionero aún de la percepción, que tropieza con dificultades cuando se trata de manejar dos o más variables simultáneamente, o de integrar diferentes momentos de un proceso.

Las diferentes representaciones que constituyen sus herramientas no están coordinadas aún.

El niño no es capaz de coordinar sus propios puntos de vista a lo largo del tiempo: por eso dice en un momento que "hay igual de plastilina" y luego, sucesivamente, que "hay más (o menos) en la barra" y que "hay de nuevo igual" cuando ve reunir los pedazos otra vez.

Tampoco de coordinar puntos de vista de diferentes sujetos sobre la realidad: por eso le resulta difícil comprender que él es hermano de su hermano.

Piaget lo llamó "pensamiento preoperatorio", es decir, prelógico, enfatizando con esto su carácter de estadio de desarrollo necesario para acceder a la lógica.

Se requiere este extenso período (dos a siete años aproximadamente) para que el niño construya cognitivamente un universo representativo a partir de estas nuevas herramientas que son las acciones interiorizadas.

Pero la inteligencia preoperatoria funciona apoyada en las percepciones y ese es su límite. El paso evolutivo siguiente será la descentración del pensamiento, que conduce a la inteligencia operatoria.

¿Cuáles son las características del pensamiento operatorio?

Esto nos interesa especialmente, porque es el estilo de funcionamiento inteligente del que disponen, en general, los chicos de escuela primaria.

1. Se basa en el reconocimiento de que hay ciertos aspectos de la realidad que permanecen constantes, a pesar de que ésta aparezca *perceptiblemente* diferente.

Estos aspectos estables son las "nociones de invariancia" o "esquemas de conservación". Recurriendo a nuestro ejemplo anterior, alrededor de los seis o siete años aproximadamente, el niño que afirmaba que había más plastilina en la barra "porque es más grande" (o en los pedacitos "porque son muchos") afirma con convicción que "hay igual de plastilina en la barra y en los pedacitos" (conservación de sustancia).

"El niño cambia de actitud, ya no hay necesidad de reflexión, decide, parece asombrarse incluso, de que se le haga la pregunta: esta SEGURO de la conservación". (Piaget).<sup>1</sup>

2. Se basa en la posibilidad de *coordinar* las representaciones (construidas ya en el nivel prelógico) organizando todos coherentes, sistemas, que son las operaciones. Esto permite al sujeto razonar sobre los procesos y no sobre cada uno de los aspectos parciales que éstos incluyen. El pensamiento operatorio es reversible.

¿Qué significa este concepto de reversibilidad siempre asociado a la inteligencia operatoria y frecuentemente poco comprendido?

Alude a la posibilidad del pensamiento de funcionar flexiblemente, comparando la situación actual con la anterior (por reconstrucción) o con la posterior (por anticipación) y tomando en cuenta dos o más variables en forma simultánea.

En nuestro ejemplo, el niño puede justificar su convicción de que "hay igual de plastilina" diciendo:

a) "Si juntás los pedacitos, volvés a tener la barra".

O "Antes de partirla, era una barra igual a la otra".

Sin conformarse con el actual aspecto problemático de la realidad, lo compara con el estado anterior y con el posterior, razonando sobre las diversas transformaciones y explicando así el proceso total.

b) O puede esgrimir que "la barra es grande, pero los pedacitos, aunque son chicos, son muchos".

Compensa, de esta manera, la importancia recíproca de las diferencias de tamaño y cantidad.

Estas son las dos formas de reversibilidad de las que dispone el pensamiento operatorio:

1 Piaget, Jean: *Psicología de la inteligencia*, Ed. Psique, Bs.As., 1970, cap. V, pág. 190.



a) Reversibilidad por inversión o anulación: implica la posibilidad de hacer —mentalmente— un camino de ida y vuelta, anulando el efecto de una transformación determinada a través de una transformación de sentido opuesto.

Así, por ejemplo, se comprende la resta como inversa de la suma y la división como inversa de la multiplicación.

Así se comprende cómo organizar clasificaciones, de diferente grado de generalidad.

Si de la clase de los seres vivos aparto la subclase de los animales, queda en consideración la subclase de los vegetales.

Si reúno nuevamente ambas subclases, obtengo otra vez la categoría más abarcadora de los seres vivos.

b) Reversibilidad por reciprocidad o simetría: que consiste en comprender, por compensaciones, sin anulación, las relaciones entre los diferentes aspectos de la realidad.

Por ejemplo:

— En un recipiente alto y delgado cabe la misma cantidad de líquido que en otro bajo y ancho (por supuesto, si se compensan las diferencias de altura y anchura).

— Si Juan es padre de Elena, ésta es, recíprocamente, hija del primero.

— Si 20 es el doble de 10, éste es, recíprocamente, la mitad del primero.

— Si el Virreinato del Río de la Plata era una colonia de España, esta nación era la metrópoli del primero.

Gracias a estas características (las nociones de invariancia y las dos formas ya mencionadas de reversibilidad), el pensamiento operatorio organiza las "acciones interiorizadas" que en la etapa anterior se presentaban inconexas o conectadas precariamente y constituye *sistemas de representaciones* que son las operaciones.

¿Cuáles son esas operaciones, esos sistemas de ideas, con los que se conoce la realidad de una manera lógica?

Piaget las agrupa en dos categorías:

a) Operaciones lógico-aritméticas y

b) Operaciones infralógicas o espacio-temporales.

Ambas constituyen, por igual, herramientas de asimilación del mundo real; lo que las distingue es el nivel de la realidad al que se aplican.

Las lógico-aritméticas toman en cuenta a los objetos discontinuos o discretos y los reúnen en función de sus semejanzas, diferencias o equivalencias: son la clasificación, la seriación y el número.

Las infralógicas se refieren a objetos continuos y se fundan en las aproximaciones y separaciones: nos permiten "construir" intelectualmente las nociones de espacio, tiempo y velocidad y comprender las relaciones parte-todo en cualquier objeto de conocimiento.

Veamos un ejemplo:

Frente al mismo objeto de conocimiento —una silla— yo puedo:

— Agruparla mentalmente con los objetos semejantes: todas las *sillas*, entendidas como *muebles* que sirven para sentarse; la incluí en la clase de las sillas y luego incluí esta clase en la más abarcadora de los muebles (CLASIFICACION).

— Ubicarla mentalmente en una escala, en función del mayor o menor grado en que presenta una característica, ordenarla atendiendo a cierto criterio; puedo compararla con otras, teniendo en cuenta su tamaño (más o menos grande), el matiz de su color (más o menos oscura), su costo (más o menos cara), etc. (SERIACION).

— Averiguar cuántas veces entraría en un grupo de siete sillas, reunirla con cinco sillas más, comparar ese grupo con otro de quince sillas, para descubrir cuál es la diferencia entre ambos... (OPERACIONES NUMERICAS).



En todos estos casos, nuestra *unidad de análisis* ha sido *el objeto* (la silla). Usamos operaciones lógico-aritméticas, reuniendo los objetos para clasificarlos, seriarlos o numerarlos.

Pero también podríamos:

— Analizar mentalmente la constitución de ese objeto y distinguir partes: el asiento, el respaldo, las patas (RELACIONES PARTE-TODO).

— Comparar la longitud de las patas con la del respaldo o la superficie de éste con la del asiento (MEDIDA).

En estos casos, nuestras *unidades de análisis* son las *partes o los pedazos* constitutivos de los objetos de conocimiento.

Son las operaciones infralógicas o espacio-temporales.

"Se trata de las mismas operaciones, aunque en escala distinta: al englobamiento de los objetos en clases y de las clases entre sí, le corresponde el englobamiento de las partes o pedazos en un todo".<sup>1</sup>

Después de esta somera descripción de las diferentes categorías de operaciones, queremos subrayar un concepto fundamental de la teoría de Piaget: el interjuego de estos sistemas de ideas es el que caracteriza al pensamiento lógico y *a esa lógica se llega por construcción* debida a la interacción entre el sujeto que conoce y la realidad conocida.

El pensamiento operatorio o lógico no es innato, sino el resultado de un complejo proceso evolutivo.

"El pensamiento ya no se apega entonces a los estados particulares del objeto, sino que se ciñe a seguir las transformaciones sucesivas, según todos los rodeos y vueltas posibles; y ya no procede desde un punto de vista particular del sujeto, sino que coordina todos los puntos de vista distintos en un sistema de reciprocidades objetivas".<sup>2</sup>

Y en este punto debemos introducir una necesaria diferenciación; Piaget distingue en la estructura operatoria dos subestructuras: el pensamiento operatorio concreto y el pensamiento operatorio formal.

Los niños de nuestras escuelas municipales manejan, en su gran mayoría, el primero. Recién en el tercer ciclo encontramos a algunos chicos que están apropiándose de los rudimentos del pensamiento formal (éste estará afianzado alrededor de los quince o dieciséis años),

Trataremos de comprender las características de ambos.

*Pensamiento operatorio concreto:*

1. Se llama así porque su campo de aplicación es el mundo real, el mundo de la experiencia.

"El sujeto se esfuerza por estructurar la realidad del modo más completo que puede, pero se atiene a lo real en su forma bruta, vale decir, tal como aparece (...) sin criticar la experiencia y sin tomar precauciones metodológicas sistemáticas".<sup>3</sup>

2. Por esa "adherencia a lo real", el pensamiento operatorio concreto sólo puede formular hipótesis *a partir de la experiencia*, nunca trascendiéndola: necesita primero "entrar en acción" (reunir objetos del mismo color, escribir una carta a un amigo, visitar un barrio de la ciudad, mirar un programa de TV, sembrar diferentes semillas...) para luego estar en condi-

1 Piaget, Jean: Op. cit., cap. V, pág. 196.

2 Piaget, Jean: Op. cit., cap. V, pág. 193.

3 Inhelder y Piaget: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Ed. Paidós, Bs.As., cap. XVII, pág. 239.

ciones de "leer" lo que sucede y así elaborar hipótesis, coordinando sus diversas lecturas, de la experiencia.

Reflexiona con respecto a la acción en curso.

3. Necesita reconstruir sus diversos logros en los diferentes dominios de la realidad: no es fácilmente generalizable.

Por ejemplo: con respecto a las nociones de conservación, es habitual que alrededor de los siete años nuestros niños hayan accedido a la de sustancia ("hay la misma cantidad de plastilina"), pero recién cerca de los nueve estarán convencidos de que esa misma cantidad pesa igual (conservación del peso).

Esto implica que durante toda la escolaridad primaria asistimos a una generalización paulatina de la lógica, a los diferentes aspectos del mundo real que nuestros chicos van conociendo.

4. No es un pensamiento sistemático: el niño reflexiona sobre la realidad, pero no puede reflexionar sobre su propio pensamiento y no consigue, por eso, la sistematización de sus diferentes ideas en teorías.

*Pensamiento operatorio formal:*

1. Su campo de aplicación es el "mundo de lo posible",

Trasciende al mundo de lo real: lo cuestiona, lo critica, para entenderlo más profundamente. En vez de atenerse a la experiencia bruta, la compara con otras posibilidades, aunque éstas no sean actuales.

Al púber le interesa no sólo cómo *son* las costumbres de su país y de los otros países, sino también cómo *podrían ser*, no sólo cómo es la vida conocida en nuestro planeta, sino también cómo *podrían ser* otras posibilidades de vida en el Universo.

2. Puede *deducir a partir de hipótesis*, trascendiendo la "experiencia bruta".

"El sujeto se hace capaz de razonar correctamente sobre proposiciones en las que no cree o no cree aún, o sea que considera a título de puras hipótesis; se hace entonces capaz de sacar las consecuencias necesarias de verdades simplemente posibles, lo que constituye el principio del pensamiento hipotético-deductivo o formal".<sup>1</sup>

Frente al problema que se le plantea, este pensamiento intenta de entrada acudir a hipótesis (verdades probables) que permitirán organizar la comprensión de la experiencia.

3. Es un pensamiento sistemático, capaz de organizar teorías: tiene en cuenta no sólo el contenido de las proposiciones (o sea, su referencia al mundo real), sino también la forma en que esas proposiciones se relacionan entre sí (cuida que no haya contradicciones, que las conclusiones se deriven lógicamente de las premisas, etc.).

Es un pensamiento consciente de sus propias posibilidades porque es autorreflexivo: se aplica simultáneamente sobre la realidad que pretende explicar y sobre sí mismo, que la está conociendo.

"El adolescente reflexiona sobre su propio pensamiento y construye teorías. El hecho de que esas teorías sean poco profundas, poco hábiles y poco originales, no es lo más importante".<sup>2</sup>

Quizás una última aclaración nos sirva para comprender las diferencias entre ambos estilos de funcionamiento operatorio:

El pensamiento *operatorio concreto* es el que nos brinda el acceso al *conocimiento vulgar*, el que utilizamos habitualmente en nuestra vida cotidiana.

"Las operaciones concretas son estructuras que se conservarán durante toda la vida y seguirán siendo activas en el plano limitado de la organización de los datos inmediatos".<sup>3</sup>

1 Piaget e Inhelder: *Psicología del niño*, Ed. Morata, Madrid, 1981, cap. V, pág. 133.

2 Inhelder y Piaget: Op. cit., cap. XVIII, pág. 286.

3 Inhelder y Piaget: Op. cit., cap. XVI, pág. 211.

El pensamiento *operatorio formal* es el que nos brinda el acceso al *conocimiento científico*: es un pensamiento riguroso, con enormes posibilidades de controlar la realidad, porque es capaz de trascenderla.

Este estilo de pensamiento no es propio de la infancia, aparece al comienzo de la adolescencia (nuestros chicos del tercer ciclo) apoyado en la solidez del desarrollo del pensamiento operatorio concreto.

### 3.3.2. ¿Cómo educamos?

Y ahora, el espacio para abrir cuestiones, para plantear interrogantes, en función de la descripción del aspecto intelectual que hemos culminado.

#### 1. ¿Aprender inteligentemente o aprender por hábito?

Ya hemos insistido en que tanto las conductas habituales como las que se apoyan en la inteligencia, son aprendidas.

¿Qué lugar les damos a cada una, en la escuela?

Cuando se aprende por hábito, dependemos de que se reitere la situación para ser eficaces. En nuestras escuelas, muchos aprendizajes se apoyan en el hábito porque hay un "estilo escolar" que presenta las cosas del mismo modo para que no aparezcan las dificultades (el "problema tipo", el "análisis sintáctico modelo", el "modelo de narración o descripción", la "lección" de historia, etc.).

Y se produce entonces un divorcio entre el aprendizaje escolar estereotipado y el aprendizaje extraescolar, vinculado con la participación en situaciones vitales: hacer las compras, inventar historias para jugar en una tarde de lluvia, charlar con el vecino más viejo del barrio, ver una película en la televisión o en el cine, ir al teatro, jugar en la plaza o en el club, escuchar música, etc..

Cuando se busca el aprendizaje inteligente, se apela a la novedad, a la originalidad, se pone el esfuerzo en presentar las cosas de tal modo que el sujeto no pueda acudir a la rutina para entenderlas: son realmente "situaciones problemáticas" porque para resolverlas, hay que *descubrir o inventar*.

Más aún: se intenta que el sujeto que aprende, además de resolver problemas, los plantee. Como docentes, nos interesan entonces de manera especial las conductas inteligentes, porque son las que permiten la transferencia del aprendizaje: lo que se aprende a través de la inteligencia se incorpora al "capital asimilador" del sujeto de tal manera, que le permite resolver situaciones diferentes a aquellas, en la cual se hizo ese aprendizaje.

Lo deseable es entonces, que la escuela apele a la inteligencia de los chicos, para garantizar estos aprendizajes que "abren caminos" porque se alejan de la estereotipia.

¿No hay lugar para el aprendizaje por hábito en la escuela?

Por supuesto que sí: cuando necesitamos enfrentar situaciones *rutinarias*, es un camino económico y eficaz.

Una vez que los chicos comprendan la multiplicación, llegará el momento de que memoricen "las tablas" porque tanto para ellos como para nosotros es muy útil tener la "respuesta armada" cuando nos enfrentamos reiteradamente con la necesidad de multiplicar 9 x 8. Pero el aprendizaje por hábito tiene esa *exclusiva* función: facilitar la adaptación a cuestiones rutinarias, reiteradas.

¿En cuántas situaciones escolares acudimos al hábito indebidamente, por comodidad o por ignorancia?

#### 2. ¿Cuál es el lugar del error en la escuela?

En general se lo descalifica; se emplean muchas energías para evitar su aparición; se concibe al *saber* como sinónimo del *no dudar y no equivocarse*.

Pero desde esta visión constructivista de la inteligencia, se valoriza toda estrategia desplegada frente al objeto de conocimiento como un *camino positivo*, como una posibilidad de resolver el conflicto que supone el enfrentamiento con lo desconocido.

De la confrontación de diversas estrategias inventadas por los chicos, surgirá el reconocimiento de las acertadas, las erróneas, las que aún siendo diferentes, resuelven el conflicto...

La inteligencia avanza, a través del error, reconocido como tal por el propio sujeto.  
¿Admitimos en la escuela que equivocarse es una de las formas de aprender?

### 3. ¿Hay una sola manera de ser inteligente?

En este terreno, como en otros, se privilegia un estilo determinado de funcionamiento de los niños: los que tienen un vocabulario rico, un lenguaje fluido, un capital de experiencias fácilmente aprovechables en la cultura escolar, son considerados inteligentes.

Hay otros chicos, "fracasados escolares", que no acceden al cálculo en el aula, pero manejan el dinero porque ayudan a su familia con alguna actividad remunerada y se desplazan perfectamente por la ciudad en colectivos, subtes y trenes, y se responsabilizan de sus hermanos menores.

¿Son poco inteligentes o no sabemos reconocer cómo funciona su inteligencia, para estimularla de manera que también la usen provechosamente, en situaciones escolares?

Recordamos que Piaget habla de tres "estilos de funcionamiento" de la inteligencia: el sensorio-motor (que dispone de esquemas de acción) el preoperatorio (que acude a un pensamiento apoyado en la percepción) y el operatorio (que utiliza los recursos de la lógica). Y en nuestros chicos, que son producto de su historia también en lo que concierne al desarrollo intelectual, coexisten esos estilos, esos diversos "modelos del mundo", con mayor o menor desarrollo, articulándose de una manera peculiar en cada uno de ellos, en función de sus experiencias vitales.

Tengamos presente que cuando llegan a la escuela primaria, los niños ya tienen un interesante bagaje de aprendizajes; es parte de nuestra tarea conectarnos con ellos, valorizarlos y entenderlos, porque sólo partiendo de esas experiencias podremos evitar la disociación tan frecuente hoy, entre el aprendizaje escolar y el aprendizaje que se realiza más allá de nuestra institución (que no es la única) que educa, aunque por supuesto ésta es su función específica y la que la recorta como tal).

Se nos plantea un desafío interesante como docentes:

*Frente a cualquier temática que enseñamos ¿cómo lograr que sea presentada de tal manera que estimule a los chicos con diversos "estilos intelectuales"?*

Enfrentar este desafío supone embarcarnos en una situación estimulante para nuestra propia inteligencia, porque, como afirma Piaget:

*"Desde el punto de vista de los maestros y de su situación social, aquellos viejos conceptos sobre educación que los convirtieron en meros transmisores de conocimientos generales elementales, o muy poco más, sin darles oportunidad de ejercitar una iniciativa y menos aún, de investigar y descubrir los han apresado en su actual situación subalterna".<sup>1</sup>*

### 3.4. El lenguaje

Hasta aquí se estudiaron la sociabilidad, la sexualidad, la inteligencia, sin ánimo de seccionar distintos aspectos del perfil del niño para conocerlo. Cabe recordar a uno de los autores referidos, Henri Wallon, cuando decía: "Considerar al niño fragmentariamente es ir contra la naturaleza". En sus estudios psicogenéticos, este autor, prefiere hablar de "personalidad" en el sentido "de ser total, psíquico y físico" y "tal como se manifiesta por el conjunto de sus comportamientos individuales y sociales". Por eso, dice que en cada edad "el niño constituye un conjunto indisociable y original. En la sucesión de las edades es siempre el mismo ser en curso de metamorfosis".

Lo que se transforma y se forma en su evolución es pues su *persona*. Esa evolución se realiza por contrastes y conflictos que eclosionan en sucesivas crisis con regularidad genética, y con la intervención de factores internos y externos difíciles de discernir. Trataremos de comprender cómo evoluciona la lengua en la trama compleja y cambiante de interrelaciones orgánicas, psíquicas y sociales. Así, aparecerá el lenguaje vinculado a sus orígenes biológicos y afectivos; en su unidad original con el pensamiento; en su evolución, mientras el niño toma conciencia de sus relaciones sociales; y se descubrirán las anticipaciones que ofrece

<sup>1</sup> Schwebel y Raph: Op. cit., parte III, pág. 217.



para los aprendizajes escolares, particularmente en el tránsito de la oralidad a la alfabetización.

En este análisis nos valdremos de la siguiente definición de lenguaje: "Es un proceso de interacción a través de la palabra, entre personas que actúen en un contexto social".

La vida intrauterina, primera etapa según diversos autores, se caracteriza por una dependencia biológica total, a través de la madre, aunque en el niño se producen reacciones motrices que pueden responder al medio interno y externo. La relación del niño con el medio depende totalmente de su simbiosis con la madre.

### **3.4.1. Del gesto reflejo al gesto para la comunicación**

Sin adherir a cualquiera de las interpretaciones psicológicas sobre el significado del grito que acompaña al nacimiento se coincide en que éste no se reduce a un simple hecho muscular, sino que, por lo menos depende de un conjunto de condiciones ligadas a los reflejos respiratorios. Más tarde, los espasmos y crispaciones del niño son acompañados de gestos y vagidos que al principio son simples descargas motrices. Pero pronto, el grito y el llanto se transforman en medios de expresión cuando la satisfacción de sus necesidades aparece demorada. La relación con su madre, de la cual depende la satisfacción de todas sus necesidades, es aún simbiótica, pero más distante. Sus gestos, sus actitudes, ya le son útiles al niño para atraer a la madre y a las personas que lo rodean. Hacia los tres meses, se dirige a ellos con sonrisas y signos de alegría que intervienen en el intercambio afectivo. A los seis meses, ya esas relaciones afectivas se transforman en necesidades para vivir, porque si faltan, su carencia tiene efectos, no sólo en su desarrollo físico sino también psicológico como ha sido demostrado en los casos de "hospitalismo", abandono o aislamiento. A esa edad el gesto ya expresa emociones como la cólera, la pena, la alegría.

La comprensión mutua por gestos, actitudes o mímica, de base puramente afectiva, le permiten al niño superar la dependencia biológica que caracteriza a las primeras etapas de su vida. La relación entre lo biológico y lo psíquico se manifiesta pues, en el tránsito del gesto reflejo, al gesto como un hecho de comunicación afectiva.

Este proceso tiene lugar mientras domina la actividad sensorio motriz que se limita al "espacio cercano" cuyo radio es de la longitud del brazo. Pero, gracias a su maduración neurológica, esa actividad será prolongada por la marcha y la palabra. Mientras descubre el espacio, descubre y reconoce nuevos objetos. La aparición de la *palabra* que nombra a los objetos actúa en los cambios de su desarrollo mental cuya primera evolución culminará con una primera crisis de personalidad, de la que se hablará un poco después.

### **3.4.2. Del balbuceo a las primeras palabras**

La aparición de la palabra ha sido un enigma que fue objeto de innumerables creencias, especulaciones e hipótesis muy controvertidas que ha ocupado a las religiones, a la filosofía, y a diversas disciplinas como la psicología, la antropología social, la historia de la cultura, la lingüística. No es este el lugar de tratarlo ni es fácil hacerlo.

Sin embargo, conviene tomar conciencia de su importancia.

Acabamos de ver que los primeros gestos reflejos, difusos y generalizados al comienzo, se transforman prontamente en sistemas más particulares que sirven de medios para satisfacer las necesidades de la comunicación. Un lingüista contemporáneo, Halliday, sostiene que el habla también aparece porque las necesidades del niño lo obligan a acrecentar sus posibilidades de comunicarse.

Con respecto a la aparición del lenguaje se han producido muy controvertidas hipótesis, que se sustituyeron más recientemente por otras elaboradas por la "psicolingüística". Entre las hipótesis tradicionales pueden mencionarse las que explican el lenguaje como un hecho mecánico de la fonación y las que consideran que el niño aprende a hablar por imitación. Dice Wallon que "sería ridículo limitar la significación del lenguaje, por ejemplo, al simple hecho de la fonación" (La evol. psic., 167). Este es un error en que incurrieron ciertas direcciones conductistas que hicieron del movimiento el objeto exclusivo de la psicología. Gran parte de las descripciones del lenguaje del lactante, analizan su evolución a partir de los sonidos que se producen desde el nacimiento, según la regulación que resulta de la movilidad muscular de la actividad bucal durante su succión. Así aparecen los sonidos guturales, palatales, labiales, etc. Este material fonético, cuyo primer origen es biológico pertenece a todas las lenguas y el niño selecciona el que necesita y lo utiliza en la construcción de la pro-



pia, según cuál sea la constitución fonética de la lengua natural de su medio. Pero, su "farfuleo", o "balbuceo" compuesto de series de sonidos que no tienen significado, son solamente juegos sonoros que no son utilizados para la comunicación, por lo menos tanto como el gesto.

Tampoco puede explicarse su origen como un aprendizaje por imitación. Esta hipótesis no da cuenta de la posibilidad que tiene el niño de comprender el lenguaje de los otros antes de producirlo él mismo y su posibilidad de producir y comprender cada vez nuevas y diversas expresiones verbales. No vamos a detenernos en ciertos conceptos como la "competencia lingüística" y la "actuación lingüística" cuya explicación, aunque muy elemental, puede hallarse en el módulo 2 del SICaDIS.<sup>1</sup> Cabe destacarse, solamente que la lengua del niño es producto de su propia construcción.

Queremos decir, además que, antes de emplear los elementos fonéticos de origen biológico para agruparlos en palabras, el niño ya puede discernir diferencias entre las palabras estructuradas que oye y su interés por ellas aumenta a medida que les atribuye un significado. Sus intercambios sensitivos motores, sus progresos en unificar los diferentes campos sensoriales, su maduración cortical que le permite ensayar de manera incipiente el análisis y la síntesis, lo aproximan a una recepción coherente de las impresiones relativas a una misma cosa. Cuando conoce el nombre de un objeto, puede diferenciarlo en un conjunto perceptivo pero muy pronto ese nombre se aplica a los objetos semejantes. Una silla sigue siendo una silla, cualquiera sea su tamaño, color o forma.

Son célebres algunas experiencias como las de Gelb, Godstein y otros, en que la palabra ha permitido realizar, en niños de muy escasa edad, una discriminación neta y una percepción constante, conservando la identidad del objeto a pesar de las variaciones de su apariencia. Por ejemplo: se le presentan varios juguetes elaborados con distintos materiales: terciopelo, madera, plástico, que además tienen distinto color. Se señala uno y se le pide que muestre otro igual. Mostrará otro de igual color o material. Si entonces se le da la palabra del objeto "carrito" u "oso", señalará otro carrito u otro oso.

Las primeras palabras, y aún a veces una sola sílaba, son frases polivalentes o elípticas. Cuando a todos los hombres los llama "papá" se considera difícil decir si lo identifica con su padre o si lo sitúa en la categoría de papá porque no sabe el nombre colectivo de "hombre".

Pero pronto las palabras aisladas serán insuficientes para expresar los nuevos contenidos mentales que puede ir construyendo.

### **3.4.3. El significado como unidad de pensamiento y lenguaje**

A esta altura, cuando aparece la palabra, surge el gran tema de la relación entre el pensamiento y el lenguaje, no siempre abordado por los psicólogos ni por los lingüistas. Vigostky llamó la atención sobre los hechos siguientes:

Una palabra sin significado es un sonido vacío, como ocurre cuando se escucha una palabra de otro idioma, una palabra desconocida del propio o simplemente un compuesto de consonantes y vocales sin sentido. Por lo tanto, el significado es un criterio de la "palabra" (no así de los fonemas independientes ni tampoco de las series en el balbuceo). Por eso, el *significado puede considerarse como un fenómeno del lenguaje*.

Por otra parte, el significado de cada palabra es un concepto aplicable a diversos objetos que no aparecen del mismo modo ante la percepción pero cuyas características caben en una generalización. Si las generalizaciones son actos del pensamiento, se debe reconocer que el *significado es un acto del pensamiento*.

Entonces, ¿el significado y la palabra pertenecen a dos esferas distintas de la vida psíquica? No. *Es, a la vez, un fenómeno del habla y del pensamiento*: se trata del "pensamiento verbal" o del "lenguaje significativo". En el *significado* el pensamiento y la palabra aparecen como una unidad indisoluble y original.

Para conocer cómo se produce y avanza esta *unidad de pensamiento-lenguaje* veamos muy someramente las diferencias que existen entre el lenguaje externo y el lenguaje interno.

Un adulto puede comprender, por su propia experiencia, que en la mente aparecen ciertos esbozos del pensamiento, difusos y oscuros, antes de que pueda formularse en palabra. Ge-

<sup>1</sup> La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia. SICaDIS (Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia). Secretaría de Educación, M.C.B.A., 1985.

neralmente esas palabras se expresan en el lenguaje interior y luego en el lenguaje externo. El lenguaje interior, obviamente no tiene pronunciación (componente fonético); tiene, sí, significación (componente semántico). El lenguaje externo tiene todos los componentes (fonético, semántico, sintáctico) si bien el componente sintáctico tiene diferente rigor en el diálogo, el monólogo y la lengua escrita.

Veamos ahora, como, a partir de las primeras palabras, el lenguaje hablado evoluciona en los planos internos y externos.

#### **3.4.4. Del lenguaje egocéntrico al lenguaje interior**

Piaget comprueba que el niño pequeño cuando inicia su habla, utiliza el lenguaje "egocéntrico" que es un lenguaje para sí: monologa o también utiliza el monólogo dual es decir habla solo, como si tuviera un interlocutor invisible. Según Piaget este lenguaje egocéntrico disminuye con la edad y se extingue a los seis o siete años.

De algún modo el lenguaje egocéntrico, para sí, sería una prolongación del balbuceo mediante palabras de su lengua materna.

Vigotsky le rinde homenaje a Piaget por haber sido el primero que reparó en la existencia de este lenguaje, propio de los niños pequeños. Pero experimentalmente llega a interpretarlo de otra manera:

El lenguaje egocéntrico (para sí) coexiste con el lenguaje social (para los otros). Disminuye cuantitativamente con la edad pero no se extingue sino que se transforma en *lenguaje interior* que pierde en vocalización (fonética) y gana en significado.

#### **3.4.5. El lenguaje oral y la toma de conciencia lingüística**

Mientras tanto, el niño ha progresado en su lengua oral (externa). Arrancó de una palabra pero luego conecta dos o tres, elabora frases simples y oraciones cada vez más complejas. Logra una buena estructura a los tres años y llega a un alto nivel de organización a los seis o siete años que sigue enriqueciendo con estructuras que se completarán según cuál sea la influencia del medio social y de la educación.

El pedagogo debe tener en cuenta que la traducción verbal del pensamiento no es fácil, sobre todo para el niño. Como lo observaba Wallon en las primeras edades "es grande el conflicto entre los objetos y las palabras". Recordemos el difundido ejemplo de los niños que dicen el nombre de un objeto pequeño (hormiga) cuando se les pide que digan una palabra corta o, inversamente cuando se les pide que digan una palabra larga, dan el nombre de un objeto grande (tren).

Los maestros oyen a sus alumnos que, no sin angustia, dicen "*lo sé pero no lo puedo decir*". La capacidad de decirlo no es un simple fruto de la maduración. En gran medida, depende de la escuela y del maestro.

El estilo de relaciones en la escuela como institución, del maestro con los alumnos, y de estos entre sí, la permisibilidad de la palabra, el estímulo constante, —aunque no compulsivo ni aburrido, ni fastidioso, —le facilitarán el ejercicio de su capacidad lingüística y al mismo tiempo le ayudarán a desarrollar el pensamiento que sólo alcanza claridad y evoluciona si se puede expresar en palabras.

También su pensamiento inicial, aunque incipiente, le permite, mientras construye su lenguaje, tomar conciencia de los componentes gramaticales de su lengua, es decir, de la fonética, la sintaxis, la semántica. Toma su lengua como objeto de su análisis y así, en la confrontación con el lenguaje de los otros corrige sus primeras pronunciaciones, usa adecuadamente la coordinación de género y número, conjuga los verbos primero como si todos fueran regulares, para aprender después la conjugación de los irregulares. No formula ni conoce las reglas gramaticales pero puede hacer uso de las mismas. La importancia de esta *toma de conciencia* consiste según Mattingly, en que además de construir activamente su lenguaje podrá, posteriormente abordar de manera comprensiva la lectura, en el momento de la iniciación. La investigación demuestra, sin embargo, que gran número de niños manifiestan dificultades para la toma de conciencia léxica y fonológica, es decir para el reconocimiento de las palabras en el *continuum* del lenguaje hablado y de los fonemas en cada palabra.

Para ayudarlos, se presentan propuestas en el módulo 5 de SICaDIS.

### **3.4.6. Paralelismo entre la evolución del lenguaje, el pensamiento, la personalidad, la socialización y la afectividad.**

Vale la pena comparar el proceso de transformación del lenguaje egocéntrico con lo que ocurre en el pensamiento sincrético del niño que fue considerado por Claparède y todos los representantes del paidocentrismo como la característica diferencial del pensamiento del niño (que conoce globalmente, por medio de totalidades) con respecto al pensamiento del adulto (que conoce mediante el análisis). Según Wallon, el sincretismo no responde a una forma global del conocimiento sino a una confusión entre el todo y las partes. Experimentalmente comprueba que el sincretismo declina hasta desaparecer aproximadamente a los 7 años.

Por aproximaciones sucesivas (Mialaret, Dottrens) por regulaciones intuitivas, (Brunner) el niño supera la confusión, reconoce y puede establecer relaciones entre el todo y las partes. Vigotsky observó también experimentalmente que el lenguaje egocéntrico no se produce como efecto de la falta de socialización de un niño originalmente aislado, sino que, a la inversa, se produce por la falta de individualización de un niño que es social por naturaleza. También, como se ha dicho en un párrafo anterior, la sociabilidad implica un proceso evolutivo que depende del niño y de la variabilidad del medio. Al comienzo, desde que nace hasta los tres años, aproximadamente, se trata de una sociabilidad gregaria, es decir, que el individuo se halla naturalmente integrado a su grupo, sin que tome conciencia de su pertenencia. Evolutivamente se dirige hacia una forma de participación consciente gracias a su integración sucesiva en los medios que también cambian para él mientras evoluciona. En nuestra cultura, el niño pasa generalmente de la familia al jardín de infantes, a la escuela y a otras asociaciones infantiles que se producen en su vecindario, o en su comunidad. El grado y el estilo de su relación con el medio humano determinan, de manera sustancial, su desarrollo psíquico y tienen una relación directa con su lenguaje y con la evolución de su personalidad.

Hasta los tres años el sincretismo de su pensamiento encuentra su equivalente en el sincretismo de su persona, porque se siente indiferenciado en el medio humano que lo rodea. El enriquecimiento progresivo de su lenguaje le ayuda a individualizarse cuando comienza la búsqueda de su independencia. Mientras trata de afirmar y proteger su autonomía es habitual su actitud de rechazo, de oposición y negativismo. Psicológicamente se considera que surge su primera crisis de personalidad porque sus frustraciones o sus desafíos, no sólo dan lugar a difíciles situaciones que le provocan sufrimientos, sino también porque el trato que esas reacciones reciban pueden afectar a su comportamiento posterior.

En ese período es decir, entre los 30 y 36 meses, aproximadamente, algunos autores relacionan la conciencia que adquiere de su individualidad con el empleo más adecuado de los pronombres. Ya no habla de sí mismo en tercera persona. El yo, el mí y el posesivo mío expresan la conciencia que adquiere de su propia persona. Los conflictos naturales que surgen en el medio familiar, —con sus padres o sus hermanos—, desaparecen o se atenúan si tienen la suerte de concurrir a un jardín de infantes donde tenga la ocasión de ser uno entre sus pares de la misma edad, donde, en diversos roles podrá hacer uso del “nosotros”, “ustedes”, “ellos”, y se revaloricen las acciones colectivas e individuales, sin los compromisos del período anterior.

### **3.4.7. Del lenguaje oral al lenguaje escrito**

Considerando que la lectura y la escritura son hechos lingüísticos, adoptamos para las mismas definiciones que son congruentes con la definición interactiva y constructiva del lenguaje formulada al comienzo.

Así, pues, consideramos que la lectura incluye la comprensión de un texto escrito; que esa comprensión se relaciona con experiencias y conocimientos anteriores que le permite así construir nuevos significados para ser organizados y procesados dando lugar a juicios críticos sobre los contenidos; y que produce un cambio positivo en el gusto por la lectura y la incorporación de valores y actitudes.

Esta definición, entre tantas otras, implícitamente alude a la interacción entre el lector y el autor y a la existencia de diversos niveles de comprensión (literal, inferencial, valorativo, crítico, creativo).

Para nosotros es válida desde el comienzo ya que no reconocemos la existencia de una etapa mecánica que precede a otra comprensiva. Desde el comienzo, básicamente, *leer es*



*comprender*, con todas sus implicaciones, si bien este concepto no desconoce el alcance de cada nivel según las características propias del niño en su edad.

Por otra parte, escribir no es simplemente un acto motor. Escribir es expresar significados para comunicarse con un interlocutor ausente, empleando recursos para sustituir los que se establecen en una relación vital.

Sin desconocer varias teorías sobre el origen de la escritura en el niño, ella se manifiesta en los primeros gestos gráficos que produce precozmente, y adquiere valor de comunicación aproximadamente a los tres años. Aparece en la evolución psicogenética como un simbolismo que tiene sus antecedentes en el lenguaje gestual, en el dibujo y en el juego. En determinado momento, cuando el dibujo le resulta insuficiente, aparece su necesidad de escribir, aproximadamente a los tres años, si el niño tiene la oportunidad de ver en su entorno a alguien que escribe, y mejor aún, si en su medio existen expectativas para que escriba. Entonces intenta hacerlo produciendo trazos o pide que alguien escriba lo que él dice. *Tiene, pues, noción de lo que es escribir*, a condición de que se desarrolle en una cultura gráfica, es decir, en un medio donde se utilice la escritura como medio de comunicación.

En los medios urbanos recibe numerosas impresiones del lenguaje escrito aunque no es seguro que comprenda su valor de comunicación si en su hogar no se lo emplea con los diversos propósitos que le sirven a las familias de niveles socioprofesionales y culturales medios y altos.

La investigación sobre "El diagnóstico de la lectura inicial" que realizó en 1984 la Dirección de Investigación de la Dirección General de Planeamiento demuestra que el niño de la ciudad de Buenos Aires al llegar a la escuela ya posee todas las funciones psicofisiológicas que participan en la escritura: su psicomotricidad fina, la orientación de izquierda a derecha, su percepción visomotora; posee también una competencia y actuación lingüística adecuada; sabe reconocer lo que es leer y escribir. (Véase módulos 2 y 4 del SiCaDIS). Sin embargo en tercer grado el 29 % de los alumnos no leía y el 33 % sólo alcanzaba el nivel literal de comprensión de la lectura.

Otra investigación también demuestra que mientras en 5° grado el objetivo que dice "pasar un mensaje en código lingüístico a código gráfico" fue bien alcanzado por el 96 % de los alumnos, cuando en 7° grado se pide "transformar un mensaje gráfico en lingüístico" sólo se obtiene el 50 % de respuestas positivas. Es legítimo estimar que estos magros resultados se deben a las incorrectas orientaciones para el aprendizaje inicial, así como a la muy escasa importancia que la orientación curricular entonces vigente le atribuía al lenguaje escrito y a su práctica.

Siguiendo el marco teórico de la investigación mencionada en primer término, se han elaborado propuestas para la preparación de la lectoescritura. Esta preparación es coherente con los métodos que se ponen al alcance de los maestros para lo que se considera "*iniciación*". Estas orientaciones se encuentran en los objetivos del área lengua de la propuesta curricular y en los módulos 5 y 6 del SiCaDIS ("La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia" - SiCaDIS - Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires - Secretaría de Educación).

Todas las propuestas tienden a lograr, a través de un aprendizaje alegre y creativo, que el niño acceda a la lectura comprendiendo; que desarrolle el gusto de leer; que adquiera el placer de escribir lo que piensa; que genere el amor por el libro, principal clave del acceso a la cultura elaborada por el lenguaje escrito.

En síntesis: el niño llega a la edad escolar con:

- Una lengua estructurada y jerarquizada;
- Lenguaje interior que reemplaza al egocéntrico;
- Capacidad de análisis que le permite reconocer las partes en el todo y relacionarlas entre sí;
- Sociabilidad consciente;
- Actuación lingüística evolucionada y conciencia práctica de los componentes gramaticales;
- Comprensión de lo que es leer y escribir;
- Reconocimiento de la escritura, preparación funcional y necesidad de expresarse por escrito.



Estas adquisiciones dependen, en gran medida, de los estímulos y expectativas de su medio cultural y social, así como de la educación pre-escolar.

El precedente análisis sugiere la necesidad de examinar las condiciones de nuestra institución escolar para comprobar si la misma favorece la evolución y enriquecimiento del lenguaje hablado y escrito y si, recíprocamente, aprovecha los aportes naturales que tiene su evolución para cumplir, no sólo con sus objetivos pedagógicos específicos en el área de la lengua, sino también sus objetivos más generales.

Un enfoque *comprehensivo* que contemple al niño en su totalidad como persona, en su medio temporal y espacial y en la evolución de su sociabilidad, será el más apto para que la Pedagogía sea capaz de anticiparse ofreciéndole las orientaciones necesarias.

### 3.5. La moralidad en el niño

El tema de la moralidad en el niño es otro aspecto esencial del perfil del educando en la escuela primaria. Este aspecto se relaciona estrechamente con los anteriores (sociabilidad, sexualidad, inteligencia). La moralidad también *se construye*, también sigue pautas de desarrollo y también tiene como referente continuo el mundo *socio-cultural* donde el niño crece, y las conductas de los adultos y los pares con quienes el niño convive.

La moralidad infantil se construye *sobre la base* de los otros tres procesos —el social, el sexual-afectivo y el cognitivo—, pero con su propia especificidad. La moral no se confunde ni con lo afectivo, ni con lo social, ni con lo cognitivo. Es por eso que diferenciamos sentimientos morales, relaciones sociales *éticas*, juicios morales. Incluso, hay todo *un lenguaje de la moralidad* con características propias.

Conviene distinguir, para describir los aspectos morales del perfil del educando, tres cuestiones diferentes, pero estrechamente relacionadas en la acción moral: la cuestión de los *motivos*, la cuestión de los *valores* y la cuestión de las *normas*.

¿Por qué valores se rige un niño en edad escolar? ¿Qué normas son las que constituyen su "juicio moral"? ¿Qué motivos tiene para actuar, buscando realizar ciertos valores y de acuerdo a ciertas normas?

Digamos, en primer lugar, que el niño nace *en un mundo ya moralizado*, es decir, donde la cultura humana ha ido codificando valores y antivalores, normas para la acción correcta y sanciones para los desvíos de esas normas y, además, nace *relacionado* —desde el vamos— *con adultos*, que tienen una determinada actitud frente a estos valores y estas normas, actitud que —por otro lado— está motivada, en cada caso, por complejos mecanismos de aceptación y resistencia del individuo a la presión y exigencia del medio.

En segundo lugar, el niño —en tanto persona humana— es portador él mismo de valiosidad moral y exige respuestas "éticas" de su entorno: desde que se lo concibe siempre cabe la alternativa de que se lo respete como persona o no. Incluso, por el solo hecho de haber sido concebido, un niño tiene derechos básicos como, por ejemplo, a ser alimentado y educado. Sin embargo, no basta con que su mundo esté moralizado y que él mismo sea para los demás una realidad revestida de valiosidad moral. El niño, como ocurre con todas sus otras posibilidades, *tiene que aprender a ser moral*.

Es la familia la principal responsable de la educación moral del niño, sobre todo en los primeros años de su vida. La escuela compartirá con la familia esta tarea, sabiendo que un aprendizaje integral implica, necesariamente, hacerse cargo también del aprendizaje moral. Frecuentemente otras instituciones se hacen cargo también de la educación moral, instituciones religiosas, por ejemplo, lo cual amplía la corresponsabilidad de la escuela en la tarea.

No hay duda que la educación religiosa que muchos de nuestros niños traen de sus hogares y de sus correspondientes iglesias juega un rol esencial en la formación moral. Las creencias religiosas implican siempre una fuente de motivos para actuar y ofrecen también al niño un conjunto de valores y de normas para su conducta. La escuela tiene que posibilitar la integración de esta esfera de la vida del niño con todas las otras, y tiene que respetar las diferencias y promover la convivencia.

¿Cómo aprende el niño a buscar la "vida buena" —discriminando valores y antivalores—, y a resolver las cuestiones de la justicia, sabiendo actuar sensatamente?

En líneas generales, podemos responder, como ocurre con la sociabilidad, la sexualidad y la inteligencia, INTERACTUANDO CON ESTE MUNDO Y CON ESTOS HOMBRES que lo rodean. Es esta interacción la que le permitirá desarrollar su propia competencia como ser mo-

ral. En el aprendizaje moral, sin embargo, la interacción está casi siempre orientada deliberada e intencionalmente. En esto coinciden todos los agentes de la educación moral, la familia, las iglesias, la escuela.

En instituciones educativas que conservan rasgos de autoritarismo, suele haber un currículum oculto que tiene importancia en la educación moral del niño.

Ese currículum está constituido por experiencias no deliberadas ni institucionalizadas por la escuela, pero que, a pesar de ello, tienen su peso en la vida del niño.

La importancia de estas experiencias es doble:

— Por la fuerza con que arraigan los aprendizajes incidentales en la vida del niño.

— Porque, con frecuencia mayor o menor, esos aprendizajes pueden ser contradictorios con la concepción valorativa que explícitamente transmiten la familia, la escuela, las instituciones religiosas, etc.

Esta contradicción de valores se erige, entonces, en fuente de conflictos para el niño en su proceso de construcción del propio código moral.

Integrando diversos aportes teóricos podemos distinguir en el desarrollo moral del niño *tres aspectos fundamentales*.

1. Hay un aspecto que tiene que ver con *la ansiedad*, originada en que el ser humano asume tempranamente que los actos que realiza *están bajo vigilancia*. Es el temor a no tener la autorización o aprobación que se instala tempranamente en la vida humana, y que tiende a interiorizarse (proceso en el cual la ansiedad por la "autorización" o el "permiso" para actuar se hace más difusa e independiente o desprendida del miedo "consciente" a ser descubierta). El tema freudiano del súper-yo, como interiorización de pautas de socialización ligadas sobre todo a la represión de deseos infantiles inconscientes apunta en esta dirección.

2. Hay otro proceso que tiene que ver con las características específicas de la sociabilidad humana: está basado en la *empatía*, sentimiento humano básico que consiste en ponerse en lugar del otro e identificarse con él.

En el niño pequeño, este sentimiento surge de una insuficiente discriminación entre el yo y los otros, que hace que el sujeto viva "sumergido" en el clima emocional de su entorno humano: es bien conocido que los bebés, por ejemplo, "se contagian" cuando alguno de ellos llora o tiene un berrinche.

Esa empatía primera resulta paralizadora y generadora de culpa (porque uno se siente culpable de la desgracia ajena, al no poder identificar las causas de su emoción).

El proceso de maduración apunta aquí a pasar a otra forma de empatía —prosocial y libre de culpa— cuando el sujeto, más descentrado, distingue perfectamente sus necesidades de las ajenas, pero es capaz de sensibilizarse por la situación del otro, comprenderlo, ayudarlo y solidarizarse con él, más allá de su exclusivo interés personal (logro que sólo se alcanza plenamente en la adolescencia).

3. Un tercer aspecto de la orientación moral es el *cognitivo*, que tiene que ver con la construcción de las perspectivas sociales, de las expectativas de comportamiento, de los conceptos de autoridad, de motivación y de justicia.

El niño va procesando la información discrepante con sus juicios morales anteriores, y va así construyendo nuevos puntos de vista para resolver contradicciones. Es decir, va construyendo estructuras cognitivas más adecuadas al punto de vista moral.

El proceso de maduración apunta aquí a pasar de la heteronomía a la *autonomía*, es decir, de la interacción normada autoritariamente (sin posibilidad de crítica) a la interacción normada racionalmente.

Estos tres aspectos son de tipo estructural y se dan simultáneamente y no se corresponden con etapas sucesivas. Lo que sí podemos distinguir son etapas de desarrollo en cada uno de los aspectos distinguidos. Por lo tanto, la madurez de la orientación moral, que el niño tiene que conquistar en su aprendizaje, supone el triple tránsito:

— Del CONTROL ansioso desde otros, al AUTOCONTROL con ansiedad mínima;

— De la EMPATIA culpógena, a la EMPATIA pro-social;

— De la HETERONOMIA o autoritarismo, a la AUTONOMIA racional.

En el niño que llega a la escuela primaria a los seis años y que la deja a los doce o trece años coexisten, como en todo ser humano, los tres aspectos de la orientación moral de su conducta. Es probable que se manifiesten *diferencias individuales*.

Es probable que se manifiesten diferencias individuales, según el peso que tenga cada aspecto en cada niño. Esto depende tanto de las posibilidades individuales de resolución de los conflictos de su desarrollo temprano, como de las oportunidades que le suministre el entorno familiar para resolverlas. En este sentido, la estructura familiar, y en particular los vínculos que se establezcan en ella, pueden ofrecer un vasto repertorio de estilos en los cuales el grado de ansiedad, el peso de la normatividad y el grado de tolerancia juegan un papel de suma importancia en el tono afectivo que adquirirá la respuesta infantil.

Es probable, también, que el maestro se encuentre con escalas de valores diferentes, con distintos modelos de identificación con esos valores, con fuentes de normatividad encarnadas en distintas figuras de autoridad moral (familiar, religiosas, escolares, de los medios de comunicación, etc.).

Estas *diferencias*, que podemos llamar *socio-culturales*, no dependen tanto de la estructura personal del niño —como era el caso de las diferencias individuales—, cuanto del medio donde el niño nació y creció. Suele pasar que niños con diferentes escalas de valores “objetivos” tengan la misma respuesta moral “subjetiva” o, a la inversa, niños que con la misma escala de valores “objetivos” tengan una orientación moral diferente, según que predomine en ellos el componente de la ansiedad, de la empatía o el cognitivo.

Justamente, estos preciosos años de la escuela primaria, tan marcados por los procesos de sociabilización, ofrecen al niño la posibilidad de desarrollar su competencia moral, que es diferente de la del adulto. La moral adulta se basará en el reconocimiento del otro, en la posibilidad de actuar movido por razones, de generalizar valores y normas más allá de su entorno inmediato. Tiene la posibilidad de formalizar los principios que permiten discutir racionalmente las normas y los valores para poder, finalmente, comprometerse, *con libertad y razón*, con el proyecto de vida que, orientado por la justicia, realice los valores de la vida buena para todos, recreando y creando la valiosidad cultural y civilizatoria. El niño que egresa de nuestra escuela se asoma a esta tarea y es la adolescencia, con sus crisis, la que madurará la competencia moral en el sentido descripto.

Centrados ahora en ese período del aprendizaje escolar primario, veamos el proceso que Kohlberg y otros describen para comprender el desarrollo del juicio moral en el niño.

Para ello, se pueden distinguir tres etapas:

1. Orden preconventional (propia del niño de jardín de infantes).
2. Orden convencional (propia del niño de la escuela primaria).
3. Orden post-convencional (propia del adolescente).

1. *El orden PRE-CONVENCIONAL* es fuertemente dependiente de la perspectiva social egocéntrica en que está el niño pequeño. Justamente por eso es “pre” convencional, es decir, previo al “reconocimiento” social o al orden social generalizado.

a) Hay una primera etapa en este orden pre-convencional que se caracteriza por *la obediencia ciega* a las normas y a la autoridad, tratando de evitar el castigo y de no causar daño material. El tipo de interacción es *autoritario* y el niño construye una idea de justicia en término de *complementariedad* de mando y obediencia. Su motivación es fundamentalmente por recompensas y castigos. Por ejemplo, el niño de tres o cuatro años que se siente malo cuando no hace caso.

b) Como tránsito hacia el orden convencional aparece una segunda etapa pre-convencional, que se caracteriza por el *propósito individual* y el *intercambio instrumental también individual*. Aparece aquí una idea de “cooperación”, pero guiada todavía por los intereses inmediatos, del individuo. Es una vinculación *por reciprocidad*, que lleva a entender la justicia como *una simetría de compensaciones*: “te doy para que me des”. Por ejemplo, el niño que dice “me voy a dormir sin protestar, si vos me comprás...”

2. *El orden CONVENCIONAL* se genera a partir de nuevas perspectivas sociales. Fundamentalmente, se trata de la perspectiva del grupo social, y no ya meramente de la vinculación recíproca o instrumental. El niño puede ahora coordinar la perspectiva del participante



(el interés recíproco) con la perspectiva del *observador* (el interés del grupo). Es decir, la interacción se libera de ser un mero medio para alcanzar propósitos puramente *individuales*. Esto lleva a un conflicto básico, típico del orden convencional, que es el conflicto entre *inclinación y deber*.

a) Hay una primera etapa, en este orden convencional, que corresponde a la perspectiva de los *grupos primarios*. La interacción es meramente *funcional* con respecto al *rol* de cada uno en el grupo (son modelos generalizados socialmente). La autoridad está ahora interiorizada como *lealtad* y se construye una idea de justicia coincidente con el *buen desempeño de la función*. Esto se puede ver, por ejemplo, en la moral propia de los subgrupos, dentro del aula, o de las secciones de cada grado. Por ejemplo, el chico de nueve o diez años que es capaz de soportar un castigo por una acción que no cometió por no "denunciar" a algún/los compañero/s por lealtad a los de 4º "A", o a los "varones del grado", etc.

b) Hay una segunda etapa del orden convencional, y que permitirá el tránsito al orden post-convencional, que corresponde a la perspectiva del *sistema* o de la *colectividad*. En esta segunda etapa del orden convencional hay una interiorización aun mayor que la lealtad: es la *legitimidad*. Mientras la lealtad, si bien es supraindividual, queda referida a las funciones sociales de cada uno, la legitimidad es ya *autoridad impersonal* y apunta al funcionamiento de las instituciones en su conjunto, y no sólo al cumplimiento de determinadas funciones. Lo importante aquí es que la interacción queda orientada por normas, que se supone son legítimas, y el concepto de justicia que se construye consiste en la *conformidad* con el sistema existente de normas. Por ejemplo, un alumno de 7º grado que participa en la organización de una cooperativa escolar, atendiendo a las normas que garantizan su funcionamiento. Lo común a los dos órdenes, el pre-convencional y el convencional, es la dependencia de una ley *de alguna manera puesta en otro*, es decir, la heteronomía. Sea que este "otro" lo representen personas con autoridad, sea que lo representen las funciones sociales, o el mismo sistema social como conjunto. Lo que diferencia, sin embargo, a ambos órdenes, es el mayor nivel de generalización y de interiorización y de formalización, en la etapa convencional, correspondiente a una complejidad mayor de las perspectivas sociales, marcada, sobre todo, por la posibilidad de coordinar el punto de vista del participante y del observador, que el niño logra al irse descentrando de su mundo más inmediato.

Los valores y las normas culturales concretas son, en cada caso, todavía el referente necesario de los contenidos de la acción moral. Lo que ha variado del orden pre-convencional al convencional son las perspectivas sociales, las correspondientes estructuras cognitivas que la acompañan y las motivaciones. Es decir, el niño se mueve, todavía, en un realismo moral *básico*, y con principios de *moral utilitaria*, si bien ha construido y diferenciado las nociones de utilidad de las funciones sociales y del sistema social, y no sólo la mera utilidad individual. Por eso los motivos también han variado y son ahora más complejos: el mero evitar el castigo es insuficiente. La "responsabilidad" del niño pasa ahora por la lealtad y por la defensa de la legitimidad de las normas de su grupo.

3. El orden *POST-CONVENCIONAL* se caracteriza porque las decisiones morales se generan a partir de derechos, valores y normas que son (o podrían ser) admitidos por todas las personas que componen o crean una sociedad que ha de tener prácticas justas y beneficiosas. Se alcanza así el *punto de vista moral*, y podemos también en este orden post-convencional distinguir dos etapas.

a) Una primera etapa es la de los *derechos previos* y el *contrato social* y se caracteriza por una orientación de la acción por los *principios* de la justicia y, por lo mismo, por la necesidad de respaldar los derechos, valores y normas que son fundamentales para la sociedad. Previo al "grupo" está el contrato social, hecho para garantizar la máxima felicidad para el mayor número.

b) La segunda etapa, que invade ya toda la adolescencia y desemboca en la madurez, es la etapa de la *crítica*, que consiste en encontrar *procedimientos* para la discusión racional de las normas, aun los principios del pacto social. Todo se pone en cuestión, porque es la etapa de los principios éticos universales, los que toda la humanidad debiera seguir. La igualdad de derechos y el respeto por la dignidad del hombre son los contenidos básicos y es la *razón* quien funda el actuar desde estos principios. El conflicto es aquí entre la validez *de hecho* y



la validez *ideal* de los valores y las normas. Y validez "ideal" quiere decir *discursivamente racional* (discutible).

Este orden post-convencional se llama así, justamente, porque critica o pone en cuestión la obviedad de los valores y las normas, y los juzga desde un orden racional e ideal: *el deber ser*.

Ganado este principio universal, racional y formal, quedará el adolescente —ya prácticamente adulto— con la difícil tarea de *aplicarlo*, interpretando las situaciones socio-culturales concretas y eligiendo su proyecto de vida.

Recién aquí podemos hablar de *autonomía*, que se constituye en el término ideal del desarrollo moral, cuando va acompañado de un *autocontrol*, con ansiedad mínima, y de una *empatía pro-social* que genera ayuda y no sentimiento de culpa.

Este proceso cognitivo en la moral supone defender la razón frente al escepticismo axiológico, y permitirá —al madurar— tanto el poder *generalizar*, frente al relativismo de los valores, como el *formalizar*, es decir, desprenderse críticamente de los marcos culturales y de las formas de vida individuales, como, finalmente, *aplicar* los principios y las normas a las situaciones concretas. Es decir, permitirá adquirir un "punto de vista moral", en sentido estricto.

### **3.5.1. ¿Cómo educamos?**

Es importante hacerse cargo del momento del desarrollo moral que cada niño está pasando. ¿Respetamos las diferencias individuales y socio-culturales, capitalizándolas para un crecimiento del juicio moral de los niños?

Es importante también hacerse cargo de nuestro rol en el crecimiento moral del niño.

¿Tenemos, como docentes, suficiente conciencia del rol de modelo adulto en los juicios morales, y del efecto de inducción que nuestra autoridad y disciplina genera en los niños?

En la tarea cotidiana, finalmente, podemos preguntarnos:

¿Educamos para que el niño madure un compromiso libre y racional con los valores, normas y principios? ¿Educamos para la libertad?

¿Aprovechamos las muchas situaciones de conflicto de valores y/o normas para despertar en los niños el examen de las posibilidades de superación de esos conflictos?

¿Contenemos la ansiedad? ¿Modelamos la empatía? ¿Educamos para que los niños alcancen más fácilmente el punto de vista moral?

¿Qué relación guarda la disciplina escolar con el aprendizaje moral del niño? ¿Buscamos que el niño interiorice las normas con la menor ansiedad posible? ¿Adecuamos las normas y/o sanciones al nivel evolutivo de los niños? ¿Aprovechamos las faltas disciplinarias para inducir un crecimiento moral del niño?

## **3.6. El juego en la vida escolar**

Cuántas veces, en distintas circunstancias, nos habremos sorprendido con ganas de jugar... ¡Jugar nosotros, los grandes!

"Aprovechá ahora, que sos chico, porque después..." Después las obligaciones, las preocupaciones, la falta de tiempo. Y una sociedad que ya hace mucho que sobrevalora la productividad, la eficiencia, el consumo hasta el punto de hacernos olvidar —o de no dejarnos aprender— que el jugar es inherente al hombre y no está restringido a una edad determinada, que es una actividad en la que gana un especial nivel de autonomía, de creatividad, de placer y de participación social. Lo lúdico manifiesta que el hombre "transgrede" con su imaginación creadora los límites que el determinismo de su dependencia natural y cultural le imponen. Lo importante es entender que esta "transgresión" lúdica es un modo de asegurar posibilidades de acción, un modo de redefinir cognitivamente un medio, un modo de ampliar las posibilidades de comunicación social, un modo de encontrar placer tanto con el lenguaje, como con los objetos, como con el cuerpo propio, como con el contacto con los semejantes.

Leif y Brunelle, que se han dedicado a investigar la esencia del juego, mencionan, para el ludismo adulto, tres características: la mencionada de la "transgresión", el "permiso" (para la des-preocupación) y la "tregua".

Si pensamos en el contexto histórico que hemos vivido todos los que en la actualidad somos maestros, podemos observar largos años en los que la situación económica "no nos da tregua", la situación socio-política no nos ha "permitido transgredir".

Esta obvia contradicción entre la esencia del juego y el ámbito en que él pueda darse nos han alejado como protagonistas del mismo. Porque el juego es una posibilidad del individuo y es, además, parte del contenido socio-cultural que define el medio humano. Si el hombre juega es porque la cultura también se juega y, de alguna manera, son los distintos juegos del hombre los que crean y continúan la cultura o, al menos, revelan su sentido.

Comencemos estas notas con la siguiente constatación: hoy son pocos los adultos que juegan.

Sin duda podemos anticipar una hipótesis: este panorama tiene alguna relación con la ausencia del juego infantil en la institución escolar.

Pero, comencemos por nosotros...

¿Qué nos pasa ante la posibilidad del juego espontáneo de nuestros alumnos? ¿Hay situaciones que nos producen temor para darle lugar? ¿Nuestra experiencia de "manejo de grupo" está circunscripta a un espacio reducido? Si los niños juegan, ¿tenemos que jugar con ellos? ¿Nos da un poco de vergüenza? ¿Pérdida de imagen, de autoridad? ¿Hay más peligros para la seguridad personal de los niños?

Cualquiera de estos problemas —y puede seguirse la enumeración— forma parte de nuestra realidad. Y para cualquier intento de cambio tenemos que partir de ella. No negarla, ni ignorarla, ni transferirla a situaciones más impersonales.

Si comprendiéramos la importancia de jugar, nosotros y ellos, si tuviéramos ganas de intentar, nosotros y ellos, podría ser una gran oportunidad.

Porque el juego espontáneo es desestructurado, porque es imprevisible la dirección de la creatividad de los niños. Y es esto imprevisible lo que, además de darnos un poco de miedo, nos motiva respuestas nuevas, nos ayuda a mirarnos distinto, a conocernos mejor, a dar más de nosotros.

Y así, nosotros y ellos nos igualamos en un compromiso entre creativo y respetuoso, en distintas líneas de acción, pero con esa gran oportunidad de darnos tiempo, de descubrir juntos el cómo hacer, en definitiva: crecer juntos. Entonces vamos a comenzar a explicarnos por qué es tan importante el jugar.

Las ciencias humanas en general, y, en especial, aquellas se centran en el movimiento del niño, profundizan cada vez más en la consideración del juego como la expresión cabal del ser humano, en la doble e inseparable dimensión: en tanto ser único, singular, irrepetible, y en tanto ser social, interrelacionado, comunicativo, hacedor y heredero de normas, costumbres y conocimientos.

## **Significado del juego en la vida del niño**

La situación de juego es lo que por naturaleza le corresponde; constituye el puente que le permite transitar de un mundo natural que lo envuelve y del cual aún no se diferencia, al mundo que le es ofrecido (entre otros ámbitos, por la escuela), estructurado en normas, pautas, acuerdos tácitos, formas reguladas del lenguaje, etc., pasando por el propio mundo, donde descubre lo que puede y no puede, los límites que las cosas le imponen, las posibilidades que ofrecen la audacia y la paciencia para conseguir algo. En este propio mundo tan singular descubre la necesaria presencia de la justicia como norma y la ley como forma de regular la acción comprometida.

Sabe que puede elegir, pero percibe que su mismo elegir tiene un límite como es el control que surge de las naturales y necesarias relaciones de convivencia. Obrar con absoluta libertad y controlarse, innovar y acatar las reglas del juego, mantener la independencia como derecho adquirido y respetar en el otro igual derecho, descubrir y descubrirse, constituyen el movimiento pendular del juego en cuanto es por esencia actividad.

## **¿Cuáles son los rasgos esenciales de esta actividad?**

- a) Es una actividad básicamente gratuita e improductiva, es decir, el juego es por el juego mis-

mo: el niño juega porque juega, aun cuando pueda incluir en su desarrollo complejas construcciones intelectuales, técnicas o sociales.

- b) Es una actividad social irreductible a otras, que depende en su significado lúdico de pautas culturales de interacción.
- c) Es una actividad libre, voluntaria, atractiva y placentera.
- d) Es una actividad que moviliza las emociones, netamente expresiva, que lleva ineludiblemente al diálogo corporal, oral, imaginado, con los demás y con los objetos.
- e) Es una actividad creativa.
- f) En el juego, el niño ejercita posibilidades.
- g) En el juego, finge, simula o imagina situaciones, generalmente bien precisas, pero despojadas de las correspondientes a la vida real.
- h) En el juego, se constituyen un tiempo y un espacio especiales, que se sustraen al tiempo y al espacio "cotidiano".

Pensemos que en el juego, entonces, desde su inicio, se establece una relación del niño con el objeto de su juego: busca las maneras de abordarlo, siente la necesidad (gozosa siempre) de conocerlo. Por lo tanto, no es posible pensar que algo nuevo no le suceda en el proceso de juego: sabe más de otras cosas, duda, evoca, encuentra sus propias limitaciones. Y eso es aprender: a ser más auténticamente niño y a conocer lo que no es él, lo que son las cosas, lo que es el otro.

### **¿Qué pasa con el juego en nuestra sociedad y en la escuela?**

Una sociedad que exige de sus individuos entre doce y quince horas diarias para poder meramente "sobrevivir", que basa sus relaciones productivas en la competencia y en el afán de tener más, que registra un alto índice de control social y de violencia gratuita, no es, precisamente, un clima favorable al juego.

No hay espacios adecuados, ni tiempos, ni estímulos para jugar (cfr. cap. de Educación Física, puntos 4.4. y 4.5.).

De alguna manera, la escuela "sería", el nivel primario, que prepara los hombres del mañana, reproduce esta negación. Desde un punto de vista antropológico, J. M. Cagigal sostiene: "frente a una concepción pedagógica predominante durante mucho tiempo de que el niño era fundamentalmente un proyecto de adulto, hoy prevalece la tesis de que el niño, parte de que razonablemente sea considerado como un futuro adulto, es, sobre todo, una realidad plenamente justificada en sí misma. Y que cuanto más se respete al niño en cada período de su evolución, mayor es la garantía de acierto en el futuro adulto".<sup>1</sup>

La escuela, es cierto, no es un lugar definido institucionalmente por el juego, sino por un proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero no quiere decir que deba ponerse en contra del juego, ni —obviamente— que sea sustituida por el juego, sino que, como institución, debe estar A FAVOR DEL JUEGO, como parte de sus funciones de socialización, producción de conocimientos y elaboración crítica de otras instancias educativas. Y esto nos lleva a analizar la presencia del juego en la escuela.

El empleo del juego como recurso de enseñanza tiene cumplido un siglo. Quiere decir que la posibilidad de aprovechar su potencial no se ha desestimado.

Pero el juego, en la escuela, tiene dos historias: la de su empobrecimiento hasta convertirlo en un rígido recurso didáctico, sin autenticidad, y la de su sanción, porque no es trabajo, hace perder el tiempo útil, no prepara para la vida adulta.

Convengamos que no es lo mismo jugar que aprender, y aprender "como si" se jugara. El "como si" indica ya una situación ficticia, porque el niño sabe tan bien como el docente, que lo que tiene que hacer es aprender, lo que está "previsto" mientras se representa un juego.

Es necesario, pues, puntualizar algunas relaciones: a) juego y aprendizaje; b) juego y distensión o descarga, y c) juego y trabajo.

Para esto, vamos a señalar que ciertos rasgos como la atracción, interés, exploración, ejercicio, placer, creación, no definen a una actividad especial sino que estarán presentes en cualquiera de estas actividades del hombre: ya sea en el juego, en el aprendizaje o en el trabajo, sin que esto signifique que no puedan diferenciarse.

- a) *Juego y aprendizaje*: los rasgos señalados pueden estar presentes en el planteo que los maestros pueden hacer de situaciones de aprendizaje (por ejemplo: situaciones problemáticas). Así, el niño se compromete íntegramente en la construcción del conoci-

<sup>1</sup> Cagigal, J.M. *Educación del Hombre Corporal*, Revista Perspectiva, Unesco N° 4, 1979.



miento. Pero no son juegos, porque ese compromiso del niño implica una intencionalidad y porque, en el juego, el aprender es una consecuencia involuntaria para el protagonista del mismo.

Pero hay otras situaciones de aprendizaje, a veces consideradas como "juego, en las que la atracción y el interés se buscan a través de la inclusión de la competición, estímulo externo a ese compromiso que mencionábamos del niño con su aprendizaje. Así se da prioridad a una nota —característica de ciertos juegos y de ciertas sociedades— pero adicionándole ingredientes adultos: la competición plantea una situación de "prestigio", de "obtención de recompensa" y no se plantea como una manera de saber hasta dónde se puede.

- b) *Juego y distensión o descarga*: El lugar que la institución escolar reconoce para el juego es el recreo. Y se lo reduce a una función de descanso, distensión, descarga. Demasiado poco tiempo; en la mayoría de las escuelas, además, demasiado poco espacio; una minimización que impide el necesario despliegue de tanta posibilidad y potencialidad. Cuando este aspecto de la vida del niño es descuidado o desvirtuado, el juego se define como válvula de escape de la energía acumulada en clase. El juego se empaña entonces de dos notas que se han vuelto comunes: la agresividad y la trampa. Es decir, nace el contra-juego, que lleva a la formación de conductas antisociales, disociadoras, no solidarias, sin sensibilidad para percibir lo que es justo o injusto.
- c) *Juego y trabajo*: También el placer, la atracción, el ejercicio, pueden aparecer en el trabajo. Aún una misma actividad puede ser juego o trabajo, según cómo la viva el niño. Por ejemplo: la preparación de un fuego. Puede ser decidida por un grupo de niños como parte de su exploración del medio en un rato libre del campamento. Empieza y termina cuando ellos quieren. Es un juego. Pero si ese grupo tiene como tarea la preparación del almuerzo, "tendrá que" mantener ese fuego hasta que el objetivo sea cumplido. Puede suceder que en los dos casos sienta el mismo placer por hacerlo. Pero aquí es trabajo. Pensamos que es importante diferenciar el juego y el trabajo. Pero no como actividades antagónicas, donde los rasgos de libertad, goce, creatividad se contraponen con la obligación, lo rutinario; donde una sirve para compensar los esfuerzos dedicados a la otra; donde una permite descargar las tensiones provocadas por la otra; donde el juego se comparte y beneficia al grupo, y el trabajo es para sí mismo, para la subsistencia. ¿No será que en este antagonismo está implícito el modelo social de trabajo como actividad alienada y alienante? Tratemos de que el niño viva experiencias positivas de juego y de trabajo, y descubra cuántas de esas notas esenciales del juego son comunes al trabajo y cuánto trabaja sin proponérselo cuando juega. Es necesario vivirlo así para que más adelante, joven, adulto, siga jugando, y sepa que es posible un trabajo desalienado y se esfuerce por conseguirlo.

## **¿Qué hacer con el juego en la escuela?**

Al comenzar este capítulo hicimos mención de la necesidad de reconocer la realidad como punto de partida para cualquier proyecto de cambio.

Aquí esbozamos una realidad social que no valora ni estimula el juego espontáneo. Una realidad más acotada, que es la de la institución escuela que se comporta en la misma dirección. Y allí adentro estamos los adultos: cada uno de nosotros, maestros, el equipo docente al que pertenecemos, y los padres. Y están los niños.

Si reconocemos al juego como actividad humana básica y una parte esencial del mundo de los niños, ¿qué hacemos?

No hay respuestas precisas... o quizás la respuesta sea: buscar!. Buscar juntos, reunirnos, formularnos hipótesis sobre posibilidades, compartir la búsqueda con los niños.

En primer lugar, es necesario conocer las condiciones para la aparición del juego infantil: un espacio y su contenido, un tiempo, una especial actitud adulta (cfr. Cap. Educación física, 4.4.).

También pensar que es una ocasión privilegiada para el conocimiento de los niños. Porque el juego pone en acción todo su potencial: sus habilidades motoras, su relación con las normas, su grado de socialización, su desarrollo mental, tanto intelectual como imaginativo. El maestro, como observador de los juegos, puede conocer a los alumnos más allá de los rendimientos escolares, y más allá de las comunicaciones puramente verbales.

Entonces podremos pensar:



- En intentar superar los obstáculos que impiden encontrar el tiempo escolar para el juego de los niños,
- En inventar soluciones que nos ayuden a superar la falta de espacios en la escuela para el juego, revalorizando los propios y buscando otros fuera de ella.
- En experimentar una actitud que favorezca el juego, que vaya construyendo un equilibrio entre:
  - La tutela y la libertad.
  - La discreción y la disponibilidad
  - El estímulo y la seguridad, para que el niño sepa que juega con sus pares sin el adulto, pero que, sin embargo, puede contar con él.
- En revisar los modelos escolares, con la intención de abandonar ciertas estereotipias que se repiten, por ejemplo:
  - Control exagerado o descontrol total.
  - Mensajes que tienden a condicionar la división de sexos.
  - Doble mensaje respecto a que son muy grandes para hacer ciertas cosas (ej. jugar) y muy chicos para otras (ej. ejercer cierta autonomía).
  - Separación rígida entre los niños más pequeños y los mayores.
- En pensar, de acuerdo con este último punto, en la riqueza potencial que implica el compartir los juegos entre niños de distintas edades. Los más pequeños, menos condicionados, ayudan de hecho por su mayor libertad y espontaneidad a que los más grandes puedan vencer ciertas inhibiciones. Y éstos, a su vez, pueden inventar juegos que los más chicos pueden recrear en la medida de sus posibilidades, ampliando así su "repertorio lúdico".
- En que nuestro temor por la seguridad de los niños puede generar dos actitudes: o nos inhabilita para posibilitar el juego, o nos lleva a un serio replanteo sobre los "límites".

Tengamos en cuenta que jugar no es descontrolarse y transgredir las normas por transgredirlas, sino que es trasladar el control y la normatividad a otro tipo de situación, generada desde las ganas de jugar, y desde la imaginación creadora y simuladora de los niños. Estas reglas convenidas con ellos, y la elaboración de los límites del jugar, derivados de las características de los espacios en los que juegan, darán el marco de seguridad más adecuado. Por ejemplo: previa observación del espacio físico, para reconocer las posibilidades que ofrece, determinación en conjunto de los juegos, en función de existencia de vidrios, columnas, escaleras, etc.. La intervención docente estará circunscripta a evitar riesgos no previstos y los que surjan del no cumplimiento de las normas establecidas en conjunto. Y también en los conflictos que no pertenecen al juego y que, normalmente, lo terminan. En este punto es importante que el maestro sepa cuándo los niños juegan y cuándo no juegan.

Finalmente, es fundamental la comunicación con los padres, para que éstos también comprendan y se comprometan con una propuesta que revaloriza el juego y el lugar que ocupa éste en la escuela. En este sentido, hay que terminar con los mensajes contradictorios. En la escuela no sólo se aprende y se trabaja. También se juega. En la escuela, el juego se integra a un proyecto pedagógico. Y esto es así, sencillamente, porque es una institución educativa.

## VI EL COOPERATIVISMO EN LA VIDA ESCOLAR

### QUE ES EL COOPERATIVISMO

"El cooperativismo es un movimiento cuyo sistema responde a una doctrina que tiene por esencia la asociación de personas en base al esfuerzo propio y la ayuda mutua, sustentando con libertad, justicia y solidaridad la satisfacción de sus necesidades económicas y sociales".<sup>1</sup>

Podemos hablar de una doctrina del cooperativismo, porque tiene esencia, valores, finalidades, principios y símbolos que la sustentan.

Cooperar es obrar conjuntamente con otro u otros para un mismo fin. Es hacer y producir. Es, en definitiva, asumir la responsabilidad histórica que tenemos como hombres de ser no sólo consumidores del mundo al que pertenecemos sino aportar, fundamentalmente, nuestro bagaje personal.

Los elementos principales que son la esencia del cooperativismo podrían sintetizarse de este modo:

- Como eje y fin de toda actividad cooperativa está el *hombre*.
- Como sistema de relaciones basado en la igualdad de todos los hombres, *la democracia*.
- Como actitud de trabajo, *el servicio*.

La doctrina cooperativa sostiene entre otros valores fundamentales la libertad, la justicia y la solidaridad. Desde esta perspectiva el hombre es concebido como un ser libre, capaz de pensar por sí mismo, dar su opinión, aunque sea divergente, realizarse autónomamente en su medio social. Esta autonomía se va afianzando con la necesidad que siente de cooperar con otros.

La justicia está ligada estrechamente con la igualdad en el trato de los hombres entre sí. La justicia es el sostén indispensable de la *solidaridad* y ella tiene su apoyo en la idea de comunidad.

Lo importante del cooperativismo es reconocer en cada asociado al ser *solidario* con los demás que une su voluntad de colaborar junto a otros para lograr un fin común, con la posibilidad de integrarse y diferenciarse de los demás.

De la conjunción de ideas y valores, el cooperativismo puede plantearse logros y metas cercanas, satisfaciendo necesidades vitales; alimentación, vivienda, vestidos, educación, cultura, mejorando su calidad de vida, sobreentendiendo el esfuerzo personal y la ayuda mutua. Estos son los servicios que organiza y presta. Pero además apunta a otro propósito que es su ideal: elevar la dignidad humana.

<sup>1</sup> Nidia B. de Gonzalo y Dante Gragogna: "Introducción al cooperativismo". Pág. 20.

En términos generales se propone cooperar a través de infinidad de matices y formas para mejorar la sociedad en su conjunto, para que sea cada vez más solidaria, más fraternal y más democrática.

El aspecto sistemático del cooperativismo encuentra su real manifestación en la *cooperativa*. La cooperativa como entidad es la que sostiene los principios y tiene en cuenta sus relaciones recíprocas. Posee un ordenamiento legal que da cuenta de su naturaleza, constitución, asociados, capital y administración, integración, etc. Su estructura posibilita realizaciones económicas y sociales, visibles y evaluables.

Para pertenecer a ella se debe ser asociado y aportar un determinado capital.

## **Sus principios**

Desde las primeras experiencias el cooperativismo se rige por principios que entrelazados con las ideas y valores dan cuerpo a la doctrina cooperativista.

1. *Acceso libre y adhesión voluntaria*  
El individuo debe tener fácil acceso a la cooperativa. Al asociarse adquiere derechos y obligaciones que lo responsabilizan de su participación. La enunciación de este principio incluye la *no* restricción racial, política y/o religiosa.
2. *Administración democrática*  
En la entidad cooperativa el voto se emite por cada persona (un socio, un voto), a diferencia de una sociedad anónima que otorga mayor cantidad de votos a mayor capital individual. Los asociados son quienes asumen la responsabilidad de controlarse y dirigirse institucional y económicamente. Eligen periódicamente las autoridades que deben gobernar la cooperativa y se les da el poder delegado y sujeto a las últimas decisiones que debe asumir la Asamblea General de los asociados. Las autoridades son, entonces, designadas por el voto de confianza que les entregan sus iguales.
3. *Interés limitado al capital*  
La cooperativa apunta hacia el objetivo de brindar servicios y no hacia objetivos meramente lucrativos. Si bien la cooperativa necesita capital para su proceso de producción, el dinero es un instrumento al servicio del hombre.
4. *Distribución de los excedentes*  
Los excedentes en la cooperativa pertenecen al asociado. Se distribuyen en proporción a las operaciones efectuadas y no en proporción al capital invertido.
5. *Educación cooperativa*  
Este principio apunta a la necesidad de fomentar la educación cooperativa entre sus miembros. La idea central es formar y preparar al hombre para el cumplimiento de funciones sociales, técnicas y humanas dentro del marco de la doctrina y práctica cooperativista.
6. *Integración cooperativa*  
El punto se refiere a la integración externa de las cooperativas entre sí con el propósito de proporcionar más y mejores servicios. Esta tendencia a la integración responde a la naturaleza cooperativa porque se basa en la unidad de esfuerzos y en la colaboración recíproca.

## **La cooperación y su importancia en la educación**

La práctica del cooperativismo en concordancia con sus principios se transforma en una alternativa de respuesta a la satisfacción de las necesidades personales y sociales.

La base de esta afirmación reside en que no se funda sobre el sistema de la competencia (ser más que los otros a cualquier precio), sino sobre un sistema de cooperación que implica ser más *con* los otros para una vida conjunta mejor. Desde lo económico plantea un esquema de distribuciones proporcionales y justas y desde lo político puede llegar a significar una respuesta para el destino histórico-político-social de un país.

De acuerdo con el punto de vista democrático el cooperativismo respeta la igualdad y la equidad y fomenta la participación entre los hombres, puesto que a partir de la integración, como se explicitó, los une sin atender a sus diferencias (religiosas, políticas, raciales, etc.). Su importancia moral está dada por los valores que sustenta.

Podemos decir que el marco axiológico del cooperativismo coincide con los objetivos de nuestra cultura y nuestra escuela de hoy.

La escuela tiene entre otras responsabilidades la de preparar al niño para vivir en la comunidad a la que pertenece, con plena conciencia de sus deberes y sus derechos. Debe capacitarlo para un estilo de vida democrático.

En este marco surge la importancia de la *participación*.

La participación es inherente a la naturaleza social del hombre, acompañando su evolución desde sus orígenes (tribu-clán) hasta las formas históricas que la vida social fue tomando.

Es una necesidad básica, es el camino natural para que el hombre canalice sus deseos, desarrolle su pensamiento reflexivo, conquiste su autonomía e interactúe con otros.

Dentro de todo grupo existen diferencias individuales en el comportamiento participativo. Esta variedad enriquece al grupo, y le exige coordinación y complementación, siendo el diálogo una fuerza actuante en el mismo, que posibilita:

- Respetar la opinión ajena.
- Comprender la decisión de la mayoría.
- Compartir la información disponible.
- Comunicar las experiencias vividas.

De allí la importancia de que la escuela y la participación marchen juntas, con el fin de formar al *hombre integral*.

Será posible que se cumpla esta finalidad si desde la escuela se posibilita el aprendizaje de la *participación*. La herramienta de tal acción es la cooperación.

A cooperar se aprende cooperando.

Es un proceso gradual que la escuela primaria debe ayudar a construir paulatinamente, en todos los ciclos.

De esta manera la cooperación se transforma en un sistema pedagógico que pueda ser aplicado en el aula, que se apoya en la colaboración entre los maestros y los alumnos y los alumnos entre sí.

La práctica de la cooperación en la escuela:

- Facilita al niño su formación cívica, moral e intelectual;
- Permite que se agrupe y planifique de acuerdo a sus necesidades;
- Lleva a la comprensión profunda de lo que le pasa al otro, porque *opera* con él;
- Permite que el niño —alumno— con su individualidad, asuma sus responsabilidades, tenga sus propias opiniones y libere su posibilidad de decidir, discutir, ajustar y evaluar;
- Estimula una actividad positiva frente al aprendizaje creador;
- Posibilita al niño compartir su afecto.

Como ejercicio de participación, surgen, entre "*otras experiencias*", el consejo de grado y la cooperativa escolar. Decimos entre "*otras*", pues existen distintas propuestas centradas en una *actitud cooperativa*, posibles de ser implementadas, desde primer grado y desde todas las áreas curriculares.

Podemos citar también como ejemplos, la construcción de normas de convivencia en el aula, rondas de evaluación grupales, participación en la planificación de los contenidos a estudiar, etc.

Desde esta perspectiva, el maestro, como "*facilitador del aprendizaje*", se permite orientar, escuchar y rectificar; propiciando la comunicación, haciendo intervenir a todos por igual, provocando la comunicación, haciendo intervenir a todos por igual, provocando la reflexión, el juicio personal y la adopción de una postura propia, promoviendo el respeto por la opinión de los otros, ayudando a incorporar los aportes de los compañeros a las propias reflexiones del niño. Guiando para que el grupo aprenda paulatinamente a organizarse para poder tomar decisiones.

Si también se entiende al equipo docente de una escuela (incluyendo al personal de conducción) como a un grupo de aprendizaje, los vínculos que se establezcan en el mismo deberán sostener la actitud participativa, cooperativa y creadora.

La posibilidad de recreación de su tarea y su rol está también ligada a la manera en que ese equipo viva y sienta al grupo y a la institución en la que trabaja.

El trabajo en colaboración y cooperación entre docentes es fundamental en esta tarea de cambio



y creación permanente. El intercambio de experiencias e información facilita el enriquecimiento de los conocimientos y de la integración grupal. El intercambio e integración también se hacen extensibles a las familias de los alumnos, es importante que la escuela brinde canales de participación en donde los padres puedan incluirse en la comunidad educativa compartiendo la tarea de educar.

Podríamos imaginarnos de esta manera al cooperativismo escolar como una "*acción*" inscripta en una pedagogía integrada en el conjunto de las actividades del aula y de la escuela en general.

---

## **MARCO TEORICO**

---

### **B. MODELO DIDACTICO**

## VII OBJETIVOS EDUCACIONALES

### 1 *Los objetivos y la concepción de educación*

Hemos analizado antes, que a través de la educación una comunidad socializa a sus miembros, integra saberes y a través de esos procesos produce, conserva, transmite y transforma su identidad histórica.

Adoptar este nivel de análisis como punto de partida, supone abrirnos a dos reflexiones complementarias:

1. En primer lugar, qué supone un planeo de objetivos desde los distintos niveles de realización de una gestión pedagógica.
2. En un segundo lugar, cuáles son las exigencias que debe satisfacer una propuesta de objetivos desde el punto de vista de los educandos.

El primer planteo nos remite al problema de la relación entre políticos, técnicos y educadores de los diversos niveles jerárquicos del sistema educativo.

Es preciso destacar que nuestro punto de partida, la concepción de educación, remite a una consideración de los objetivos como opciones valorativas que, en el seno de una sociedad democrática, expresan consenso acerca del estilo de vida que se pretende que la escuela transmita.

Desde este punto de vista, la relación entre políticos, técnicos y educadores destaca como nota distintiva la complementariedad de perspectivas y la concertación de esfuerzos.

Ninguno de estos niveles puede considerarse prescindente en la responsabilidad de seleccionar objetivos. Por el contrario, cada uno de esos actores desde su especial perspectiva de acción y desde su común estatus de ciudadano debe intervenir en el análisis crítico de las opciones expresadas a través de los objetivos y comprometerse en la tarea de lograrlos.

En cuanto al segundo ángulo de análisis, la perspectiva de los educandos, entendemos que el primer problema que plantea esta concepción es el de la contextualidad de los objetivos.

Los ejes en torno a los cuales se han de proponer los objetivos han de ser los marcos de vida del educando: la vida personal, familiar, social, laboral, lúdica, política. Es decir, los ejes de los objetivos han de ser los ámbitos en los cuales se proyecta el sujeto como participante de la historia de su comunidad.

El despliegue de sus acciones se ha de dar desde los ámbitos inmediatos a los mediatos, en un enfoque concéntrico que complemente y complejice progresivamente sus competencias y sus esferas de acción.

Adoptar como ejes organizadores los marcos de vida del educando es el punto de partida para otorgar significación personal a una propuesta de objetivos educativos.

Complementariamente, creemos que vivir la propia educación a partir de la inserción en lo concreto, en la propia historia de vida, es el camino para promover el desarrollo de sujetos activos y críticos, dispuestos a efectuar opciones y a comprometerse con ellas.

## **2 La fundamentación interdisciplinaria de los objetivos**

El enfoque teórico del aprendizaje del educado exige la diferenciación y la integración de múltiples perspectivas:

- La de la *psicología evolutiva y educacional*, que aporta orientaciones acerca de las posibilidades y límites del aprender en cada etapa evolutiva.

A partir de estos aportes:

- 1 Se analizan las conexiones entre las construcciones espontáneas de los niños y aquellas que la escuela deliberadamente debe propiciar.
  - 2 Se jerarquiza las posibles relaciones entre las adquisiciones nuevas y los bagajes previos, así como el papel de los pares en el aprendizaje.
- La de la *sociología*, que ofrece perspectivas de análisis en torno al papel que cabe desempeñar a la institución educativa en relación con las diferencias sociales. Los distintos sectores y grupos que integran la sociedad constituyen variables que inciden en las expectativas educativas y en los niveles de logro de los alumnos.
  - La de la *antropología*, que permite el acceso a la complejidad cultural característica de los marcos de vida personales de los educandos y de la institución escolar, así como sus posibles convergencias y conflictos.
  - La de la *epistemología*, que abre perspectivas en torno a la génesis del conocimiento, los problemas de su comunicación y la historia de sus transformaciones, en suma, el problema del saber como construcción social.
  - La de la *didáctica*, que desde este enfoque, debe articular el marco teórico con el complejo de variables que confluyen en el aprender y en el enseñar, permitiendo confrontar la teoría con la práctica en el aula.

Desde esta perspectiva la problemática de los objetivos debe asumir un enfoque integrador que comprenda la multidimensionalidad de la acción pedagógica. Más que la redacción importa la selección y jerarquización de los objetivos permitiendo entonces establecer puentes entre la teoría y la práctica, entre distintos modelos didácticos y el para qué, qué, y cómo realizar la tarea. Este concepto de objetivos otorga direccionalidad a la tarea educativa.

El hecho de asumir el enfoque científico como base de sustentación de los objetivos, exige considerar su diseño como un conjunto articulado de hipótesis cuyo lugar de contrastación será el aula.

Complementariamente, el desarrollo del currículum que tendrá como escenario la institución escolar abrirá nuevas perspectivas para el papel de los objetivos, puesto que cabe la posibilidad de que éstos se transformen en fuentes de nuevos interrogantes que suscitarán búsquedas en los diversos planos del quehacer pedagógico.

La complejidad del aprender exige que nos detengamos en una reflexión crítica acerca de la arbitrariedad de seccionar la unidad real del fenómeno en dominios de conducta.

Entendemos que en todo objetivo educativo se da la convergencia de dimensiones socioafectivas, cognitivas, y psicomotrices. Eso indica que tanto las operaciones del educando como sus afectos tienen lugar en forma conjunta e interactúan entre ellas a partir de las situaciones de aprendizaje.

Es así como —para ilustrarlo— aprendiendo a multiplicar, a propósito de sus experiencias de descubrimiento de la operatividad del concepto y a partir de su historia personal con ese conocimiento, el niño podrá aprender:

- A emplearlo en situaciones cotidianas, a descubrir estrategias de empleo y situaciones problemáticas propicias para su ejercicio.



- A compartirlo con pares y adultos, utilizando en la práctica la contribución de ese saber para un desenvolvimiento eficaz en la vida de relación.
- A amar ese conocimiento y a estimar positivamente las experiencias de desenvolvimiento autónomo proporcionadas por su aprendizaje.
- A descubrir en el lenguaje de la matemática, nuevas posibilidades de comunicación, específicas de ese sector del conocimiento y factibles de ser empleadas para expresar su dominio y para intercambiarlo.

El dominio de lo aprendido en este planteo, aparece como el resultado de un conjunto de acciones significativas y la posibilidad de confrontarlas con la experiencia, con los pares, con los textos, con el maestro, etc.

En esta propuesta curricular, el diseño de objetivos adopta los ámbitos de inserción proporcionados por los marcos de vida del niño y se refiere a las siguientes instancias:

- El alumno y el desarrollo de saberes teóricos y prácticos y de estrategias cognoscitivas vinculadas al campo de conocimientos (competencias para conocer).
- El alumno y su progresiva inserción en la sociedad, desde los ámbitos más inmediatos y cotidianos hasta la participación en la vida de la sociedad como ciudadano, productor, cooperador, vecino, en suma, como socio activo de una comunidad (competencias para la inserción sociocultural).
- El alumno y el desarrollo de los sistemas de comunicación característicos de los diversos campos de la cultura (competencias para la comunicación).

En lo que concierne a los niveles de las conductas, nuestro punto de partida es el aprendizaje como construcción de conocimientos. La actividad del sujeto moviliza un repertorio de conductas complejo en el que intervienen la comprensión de significados, el análisis crítico de la información, el empleo del conocimiento en situaciones diversas, desde las más familiares hasta las inéditas, lo cual supone poner en juego una gama de posibilidades creativas. El dominio de lo aprendido en este planteo, aparece como el resultado de un conjunto de acciones significativas y de diversas constataciones de la operatividad de las nuevas nociones. El empleo de la memoria, en consecuencia, lejos de ser un fin en sí mismo, cobra un papel instrumental para el acceso a logros de aprendizaje más complejos.

Estos niveles de logro de las conductas son propios de toda propuesta curricular de la escuela primaria. Lo variable, naturalmente, será la complejidad en cuanto a operaciones y a contenidos educativos con que se desafíe al educando.

Pero no debemos olvidar que el punto de partida, en la escuela primaria, es el contexto de vida inmediato, del cual surgen los temas y las actividades. En resumen, el punto de partida de los objetivos es la significación que ofrezca para el alumno la experiencia de aprendizaje.

### **3 La relación entre objetivos generales y específicos**

Este nivel de análisis exige dos puntualizaciones distintas:

- 1. Desde el ángulo político-educativo.**
- 2. Desde el ángulo científico.**

#### *1. Desde el ángulo político - educativo*

Una formulación de objetivos desde el nivel del organismo que gobierna la educación en una jurisdicción supone la explicitación de un conjunto de logros que configuran un perfil deseable al término de un nivel de escolaridad. La propuesta en consecuencia, exige una doble responsabilidad política: por una parte la articulación con otros niveles del sistema educativo que garantice la fluidez del pasaje por parte del educando y su posibilidad de acceso a un nivel de escolaridad más alto. Por otra parte, el esfuerzo de concertación interjurisdiccional que permita integrar perfiles de logro de manera que la unidad nacional y la diversidad regional o individual se complementen armónicamente.

La selección de objetivos educacionales es un problema de alta relevancia política.

No se debe olvidar que la acción educativa ha de ser una empresa concertada entre la conducción educativa y la institución escolar.

Al respecto, entendemos, que respetadas las bases de la identidad nacional y regional, en el ámbito de la institución escolar se abre un amplio espacio para la libertad. Este espacio es el que la escuela debe aprovechar para conferir identidad local al proyecto educativo, significación cultural para el grupo que atiende y respeto por el acontecer histórico del aprendizaje en el seno de cada comunidad escolar.

2. *Desde el ángulo científico.*

El problema de la especificación creciente de los objetivos educacionales suscita otra reflexión.

Asumir la complejidad característica de un proyecto educativo, así como la multidimensionalidad del aprendizaje, exigen un replanteo teórico de las formulaciones de objetivos en vigencia en nuestro país.

Al respecto, estimamos que dentro de los grados posibles de especificación de objetivos, no debemos perder de vista que tenemos exigencias claras marcadas por nuestro marco teórico; será útil toda especificación que ayude al maestro a guiar el aprendizaje con claridad en cuanto a proceso y producto. Pero cabe enfatizar que en el enfoque que proponemos se descarta todo planteo de operacionalización que involucre la fragmentación del proceso de aprendizaje en unidades discontinuas y que aisle las conductas del educando, desvirtuando la integración que las caracteriza.

Respetar la integración de conductas y la complejidad de los procesos es el punto de partida para asegurar coherencia entre el enfoque adoptado y las dimensiones didácticas de la labor pedagógica.

## VIII EL PROBLEMA DE LA METODOLOGIA

### 1 Enfoque general

La primera pregunta que surge cuando se trata de abordar este problema es: ¿qué papel juega el método en la acción didáctica?

- 1.1. El primer tratamiento del método que aparece en la historia de la Didáctica es el de la escuela tradicional, de carácter *formal*. Así Schmieder define al método como "una reunión organizada de medidas didácticas, que se fundan sobre conocimientos psicológicos y sobre leyes lógicas y que realizadas con habilidad personal de artista alcanzan sin rodeo el fin didáctico previamente fijado".

En este planteo de Schmieder se entrecruzan los procesos reales del pensamiento del sujeto que aprende con la formalización realizada por la Lógica.

Sin embargo, el toque al método lo pone la habilidad del maestro que debe ser un verdadero "artista". En esta época la Didáctica es considerada el "arte de enseñar".

Aún hoy es frecuente escuchar el lema: "cada maestro con su librito".

Ferrière critica duramente la escuela tradicional diciendo que imparte contenidos anti-naturales y antipsicológicos. Los métodos escolares son por ello fundamentalmente autoritarios e impositivos.

La concepción formal baja al aula a través de dos métodos y dos procedimientos lógicos que son usados como métodos didácticos.

a) La inducción y la deducción.

b) El análisis y la síntesis.

Posteriormente, las investigaciones de Piaget y sus colaboradores probaron que los niños que tienen pensamiento operatorio concreto, los alumnos de la escuela primaria, abordan el conocimiento desde lo concreto, lo particular, y que el camino a recorrer para llegar a lo formal es muy lento y laborioso, que no son dos caminos que se entrecruzan sino que un nivel de pensamiento prepara el desarrollo del nivel siguiente.

- 12 El segundo tratamiento que hace la Didáctica del problema del método es *instrumental*, es decir, considera a éste, un medio que permite organizar la acción docente.

A fines del siglo pasado y principios de éste, surgen en Estados Unidos y Europa las denominadas corrientes de la Escuela Nueva. El filósofo y pedagogo J. Dewey produce una revolución al considerar como eje de su teoría al paidocentrismo y a la educación como suma de experiencias.

Esto supone, en primer lugar, considerar al niño realizador de búsquedas, convertido en activo agente de saberes, en foco en torno al cual el "programa escolar" no será sino el conjunto de experiencias posibles. En segundo lugar supone que el niño aprende haciendo, para que se produzca el crecimiento interior a través de experiencias realizadas durante el proceso de aprendizaje.

Lo que está en juego en la Escuela Nueva, es una "nueva" concepción del trabajo, los programas y los métodos; una nueva filosofía de la educación. La base de los programas y los métodos son el impulso vital, la energía interior, el interés espontáneo. El trabajo individual se coloca en primer plano, cada uno avanza a su ritmo y el trabajo en equipo reúne a los que tienen preferencias comunes e igual nivel de progresos.

El problema del método se plantea desde una doble perspectiva: la educación intelectual y la educación moral.

Con respecto a la educación intelectual preconiza el reinado de la acción: se intensifican los trabajos manuales, se utiliza el juego profusamente. El nuevo espíritu introduce "la vida en la escuela y abre la escuela a la vida".

Con respecto a la educación moral, la Escuela Nueva no impone nada. Se limita a facilitar a los escolares el aprendizaje de la libertad. En lugar de imponer a los niños desde el exterior ciertos modos de actuar, pretende que ellos adapten su actividad exterior a una regla interior. No fueron muchas las escuelas que pudieron aplicar en sus aulas los principios de la Escuela Nueva. Se trataba de un movimiento de reforma y al tener en claro que lo que era necesario cambiar no eran los programas y los métodos, sino las actitudes respecto a la filosofía del proceso educacional, se comprende por qué este movimiento tuvo poco éxito en nuestro país y en el mundo.

- 1.3. En la década del '60 cobran vigencia los métodos intuitivos bajo un gran número de formas nuevas. Esta nueva Didáctica, *sensual-empirista*, basada en la imagen y hasta enriquecida por el dinamismo de los medios audiovisuales fue un progreso con respecto a la enseñanza puramente verbalista, pero una regresión con respecto a los métodos activos. Piaget dice que así como existe un "verbalismo de la palabra", también existe un "verbalismo de la imagen". Hablamos de regresión con respecto a los métodos activos porque el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje pasa del niño a la imagen. Y como dice H. Aebli, la imagen es soporte del aprendizaje, nunca eje.

Sin embargo, los medios audiovisuales bien seleccionados y bien usados, pueden ser valiosos auxiliares del maestro.

Las tendencias actuales para la utilización del mensaje audiovisual son múltiples y variadas. En determinados casos se recurre a estas técnicas para comunicar un conjunto de informaciones sobre temas curriculares o extra curriculares. Así por ejemplo la utilización de la T.V. y del cine para la información sobre temas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Musical, etc., sirven para establecer relaciones entre el mundo audiovisual y el de la explicación verbal; entre escuela y vida.

La observación indirecta de la realidad debe posibilitar también un aprendizaje: "La lectura de las imágenes".

- 1.4. En la década del '70, en nuestro país y en Latinoamérica, el problema de la metodología se repliega para dar lugar al modelo de la *Pedagogía por Objetivos*.

Este modelo desconoce que en el método se entrecruzan varios problemas. Por un lado, el problema de la comunicación y por otro lado el proceso del aprendizaje. Con respecto al aprendizaje, lo limita a mecanismos muy simples bajo el prisma conductista. Busca como resultado del proceso de aprendizaje solamente los previstos por los objetivos.

Tampoco tiene en cuenta el efecto que sobre el aprendizaje tienen las relaciones entre los alumnos y los vínculos entre maestros y alumnos.

A través de la Pedagogía por Objetivos se intentó controlar la eficiencia pero no conocer lo que está ocurriendo cuando la acción didáctica desencadena un complejo proceso de aprendizaje.

- 1.5. Paralelamente a la Pedagogía por Objetivos, se desarrolla en el mundo otra línea de investi-



gación, el *constructivismo*, que es la de J. Piaget y sus colaboradores y discípulos.

En la teoría de Piaget, tanto el sujeto que construye el conocimiento como el objeto que es asimilado, se constituyen en protagonistas de una Epistemología, cuya condición funcional proviene de la naturaleza biológica de la inteligencia.

Piaget estaba convencido además de la importancia de las interacciones sociales entre los niños. "Un choque de opiniones puede hacerles tomar conciencia de diferentes puntos de vista". Los chicos de similares niveles pueden ayudarse entre sí a salir de su egocentrismo, más que el adulto.

El hecho didáctico aparece, desde esta teoría, como resultante de una red de relaciones multidireccionales entre desarrollo, aprendizaje y objetivos didácticos. El desarrollo se relaciona con un proceso madurativo en el que confluyen factores procedentes del medio (entre los que el aprendizaje escolar tiene un papel muy importante) y factores procedentes del sujeto. El aprendizaje depende del nivel evolutivo del sujeto y de las experiencias que se le ofrecen. Los objetivos didácticos son vehiculizadores de esta doble relación.

Para los neo-constructivistas la Didáctica es "un quehacer social que intenta incidir en la interacción individuo-medio bajo la modalidad desarrollo-aprendizaje". De ahí que desarrollo, aprendizaje y objetivos didácticos constituyen una unidad dinámica y compleja que no puede ser reducida a la mera yuxtaposición de las partes. La unidad más elemental del hecho didáctico, para G. Sastre, está formada por la interrelación de estas tres partes.

Otro neo-constructivista, el maestro canadiense E. Labinowicz expresa que "utilizar la teoría de Piaget en el aula es un paso adelante para ayudar a los niños a alcanzar las actitudes críticas y éticas que redunden en una capacidad mayor de razonamiento, respeto y responsabilidad, elementos básicos para el potencial humano y para sobrellevar las necesidades de un mundo cambiante".

El tema de la moralidad en el niño es otra de las líneas de la Escuela de Ginebra. La educación basada en el autoritarismo y solamente en el respeto unilateral, tiene las mismas barreras desde el punto de vista ético que desde el punto de vista intelectual.

La educación basada en la carencia de normas y en la antinomia "disciplina-libertad" como pretendía la Escuela Nueva tampoco es recomendable.

La educación fundada en la construcción de las propias normas de convivencia es otra de las propuestas de los neo-constructivistas. Para Kamii y De Vries las interacciones entre los niños son de una importancia primordial para poder construir las normas. Para ello centran su actividad con los niños pequeños en el juego. Al principio, el maestro propone materiales que los lleven a desarrollar juegos paralelos, luego los estimula para que realicen juegos en grupos donde se juega libremente y por último propone juegos organizados y colectivos.

El respeto al niño y el desarrollo de su autonomía son los principios fundamentales que guían esta propuesta.

- 1.6. En la década del '80 surge otro planteo del problema del método. Así Díaz Barriga define al método como punto de unión de lo epistemológico y lo didáctico. *Contenido y método se implican mutuamente y no pueden separarse.*

El método responde en primer lugar a implicancias epistemológicas, pero en un segundo momento responde a la necesidad de aprender, esto es, a construir nociones e integrarlas a los esquemas previos de experiencias y conocimientos para que se produzca la apropiación.

Así podríamos definir al método didáctico como un enlace entre el educador que quiere y necesita descubrir cómo se construyen los conocimientos del niño y el educando que quiere y necesita descubrir cómo está construida y se transforma la realidad que lo circunda.

## 2 Variables metodológicas en el aula

La Didáctica actual considera que en el aula hay un trío que interactúa continuamente: el educando, el educador y el contenido.

C. Coll expresa que el aprendizaje escolar no debe entenderse como una recepción pasiva de conocimientos, sino como un proceso activo de elaboración. A lo largo de este proceso, pueden darse asimilaciones incompletas o defectuosas de los contenidos, que no son errores sino momentos necesarios para que el proceso continúe con éxito.

La escuela debe plantearse favorecer al máximo la actividad del alumno. La preparación y puesta

en marcha de una actividad de aprendizaje, exige tomar en consideración, simultáneamente, lo que hace el alumno y lo que hace el maestro.

El alumno interactúa con el docente, pero es la tarea que éste o aquél proponen lo que acerca o distancia al objeto de conocimiento.

El vínculo se establece a partir de una tarea concreta, tarea que está prescrita por un contenido.

Será necesario revisar el modelo de estrategia de enseñanza: partir de los conocimientos que los alumnos poseen, replantear la secuencia clásica de presentación de problemas (de lo simple a lo complejo) buscando generar conflictos; tener como objetivo maximizar el desarrollo y no sólo la búsqueda de resultados, es decir centrarse en el proceso de aprendizaje y aceptar las soluciones aparentemente erróneas como válidas, en tanto indicadoras de un avance en la construcción de la noción; promover la contrastación de hipótesis cuando el acceso a la verdad es posible, según la etapa evolutiva del grupo. En consecuencia, la "enseñanza" debe concebirse en términos de diseño de situaciones que permitan un grado óptimo de desequilibrio: desafío al nivel de comprensión de los alumnos que provoque conflicto entre los esquemas que ya poseen y los que deben incorporar.

- 21.** El docente tiene la posibilidad de trabajar con un grupo de 35 niños, con quienes asumirá distintos roles.

Primero se enfrenta con un grupo que no conoce o conoce poco. En otras ocasiones, él y el grupo deben abordar una tarea nueva. Este momento es la etapa del *trabajo colectivo*. El trabajo colectivo no es sinónimo de trabajo pasivo, no es el momento de la "explicación superflua", como lo llamaba Freinet, o del "verbalismo de la palabra", como lo llamaba Piaget. Es el momento donde maestro y alumnos planean una tarea común, formulan un proyecto, plantean preguntas, realizan un inventario de lo que se sabe y de lo que hay que investigar, coleccionan materiales, seleccionan bibliografía, etc.

- 22.** Ante el avance del conocimiento, en el grupo grande se van organizando subgrupos en función de las simpatías respecto al conocimiento y respecto a las relaciones personales.

Así surge el accionar en un *aula-taller* donde el educador pierde el liderazgo para orientar a los *pequeños grupos* en el proceso de aprendizaje.

El aula taller no requiere en el ámbito de la escuela otro espacio físico más que el que cada grado tiene asignado. Será preciso, tal vez, mover sillas y mesas, asignarle otro lugar al pizarrón o habilitar otros, pues todos los niños querrán registrar algo en ellos. Esta reubicación del mobiliario escolar, si bien facilita el intercambio y la confrontación con los pares, no asegura en sí misma la creación del aula-taller. Surge un problema importante: ¿cómo armar los pequeños grupos? ¿en forma homogénea como pensaba la Escuela Nueva o en forma heterogénea como propone la Escuela de Ginebra?

Esta elección dependerá del maestro y de las circunstancias. A principios de año tal vez sea útil reunir en un pequeño grupo a los niños que tienen ritmos y estilos diferentes de aprendizaje, para que se produzca el conflicto. Con el correr del curso lectivo puede ser conveniente rearmar los grupos en función de la marcha del proceso de aprendizaje y las necesidades del maestro de implementar mejor su tarea. No debe olvidarse que el grupo de aprendizaje como fenómeno socio-dinámico es un proyecto y está siempre en proceso de consolidación.

El juego, el movimiento, el compartir información, la cooperación en la producción, la necesidad de desplazamiento hacen de la clase un ámbito de trabajo. El fantasma de la indisciplina es simplemente eso: un fantasma. Las normas básicas de disciplina serán el respeto por los niños y por su tarea; educarlos en libertad, con autonomía, pero con normas; enseñarles a construir sus propias normas de convivencia; orientarlos para que valoren su tarea y la de sus compañeros; estimularlos para que expresen sus opiniones, ya sea en consenso o en disenso; ayudarlos para que vivan democráticamente en el aula y en la escuela.

- 23.** Posteriormente, los integrantes de los pequeños grupos necesitan individualizarse para su relación personal con el conocimiento. Acá el maestro asume el rol de acompañante. Se debe tener en cuenta que enseñanza individualizada no es enseñanza para "niños con problemas". Que los niños tienen motivaciones, intereses, estilos, ritmos de aprendizaje distintos, que en este momento se ponen de manifiesto en el aula.

Para que se produzca este acercamiento individual al objeto de conocimiento, el docente propondrá actividades comunes y otras diferenciadas para realizar en el grado. Las mismas

contemplarán ejercicios diferentes y graduados según el nivel de los grupos. Se tendrá en cuenta la posibilidad de los más rápidos, de querer indagar más profundamente, sin descuidar el aprendizaje de los más lentos. La estimulación de unos y otros, con actividades pertinentes a su ritmo y estilo de aprendizaje, así como el seguimiento de todo el grupo será tarea imprescindible si queremos lograr un mayor rendimiento en los aprendizajes.

Lo importante es que antes de finalizar la jornada escolar, cada pequeño grupo o cada alumno tenga la posibilidad de compartir con sus pares, un momento de reflexión sobre la tarea realizada.

Al finalizar cada semana o cada unidad, los niños podrán, con la ayuda de su maestro, evaluar la tarea individual y/o compartida por todos.

Por eso es muy importante que el maestro acompañe a sus alumnos, los oriente y los coordine en este trabajo compartido en forma individual, grupal y colectiva.

Como síntesis podemos expresar:

- Que en todo proceso de aprendizaje escolar hay momentos de trabajo colectivo y momentos de trabajo individual;
- Que la producción también varía: hay producción colectiva, producción de pequeño grupo y producción individual;
- Que el trabajo colectivo o grupal no es igual a la suma de los trabajos individuales, es otra instancia, original y nueva.

### **3 El papel del maestro desde esta propuesta**

En esta perspectiva el docente:

- a) Planteará situaciones problemáticas que susciten la actividad estructurante del niño;
- b) Movilizará a un niño activo que al enfrentar un problema formula hipótesis, compara, ordena, selecciona, clasifica, reformula sus hipótesis, busca regularidades, reorganiza datos, etc.

De esta manera el alumno resolverá lo que sabe planteando hipótesis, confrontando las mismas con los integrantes del grupo, operando con la tarea. Aprender es así, confrontar enfoques y aportes. Enseñar es, desde el ángulo epistemológico, constituir un enfoque interdisciplinario del objeto de conocimiento. Desde el ángulo pedagógico, promover un contexto de indagación, suscitar la curiosidad, orientar la adquisición de métodos para averiguar, estimular la confrontación de respuestas y sistematizar y ofrecer información.

### **4 El papel de los otros lenguajes y el método**

El ser humano necesita expresarse libremente, elaborar nuevas ideas y revivir experiencias distintas, gozar con el proceso creador.

El maestro necesita recuperar su espacio conductor. Ese espacio ya no es sólo de pizarrón y tizas, es un espacio donde el movimiento, la ficción, la realidad, la ciencia y la toma de conciencia de la producción natural y artificial, hacen una escuela para la vida.

La música, el canto, la plástica, las actividades prácticas y la expresión corporal deberán integrarse con el resto de las actividades, pero también con la cultura contemporánea.

Relacionar la información es dar forma, el método esencial de dar forma es el arte.

Arte es producir algo, sintiendo, percibiendo, analizando, gozando lo que se hace, con uno mismo y con los otros, con las manos, con el cuerpo, con el movimiento y con todos los sentidos, siendo una totalidad viva, cambiante, relacionada y comunicada.

Cuando a través del enseñar y aprender estemos operando sobre los estereotipos, estaremos estimulando el sano crecimiento de nuestros niños.

La educación por el arte opera en la movilización, sensibilización y liberación de la capacidad de síntesis global propia de la naturaleza humana. Integremos estos lenguajes con sus respectivas lecturas, a nuestra tarea.

# IX LA INTEGRACION DE LAS AREAS DISCIPLINARES EN LA ESCUELA PRIMARIA

## 1 Cuestiones previas

Plantear la cuestión de la integración disciplinar en la escuela primaria es replantear la cuestión de la educación básica (de la cual la educación primaria es parte fundamental), pues lo básico no sólo se debe interpretar en términos de alcanzar un determinado nivel de competencias, sino también en términos de una integración básica de esas competencias. El "punto de autonomía", propio de la autodidaxia, también incluye la integración de competencias básicas.

Por sus funciones socializadora, productora y seleccionadora de conocimientos y lugar de confluencia crítica de otras instancias educativas, la escuela asume la tarea de hacer interactuar individuos, relacionar saberes, acercar instituciones, buscando en cada caso, *una integración inteligente*:

- a) De un grupo social, sin homogeneizarlo, pero sin marginarlo;
- b) De un conjunto de saberes, sin confundirlos, pero sin fragmentarlos;
- c) De una serie de instituciones, sin absorberlas, pero sin ignorarlas.

Cada una de estas tareas de "integración" tiene que ser *contextualizada histórica y geopolíticamente*, para evitar facilismos ideológicos en su planteamiento.

### 1.1. La integración social

¿Qué quiere decir integrar inteligentemente un grupo social?

Se trata de plantear una posibilidad distinta frente a la falsa alternativa entre la homogeneización ideológica o la marginación social. Esto implica tomar partido en la discusión contemporánea sobre la función socializadora de la escuela.

Frente a quienes sostienen que la escuela es un mero sistema reproductor de las desigualdades sociales, es decir, un factor que refuerza las marginaciones sociales existentes, en este curriculum se sostiene que la escuela ha de ser un factor de *des-marginación*, no por integración de los individuos a un sistema ideológicamente declarado homogéneo, sino por su esfuerzo de transformación crítica de las relaciones sociales marginadoras.

Pero frente a quienes sostienen que la escuela es una instancia que "mágicamente" resuelve las marginaciones, simplemente, —por ejemplo— porque se uniforma a todos los niños



(todos llevan guardapolvo blanco), o porque se les "dan" las mismas cosas (todos tienen la misma maestra, la misma aula y juegan en el mismo patio), se sostiene en este curriculum que la desmarginación sólo es posible educando sujetos capaces de transformar las relaciones sociales, y reconociendo que es función de la escuela misma ser parte de estos procesos de transformación social.

Por eso, frente a la creciente postulación en los países centrales de una *des-escolarización* (que obedece a una tendencia *des-socializadora* o despolitizadora más global), se defiende en este curriculum la institución escuela y su función socializadora capaz de ser un factor de desmarginación, sin por eso ilusionarse con una homogeneización puramente ideológica. En este sentido hablamos de integración inteligente de un grupo, haciendo interactuar pedagógicamente a individuos, inmersos en subsistemas sociales diferentes.

## 1.2. La integración de saberes

¿Qué quiere decir integrar inteligentemente un conjunto de saberes?

Se trata de plantear una posibilidad, frente a los argumentos que descreen de la integración de saberes hoy día.

Hay quienes, en efecto, definen esta época como la del ocaso de los saberes globales o integradores, y, consecuentemente como la época de una cultura que se apoya solamente en saberes fragmentados o en tramos o en momentos, nunca integrables del todo, o globalizables. Encontrar un discurso común o, por lo menos, estructuras o formas teóricas comparables en la acentuada diferenciación de saberes, parece casi una tarea imposible. Postular una integración de saberes, en este contexto histórico, podría pues sonar a postular un saber global que, en realidad, sería más apto para una sociedad *tradicional*, jerárquicamente organizada y con los saberes más o menos inmovilizados, que para una sociedad *moderna* y abierta a un incesante flujo de información.

Sin embargo, hay aquí una falacia. Lo que ha entrado en crisis es la postulación de una integración por jerarquías fijas de saberes, que clausura el desarrollo histórico de los conocimientos tomando el rol de legitimación ideológica de saberes más o menos dogmáticos. Pero de aquí no se sigue el fragmentarismo disciplinario. No se postula aquí una integración por argumentos "de autoridad", sino *por construcción* de un universo del saber, conforme a las posibilidades evolutivas de la inteligencia del niño y las posibilidades que el desarrollo histórico de las disciplinas intervinientes permite.

Este universo del saber se logra más *por coordinación* de intereses cognitivos diferenciados como son el saber para manipular el mundo, para comunicarse mejor, para alcanzar mayor libertad, que *por subordinación* de algunos de ellos a otros, de acuerdo a jerarquías fijas e invariables.

Una segunda objeción proviene del grado de abstracción que han alcanzado los saberes, que se traduce en una gran lejanía del "mundo de la vida" y del "lenguaje cotidiano", y que hace muy difícil encontrar el valor de uso inmediato de los saberes, donde la integración parece más natural para el niño. Hoy día, los saberes tienden a circular socialmente reducidos a unidades abstractas de información, procesables, almacenables y transmisibles electrónicamente. Esta situación genera un modelo de integración altamente formalizado, y que tiende a desvincular los saberes del uso cotidiano, confiriéndoles un valor abstracto, apto para el intercambio —regulado socialmente— de la información, y que tiende a ensanchar la brecha existente entre los productores y los consumidores de la información. En este sentido, las perspectivas de integración se dan sólo en relación con la "eficacia" y el "poder" de los conocimientos, en función de los complejos circuitos de información que determinan la comunicación social, independizándose de las acciones cotidianas, que —como sabemos— constituyen el ámbito natural de la construcción de conocimientos del niño.

También aquí hay una falacia. Que los saberes disciplinares tengan hoy día un alto de abstracción no significa que deban reducirse sus diferencias a meros grados de poder o eficacia para la comunicación social, es decir, a una mera instrumentalidad de consumo informacional. El valor referencial de los conocimientos es el mundo real y concreto, es la historia y la cultura efectiva de los hombres. Es la integración de estas referencias lo que se postula con "la interdisciplinariedad", y no el mero uso uniformado de la información. En este sentido el curriculum, como lo dijimos, plantea una integración de saberes *por construcción* de un sentido integrado de conocimientos, y no por mera abstracción instrumental de la eficacia comunicacional de los mismos. Se trata aquí también *de comprender la realidad*, no

meramente de decodificar la información. Por eso, más que un problema de posibilidades evolutivas de los niños (que en todos los casos han de ser respetadas), se trata aquí de revalorizar los contenidos de la enseñanza. El problema de la integración de áreas es un problema de contenidos y métodos disciplinares, y no meramente de hábitos o habilidades para usar una información "abstracta", descontextualizada y puramente formal.

### 1.3. La integración de instituciones

La integración inteligente de las instituciones, tercer contexto para el tema de la integración de los saberes, tiene que ver con la tarea de la escuela de asumir su función de ser lugar de confluencia crítica de las otras instancias educativas, permitiendo una integración crítica de las propuestas que afectan al niño en edad escolar.

Ante la diversidad de modelos, el problema aquí, es la necesidad de un proyecto común, que en definitiva es un proyecto político compartido. Hay, hoy día, una creciente postulación de los derechos de la sociedad civil —es decir los grupos y asociaciones intermedias— de generar sus propios modelos educativos, aún reconociendo la responsabilidad principal de la sociedad política —es decir, el estado— de asegurar la igualdad de oportunidades. Esta postulación genera un pluralismo de impactos y modelos educativos, que puede fácilmente deslizarse a un fragmentarismo cultural, donde es cada vez más difícil plantear un proyecto común.

La falacia, aquí, reside en confundir el reconocimiento del pluralismo de modelos educativos —generados por la diversidad de intereses de la sociedad civil— con la negación de la posibilidad de un *proyecto común*, sentido primario de la sociedad política, cuando le reconocemos como fin primordial la búsqueda del bien común, y no la reducimos a ser mero guardián de los intereses particulares, o mero salvavidas auxiliador de las deficiencias de la sociedad civil. La escuela *pública* representa, en este sentido, el proyecto común, y tiene que poder integrar inteligentemente los intereses sectoriales representados en las otras instituciones de la sociedad civil, que afectan educativamente al mismo niño.

La escuela es así uno de los espacios donde se construye el *consenso social* que permite asumir un proyecto *como común*. La construcción de un consenso, por la integración inteligente, se diferencia así de la mera reproducción ideológica y autoritaria de un proyecto hegemónico. La escuela pública, como sistema abierto, como comunidad escolar democrática, es concebida entonces, como ámbito de integración inteligente de las instituciones civiles y políticas que confluyen en la tarea educativa.

## 2 Relaciones de este perfil integrador del curriculum con los otros perfiles

A partir de las consideraciones previas y contextualizantes se puede entender cómo lo "integrador" está presente en todos los perfiles del presente curriculum:

- a) Perfil de *las funciones* de la escuela: las tres funciones planteadas, socialización, producción, selección de contenidos y confluencia crítica de otras instancias educativas, apuntan a posibilitar la integración socio-cultural de la comunidad escolar, sin marginaciones.
- b) El perfil de *la institución*, pensada con suficiente flexibilidad interna en sus estructuras, y clara identidad funcional en sus relaciones con el medio, para permitir que la escuela juegue su rol específico que es integrador inteligente en la socialización del niño, cada vez que interactúe con las otras instituciones, y cada vez que lo exija su propio funcionamiento interno.
- c) El perfil *del educando*, está pensado en términos de ser el niño una persona, que en el proceso del aprendizaje escolar va madurando o creciendo en forma armónica, gradual, y resolviendo los obstáculos que le impiden integrar plenamente su conducta.
- d) El perfil *del educador*, está pensado también como integrado en su personalidad, como formando parte activa de un grupo profesional con responsabilidades sociales comunes, como un trabajador del estado (en el caso de la escuela pública) capaz de representar y asumir su rol esencial de constructor de bien común y de una nación integrada.

### 3 Planteamiento epistemológico-didáctico de la interdisciplinariedad

De aquí la importancia del criterio integrador en la selección de contenidos, métodos y actividades curriculares, pues es obvio que los objetivos, para el nivel y para cada ciclo, no pueden ser sino integradores en los sentidos antes expuestos: que no favorezcan ni las marginaciones sociales, ni la fragmentación de los saberes, ni la pretendida autonomía competitiva de las instituciones. Por eso, los objetivos del diseño integran lo cognitivo, lo socio-cultural y lo comunicativo.

A nivel de contenidos se hace necesario, pues, perfilar un currículum integrado, es decir, *interdisciplinario*, donde las llamadas áreas del saber afirmen, sí, sus diferencias, pero desde estas diferencias interactúen, buscando una asimilación integrada por parte del educando, colaborando para su logro y producción de un modelo alternativo de integración de saberes, frente a la fragmentación, la desvalorización de ciertas áreas, y la dispersión que parecen dominar culturalmente.

Es importante caer en la cuenta de que se está, en estas cuestiones, en una situación todavía incierta y con muchos interrogantes abiertos. La presente propuesta curricular intenta hacerse cargo del problema de la integración de saberes, consciente de las dificultades, tanto epistemológicas como didácticas.

La clave de este criterio curricular radica, creemos, en llevar simultáneamente un doble proceso: DIFERENCIACION e INTEGRACION.

Hablar de interdisciplinariedad es atender, en primer lugar, el carácter disciplinar de los saberes. El carácter disciplinar tiene que ver con la "ciencia en formación" y alude, justamente, a los modos históricos de organizar su transmisión, su aprendizaje y su desarrollo. Está en juego en esto el carácter histórico de los saberes mismos, que tiñe de cierta provisoriedad las fronteras entre las diversas disciplinas y las formas de relacionarse de las mismas. Hay una historia de la ciencia, del arte, de la técnica, de la moral. Y por eso, hablar de "actualidad" de los contenidos, por ejemplo, es hablar siempre de un momento histórico, que tiene un pasado y se abre a un futuro.

Sin atender a los procesos de formación de las disciplinas, y a los modos históricos de organizar su transmisión y su desarrollo, es difícil, si no imposible, plantear bien la interdisciplinariedad.

Desde el reconocimiento de estas diferenciaciones disciplinares se plantea la interdisciplinariedad como la *interacción de diversas disciplinas en la construcción de determinados conocimientos*. En esto consiste, fundamentalmente, la integración de los saberes.

Una nota fundamental de estos procesos de formación disciplinar es su progresiva especificación (especialización) y su concomitante replanteo continuo de las posibilidades de integración.

Por otro lado, y planteando el tema pedagógicamente, hay que atender al desarrollo evolutivo de la inteligencia del niño, que tiene sus propias leyes estructurales, desde cuyas posibilidades el niño irá contrastando sus propias hipótesis con las que han ido generando la historia de los saberes, cuyos modelos, la escuela, al seleccionar contenidos, le va ofreciendo.

Es importante en esto saber distinguir la capacidad estructural o competencia de la inteligencia —que es el *poder* integrar desde diversos niveles de maduración (sensorio-motriz, operatorio-concreto, operatorio-formal)— de los logros interpretativos o *realizaciones* concretas de este poder, que le permiten al niño integrar significaciones, figurando verdaderas unidades de sentido (teórico, práctico, técnico), en cada uno de los niveles estructurales. Por eso, el currículum no sólo respeta —al seleccionar contenidos— niveles evolutivos en el desarrollo de la inteligencia como competencia o poder, sino que también intenta conformar unidades de sentido, desde *ejes integradores*, relacionando diferentes contenidos disciplinares, en función de referentes comunes, los cuales son tomados a partir de los "marcos de vida", desde los cuales, y en relación con los cuales, el niño aprende, es decir, ejercita competencias y adquiere nuevas competencias.

Haciéndose cargo tanto del nivel estructural de competencia, como de los logros interpretativos del niño, el presente currículum distingue tres niveles de integración:

- a) Semejante a un *planteo globalizador* en el primer ciclo, tomando como punto de partida el "ambiente inmediato";
- b) Con *ejes abarcadores*, que permitan la mayor correlación posible, en el segundo ciclo, atendiendo al comienzo del contacto del niño con las disciplinas;
- c) Con *ejes restringidos*, que permitan un ejercicio más sistemático de las diferenciaciones e integraciones, en el tercer ciclo.

No se trata, sin embargo, de ocultar ideológica e ilusoriamente las dificultades que tienen estos procesos. Dificultades, por de pronto, inmanentes al proceso mismo del aprendizaje diferenciador e in-



tegrador. Es necesario reconocer que hay una larga historia de desencuentros, de rivalidades, rupturas, en la formación de los saberes disciplinarios, y hay que reconocer también que el crecimiento o progreso del saber lleva consigo procesos de extrema diferenciación (o especialización), que no han sido siempre acompañados de los correspondientes esfuerzos de integración y que, a veces, han postulado un atomismo en los logros cognoscitivos del hombre, sujetos sólo a posibles y aleatorias relaciones entre sí.

Por otro lado, la creciente profesionalización de los saberes, es decir: su agrupamiento en función de determinadas tareas sociales controladas por el poder político, fue generando una división social del trabajo de los portadores de esos saberes, donde las desigualdades de reconocimiento social y de retribución económica, así como las integraciones a los centros de poder, o las marginaciones con respecto a ellos, manifiestan conflictos —reales o latentes— y dificultan la interacción integradora.

Pretender integrar áreas del saber en la escuela, ignorando estas dificultades emergentes de la historia y de la inserción social de las ciencias, las artes y las técnicas, puede ser una ilusión y puede, además, crear la ilusión de que porque integramos los saberes en la escuela primaria, resolvemos —sin más— los problemas sociales de marginación, fragmentación y pérdida del sentido público e institucional.

La conciencia de estas dificultades, inherentes a los procesos cognoscitivos mismos (obstáculos epistemológicos para la interdisciplinariedad), nos dará una dosis de prudencia y humildad pero, también, nos ubicará confiados en el potencial transformador del tema integración de áreas disciplinares.

Hay otro tipo de dificultades, que tienen que ver con *las posibilidades evolutivas* de la inteligencia del niño, en relación a la diferenciación e integración de saberes. Es necesario aquí profundizar en la evolución de las diferentes modalidades de la inteligencia humana y su desarrollo en el niño, sin reducir esta evolución solamente a la construcción de una inteligencia epistémica y operatorio-formal, es decir, a una competencia para el saber científico. Hay también una competencia afectiva y una competencia comunicativa que necesitan otro tipo de inteligencia y que la escuela tiene también que educar. Es decir, el sentido curricular de una integración de saberes está ligado a la postulación simultánea tanto de una integración armónica de la personalidad del niño, como de su inserción social sin marginaciones.

Por eso, la integración curricular propuesta recrea el concepto de cultura integrada o básica, como objetivo de la educación primaria, claro que bien diferenciado del enfoque enciclopedista. Este último consiste en acumular especificidades; la cultura básica, en cambio, consiste en *construir integraciones*.

De lo que se trata, y es lo innovador de nuestra propuesta, es de:

- a) Integrar competencias comunicativa, sociocultural y cognitiva;
- b) Posibilitar que el entorno extraescolar se transforme en contenido del aprendizaje escolar;
- c) Diferenciar e integrar diversos códigos en el aprender.

#### **4 Sentido del criterio integrador en la selección de contenidos curriculares**

Desde todas las consideraciones anteriores se debe tener en claro que organizar interdisciplinariamente los contenidos curriculares implica:

- a) Respetar *la especificidad* de cada área disciplinar y su propia secuencia formativa de conceptos, teorías, métodos, etc.
- b) *Relacionar solo lo relacionable*, conforme a los objetivos, a los niveles evolutivos de la inteligencia y a la misma historia de las ciencias.
- c) Abrirse a *los componentes de la complejidad* que es cada disciplina, y saber que las relaciones son posibles, a veces, sólo entre algunos de ellos. Unas veces serán "objetos", otras "teorías", otras "métodos", otras "criterios de control de las afirmaciones", etc.
- d) Explorar y saber aprovechar *las relaciones intradisciplinarias*, que van a facilitar la interdisciplinariedad.  
Entendemos por razones "intradisciplinarias" las que se dan entre teorías, objetos, métodos, en el seno mismo de cada disciplina básica. Proponemos en este sentido teorías integradoras, en cada disciplina, fundando razonablemente la opción, cuando sea necesario.
- e) Mantener una *coherencia de principios epistemológicos* (o de concepción de ciencia), no puede ser, por ejemplo, que en ciencias naturales expliquemos por "causas" y que en ciencias sociales sólo describamos "hechos" o "prescribamos" normas de conducta.



- f) No escamotear *las dificultades* de integración, ya sea de diversas teorías, dentro de una misma disciplina, como de diversas disciplinas o componentes disciplinares entre sí.

*Hacia un modelo comunicacional-histórico de integración curricular de contenidos.*

Una función prioritaria de la educación primaria es que el niño logre un nivel básico de *competencia comunicacional* y una formación primera de *su identidad socio-histórica*, que le permitan el ejercicio de una *participación creativa*, en sus mismos procesos de educación (hacia la autodidaxia) y en las modalidades de su inserción en el mundo social.

Por eso, el curriculum se propone integrar los contenidos de las áreas disciplinares, atendiendo a los diferentes *contextos de comunicación*, a los diferentes *componentes de la identidad socio-histórica* y a las diferentes *modalidades de participación creativa*.

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

# **X EVALUACION**

## **1 Perspectivas de la evaluación**

El análisis de la evaluación pedagógica requiere un primer acercamiento en el que confluyen dos perspectivas complementarias:

### **1.1. Su papel en el sistema educativo.**

### **1.2. Su coherencia con el encuadre teórico adoptado.**

- 1.1.** En cuanto al papel de la evaluación dentro del sistema educativo, es necesario destacar que la responsabilidad de evaluar y promover al alumno coloca al docente, en forma muy notoria, en un rol de co-gestor de una política educativa.

Es obvio que las propuestas de la política educativa expresadas en el documento curricular pueden llegar a ser una mera expresión de deseos si el maestro no compromete su acción para efectivizarla en el aula.

De allí que el docente sea un fundamental co-gestor de esa política educativa, porque es él quien, al interpretarla y ponerla en práctica, determina su existencia real y completa.

Evaluar en este contexto significa asegurar la igualdad de oportunidades a través del logro de una educación de alta calidad para todos, objetivo prioritario de la escuela pública.

Es imprescindible tener presente, además, que la escuela promueve; cada tramo de su recorrido debe cerrarse con un determinado nivel de adquisiciones que se certifican al finalizar la escuela primaria, abriendo caminos en un nuevo nivel escolar y en el campo social. En este terreno, pues, es indispensable afirmar que el ejercicio de la evaluación debe ofrecer testimonios fehacientes de una concertación de esfuerzos para lograr una continuidad exitosa del alumno en sus desempeños posteriores.

La articulación del sistema, exigencia impostergable, reclama que cada nivel asuma con responsabilidad y eficiencia su compromiso con el proyecto educativo que le corresponde. La evaluación, en esta perspectiva, lejos de ser una actividad aislada de un docente confinado en su sección de grado, aparece como elemento clave para la adopción de decisiones institucionales. Al cobrar esa importancia, la evaluación es otra de las significativas tareas

pedagógicas que debe ser asumida por los integrantes del equipo docente como grupo de trabajo.

Los docentes de la institución, en este enfoque, tienen la oportunidad de plantearse las prioridades pedagógicas de la escuela en dos dimensiones complementarias:

a) En un corte transversal, podrán proyectar los objetivos que durante el período escolar se tendrán preferentemente en cuenta para cada grado en particular. El enfoque de las prioridades por grado abrirá camino a una segunda instancia: las necesidades de atención pedagógica individualizada y de labor concertada con otros equipos profesionales y con los padres para que el cumplimiento de objetivos sea un logro de todos los alumnos:

b) En un corte longitudinal, cada grado será considerado como una cohorte que transita su historia escolar en un período que consta de ciclos y grados y que debe ser seguido en su desenvolvimiento, con el fin de adaptar los objetivos de la Educación Básica y otros objetivos de la institución a su historia peculiar.

La realización concreta de este enfoque requiere una especificación de roles y una corriente continua de comunicación entre los integrantes del equipo educativo. Naturalmente, la comunicación de resultados pedagógicos será liderada por los docentes. Dicha comunicación tendrá como destinatarios e interlocutores a los alumnos, los restantes integrantes del equipo escolar (psicólogo, psicopedagogo), a los otros docentes y a los padres. A partir de la consideración de la escuela como equipo deberá también generarse una corriente de comunicación desde los padres, el equipo asistencial y los alumnos hacia el docente, de modo que tanto los proyectos como las realizaciones escolares sean una tarea del conjunto. Esta concepción de la comunidad escolar democrática como equipo coherente con su ideología y empeñado en lograr eficiencia para el cumplimiento de sus proyectos, puede ser el punto de partida de proyectos más vastos que, surgidos de las bases, generen esfuerzos concertados de un distrito, de varios de ellos y aun de todo el sistema.

- 1.2.** En cuanto a las relaciones con el marco teórico adoptado, entendemos que el acto de evaluar debe ser fiel a la complejidad reconocida a los objetivos educacionales propuestos. Si concebimos al proceso de aprendizaje como significativo, valioso, funcional y participativo, se requiere una evaluación cuya variedad de procedimientos tenga en cuenta la misma complejidad de ese proceso y de sus resultados.

Dado que en la concepción de los objetivos educativos nos proponemos que el alumno logre competencias para conocer, para insertarse en la realidad sociocultural y para comunicarse a través de los códigos de las diferentes disciplinas, la evaluación debe testimoniar esa diversidad de perspectivas.

Es por eso que, a través de una variedad de situaciones de prueba, la evaluación debe reflejar que el alumno alcanza, en forma creciente a lo largo de grados y ciclos:

1. Consolidación y transferencia de los contenidos aprendidos que se expresan en el ejercicio de la conceptualización, la aplicación, el juicio crítico y la posibilidad de inventar y crear.
2. Manejo de métodos y técnicas de trabajo intelectual.
3. Actitudes positivas hacia el conocimiento aprendido.
4. Habilidades para la participación en el grupo escolar, el intercambio de roles, el ejercicio del liderazgo.
5. Valores sociales y personales como la cooperación, la responsabilidad, el respeto por el otro, dentro de la escuela y en su comunidad inmediata.
6. Habilidades comunicativas para compartir los diferentes campos de conocimiento.

A su vez, el sustentar una concepción de educación centrada en la autodidaxia, requiere que la evaluación sea una tarea compartida por docentes y alumnos y se convierta en uno de los pilares del crecimiento personal hacia niveles satisfactorios de autonomía. La coevaluación y la autoevaluación serán así manifestaciones relevantes de las habilidades del educando para proseguir sus aprendizajes sociales e intelectuales en forma autónoma.

La evaluación es, entonces, parte integrante del proceso de interacción didáctica entre el docente y el alumno. No es un elemento más, sino que se estructura como una posibilidad de retroalimentación desde ambas perspectivas:

- a) La del alumno, ya que convalida, motiva y orienta su aprendizaje.
- b) La del docente, en cuanto evalúa al alumno en sucesivos tramos de su aprender, adoptando como punto de partida la situación inicial y como horizonte los requerimientos de las etapas posteriores. Complementariamente, el docente se evalúa a sí mismo, en sus múltiples tareas de enseñante, planificador y evaluador.

Como podemos observar, el replanteo didáctico de la escuela encuentra en la evaluación uno de sus capítulos más importantes. Las consecuencias de la acción de evaluar concierne al futuro del alumno, tanto en sus posibilidades efectivas de inserción social y educativa como en las expectativas que generará hacia sí mismo en sus intentos posteriores. Un alumno acostumbrado a depender de juicios externos difícilmente pueda encontrar, a partir de sí mismo, un bagaje de estrategias de ajuste satisfactorio a situaciones nuevas.

Desde el ángulo del docente, un maestro que no se haga cargo de las responsabilidades que están inscriptas en la evaluación en relación con la persona del alumno, correrá el riesgo de llevarla a cabo como un ejercicio arbitrario de poder. Desde el ángulo de la relación humana que hace posible el aprendizaje, el docente aparecerá como un observador externo al proceso que se está evaluando y, por lo tanto, descomprometido de él.

Debemos destacar como punto de partida de las reflexiones acerca de estos replanteos, la incuestionable capacidad de observación de nuestros docentes y su reconocida valoración del vínculo maestro-alumno como pre-requisito para la labor pedagógica.

A partir de estas condiciones es posible comenzar una revisión de criterios coherentes con una propuesta de escuela democrática.

*Pero debemos advertir que, sin la perspectiva de conjunto que aportan el marco político y la fundamentación teórica, el mero empleo de técnicas evaluativas novedosas y modernas nada significa.*

La evaluación es un aspecto de una concepción educativa global en la práctica del aula.

## **2 Un poco de historia acerca de la evaluación**

Una de las preocupaciones centrales de este proyecto educativo es alcanzar coherencia entre las formulaciones pedagógicas generales y las específicas referidas al modelo curricular. Entre las de este último punto, tal vez el problema más delicado sea sistematizar un concepto de evaluación que recoja todos los elementos conceptuales desarrollados en los otros componentes del modelo, a la vez que propicie una clara diferenciación respecto a los modelos que pretende superar.

En virtud de estas consideraciones, creemos oportuna una enunciación somera de los enfoques con los que se confronta este proyecto en relación con el tema de la evaluación.

### **2.1. Con respecto al enfoque tradicional**

Es por todos conocido que el enfoque tradicional privilegia el contenido como componente curricular sujeto a evaluación. Desde esta perspectiva, el criterio para evaluar es el grado de erudición alcanzado por el alumno. En este sentido, el rendimiento óptimo estriba en la "acumulación de especificidades".

Metodológicamente, el rendimiento estimado como alto estriba en la estereotipia de respuestas originadas en la transmisión de conocimientos.

De las funciones de la evaluación, la del proceso es entendida como suma de cierres parciales (lecciones) que culminan en una sumatoria final. Esta concepción, en rigor, se desentiende del proceso, ya que el propósito está centrado en la calificación, sin suministrar la oportunidad de una revisión del proceso de construcción de nociones.

La evaluación sumativa es la que se privilegia. Todos los esfuerzos de la tarea de enseñar apuntan a este momento, que se convierte en un ritual, a la vez que ocluye los caminos de la transferencia de conocimientos.

### **2.2. El enfoque conductista**

En el planteo de la evaluación es útil recordar su desprendimiento de un planteo pedagógico global que dé sentido al modelo curricular. Esa omisión descontextualiza la tarea escolar y el aprendizaje del alumno.

En lo que hace al curriculum, el afán de operacionalizar los objetivos tiene como conse-



cuencias la fragmentación del aprendizaje en unidades que carecen de significación autónoma y el aislamiento de conductas que en la realidad aparecen integradas.

La especificación de objetivos, a su vez, a partir de clasificaciones que no tienen en cuenta la autonomía epistemológica de los contenidos, produce como resultado la evaluación de aprendizajes que no respetan la complejidad y la especificidad de las competencias educativas que sólo pueden visualizarse a partir de los contenidos. Desde el punto de vista metodológico, si bien el énfasis está puesto en la actividad del alumno, la respuesta esperada está pre-fijada en los objetivos y, por lo tanto, hay escaso lugar para las respuestas de valor transferencial.

El modelo conductista respeta las tres funciones de la evaluación, con la salvedad de que enfatiza su papel como control del desempeño del alumno.

Así:

— La evaluación diagnóstica aparece como la detección de conductas de entrada; los pre-requisitos aparecen como los aprendizajes de menor complejidad que preceden a los de la unidad siguiente;

— Entiende por evaluación del proceso la verificación de las adquisiciones parciales y el grado de acercamiento a la meta; omite, por lo tanto, la conceptualización del proceso como etapa de construcción. El acento está puesto en la rectificación del error y no en el análisis de sus causas;

— La evaluación del producto, por último, verifica la consolidación de las adquisiciones parciales en un logro que las resume. El producto es, entonces, una suma de aprendizajes de menor complejidad.

### **2.3. El enfoque psicologista**

Este enfoque, de creciente vigor en nuestro medio, sostiene que se debe poner el acento en los procesos.

¿Cuál es el significado del proceso en este contexto?

- a) El vínculo docente-alumno que se establece en un período escolar.
- b) El desarrollo espontáneo de las nociones durante el transcurso de la tarea educativa.

A partir de este enfoque se desarrolla una expectativa pedagógica centrada en una espera que no violente los "techos" evolutivos dados por cada etapa del desarrollo.

Este encuadre se traduce en efectos pedagógicos que se comprueban a través de la evaluación:

- a) Una notoria desvalorización del contenido educativo y, en consecuencia, de la enseñanza;
- b) Un empobrecimiento del enfoque dialéctico de la interacción pedagógica;
- c) Una subestimación de la importancia del producto del aprendizaje.

### **2.4. Nuestro enfoque de la evaluación**

El encuadre pedagógico general da un sentido unificador a todo el presente proyecto y debe traducirse en el enfoque de la evaluación.

Dentro del modelo curricular, los objetivos aparecen contextualizados por los contenidos, dado que éstos se han seleccionado por su importancia para el campo respectivo y por su vigencia social. La recuperación de la relación entre objetivos y contenidos resalta la complejidad de los resultados educativos que hay que lograr. A la vez, destaca el valor pedagógico y social de la enseñanza.

Metodológicamente, los desempeños solicitados a través de la evaluación son los que testimonian el empleo de estrategias creativas para conocer y para operar con el conocimiento. El rendimiento del alumno debe también evidenciar la unidad entre el contenido conocido y las competencias características de su campo para un empleo satisfactorio.

Las dimensiones individual y grupal del aprendizaje aparecen como complementarias pero, de ninguna manera, sustituibles o subsumibles.

### **3 Características de la evaluación a partir de este enfoque**

Si entendemos a la evaluación como parte integrante del proceso educativo, debe adaptarse a las características del mismo y, por lo tanto, ser continua, integral y flexible.

- 3.1.** Ser *continua*, porque acompañará todas las instancias del aprendizaje, integrando procesos y productos en una unidad coherente y respetuosa, a la vez, de la complejidad de los procesos vividos. Así aparecerá en las instancias principales de un ciclo de aprendizaje cumpliendo distintos roles:

#### **3.1.1. Evaluación inicial**

El comienzo de un curso trae como requerimiento principal el localizar el punto de partida adecuado para iniciar la enseñanza. El énfasis está puesto en identificar las competencias anteriores del alumno, así como también la incidencia de los factores físicos, sociales, psicológicos y del contexto escolar en el aprendizaje.

A través de la evaluación diagnóstica comienza la tarea individualizadora del docente, que se continuará en la orientación del aprendizaje.

#### **3.1.2. Evaluación de proceso**

¿Qué se entiende por proceso en este enfoque?

Se trata de la etapa de construcción de las nociones. Dentro de ella, es necesario destacar las variables: sociales, psicopedagógicas, metodológicas y epistemológicas que contribuyen a configurar la complejidad de respuestas del alumno.

La función de la evaluación de proceso es informar al docente y al alumno acerca de los cambios cualitativos vividos durante el aprendizaje. La información obtenida permitirá efectuar los reajustes necesarios en la planificación didáctica.

Para el alumno, esta instancia de evaluación le permite informarse no sólo de sus progresos, sino también de sus errores.

Al recibir de parte del maestro la orientación para desarrollar estrategias alternativas, reconstruye su aprendizaje y se orienta.

En cuanto al docente, tratará de replantearse su rol de observador de modo que su preocupación por la evaluación no lo lleve a fragmentar la unidad del proceso en unidades menores que, desarticuladas del conjunto, pierden significación.

Es por eso que las unidades de aprendizaje que evalúe nunca han de estar privadas del enfoque que le aportan la motivación, las actividades de construcción de nociones y de práctica en contextos significativos. Para citar un ejemplo: la habilidad en el mecanismo de la multiplicación no constituye una prueba fehaciente del dominio de la operación, de su significado, de su relación complementaria con la división, de su aplicación en situaciones cotidianas.

Un riesgo a afrontar en la tarea de la evaluación del proceso es el tratamiento del error. En este terreno, una tarea comprometida con un enfoque constructivista deberá diferenciar:

— Los errores que testimonian distintas estrategias de pensamiento que los niños proyectan y cumplen ante diversas situaciones problemáticas.

— Los errores debidos a la peculiar organización de la realidad que corresponde a cada etapa evolutiva.

El rol del docente, en la situación escolar, ha de ser el de observador y orientador del proceso. En el primer caso, mediante las preguntas reflexivas estimulará la confrontación de opiniones, permitirá la explicitación de las contradicciones y sólo en última instancia aportará la información correcta. En el segundo caso, la prudencia del docente le señalará una respetuosa espera ante reales obstáculos evolutivos, creando las condiciones necesarias —espacio, tiempo, actividades, alternativas— para que el ensayo de las más variadas estrategias sea posible. El error será así un derecho para los niños y un instrumento para el maestro.

### 3.1.3. Evaluación del producto

Su importancia es doble:

a) Desde la concepción que sustentamos, el producto es entendido como integración de fases de aprendizaje, como comprobación de resultados complejos y como apertura a nuevas instancias de prueba de lo aprendido.

b) Desde la perspectiva del sistema educativo constituye la base para la certificación y, por lo tanto, a partir de ella, se legitima la promoción del alumno.

a) Es una organización integrada por las competencias socioculturales, cognoscitivas y comunicativas, que expresan el modo con que el niño aborda el mundo a partir de la influencia y la acción educadora de la escuela. Por eso, es difícil evaluar y también comprometido: no basta identificar un "cuantum" de saberes y traducirlos en un número o palabra. Se trata de valorar los progresos que cada uno haga en su proceso de desarrollo personal e integración social y devolverle la información necesaria como para que continúe por sí mismo ese proceso.

La evaluación de producto debe incluir: las estrategias de integración de saberes, las actividades de recuperación para resolver dificultades y la interpretación de la información más significativa en cada uno de los niveles o etapas en que se desarrolla el proceso de aprendizaje.

El carácter de tarea compartida que tiene la evaluación revaloriza las siguientes formas como actividades integradas y complementarias:

— *Heteroevaluación*: Desde su concepción de aprendizaje el docente aportará sus criterios para la evaluación individual o grupal de sus alumnos.

— *Coevaluación*: Es el grupo, un factor importante para analizar rendimientos o tareas que ayuden a la evaluación de todos los miembros y del producto educativo.

— *Autoevaluación*: Se da cuando cada alumno evalúa su propio trabajo. Para mejorar la tarea no hay nada más positivo que conocer los resultados de su esfuerzo; la autoevaluación actúa así como motivación de sucesivos aprendizajes. El alumno puede ir transitando el difícil camino de autoevaluarse y, de esa manera, acercarse a la meta de la autodidaxia.

El grupo escolar, maestro y alumnos, asumen una tarea de elaboración que da lugar a la transformación paulatina de sus pautas de conducta.

En cuanto el docente le sepa dar al grupo un espacio importante en la evaluación, descubrirá la riqueza y variedad de aportes que el grupo realiza en ese sentido y la permeabilidad que tiene el niño ante los señalamientos del grupo.

Es indudable que no se llega a la autoevaluación sin el entrenamiento facilitador que supone la heteroevaluación y la coevaluación.

En la evaluación de producto la variedad y complejidad de los aprendizajes esperados obliga al docente a seleccionar diversas metodologías de trabajo que posibiliten al alumno desarrollar estrategias propias para cada disciplina curricular. En este marco, los objetivos propuestos, como grandes líneas de acción a contrastar en la realidad, pueden ser revisados y modificados a partir de las características de esa misma realidad con la que se está operando.

El presente enfoque de la evaluación de producto se constituye así en una verdadera propuesta de investigación para los docentes que la lleven a cabo. Ello supone un desafío a su capacidad de análisis, observación, elaboración y verificación de hipótesis e interpretación de los resultados que la misma tarea le presenta.

b) Este es el momento en que la escuela rinde cuentas a la sociedad de la responsabilidad que ésta le ha otorgado en cuanto decide acerca de la promoción de sus alumnos hacia los otros niveles educativos.

Una escuela encaminada a obtener mayor calidad no debe confundir la instancia de la evaluación sumativa con la de la certificación. La evaluación sumativa debe constituir un juicio de carácter global acerca de la calidad de resultados obtenidos. Esos resultados representan una integración y un cierre de ciclos menores, pero todos ellos orientados en forma significativa.

La certificación, a su vez, es una instancia de la evaluación surgida por requerimientos sociales y por las necesidades institucionales de articulación del sistema.

En la medida en que el proceso de evaluación haya sido fiel a las necesidades de cada etapa del ciclo de aprendizaje, la certificación lograda por el alumno reflejará el esfuerzo conjunto de educador y educando por obtener resultados de aprendizaje.

En la medida que ese enfoque se haya soslayado, la certificación se disociará del proceso de aprendizaje y aparecerá como un fin en sí misma, tanto para el alumno como para el docente.

Es por eso que, desde este enfoque, el problema de las calificaciones cobra particular relevancia.

Es necesario tener en cuenta siempre que un sistema de calificaciones es un sistema de comunicación. Como tal "entraña el empleo de un conjunto de símbolos especializados cuyos significados deben estar claramente definidos y ser interpretados de manera uniforme por todos los interesados".<sup>1</sup>

En consecuencia, son exigencias de un adecuado sistema de calificaciones:

— Las definiciones precisas compartidas por todos los integrantes de la comunidad educativa y observadas con escrupulosidad, acerca del significado de las distintas notas.

— La sustentación en elementos de juicio suficientemente pertinentes y objetivos.

La determinación de la cantidad de niveles que integran una escala de calificación depende tanto de la cantidad como de la calidad de la información que obtiene el docente.

Cuanto más analítica es la escala, mayor precisión puede alcanzar la calificación, pero es también más alto el riesgo de errores en la asignación de calificaciones. Por el contrario, el empleo de categorías amplias tiende a evitar las equivocaciones al asignar al alumno una nota pero, a cambio de eso, sacrifica precisión. Asimismo, el hecho de que las categorías se reduzcan, vuelve más decisivo el error en la asignación de calificaciones.

Otro tema en discusión es si las calificaciones han de ser analíticas o globales.

Sin duda, es deseable que la calificación comunique no solamente el lugar del alumno en una escala, sino también aspectos relevantes del desempeño del alumno.

Sin embargo, debemos insistir en la unidad de enfoque que debe prevalecer en la formulación de los juicios evaluativos y en la totalidad de significados que debe estar presente en la calificación. Por tal motivo, proponemos que la calificación del alumno, en cada disciplina curricular, sintetice los logros del alumno en cuanto a competencias cognitivas, socioculturales y comunicativas, de acuerdo con el enfoque detallado en este capítulo (punto 1.2.). La ponderación de cada aspecto en el conjunto dependerá del grado de innovación que represente este enfoque para la institución. Así, en una primera etapa, podrá otorgarse un peso mayor a aquellos componentes del desempeño del alumno más fácilmente identificables por el maestro.

La información sintetizada en una hoja de calificación será un elemento de juicio útil para la labor de todos los integrantes de la comunidad escolar democrática.

- 3.2.** La evaluación debe ser *integral* en la medida en que se incorpore al proceso de aprendizaje respetando y promoviendo, a través de sus procedimientos y de sus instrumentos, la significación global del acto pedagógico. El carácter comprensivo e integrado de las competencias que el alumno va desarrollando debe verse reflejado en la evaluación. Este carácter totalizador de la evaluación permite precisar criterios realistas que sean útiles para reexaminar el enfoque curricular y lograr, progresivamente, el ajuste entre el perfil ideal y el perfil real.

El sentido integral de la evaluación se reflejará en la medida que se ajuste a las dimensiones propuestas en el punto anterior. Asimismo, el manejo de la información acerca del desempeño del alumno, a partir de este enfoque, suministrará la oportunidad de analizar su desenvolvimiento en períodos más amplios, con la colaboración de los distintos integrantes del equipo docente. Para los padres y para otros profesionales, este redimensionamiento del enfoque de la evaluación sin duda enriquecerá el papel orientador que debe distinguir a esta tarea.

<sup>1</sup> Ebel, Robert L.: Fundamentos de la medición educacional. Guadalupe - Bs.As., 1976 - pág. 394.



### 3.2.1. La interdisciplinariedad de la tarea y la integralidad de la evaluación

No es posible terminar el capítulo de evaluación sin hacer referencia a la propuesta de integración interdisciplinaria que contiene este documento.

Entendemos que, así como hay una propuesta de orientación de aprendizajes interdisciplinarios, la escuela puede dar origen a experiencias de evaluación interdisciplinarias.

La naturaleza del enfoque adoptado en esa propuesta ha vigorizado aspectos de la acción pedagógica no convencionales y ha minimizado, en cambio, estos últimos.

Así, por ejemplo, en torno a las relaciones entre objetivos y contenidos, se han priorizado los valores experienciales y sociales por sobre la consideración de la lógica de los contenidos. En cuanto a los aspectos cognoscitivos, continúan teniendo valor los criterios relativos al manejo conceptual y a la metodología, pero esta vez se requiere un esfuerzo del equipo docente para obtener los rasgos compartidos por las diferentes disciplinas para dar lugar a juicios evaluativos compartidos.

Naturalmente, las competencias para la inserción social y para la comunicación se verán realizadas en las experiencias interdisciplinarias, con lo cual la institución estará colaborando para que el sello intelectualista y fragmentario del aprendizaje ceda terreno a experiencias más comprensivas.

Finalmente, el aporte del enfoque interdisciplinario, al convocar la labor cooperativa de todos los integrantes del equipo docente, constituirá un aporte a la objetividad de la evaluación. En efecto, al crearse un espacio para elaborar proyectos conjuntos para desarrollarlos y para evaluarlos, la tarea compartida permitirá afinar el conocimiento de los docentes acerca del desempeño de los alumnos y obtener así un rigor en la evaluación que una tarea puramente individual no permite alcanzar.

- 3.3. La evaluación, por último, debe ser *flexible*, para hacerse cargo del acontecer histórico vivido en cada proceso de aprendizaje, que será distinto en cada ámbito. Es necesario reafirmar que la peculiaridad de cada grupo humano y de su historia de aprendizaje sólo podrá expresarse en una atmósfera de libertad.

En ese ámbito, todas las experiencias constituirán oportunidades educativas: las planificadas y las incidentales.

Las primeras, en cuanto forman parte del curriculum institucional; las segundas, porque constituyen motivos de reflexión que se han de incorporar a la experiencia del grupo.

La evaluación será flexible en la medida en que sea capaz de integrar lo incidental y lo planificado a partir de un enfoque coherente del sentido de la labor pedagógica.

## 4 Instrumentos de evaluación

Se requiere, antes de finalizar este capítulo, una referencia a los instrumentos de evaluación.

Antes de analizar el aporte particular de cada tipo de instrumentos, es necesario partir de una visión de conjunto de la institución escolar.

Al respecto, es necesario destacar que las características del nivel primario de nuestro sistema educativo vuelven particularmente propicia a la institución educativa para una tarea cooperativa integral y continua de evaluación de los alumnos.

La profundidad y continuidad de los vínculos entre educadores y educandos aporta una nota distintiva al trabajo pedagógico que, por el momento, no es compartida por los niveles posteriores de la escolaridad.

A esa nota institucional cabe incorporarle, como es lógico suponer, todas las características originales de personalidad de los docentes y directivos, el clima institucional resultante, los objetivos priorizados, la coherencia con un proyecto educativo democrático, la eficiencia del equipo docente, etc.

Pero es necesario destacar que, pese al margen de variabilidad previsible en un sistema tan vasto, nuestra escuela primaria está particularmente dotada para llevar a la práctica una tarea evaluativa, cooperativa, integral y continua.

A partir de la consideración del contexto institucional creemos necesario referirnos a algunos criterios para el empleo de instrumentos.

En primer lugar, es necesario destacar que la *selección* del repertorio de instrumentos disponibles ha de estar dirigida por un criterio de pertinencia, es decir, por la correspondencia entre lo que el instrumento puede suministrar y lo que se propone lograr el proceso educativo.

El criterio de pertinencia llevará a una evaluación más rigurosa de los instrumentos y sus posibilidades, y relativizará el prestigio conferido a la modernidad como finalidad en sí misma.

Si volvemos a la reflexión anterior con el énfasis puesto en la integralidad, la continuidad y la cooperación en la tarea educativa, es necesario hacer una mención de los instrumentos basados en la observación.

Es un rasgo por toda la comunidad reconocido la habilidad de los docentes del sistema para observar a sus alumnos.

En esa habilidad confluyen y se armonizan la agudeza de observación y la sensibilidad para atender las necesidades cotidianas de los niños.

A través de un entrenamiento sistemático en el empleo de instrumentos de observación, sugerimos la posibilidad de potenciar esas cualidades y ponerlas al servicio de una labor sistemática y de efectos prospectivos mucho más profundos que si se dejaran librados a la labor individual.

Dado que los instrumentos basados en la observación son especialmente aptos para la evaluación de procesos, es que proponemos su empleo para el seguimiento de los alumnos según lo haya acordado el equipo pedagógico o la comunidad escolar. Esa determinación de proyectos compartidos y seguimiento en equipos, sin duda, redundará en una mayor calidad de resultados.

En virtud de la riqueza de información que suministran los instrumentos basados en la observación, podrán ser utilizados tanto para el seguimiento de procesos planificados como para la detección de situaciones no planificadas, para la evaluación del trabajo escolar y sus aspectos intelectuales y socioafectivos, como para analizar el curso del juego espontáneo y los intercambios libres.

Los instrumentos basados en la observación pueden dar lugar, también, a la indagación acerca del estilo de trabajo escolar que lleva a cabo la institución, a partir de la obtención de datos de los diversos testimonios del proceso: cuadernos, carpetas, carteleras, organización de celebraciones, etc.

La sistematización de la información obtenida permitirá alimentar nuevos proyectos institucionales que acrecienten la coherencia y la eficiencia en la labor.

En cuanto a las pruebas de rendimiento, el mismo criterio de pertinencia llevará a distinguir las oportunidades de empleo de cada tipo.

Naturalmente, este solo criterio no es suficiente si no va acompañado de otros criterios de calidad del diseño y el empleo de los instrumentos.

Un análisis de calidad de la confección y empleo de instrumentos, sin duda, llevará a revalorizar las pruebas semiestructuradas y no estructuradas para evaluar la integración de aprendizajes y la confrontación del alumno con situaciones inéditas. Un estudio reflexivo de las posibilidades de esos instrumentos también colaborará para abolir prejuicios tradicionales y usos perjudiciales de las pruebas.

Así, por ejemplo, una revisión de criterios permitirá:

- Superar los estereotipos tradicionales en la redacción que redundan en evaluaciones formales y de aprendizajes memorísticos y vacíos de contenido.
- Revisar las situaciones de prueba y sus condiciones para minimizar el papel de la memoria, reducir el nivel de ansiedad y, en cambio, realzar las condiciones en que el alumno, solo o en grupo, con los elementos informativos a su alcance, resuelve situaciones problemáticas inéditas.

Otro motivo de reflexión para nuestra escuela es que el estándar de 35 alumnos de nuestras secciones de grado permite hacer uso reiterado de este tipo de instrumentos, cuya característica primordial es la de posibilitar la expresión de los alumnos.

En cuanto a los instrumentos estructurados, serán útiles para aquellas situaciones de prueba en que sean necesario obtener respuestas convergentes.

Como en los casos anteriores, deberán extremarse los juicios de calidad de los instrumentos con el fin que su redacción y empleo suministren respuestas de los alumnos que permitan comprobar:

- La organización conceptual de la información;
- Las relaciones integradoras de contenido;
- La comprobación de la transferencia de lo aprendido.

Una adopción criteriosa de instrumentos permitirá comprobar las funciones complementarias que desempeña cada grupo en torno a la unidad del proceso educativo.

Por último, es necesario reafirmar que un empleo sistemático y orgánico de los resultados de la labor escolar, que suministran dichos instrumentos, permitirá hacer efectiva la cooperación del equipo pedagógico para el mejor desarrollo del proyecto educativo.

---

## **DISCIPLINAS CURRICULARES**

---

**ENFOQUE DIDACTICO  
OBJETIVOS Y CONTENIDOS**



# **XI OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACION BASICA**

***Que los alumnos:***

## **I Solidaridad - Cooperación**

- Desempeñen roles cooperativos en los grupos de aprendizaje.
- Asuman roles alternativos de conducción y ejecución en proyectos grupales.
- Interactúen en los roles complementarios.

## **II Participación en el aprendizaje**

- Participen en la determinación y selección de objetivos, actividades y medios de evaluación.
- Compartan la búsqueda conjunta de soluciones frente a situaciones problemáticas.

## **III Habilidad para la evaluación**

- Adopten una actitud crítica ante los múltiples mensajes del medio.
- Evalúen críticamente las fuentes de información a las que acceda durante su proceso de aprendizaje.

## **IV Competencias para la autoeducación**

- Desarrollen una actitud responsable en relación con la tarea compartida.
- Descubran su capacidad creativa en todas sus formas de expresión.
- Desarrollen las habilidades necesarias para la búsqueda, selección, organización y utilización efectiva de la información.
- Participen responsablemente en la conducción y desarrollo de su propio proceso educativo.

- Integren a su visión de la vida los aprendizajes brindados por la escuela.
- Reinterpreten su propia experiencia a través de una síntesis ordenadora y creativa.
- Asuman una actitud positiva hacia la educación permanente.
- Desarrollen su capacidad creativa y de goce, en las actividades de juego, individual y compartido.
- Valoren el papel de la educación como elemento fundamental en su proyecto de vida.
- Valoren el conocimiento como producción social.

## **V Participación comunitaria**

- Desarrollen actitudes de cooperación para el logro de los fines de la comunidad.
- Interactúen con otros miembros que integran la Comunidad Escolar en acciones conjuntas.

## **VI Inserción socio-cultural**

- Desarrollen la capacidad de análisis y juicio crítico en la comprensión de los problemas de actualidad nacional, latinoamericana y mundial.
- Desarrollen una comprensión crítica de los problemas del mundo contemporáneo y los cambios sociales.
- Consoliden valores éticos en tanto miembro de la comunidad y del Estado.
- Desarrollen sentimientos de identidad nacional.
- Desarrollen una conciencia de integración nacional, latinoamericana y universal.
- Respeten el pluralismo ideológico.
- Se comprometan activamente con la causa de la paz y la comprensión.
- Comprendan críticamente la inserción de Argentina en el contexto latinoamericano.
- Desarrollen actitudes de diálogo con las diferentes culturas con que interactúan.
- Descubran las diferentes expresiones culturales de la comunidad humana.
- Integren lo autóctono con la herencia común de la humanidad.
- Desarrollen competencias para la participación en las distintas esferas del quehacer social.
- Asuman progresivamente una actitud participativa y responsable como miembros de la comunidad local y nacional.

## **VII Promoción de derechos humanos**

- Valoren los principios, deberes y derechos que se enuncian en nuestra Constitución.
- Participen en la promoción de los Derechos Humanos.
- Participen en la promoción de los Derechos del Niño.

## **VIII Competencia comunicativa**

- Manejen los lenguajes y las técnicas de la comunicación verbal y no verbal.

## **IX Familia**

- Valoren la familia como institución fundamental de la sociedad.

## **1er. Ciclo**

Que los alumnos:

### **I Solidaridad - Cooperación**

- Desempeñen roles cooperativos en los grupos de aprendizaje.
- Interactúen en roles complementarios.
- Asuman una actitud de respeto hacia el otro sexo.

### **II Participación en el aprendizaje**

- Compartan la búsqueda conjunta de soluciones frente a situaciones problemáticas.

### **III Habilidad para la evaluación**

- Adopten una actitud selectiva ante los múltiples mensajes del medio.

### **IV Competencias para la autoeducación**

- Desarrollen una actitud responsable en relación con la tarea compartida.
- Descubran su capacidad creativa en todas sus formas de expresión.
- Desarrollen su capacidad creativa y de goce, en las actividades de juego, individual y compartido.

### **V Participación comunitaria**

- Desarrollen actitudes de cooperación para el logro de los fines de la comunidad.

### **VI Inserción socio-cultural**

- Desarrollen valores éticos y estéticos en tanto miembros de la comunidad.
- Desarrollen sentimientos de identidad nacional.
- Desarrollen una sana competencia y promuevan actitudes de aceptación del otro.
- Desarrollen una actitud de aceptación y respeto por las diferentes modalidades culturales que interactúan en la escuela.
- Integren lo autóctono con la herencia cultural de su comunidad.
- Desarrollen competencias para la participación en las distintas esferas del quehacer social, de su entorno.

## **VII Competencia comunicativa**

- Manejen los lenguajes de la comunicación verbal y no verbal.
- Empleen las variedades de lenguaje adecuadas a cada contexto comunicativo específico.

## **VIII Familia**

- Comprendan a la institución familiar como un referente social.

## **IX Salud y equilibrio ecológico**

- Valoren la salud como derecho individual y responsabilidad social.
- Tomen conciencia de la necesidad de que el hombre actúe como preservador del equilibrio ecológico.

## **2do. Ciclo**

Los objetivos del 1er. ciclo, I; II; III; VII; VIII y IX se trabajarán con mayor intensidad en este ciclo.

Que los alumnos:

## **IV Competencias para la autoeducación**

- Desarrollen las habilidades necesarias para la búsqueda y selección de la información.
- Perciban el valor social del conocimiento.
- Desarrollen su capacidad creativa y de goce, en las actitudes de juego, individual y compartido.

## **V Participación comunitaria**

- Interactúen con otros miembros que integran la comunidad escolar.
- Desarrollen conciencia de integración e identidad nacionales.

## **VI Inserción socio-cultural**

- Se comprometan activamente con la causa de la paz.
- Descubran vivencialmente las diferentes expresiones culturales de la comunidad nacional.
- Participen progresivamente como miembros activos de la comunidad escolar y local.
- Desarrollen una actitud de aceptación y respeto por las diferentes modalidades culturales de los grupos que interactúan en la escuela.



## **3er. Ciclo**

### **I Solidaridad - Cooperación**

- Asuman roles alternativos de conducción y ejecución en proyectos grupales.

### **II Participación en el aprendizaje**

- Participen en la determinación de objetivos, contenidos, actividades y medios de evaluación.

### **III Habilidad para la evaluación**

- Evalúen las fuentes de información a las que acceden durante su proceso de aprendizaje.

### **IV Competencias para la autoeducación**

- Reinterpreten su propia experiencia a través de una síntesis ordenadora y creativa.
- Valoren el papel de la educación como elemento fundamental en su proyecto de vida.
- Valoren el conocimiento como producción social.
- Desarrollen su capacidad creativa y de goce, en las actividades de juego, individual y compartido.

### **VI Inserción socio-cultural**

- Comprendan la inserción de Argentina en el contexto latinoamericano.

Los objetivos V; VII; VIII y IX se trabajarán profundizándose en este ciclo.

## **XII LENGUA**

### **ENFOQUE DIDACTICO**

#### **1 Reflexiones generales**

En esta introducción al área Lengua, queremos compartir con el docente algunas reflexiones que nos permitan identificar problemas y hacer de esta propuesta curricular un instrumento que contribuya a superarlos.

#### ***El lenguaje fuera de la escuela y dentro de la escuela***

El niño que llega a la escuela es un hablante, es competente para comunicarse con otros hablantes y ha desarrollado estrategias que permitieron su crecimiento lingüístico. De la interacción comunicativa, del intercambio, extrae ejemplos, propone hipótesis, comprueba su efectividad y así confirma o rechaza reglas y generalizaciones. Desde luego, esto no significa que haya, necesariamente, una reflexión sistemática acerca del lenguaje.

Sin discutir aquí la génesis de ese proceso, simplemente decimos que el niño sabe usar su lenguaje y se desempeña en interacciones comunicativas.

La escuela, por su parte, ha constituido la Lengua en "asignatura", "disciplina" o "materia". Esto quiere decir que con el aporte de teorías lingüísticas ha construido un cuerpo organizado y transmisible de conocimientos del área Lengua.

Consideramos que hay gran diferencia entre la forma en que el niño construye su saber espontáneo y efectivo acerca del lenguaje y la forma que la escuela le propone.

El niño percibe totalidades integradas, cuestiona, propone fórmulas tentativas hipotéticas, las verifica.

Para resumir: descubre, devela el lenguaje y construye sus normas en interacción productiva con el medio social.

Por su parte, Lengua dentro de la escuela está constituida por una serie de prácticas no integradas (lengua oral y lengua escrita; literatura y gramática; recepción y producción) con predominio de la descripción como método y un cuerpo normativo ya establecido que el niño debe aprender.

El resultado inmediato de esa diferencia es que el niño percibe el lenguaje escolar como un objeto ajeno a su experiencia.

Esta percepción, que podemos llamar visión extrañada del lenguaje, se acentúa con la interposición de esquemas descriptivos entre el hablante niño y su actuación lingüística concreta.

¿Por qué Lengua se constituyó en disciplina descriptiva?

Una breve referencia histórica tal vez aclare la cuestión.

El hombre siempre pensó de manera profunda y enriquecedora acerca del lenguaje. La antigüedad ha dejado sistemas completos de reflexión y variados enfoques: Lengua como organismo; como visión del mundo; como producto natural; como resultante de la convención. A este continuo reflexivo, el siglo XX aportó la constitución de una ciencia, la lingüística, con un objeto específico, que fue, en sus comienzos, la Lengua como código; es decir como una estructura formal que relaciona expresiones con contenidos. Se considera que el lenguaje tiene una organización en forma de sistema y que ese sistema no puede encontrarse en el habla, en el uso individual y variable. F. de Saussure resume la cuestión al establecer que hay que situarse en el terreno de la Lengua y que la Lengua es forma.

Observamos que al darse ese objeto de conocimiento la lingüística naciente lo separó del habla. Recordemos la dicotomía ya clásica: lengua y habla nombran, respectivamente, el campo de lo que se puede describir y el campo de la realización concreta de los hablantes, asistemática e indescriptible.

Así pues, la Lengua como sistema se puede describir.

Para hacerlo, la tradición estructural propone partir de emisiones concretas, segmentarlas o dividirlas para buscar correspondencias que permitan establecer clases de emisiones y dejar de lado cuestiones no claramente sistematizables como por ejemplo las ambigüedades o lecturas múltiples.

No cuestionamos aquí el método estructural, sino la transferencia del método de la ciencia al método del aula que da como resultado el divorcio entre las prácticas lingüísticas del niño y el saber que se le inculca, del cual podemos decir que ha perdido horizonte pedagógico.

Señalamos además dos derivaciones alarmantes de esta cuestión.

La primera tiene que ver con la forma en que, desde edad temprana, se relaciona el niño con los diferentes discursos, especialmente con la creación estética. Parece haber una forma legítima, escolar, de acercarse al texto literario que es transferencia del método descriptivo antes mencionado: se trata de partir, buscar correspondencias, analizar.

Luego veremos que este tipo de trabajo no es el único posible, pero aquí solamente hacemos notar que nuevamente se interponen esquemas allí donde es preferible la estimulación de experiencias directas ricas en cantidad y calidad.

Observamos de paso que no sería ocioso buscar por ese lado la pérdida del interés por la lectura.

La segunda derivación muestra la inoperancia del instrumental descriptivo a la hora en que el niño debe pensar su lenguaje. En efecto, en la medida en que la disciplina-lengua impone al niño la descripción de un objeto dado de antemano y no explota su capacidad de descubrimiento, cuestionamiento y reflexión que —insistimos— constituyó el “método espontáneo” de su crecimiento lingüístico, lo deja librado a la presión de diversos y seductores discursos sociales, especialmente los de los medios masivos, frente a los cuales el niño carece, justamente, de respuestas cuestionadoras y reflexivas.

## Nuestra propuesta

Se trata de subordinar los aportes lingüísticos al marco pedagógico, seleccionando aquellas ideas y orientaciones que parecen más adecuadas para estimular las competencias del niño.

Estas orientaciones son:

- La noción de hablante competente.
- La Lengua de uso como punto de partida.
- La exposición a la variación lingüística.
- El lenguaje como actividad.
- El trabajo sobre unidades amplias: texto y discurso.

El hablante competente es el que puede reconocer y producir enunciados porque posee un sistema de reglas que le permiten el dominio de su gramática, competencia gramatical, y el dominio de las pautas de interacción social, competencia pragmática. Sostenemos que es posible y necesaria la reflexión temprana del sujeto hablante sobre sus propias prácticas lingüísticas para reconstruir y luego emplear dichas reglas.

Para que tal reflexión sea posible se impone partir de la lengua de uso y observar las estructuras lingüísticas cuando se están usando para poder entenderlas en su funcionamiento comunicativo.

A su vez, incorporar la lengua de uso significa reconocer la importancia de la variación en los

hechos del lenguaje. Significa partir de los registros propios del niño y proponerle el juego con otros registros y variedades para que pueda desempeñarse con fluidez en distintos contextos y situaciones de comunicación.

De esta manera podrá comprender la lengua estandarizada de los medios y de la información y emplearla a partir de una correcta ubicación en el repertorio propio.

El lenguaje así concebido es una actividad.

Toda actividad ejerce influencia sobre el entorno, apunta a un fin que es a su vez el motivo de la actividad y es un proceso no automático que implica elecciones a cada paso.

La escuela deberá favorecer el reconocimiento de las necesidades comunicativas y las alternativas de acción para satisfacerlas; es decir que debe colaborar con el niño para que elabore sus estrategias combinando una adecuada caracterización del problema lingüístico por resolver, los medios lingüísticos a su alcance y su plan de acción.

Finalmente, el respeto por la necesidad que tiene todo hablante oyente de abarcar totalidades significativas obliga a considerar unidades amplias: textos completos donde se puedan apreciar relaciones de sentido abarcadoras como por ejemplo los temas o tópicos y los comentarios sobre el tema.<sup>1</sup> Esto permitirá superar la división entre Lengua y literatura que mencionábamos al hablar de prácticas no integradas.

## **2 Características metodológicas**

Hay dos movimientos posibles en la enseñanza de Lengua: de la regla general al caso particular o bien de lo particular a lo general.

Privilegiamos aquí el proceso de aprendizaje heurístico o de descubrimiento de reglas, de carácter inductivo.

Así pues, la gramática y la normativa se van re-construyendo en forma gradual, a partir del empleo de la lengua oral y la reflexión sobre las construcciones que impone el discurso. De allí la importancia de emprender tareas significativas: es necesario que tanto maestro como alumnos se interesen por intercambiar ideas e informaciones reales, vinculadas con todos los contenidos disciplinarios e interdisciplinarios para favorecer la verbalización y la motivación.<sup>2</sup>

El niño de 6 años ha alcanzado un importante grado de competencia sintáctica: emplea sobradamente la frase bimembre, estadio fundamental sintáctico y la predicación amplia, incluido el adjetivo; no solamente tiene caudal léxico sino capacidad clasificatoria (generalización y especificación); emplea correctamente clases funcionales, especialmente las que son con mayor claridad autosemánticas (verbo, sustantivo, adjetivo, adverbio).

Quedan dos campos por precisar:

1. Las palabras relacionantes (preposiciones, conjunciones) de valor sintáctico instrumental y de contenido semántico muy abstracto.
2. La competencia morfológica en aquellos casos en que el niño manifiesta producción analógica (ej. falsa regularización: andé, cabí).

Además, a lo largo de la escolaridad primaria el niño pasa por dos períodos de particular rapidez en el desarrollo sintáctico, correspondientes a primer y tercer ciclo.

¿Cómo se orienta la reflexión lingüística?

### **En el primer ciclo:**

1. Reforzar la noción de tema y comentario sobre cualquier discurso que se comente y/o lea, sea disciplinario o interdisciplinario.
2. Inducir los significados de las funciones: sin perder de vista la unidad de sentido (comprensión global, tema de la cuestión) del asunto que se trate, es importante interrogarse sobre los "quién", "cómo", "dónde", "cuándo", que permiten comprender, ordenar, comentar.

<sup>1</sup> Ver punto 8, *Aclaraciones terminológicas*.

<sup>2</sup> Rockwell, Elsie, "Los usos escolares de la lengua escrita" en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Ed. Siglo XXI, 1982. "Es significativo que sea durante las clases de Ciencias Sociales y Naturales que la lectura y la escritura cobran vida, y donde se presentan más ocasiones de comprender lo que es leer y escribir".



3. Proponer clasificaciones de palabras y construir campos.<sup>1</sup>
4. Comenzar el trabajo de comprensión de palabras relacionantes.
5. Producir textos de variada extensión.

#### **En el segundo ciclo:**

Las unidades de producción son cada vez mayores, lo cual impone la necesidad de sistematizar los mecanismos de coherencia tendientes a:

1. La conservación del tema.
2. El control de las transiciones del discurso.

#### **En el tercer ciclo:**

Es posible un acercamiento al vocabulario formal (sintáctico y morfológico) de la disciplina, que tenga en cuenta la necesaria articulación con el nivel medio. Aquí se puede encarar la sistematización de clases funcionales, tarea que se verá facilitada si se han cumplido las etapas previas de comprensión de los contenidos comunicativos de los mensajes (ver nota 1). También se podrá apreciar la correspondencia entre textos completos (narraciones expositivas, cartas, etc.) y sus esquemas de composición. Nociones morfosintácticas como forma y uso del verbo, logran en este ciclo su sistematización completa.

### **3 Metodología de la construcción**

#### **Primer ciclo**

Caracterizado, en un primer momento, por la adquisición de la lecto-escritura, es el ciclo durante el cual el niño construirá su discurso estandarizado, el que le permitirá una mejor inserción escolar y social.

Tres aspectos importantes, que vertebran todo el proceso, sirven para que el maestro organice su trabajo: la lengua oral, la escritura y la sistematización de las experiencias lingüísticas de los niños, que deja de ser simple inventario de nomenclaturas y categorías para convertirse en acción, en lengua viva.

El material provisto por la lengua oral (maternal, regional) servirá para que el maestro trabaje favoreciendo los aspectos motivacionales, cognitivos y funcionales de la lecto-escritura, pues el éxito de los niños en aprender a leer y escribir está influido por los conceptos que tengan acerca de lo que es la lectura y la escritura y por sus expectativas sobre la naturaleza, dificultades y propósitos de dicha tarea.

Es imprescindible que comprenda, en su nivel más básico, que el propósito de leer y escribir es, fundamentalmente, la comunicación.

El empleo de un discurso formal que sirva como "modelo" responde siempre a intereses ajenos al niño y determina una fractura, a veces insuperable, entre su expresión cotidiana, fluida y rica y un discurso fraguado de acuerdo con consignas que no puede comprender.

La conversación, la narración, el comentario, la poesía, la información serán enriquecedoras del caudal lingüístico que ya tiene cuando llega a la escuela. El maestro sabrá rescatar todo esto y favorecer múltiples experiencias que permitan el intercambio: la organización del medio ambiente físico y las actividades diarias, desde el conocerse y nombrarse (nombres de pila de los niños), la clasificación de los juegos y el material, nombres de objetos de uso cotidiano, cuadro de responsabilidades (con nombres y tareas), organización de la biblioteca y/o rincones (si trabaja con ellos), suscitarán la necesidad de leer y escribir.

La meta será, en el plan del maestro, el uso del código gráfico sin restricciones; la salida, la necesidad de apoyar en el niño, la formación del oído fonemático y la conciencia lingüística.

El desarrollo de este tipo de tareas está reseñado en el Módulo N° 5 para consulta de los docentes.<sup>1</sup> Si leer es comprender el pensamiento escrito así como hablar es interpretar lo que se dice y lo que se escucha, ¿cómo no enseñar a leer y escribir sino, partiendo de lo que el propio niño habla y que es expresión de sus vivencias, intereses, deseos y emociones?

<sup>1</sup> Ver punto 8, *Aclaraciones terminológicas*.

Si todo es mensaje y el maestro escribe a instancias del niño lo que éste le dicta o le dice sobre un cuento que leyeron, sobre una salida efectuada o sobre una observación, sabrá rescatar todo aquello que le interesa para comenzar, pues él sí tiene un plan previo de acción, flexible y orientador, sobre la graduación de dificultades.

Nos negamos la posibilidad de determinar a priori, un método de lecto-escritura pues consideramos que sería plantear teóricamente un hecho del que desconocemos aspectos fundamentales: características del grupo, medio social y cultural, recursos, etc.

El maestro debe elegir su método. En los Módulos<sup>1</sup> 4 a 6 encontrará un amplio abanico de posibilidades. Pero debe recordar, cuando realice una elección que enseñar a leer y escribir es enseñar a comprender para qué se lee y para qué se escribe. Sólo así privilegiará al lenguaje como fuente óptima de comunicación y comprensión humanas.

En segundo y tercer grados el niño está en camino de comprender las características del discurso estandarizado, precisará su vocabulario, conformando verdaderos campos conceptuales y no listados de palabras que, fuera del contexto, pierden connotación y valor.

La sistematización de las experiencias lingüísticas y, esto debe ratificarse, será la sistematización de su propio lenguaje, expresión cotidiana que irá enriqueciéndose a partir de la lectura que debe ocupar un lugar destacado en la planificación docente.

Volver al libro como fuente, será pues, la otra gran meta; por eso la insistencia en lograr, en todos sus niveles, comprensión lectora.

Al terminar este ciclo el niño debe leer con comprensión y poder expresar por escrito sus experiencias, sus deseos e intereses.

#### **4. La lectura**

Algunos principios básicos orientarán la tarea:

1. Privilegiar el placer de la lectura: se trata de ganar lectores entusiastas que vean en la lectura una actividad gozosa y compartida, y una alternativa valiosa para el empleo de su tiempo libre.
2. Adoptar los siguientes criterios básicos con respecto al material de lectura.  
Elegir material literario para chicos no es fácil. En primer lugar implica seleccionar textos en función de los intereses de los chicos y de sus reales valores estéticos. Claro está que, ante todo, hacemos una valoración ideológica, valoración que no es siempre consciente y que se esconde, a veces, detrás del "me gusta" o "no me gusta" de la aproximación primera e ingenua. Porque, es preciso señalarlo una vez más, no tiene sentido guiarse por la recomendación de un colega y conocer el contenido del texto junto a los alumnos.

Por otra parte debemos señalar que no creemos en una clasificación estricta por edades del material literario. No todos los grupos son iguales ni todos los chicos tienen los mismos gustos. Nuestra propuesta es, pues, una orientación que recomendamos utilizar con flexibilidad. Deseamos expresar la independencia necesaria de los materiales de literatura de los contenidos de las áreas de estudios sociales y naturales. La literatura es una de las expresiones estéticas del hombre. Y así como no se "motiva" la introducción del tema "fenómenos atmosféricos", por ejemplo, mirando un cuadro, creemos que es necesario separar a la literatura del desarrollo de contenidos de esas áreas.

Esto no quita, por supuesto, que no podamos utilizar un cuento popular toba después de que los niños conozcan las características de este grupo para mostrar, precisamente, su cultura. O leerlo para disfrutar su material narrativo, simplemente, pero nunca para "aprender" qué tipo de armas utilizaban.

Finalmente deseamos enfatizar la importancia del éxito en la tarea de selección de material literario para nuestros alumnos. Formar lectores, es decir, despertar el interés por la lectura de tal modo que nuestros alumnos, fuera del ámbito escolar, deseen continuar leyendo depende, entre otras cosas, del acierto de nuestras elecciones.

1. Módulos "La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia. SICA DIS. Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia. Secretaría de Educación. MCBA.

3. Promover la lectura inteligente y sensible, y orientar la comprensión lectora. Es decir, guiar atentamente el proceso por el cual el oyente/lector elabora unidades amplias y descarta datos irrelevantes, para formar significados globales que se relacionan con los marcos conceptuales que el sujeto posee como experiencia del mundo. Este proceso permite la inferencia pero, desde luego, para que ella sea posible, el material ofrecido debe ser rico en contenidos y responder a los intereses del niño.

Por su parte, la comprensión literal y, sobre todo, la verificación o lexicalización, supone volver al texto para recuperar información. Ese movimiento de inferencia/verificación resulta más valioso para la formación de un lector alerta que la aplicación de cualquier esquema de lectura, especialmente en la interpretación de las figuras retóricas.

La figura retórica es una disposición del discurso que se propone como variante de la mirada y la explicación habituales sobre las cosas. En general, es una complicación del texto, que obliga a establecer relaciones nuevas. Una metáfora o una personificación no simplifican la lectura, la multiplican. Es importante, entonces, tratar de comprenderlas, descubrir su valor, sin exigir al niño que haga listados de recursos estilísticos. Lo mismo vale para el metro y el ritmo en el caso de la poesía. Será más provechoso el trabajo coordinado con música, plástica o expresión corporal, que un penoso recuento de sílabas y licencias poéticas.

4. No manipular el texto literario como fuente de información sintáctica, morfológica o normativa. La literatura se basta a sí misma: tiene fuerza emotiva.
5. Promover tanto la lectura silenciosa como la lectura en voz alta, destacando en esta última su valor de experiencia compartida.<sup>1</sup>

## 5 Soluciones y prioridades

La escuela no puede desatender estos imperativos básicos:

1. *La marginación*: si el entorno familiar del niño no es estimulante, cabe a la escuela la responsabilidad de incentivarlo culturalmente, en especial en cuanto a su desarrollo como lector. Hay que preocuparse por la cantidad y calidad de los materiales a disposición del niño. Crear la biblioteca del aula. Usar las de la escuela y el barrio. Aprovechar todo el espectro de actividades que la Municipalidad ofrece a los maestros. Informarse e intercambiar información.
2. *El desconocimiento de marcos*: todo trabajo de lengua es, por definición, interdisciplinario, puesto que se habla del mundo. Todo trabajo interdisciplinario debe dar lugar a la construcción efectiva de campos conceptuales. Es importante que los niños construyan sus diccionarios personales y se acostumbren a la consulta de diccionarios que contemplan campos conceptuales, por ejemplo Julio Casares, y de dificultades, que deben ser provistos por la escuela. No se puede construir discurso en soledad. Es necesario buscar palabras, confrontar posibilidades, discutir soluciones. La lengua es un trabajo.
3. *Las dificultades de construcción del discurso*: la composición en su sentido más amplio, rara vez se contempla debidamente en la escuela. Es fácil tachar de incoherente una producción; no tan fácil explicar por qué es incoherente. Por lo general, dado un modelo para el análisis (descripción, narración, exposición) se espera que el niño pueda transferir las reglas que lo conformaron a su propio discurso. Los procesos intermedios, que constituyen el plan: elección del tema, verificación de los referentes de las expresiones lingüísticas, encadenamiento de temas y comentarios, uso de proformas (pronombres señaladores, adverbios y verbos), cambio de tópico, coordinación; es decir, todos los recursos que aportan coherencia y cohesión al texto no son objeto de sistematización en nuestras clases de lengua. Y justamente son los que deben examinarse en clase a partir de los trabajos de los niños.

Solamente el taller de lengua garantiza la apropiación efectiva de una autorregulación en

<sup>1</sup> Con referencia al punto 4 "La lectura", consultar capítulo de "Bibliografía para los alumnos".

ese sentido. En resumen, es necesario atender al proceso de construcción y no solamente al producto acabado. Hay que enfocar los temas normativos y gramaticales en su práctica textual y no como inventarios.

## 6 Lengua y trabajo

No hay labor humana en que no esté presente el lenguaje, puesto que el lenguaje mismo es un instrumento para un trabajo complejo: comprender, comunicarse, actuar.

Ahora bien, si desde la escolaridad acostumbramos al niño a ver en el lenguaje un objeto formal; si interponemos entre su experiencia y el instrumento categorías y clasificaciones que no surjan, precisamente, de esa experiencia y no tengan como objetivo apropiarse del instrumento, ponerlo a su servicio para la acción, transformamos al hombre en alguien que —en el mejor de los casos— sabe acerca del lenguaje, pero no lo usa en sentido estricto.

Las primeras expresiones del niño son imperativas: ordena mágicamente al mundo que lo obedezca. Cuesta mucho comprender que hay una negociación constante con el mundo y que gran parte de ella se hace por medio de la palabra.

Cuando Lengua se propone a sí misma como trabajo desde las intenciones hasta los fines, pasando por los medios posibles y adecuados, capacita al hombre para sus intercambios laborales y sociales.

También lo capacita para ser protagonista de otro trabajo: el que hace del texto vehículo de su interioridad, sus aspiraciones e ideales, su creación.

### Lengua:

- El niño sabe hablar. Puede desempeñarse satisfactoriamente, desde mucho antes de su ingreso en la escuela, en sus intercambios familiares y con grupos de pares. Es decir, que hay variedades de lengua y registros que maneja con solvencia porque conoce los contextos, y variedades estandarizadas (registros formales, informativos) que deberá aprender a emplear en la escuela, una vez que conozca nuevos contextos e interacciones. Ahora bien, todas estas variedades, sin excepción, conforman su caudal lingüístico, para todas hay una situación comunicativa contextual adecuada y reglas de empleo.
- La escuela debe colaborar con el niño para que él explicita las reglas de uso lingüístico, las discuta, elabore y acuerde con su grupo y las adopte como referente válido para resolver sus problemas de expresión. Así podrá construir un discurso propio reflexivo, alejado de clichés o lugares comunes provenientes de estímulos externos (medios, propaganda, modas).
- La escuela debe ser fuente de estímulo cultural.

Son sus obligaciones básicas: desplegar las múltiples posibilidades de la lectura y capacitar al niño para que pueda formular criterios de selección frente a las propuestas de los medios y para que se exprese mediante el lenguaje oral y escrito.

- La evaluación deberá, por un lado, acompañar el proceso de aprendizaje y por otro lado, detenerse en productos terminales.

La evaluación de los procesos de aprendizaje se corresponde con las etapas metodológicas propuestas en el curriculum como estructura didáctica, de manera que aquí exponemos las pautas evaluativas generales aplicables a los tres ciclos.

*Lengua oral:* Momento de conversación e intercambio y, para el 3er. ciclo, de debate. Los temas, de interés para el niño, relacionados con sus experiencias y con los aportes interdisciplinarios, obran como estímulo.

Con respecto por las modalidades lingüísticas propias de los niños, se registran sus expresiones (en el pizarrón, en bandas, murales, etc.), se las enriquece con otros aportes y se conforman campos conceptuales que puedan ser empleados luego en intercambios variados.

En esta etapa se podrá evaluar:

- Caudal lingüístico del grupo.
- Caudal lingüístico del individuo (grados de verbalidad en los niños).



- Interacciones individuo-grupo (intercambio de informaciones, explicaciones).
- Participación en tareas grupales.
- Propuestas de organización de campos conceptuales: relaciones parte/todo; miembro/clase, etc.
- Dramatización de situaciones: comprensión y caracterización de los contextos situacionales, empleo de las expresiones adecuadas, intercambio de roles, etc.

*Textos:* El grupo se abre al examen, lectura y comentario de textos: disciplinarios, interdisciplinarios, orales, escritos, verbales o verbalizables, etc.

En esta etapa se podrá evaluar:

- Lectura comprensiva en todos sus niveles.
- Capacidad de interrogar al texto: planteo de preguntas que se resuelvan con el texto en cuestión o bien requieran la búsqueda de otros materiales.
- Aporte personal de nuevos materiales de lectura y comunicación a los otros: lectura en voz alta y lectura de imágenes.
- Explicitación de criterios de selección para murales, antologías, radio y periodismo escolar.
- Apreciación de los propósitos de la lectura tanto recreativos como informativos.

En estas primeras etapas la evaluación será preferentemente grupal y global; es decir, que atenderá al perfil general del grupo. Desde luego, el maestro podrá hacer observaciones puntuales en forma de conceptos generales acerca de cada alumno. Importan aquí mucho las sugerencias de los niños (cómo podríamos hacer para...).

Son la retroalimentación de la tarea docente.

*Producción:* Los temas de conversación e intercambio; las lecturas; las investigaciones interdisciplinarias; las actividades programáticas y extraprogramáticas, dan lugar a producciones de dos tipos: grupales e individuales.

Conviene encarar primeramente producciones grupales para:

1. Elaborar modelos de producción por consenso grupal (qué es, para todos, una narración, una carta, un informe, etc.).
2. Normalizar la producción. Es decir, identificar, examinar y encuadrar las dificultades que una determinada producción presenta y proponer soluciones. (Ejemplo: en primer grado, dada la producción "oración breve", una dificultad puede consistir en la separación de palabras).

Este momento de producción grupal se relaciona con la *Sistematización de la experiencia lingüística*.

Aquí los alumnos, junto con su maestro, darán forma a los instrumentos (reglas de uso) que necesitan para construir eficazmente sus propios textos orales y escritos.

Este es el momento de examinar desde problemas de puntuación y ortografía hasta principios de concordancia y morfología (especialmente verbal), construcciones sintácticas, significación y empleo de conectores, etc.

En esta etapa se podrá evaluar:

- Reconocimiento de la situación problemática.
- Elaboración de hipótesis.
- Discusión y participación (escuchar y opinar).

- Reconocimiento y análisis de errores.
- Selección de hipótesis adecuadas.
- Formulación de reglas.
- Elaboración de instrumentos de registro de las reglas formuladas grupalmente: el fichero de problemas y soluciones del aula; el diccionario personal; el cuaderno de notas.

#### *Acerca de la sintaxis en la escuela primaria*

Como se ve, no planteamos, para el nivel primario, la evaluación del análisis sintáctico como objetivo final.

En cambio, la sintaxis como construcción; es decir, cómo organizar las palabras en la oración y en el texto y qué significa el total organizado, sí es motivo de trabajo permanente en el aula.

Queremos decir que hay dos posibilidades de encarar y evaluar, por consiguiente, el trabajo sintáctico:

- a) Evaluar un producto acabado: el encasillamiento de las palabras en ciertos moldes, análisis descriptivo que presupone el conocimiento de la relación funcional de los constituyentes.
- b) Evaluar un proceso:
  - Qué significan las palabras.
  - Qué relaciones entablan.
  - Qué significados globales se pueden reconocer a partir de sus diferentes ordenamientos.
  - Por qué ciertas combinaciones no son posibles o en qué contextos serían posibles y otras hipótesis.

Este trabajo sintáctico, mucho más profundo, se transfiere al momento de sistematización de la experiencia lingüística y se evalúa como proceso y no como resultado puntual.

El maestro tiene a su disposición en el curriculum, grado por grado, un temario de problemas sintácticos que puede tratar siempre aplicados a las necesidades que surjan cuando los niños tienen que producir textos.

Estos problemas sintácticos están graduados por orden de dificultad creciente.

Así, por ejemplo, en primer grado puede trabajar oralmente y por escrito la concordancia; las palabras que sirvan para indicar lugar, modo, tiempo, etc.

El maestro es, pues, quien tiene un plan de adquisición sintáctica graduado. Como guía del proceso, le corresponde motivar el surgimiento del problema y proponer ejemplos y contraejemplos que permitan hipotetizar al grupo.

Damos algunas posibilidades:

Dada una lista:

A.	Juan		Juan come manzana
	manzana	es	*La manzana come a Juan
	come	posible	Juan corre al perro
	perro		El perro corre a Juan
	corre		Juan corre (una) carrera
	carrera		*La carrera (lo) corre a Juan
			*La manzana corre (una) carrera
			La carrera corre (una) manzana

A partir de este trabajo se puede reflexionar sobre: la relación objeto, la incidencia del carácter (rasgo) animado o inanimado de la gramaticalidad; la lengua de uso cotidiano versus las derivaciones creativas y otras posibilidades.

Otro ejemplo:

Juan decide resolver el problema.

¿Quién decide? —————→ Juan decide.

¿Quién resuelve? —————→ Juan resuelve.

Juan ve resolver el problema.

¿Quién ve? —————→ Juan ve.

¿Quién resuelve? —————→ X resuelve.

Aquí se puede reflexionar sobre el agente o actor (sujeto a veces) de una acción.

Otro ejemplo:

(1) Yo estaba triste pero igual sonreí.

(2) Yo estaba triste pero igual llovió.

Aquí podemos preguntarnos por el significado del coordinante, es decir por qué (2) parece violar ciertas condiciones de sentido, lo cual es más valioso para transferir a la propia producción, puesto que informar meramente que PERO es un coordinante y aun añadir que se llama adversativo, autoriza a ponerlo en cualquier contexto.

Como se ve, estamos proponiendo un trabajo reflexivo y de ninguna manera mecánico en el plano sintáctico.

¿Cuándo se efectúa la evaluación puntual de sintaxis? En la producción: si el niño ha comprendido el funcionamiento de la regla sintáctica, la empleará fluidamente en sus escritos; si no, habrá que reforzar el tema, reexaminar los casos problemáticos y precisar las reglas correspondientes, siempre en grupo de discusión.

Una vez cubiertos los pasos precedentes, el alumno ya tiene "de qué hablar o escribir", puesto que la tarea de conversación interdisciplinaria y el trabajo con textos ha significado un aporte de experiencias y contenidos y tiene "cómo hablar", puesto que ha construido con su grupo modelos de producción; tiene a su disposición, en el aula, el fichero de consulta para problemas formales, los diccionarios personales y sus notas y observaciones sobre las construcciones sintácticas, problemas morfológicos, etc. (Desde luego, hasta que el niño pueda valerse absolutamente solo, el maestro consultará con él, fichero y demás fuentes). Puede encarar una producción individual y, lo que es más importante, puede formular —por cierto, con mayor precisión en el ciclo superior— qué se propone con la tarea y a qué niveles de logro aspira, pasos todos previos a la autoelevación de los aprendizajes.

La producción individual permitirá evaluar, en términos generales, los siguientes aspectos:

- Adecuación a las "reglas del género" acordadas por consenso grupal; por ejemplo, si todos decidieron, con la guía del maestro, qué características globales debía presentar la carta familiar, se tendrán claros los criterios para evaluar una carta en particular.
- Aplicación amplia de recursos gramaticales.
- Trabajo intertextual: aprovechamiento de las lecturas, experiencias e intercambios en el enriquecimiento del propio discurso.

### *Acerca de la ortografía*

Un problema puntual que preocupa al maestro de Lengua es el de la evaluación ortográfica. Sostenemos que la única forma de llegar a la normalización ortográfica es el lento pero provechoso camino de la autogestión.

Quedará claro que el error ortográfico se debe a que en determinados casos el código gráfico no establece correspondencia unívoca con el sonido percibido. Si para un sonido /S/ hay tres dibujos (grafemas) alternativos ⟨S⟩, ⟨C⟩, ⟨Z⟩ y para cada empleo hay cuatro o cinco reglas y otro número igual de excepciones a la regla, en realidad, resulta más sorprendente el acierto que el error.

Quedará claro también que el código gráfico es resultante de un proceso histórico interpretado por académicos que fijaron normas provenientes de diversas fuentes y con diversos grados de legalidad. Así, junto con razones de orden fonético, comprensibles y generalizables, (⟨m⟩ delante de ⟨p⟩ o ⟨b⟩), hay normas que obedecen a la conservación filológica (la ⟨h⟩), frente a las cuales no le queda al niño más que el penoso camino de la memorización (a menos que aprenda latín antes que español para saber por qué hermoso se escribe con h).

Justamente este tipo de arbitrariedades hace que no podamos esperar que el niño formule hipótesis y que éstas en algún momento se vean confirmadas por la realidad; antes bien, el niño formulará hipótesis en el sentido de la legalidad fonético-acústica: sonido percibido corresponde a un grafema escrito y la realidad se encargará de demostrarle que no se rige por la ley (sonido percibido → conjunto de grafemas ⟨XC⟩; cero sonido → grafema ⟨h⟩, etc.).

Las razones expuestas también relativizan los sistemas visomotores: no se trata de destrezas del ojo ni de la mano, sino de la falta de un sistema coherente de reglas de uso que el niño pueda reconstruir.

Desde luego, la memorización de reglas y excepciones es una empresa tediosa e inconducente, pues nada garantiza la transferencia a la situación de escritura; y, finalmente, la corrección del error, efectuada siempre de manera unilateral por el maestro, acostumbra al niño a un control externo y no desarrolla su autocontrol o conciencia del problema.

En definitiva, lo cierto es que el niño deberá convivir con una situación problemática que no le permite operar por analogías constructivas.

Proponemos, pues, preservar en él la conciencia del problema; es decir, más que "no tener faltas" hay que saber que se pueden tener y darse el tiempo de consultar diccionarios, ficheros, trabajar grupalmente y ser asesorado por el maestro. Todo esto sin presiones y sin castigos corporales del tipo: "Escribir veinte veces composición y después redactar dos oraciones".

Esta propuesta de la autogestión tendrá sentido para el niño cuando comprenda:

1. Que su trabajo escrito, su producción personal, su creación, en suma, es un objeto creado por él para ser compartido, para que lo lean, para que se incorpore al mural, a la antología, al periódico, etc.
2. Que su mensaje no debe verse entorpecido por fallas formales que obstaculizan su comprensión o dar lugar a apreciaciones desvalorizadoras ("Linda idea, pero ¡cuántas faltas!").
3. Que para evitar ese problema hay un momento previo a la entrega del trabajo personal o grupal en que consultará el fichero y diccionarios o bien trabajará grupalmente y corregirá los errores.
4. El maestro guiará todo este proceso y lo cerrará con su evaluación personal.

## 7 Lengua. Evaluación

Al leer con atención el curriculum de lengua, el maestro advertirá una secuencia metodológica estable. Son sus pasos:

*Lengua oral:* reconocimiento de registros y variedades.

↓  
Apertura hacia los textos orales, escritos, verbales y no verbales. Comprensión.

↓  
Primeras producciones. Identificación de las dificultades en la expresión.

↓  
Sistematización de la experiencia lingüística. Hipótesis de solución.

↓  
Producciones finales.



- Hemos preferido desarrollar una secuencia metodológica como respuesta a la necesidad de superar la brecha existente entre la lengua de uso y la lengua-objeto escolar y como intento de resolución del problema de la comunicación interpersonal en el aula.
- Queremos decir que no son contenidos novedosos o “modernos” la respuesta válida para los problemas de la lengua en la escuela, sino una metodología que, desde los usos, lleve a la reflexión que enriquezca nuevamente a los usos y se abra, a su vez, a nuevas reflexiones.
- En esta sección presentamos al docente el detalle de esa secuencia y sus posibilidades de actividad y evaluación.
- Para encuadrar debidamente la tarea recordemos, una vez más, las claves del trabajo en Lengua.

## 8 Aclaraciones terminológicas

### a) Noción de texto.

Mecanismos que garantizan la coherencia en los textos: señalamientos hacia atrás y hacia adelante.

Tema y comentario.

La gramática ha sostenido siempre que la oración es la mayor unidad de descripción gramatical.

Sin embargo, en la comunicación, las oraciones se combinan entre sí en unidades mayores.

Contemporáneamente, se llegó así a los conceptos de texto o discurso que definen unidades comunicativas de extensión variable caracterizadas por su cierre semántico (transmiten sentidos acabados) y comunicativo, así como por su coherencia debida a la intención del hablante de crear una integridad.

Desde luego, texto puede ser tanto oral como escrito, propio del niño o proveniente de la escuela y sin una extensión predeterminada, excepto la que impongan las posibilidades de recepción y producción de los niños.

Dijimos que un texto se caracteriza por su coherencia. Veamos qué mecanismos básicos garantizan la coherencia textual. En el nivel primario sugerimos tratar el siguiente mecanismo básico: la repetición. En efecto, para conservar el tema o tópico de un texto sin recurrir siempre a la misma palabra o frase se puede: a) sustituir por sinónimos que conserven la identidad referencial (Bubi, el perro, el animal). b) Sustituir por proforma. Las proformas tienen la característica común de señalar que lo que encontramos en el texto debe identificarse con algo ya aparecido en el mismo texto, o bien relacionarse con alguna información proveniente de nuestro conocimiento del mundo y del contexto.

Las formas pueden ser léxicas, pronombres, proadverbios. Ejemplos: proforma léxica de uso frecuente en el español es la palabra “cosa”. Ej.: “Entra sin saludar, cosa que me molesta”.

Otras posibilidades: “Ese chico *molesta*. Lo *hace* siempre” (*hace*: proverbio que equivale a *molesta*, en el ejemplo).

Los pronombres son proformas que señalan hacia el texto o hacia afuera.

Ej.: “Juan y María llegaron. El estaba cansado”.

↑  
“Todos estaban en casa. Allí no hacía frío” (proadverbio).  
↑

Para guiar la comprensión del texto conviene que los niños puedan identificar estos señalamientos con la mayor precisión posible, en forma graduada a lo largo de los tres ciclos.

### b) Tema y comentario:

Desde la gramática tradicional se distinguen en la oración sujeto y predicado. Estas funciones, provenientes de la antigua lógica, se han visto actualmente confrontadas con otras sistematizaciones que hacen referencias a la perspectiva del hablante.

Así, los términos *tema* y *comentario* o *rema* se refieren a la comunicación de la información a tra-

vés del texto. Tema es lo ya conocido, ya mencionado o consabido por hablante y oyente. Comentario es la información nueva.

Normalmente, el desarrollo informativo de un texto consiste en la introducción de un elemento que sirve de comienzo comunicativo y luego su despliegue por medio de informaciones nuevas. Estas distinciones, basadas en categorías simples (información vieja o conocida, versus información nueva o no conocida) parecen más accesibles al pensamiento infantil que las categorías lógicas sujeto y predicado y permiten orientar la comprensión en todos los niveles.

### c) *Campos conceptuales y redes de palabras*

El trabajo que proponemos bajo estos títulos atiende a un problema concreto: el niño debe hablar o escribir sobre algún tema y no encuentra las palabras adecuadas o no sabe cómo organizarse para buscarlas. Es decir, tiene un tema (las vacaciones, la casa, el barrio, etc.) sobre el cual, seguramente, ha hablado varias veces o ha escuchado a otros, pero en estos casos se ha centrado en el hecho anecdótico referido, y muchas palabras que puede reconocer pasivamente no forman parte de su vocabulario activo.

Sugerimos que el maestro aproveche los momentos de conversación interdisciplinaria para organizar junto con sus alumnos el conjunto de palabras que están empleando en ese momento —y otras que puede sugerir especialmente el docente— y clasificarlas según criterios sencillos que atiendan el punto de vista infantil sobre las palabras: para los niños las palabras son signos de realidades vividas y concretas. Cada palabra señala una zona de la realidad, de manera que una clasificación es una relación de zonas de la realidad.

Así, cuando se habla de la casa puede verse que existen diferentes tipos de casas, según su utilidad y situación (departamento-ciudad-granja-campo); que existen formas de posesión (comprada, alquilada); que tienen rasgos o características (sencilla, señorial); que tiene partes (fachada, fondo, entrada).

¿Cuál es la fundamentación pedagógica de este trabajo?

Investigaciones aplicadas a distinguir las clases de relaciones semánticas en la memoria (ver bibliografía: Van Dijk, Bierwisch) coinciden en que la estructura de la memoria semántica humana está determinada por nexos o relaciones entre portadores de significados fijados en forma permanente.

Estas relaciones interconceptuales constituyen, por su propiedad de representar acontecimientos, relaciones entre situación y actividad y entre instrumentos y finalidades, verdaderas unidades primarias de significado de la memoria; esto supone que, una vez fijadas en la memoria de largo plazo, la que constituye nuestro conocimiento del mundo, requieren menor gasto cognitivo para ser recuperadas mediante las operaciones de asociación, recuerdo o reconocimiento.

Hay que insistir en que un listado es una forma de organización que no ayuda a recuperar información, por el contrario, cuanto más estructurada esté la información por relaciones de todo-parte, agente-acción, etc., más fácil es reconocer y vincular informaciones.

# LENGUA

## OBJETIVOS GENERALES

Que los alumnos:

- Se expresen con fluidez y precisión.
- Amen la lectura.
- Lean con corrección.
- Comprendan textos informativos, literarios y prescriptivos en los niveles:
  - Literal
  - Inferencial
  - Crítico
  - Creador
  - Apreciativo
- Busquen información en forma autónoma.
- Clasifiquen, ordenen y analicen la información.
- Escriban con precisión.
- Expresen por escrito sus ideas y sentimientos con capacidad creadora.
- Interpreten e intercambien mensajes en diversos códigos.
- Compartan grupalmente la producción de mensajes.
- Intercambien mensajes con otros grupos escolares.

## LENGUA - Primer Ciclo - Objetivos

Primer ciclo	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
<p><i>Que los alumnos:</i></p> <p>I Comprendan para qué se lee y para qué se escribe.</p> <p>II Participen de múltiples experiencias mediante la lectura y la producción de cuentos, historietas, informaciones simples, consignas, poesía y teatro</p> <p>III Intercambien mensajes con otros grupos escolares.</p> <p>IV Desarrollen sus competencias lingüísticas.</p>	<p>Participen grupalmente en experiencias que permitan la valoración de la lectura y la escritura.</p> <p>Intercambien mensajes con su grupo.</p> <p>Aprecien los valores estéticos en el mensaje.</p> <p>Lean cuentos, informaciones, consignas y poesía.</p> <p>Produzcan narración breve y consignas sencillas oralmente y por escrito.</p> <p>Expresen oralmente con fluidez.</p> <p>Reconozcan la oración en el texto.</p> <p>Reconozcan la palabra en la oración.</p> <p>Reconozcan los componentes fonológicos de la palabra.</p> <p>Empleen el código gráfico sin restricciones.</p> <p>Empleen algunas convenciones ortográficas.</p>	<p>Compartan grupalmente la lectura y producción de mensajes,</p> <p>Intercambien mensajes con otros grupos escolares.</p> <p>Produzcan narraciones, informaciones y consignas oralmente y por escrito.</p> <p>Expresen oralmente con fluidez y precisión.</p> <p>Expresen creadoramente a través del código gráfico.</p>	<p>Lean cuentos, informaciones, poesías, consignas, teatro e historietas.</p> <p>Produzcan narraciones, informaciones, consignas, historietas y diálogos oralmente y por escrito.</p>



LENGUA - Primer Ciclo - Objetivos (continuación)			
Primer ciclo	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
<p>V Comprendan distintos tipos de textos.</p> <p>VI Produzcan mensajes a través de otros códigos.</p>	<p>Ordenen sus experiencias lingüísticas en cuanto a las relaciones temporales y espaciales inmediatas, y de forma y contenido entre palabras.</p>	<p>Ordenen sus experiencias lingüísticas en cuanto a empleos y sentidos de las palabras y sus relaciones formales y de contenido.</p> <p>Diferencien empleos de lengua familiar y lengua estándar.</p> <p>Enriquezcan su vocabulario.</p>	<p>→</p> <p>Diferencien empleos de lengua familiar y estándar según el contexto de uso. Incorporen algunos términos técnicos.</p> <p>→</p> <p>→</p>
	<p>Empleen los distintos niveles de la comprensión en la lectura de diversos tipos de textos.</p>	→	
	<p>Reconozcan otros códigos de comunicación.</p>	→	
	<p>Interpreten mensajes en otros códigos.</p> <p>Produzcan mensajes en diversos códigos.</p>	→	

## LENGUA - Primer Ciclo - Contenidos<sup>1</sup>

Primero	Segundo	Tercero
<p><i>LENGUA ORAL:</i> Hacia la construcción del discurso estandarizado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua materia: lo regional - las tradiciones lingüísticas.</li> <li>• Lengua estándar.</li> <li>• Tipos de textos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Los comentarios.</li> <li>— La narración-cuentos-leyendas.</li> <li>— La poesía.</li> <li>— Tradiciones.</li> <li>— Lengua directiva.</li> </ul> </li> <li>• Otros códigos: su interpretación.</li> <li>• Criterios de abordaje oral de los textos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Determinar de qué se habla y qué se dice.</li> <li>— Marcar los ritmos.</li> <li>— Reconocer finales.</li> <li>— Proponer finales.</li> <li>— Determinar el dónde, cuándo, cómo y para qué en las situaciones planteadas por los textos.</li> <li>— Interpretar consignas-proponerlas.</li> <li>— Relatar oralmente una secuencia lógica.</li> </ul> </li> </ul>	<p><i>LENGUA ORAL</i></p>	<p><i>LENGUA ORAL</i></p>
	→	→
	→	→
	→	→
		→
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterios de abordaje oral de los textos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Observación.</li> <li>— Descripción.</li> <li>— Comparación.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo (recreación de situaciones diversas).</li> </ul>
		→
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• VOCABULARIO (su precisión).</li> </ul>

## LENGUA - Primer Ciclo - Contenidos (continuación)

Primero	Segundo	Tercero
<p><i>LECTURA</i></p> <p>Sus aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Funcionales (formación de conciencia lingüística y oído fonemático).</li> <li>— Motivacionales y cognitivos. Propósitos de la lectura.</li> <li>— Manejo del código gráfico sin restricciones.</li> <li>— Lectura expresiva: tono-interrogación-exclamación.</li> </ul> <p><i>COMPRESION LECTORA</i></p> <p>Criterios de comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Literal.</li> <li>• Inferencial.</li> <li>• Apreciativa.</li> <li>• Crítica.</li> <li>• Creadora.</li> </ul>	<p><i>LECTURA</i></p> <p><i>COMPRESION LECTORA</i></p>	<p><i>LECTURA</i></p> <p><i>COMPRESION LECTORA</i>. Tipos de lecturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Textos informativos (distintas áreas).</li> <li>— Textos periodísticos (uso de periódicos y revistas).</li> </ul> <p><i>COMPRESION LECTORA</i></p>

## LENGUA - Primer Ciclo - Contenidos (continuación)

Primero	Segundo	Tercero
<p><i>LENGUA ESCRITA - CODIGO GRAFICO</i></p> <p>Sus aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Motivacionales.</li> <li>— Cognitivos. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propósitos de la escritura.</li> </ul> </li> </ul> <p>Manejo del código gráfico sin restricciones.</p> <p>Redacción: composición escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Consignas breves.</li> <li>— Narraciones breves.</li> </ul> <p>Vocabularios</p> <p>Primeros campos conceptuales.</p>	<p><i>LENGUA ESCRITA - CODIGO GRAFICO</i></p>	<p><i>LENGUA ESCRITA - CODIGO GRAFICO</i></p>
		→
		→
		→
	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Relato escrito de una secuencia lógica.</li> <li>— Significado, vocabulario y ordenamiento.</li> <li>— Conectores (para qué, etc.).</li> <li>— Orden personal de la acción por medio del verbo con los tiempos continuos.</li> <li>— Redacción: relación entre lengua escrita y otros códigos: (oral-gestual-gráfico).</li> </ul>	→
		→
		→
		→
		→
		→
		<ul style="list-style-type: none"> <li>— Uso del diccionario.</li> <li>— El diálogo.</li> <li>— El globo de la historieta.</li> <li>— Cuestionario (distintas áreas).</li> <li>— Descripción y comparación en lengua informativa y todo tipo de experiencias lingüísticas.</li> <li>— Carta familiar.</li> </ul>



Primero	Segundo	Tercero
<p><i>SISTEMATIZACION DE EXPERIENCIAS LINGUISTICAS</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La oración como unidad.</li> <li>• El texto como unidad de significación.</li> <li>• Los nombres propios.</li> <li>• Los nombres comunes.</li> <li>• "Y" como coordinante.</li> <li>• Las cualidades.</li> <li>• Expresiones adverbiales (el dónde, el cuándo, el para qué).</li> <li>• Las acciones.</li> <li>• La organización del tiempo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Uso del pasado inmediato.</li> <li>— Uso del presente.</li> <li>— Uso del futuro inmediato.</li> </ul> </li> <li>• Concordancia:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Artículo-sustantivo.</li> <li>— Sustantivo-adjetivo.</li> </ul> </li> </ul> <p><i>ORTOGRAFIA</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayúsculas y minúsculas.</li> <li>• Puntuación: punto.</li> </ul>	<p><i>SISTEMATIZACION DE EXPERIENCIAS LINGUISTICAS</i></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Reconocimiento de temas y comentarios en los textos orales y escritos.</p> <p><i>ORTOGRAFIA</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interrogación-exclamación.</li> <li>• Puntuación: coma - dos puntos - guión para corte de palabra.</li> <li>• Sistematización de variantes gráficas que corresponde a un fonema.</li> <li>• Tildación al final de palabras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Organización del tiempo: pasado-presente-futuro (con acciones referidas a otros).</li> <li>— Análisis de los elementos no lingüísticos de una situación comunicativa: su expresión escrita.</li> </ul> <p><i>SISTEMATIZACION DE EXPERIENCIAS LINGUISTICAS</i></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p><i>ORTOGRAFIA</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tildación en las palabras esdrújulas.</li> <li>• El diptongo.</li> <li>• Uso de la raya en el diálogo.</li> </ul>

## LENGUA - Primer Ciclo - Contenidos (continuación)

Primero	Segundo	Tercero
<p><i>REDES DE PALABRAS</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Equivalentes-opuestos (sinónimos-antónimos).</li> </ul>	<p><i>REDES DE PALABRAS</i></p> <p style="text-align: center;">→</p>	<p><i>REDES DE PALABRAS</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Homófonos (parónimos).</li> </ul>

(1) Léase capítulo "Integración de áreas".

## LENGUA - Segundo Ciclo - Objetivos

Generales de Ciclo	Cuarto grado	Quinto grado
<p>Valoren la lectura como recurso genuino para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Incrementar la información.</li> <li>— Promover la creación.</li> <li>— Incentivar el goce estético.</li> </ul> <p>Comprendan distintos tipos de textos.</p> <p>Se inicien en un trabajo sistemático con distintas fuentes de información.</p> <p>Participen activamente en experiencias de intercambio comunicativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lean con propiedad, tanto en voz alta como en forma silenciosa.</li> <li>• Aprecien su contenido informativo y estético.</li> </ul> <p>Empleen los distintos niveles de la comprensión en la lectura de diversos tipos de textos.</p> <p>Reconozcan los distintos tipos de textos.</p> <p>Seleccionen información científica.</p> <p>Reconozcan variedades del hablar. Empleen dichas variedades. Sistematicen las variedades del hablar por el uso.</p> <p>Intercambien comentarios y opiniones.</p> <p>Compartan la producción y el goce estético en la elaboración de narraciones, diálogos y poesías.</p> <p>Seleccionen informaciones periodísticas.</p>	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="flex: 1;"> <div style="margin-bottom: 10px;">→</div> <div style="margin-bottom: 10px;">→</div> <div style="margin-bottom: 10px;">→</div> <div style="margin-bottom: 10px;">→</div> <div style="margin-bottom: 10px;">→</div> <div style="margin-bottom: 10px;">→</div> <div style="margin-bottom: 10px;">→</div> <div style="margin-bottom: 10px;">→</div> </div> <div style="flex: 1;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifiquen recursos de construcción de los diferentes mensajes.</li> <li>• Seleccionen y ordenen información científica.</li> </ul>   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conviertan una variedad en otra.</li> <li>• Determinen pros y contras.</li> </ul>   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empleen recursos de construcción en la producción de sus mensajes.</li> </ul> </div> </div>

## LENGUA - Segundo Ciclo - Objetivos (continuación)

Generales de Ciclo	Cuarto grado	Quinto grado
<p>Desarrollen sus competencias lingüísticas y comunicativas.</p>	<p>Elaboren e intercambien consignas. Interpreten mensajes en diferentes códigos. Produzcan mensajes en diferentes códigos.</p> <p>Construyan campos conceptuales para precisar vocabularios específicos de las distintas áreas. Identifiquen el tema y el comentario en las oraciones.</p> <p>Reconozcan clases de oraciones por su modalidad. Sistematicen los tiempos del indicativo e imperativo.</p> <p>Usen normas ortográficas y de puntuación.</p> <p>Produzcan textos con precisión, riqueza de vocabulario y belleza creativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferencien hecho, noticia y opinión.</li> </ul> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpreten imágenes fotográficas.</li> </ul> <p>→</p> <p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Empleen los modificadores.</li> </ul> <p>→</p> <p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Empleen tiempos del subjuntivo y tiempos relativos en el uso cotidiano.</li> </ul> <p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconozcan tipos de conectores de coordinación y subordinación.</li> </ul> <p>→</p>



## LENGUA - Segundo Ciclo - Contenidos<sup>1</sup>

Cuarto grado	Quinto grado
<p><i>LENGUA ORAL:</i></p> <p>Las variedades del hablar: Lengua regional. Estándar. Formal. Informal. Grupal (jerga).</p> <p>Sistematización por el uso, contexto, situación y participantes. El empleo: adecuación e inadecuación. La información radial y televisiva. La información científica.</p> <p><i>LECTURA Y PRODUCCION.</i></p> <p>Formas: en voz alta y silenciosa. Análisis y producción de mensajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Del comentario a la opinión (enunciado, fundamentación, conclusión).</li> <li>• La narración: las voces del relato (el orden de los hechos, las fuerzas en conflicto).</li> <li>• La tradición y la leyenda (la interpretación mítica y la científica).</li> <li>• La poesía (la observación versus la observación poética. Hacia la imagen).</li> <li>• El teatro: del diálogo a la dramatización. De la dramatización al teatro: Leído - representado.</li> </ul>	<p><i>LENGUA ORAL:</i></p> <p>Las variedades del hablar: posibilidades de conversión de una variedad a otra.</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p><i>LECTURA Y PRODUCCION</i></p> <p>Formas: en voz alta y silenciosa. Análisis y producción de mensajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La opinión: (los pros y los contras).</li> <li>• La narración: (narrador yo y narrador en tercera persona). Introducción, anudamiento del conflicto y desenlace.</li> <li>• La tradición y la leyenda: diferentes tipos de acuerdo con su origen.</li> <li>• La poesía: las imágenes. Poesía y sonido. Poesía y plástica.</li> <li>• Teatro como experiencia grupal y totalizadora Acto y escena.</li> </ul>

(1) Léase capítulo "Integración de áreas".

## LENGUA - Segundo Ciclo - Contenidos (continuación)

Cuarto grado	Quinto grado
<p>Análisis y producción de textos con valor instrumental.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La información periodística: selección de noticias.</li> <li>• La lengua directiva en la consigna (en el juego, en el trabajo, en tarea colectiva).</li> <li>• Otros códigos: lectura de la imagen (enumeración, interrelación e interpretación).</li> </ul> <p>• Guía y resumen.</p> <p><i>COMPRESION LECTORA:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distintos niveles de comprensión.</li> </ul> <p><i>SISTEMATIZACION DE LAS EXPERIENCIAS LINGUISTICAS:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas y comentarios en los textos.</li> <li>• Conservación del tema mediante señalamientos en el texto.</li> <li>• La oración como unidad sintáctica y semántica. Su modalidad. Actitudes del hablante.</li> <li>• La organización del tiempo: organización de los tiempos del indicativo a partir de la narración. El imperativo.</li> <li>• Clasificación semántica del sustantivo y concordancia.</li> </ul>	<p>Análisis y producción de textos con valor instrumental.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La información periodística: análisis de la noticia, el hecho, la noticia del hecho (titular y cuerpo).</li> <li>• La opinión.</li> <li>• La información científica: búsqueda y ordenamiento sobre consigna dada.</li> <li>• Otros códigos: la imagen fotográfica (narración a partir de la imagen)</li> <li>• Organización de la información: la ficha.</li> <li>• Documentos: formularios simples.</li> </ul> <p><i>COMPRESION LECTORA:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distintos niveles de comprensión.</li> </ul> <p><i>SISTEMATIZACION DE LAS EXPERIENCIAS LINGUISTICAS:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— La oración: Tema y comentario. Sujeto y predicado. Comparación: coincidencias y divergencias.</li> <li>Organización del tiempo: <ul style="list-style-type: none"> <li>— Los modos del verbo: noción del subjuntivo como no fáctico. Los tiempos relativos: pluscuamperfecto - pretérito perfecto futuro perfecto.</li> <li>— Coordinantes: y/o/pero/así que. Tipos y miembros coordinados.</li> </ul> </li> </ul>

## LENGUA - Segundo Ciclo - Contenidos (continuación)

### Cuarto grado

#### ORTOGRAFIA

- Palabras graves: su acentuación. Sistematización de palabras: agudas - graves - esdrújulas - sobreesdrújulas.
- Concurrencia de vocales: diptongos y triptongos.
- Uso de la b - terminación *ción* - plural de palabras terminadas en z - gente - gencia.
- Puntuación: punto y coma y comillas.

#### REDES DE PALABRAS Y CAMPOS CONCEPTUALES

- Vocabularios específicos con integración interdisciplinaria.

### Quinto grado

#### ORTOGRAFIA

- Encuentro de vocales que no forman diptongo - su tildación.
- Uso de la h.
- Uso de g y j.
- Algunos casos especiales de tildación (monosílabos y adv. terminados en mente).
- Puntuación: puntos suspensivos, paréntesis.

#### REDES DE PALABRAS Y CAMPOS CONCEPTUALES

- Vocabularios específicos con integración interdisciplinaria.

## LENGUA - Tercer Ciclo - Objetivos

Generales de Ciclo	Sexto grado	Séptimo grado
<ul style="list-style-type: none"> <li>Valoren la lectura como recurso privilegiado del conocimiento humano.</li> <li>Comprendan textos en todos los niveles.</li> <li>Compartan grupalmente experiencias en las que deban hacer uso de su caudal lingüístico.</li> </ul>	Aprecien textos literarios e informativos de extensión y complejidad creciente.	→
	Propongan sistematizaciones de contenido.	→
	Empleen los distintos niveles de la comprensión en la lectura de diversos tipos de textos.	→
	Se inicien en la elaboración de algunos tipos de fichas.	
	Empleen e intercambien variedades del hablar en crónicas, críticas y debates sobre temas provenientes de los medios masivos de comunicación.	→
	Compartan experiencias estéticas.	→

## LENGUA - Tercer Ciclo - Objetivos (continuación)

Generales de Ciclo	Sexto grado	Séptimo grado
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollen una actitud crítica ante los mensajes de los medios masivos.</li> <li>• Empleen su competencia lingüística.</li> </ul>	<p>Incrementen la formación de campos conceptuales. Sistematicen funciones en la oración por su contenido semántico.</p> <p>Escriban con eficiencia, habilidad y creatividad distintos tipos de textos.</p>	<p>Evalúen críticamente los mensajes de los medios de comunicación.</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>Sistematicen los elementos y relaciones básicas que dan coherencia al discurso.</p> <p>→</p> <p>Elaboren su propia antología.</p>



## LENGUA - Tercer Ciclo - Contenidos<sup>1</sup>

Sexto grado	Séptimo grado
<p><b>LENGUA ORAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Variedades del hablar (empleo e intercambio)</li> <li>• Narraciones y crónicas sobre temas importantes seleccionados de distintos medios de comunicación masiva.</li> <li>• Evaluación crítica.</li> <li>• Debate.</li> </ul> <p><b>LECTURA Y PRODUCCION</b> <b>COMPRESION LECTORA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuento y la novela.</li> <li>• Poesía: relación de aspectos formales y de sentido en el poema.</li> <li>• Análisis de contenido.</li> <li>• Conversión de la información en interrogación en la hoja de estudio.</li> <li>• Convenciones sobre notación bibliográfica.</li> </ul> <p><b>LENGUA ESCRITA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuadro sinóptico.</li> <li>• Esquema.</li> <li>• Informe.</li> </ul>	<p><b>LENGUA ORAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Variedades del hablar (empleo e intercambio).</li> <li>• Mensaje radial y televisivo <ul style="list-style-type: none"> <li>— La propaganda.</li> <li>— La entrevista.</li> </ul> </li> <li>• El cine. Cortos y medimetrotrajes. El largometraje. La narración en cine.</li> </ul> <p><b>LECTURA Y PRODUCCION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de acuerdo con intereses (la antología personal). <ul style="list-style-type: none"> <li>— De información.</li> <li>— De recreación: narrativa, poesía, teatro.</li> </ul> </li> <li>• Lectura de gráficos.</li> </ul> <p><b>COMPRESION LECTORA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de citas.</li> <li>• Síntesis de un texto completo.</li> <li>• Ficha bibliográfica.</li> </ul> <p><b>LENGUA ESCRITA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartas (distintos tipos).</li> <li>• Giros (bancarios y postal). Recibo y vale.</li> <li>• El retrato y la semblanza.</li> </ul>

(1) Léase capítulo "Integración de áreas".

## LENGUA - Tercer Ciclo - Contenidos (continuación)

### Sexto grado

- Guión periodístico-radial (radio escolar, diario mural).
- Solicitudes - telegrama.
- Historieta - cuento - poesía.

#### *SISTEMATIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS LINGÜÍSTICAS*

- Funciones en la oración (identificación) por su contenido semántico sin análisis sistemático.
- Sistematización de los modos y tiempos verbales regulares.
- Formación de palabras como recursos en el mensaje:  
— Diminutivos, aumentativos, despectivos.
- Los señalizadores: el pronombre personal. Señalizadores hacia adelante y hacia atrás en el texto.

#### *ORTOGRAFIA*

- Reglas de uso corriente.
- Siglas.
- Abreviaturas.
- Puntuación: el asterisco.

#### *REDES DE PALABRAS Y CAMPOS CONCEPTUALES*

### Séptimo grado

- Cuento - historieta - poesía.
- Dramatizaciones.
- La argumentación.
- La crónica.

#### *SISTEMATIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS LINGÜÍSTICAS*

- Sistematización y nomenclatura de los componentes de la oración completa.
- Iniciación al análisis sintáctico.
- Formación de palabras - su significación.
- Correlación temporal verbal.
- Irregularidades verbales más comunes.
- Uso de los conectores de subordinación (sin sistematización formal) sobre textos de lectura e interdisciplinarios.

#### *ORTOGRAFIA*

- Integración de los contenidos anteriores.

#### *REDES DE PALABRAS Y CAMPOS CONCEPTUALES*

## XIII CIENCIAS SOCIALES

### ENFOQUE DIDACTICO

¿Tenemos un proyecto pedagógico para las Ciencias Sociales? ¿Por qué y para qué enseñar historia, geografía, algo de economía, sociología, política en la escuela primaria? ¿Qué quiere decir dar una educación "cívica" a nuestros niños?

Hemos afirmado que son funciones de la escuela la socialización, la producción y selección de conocimientos y la elaboración crítica e integradora de todos los elementos educativos que la cultura presenta, como convergentes en la tarea de formar una identidad histórica, una pertenencia participativa a una comunidad social, y una libertad que se responsabiliza del futuro como proyecto común. En suma, es tarea de la escuela educar la competencia socio-cultural del niño, para que asuma su identidad histórica, participe en la vida social, sienta el amparo de la cultura común, para que desde ahí pueda integrar lo diverso, elaborar lo conflictivo, ganar la libertad para crear lo necesario a una mejor convivencia, que permita el desarrollo de toda la persona y de todas las personas.

En definitiva, se trata de lograr que el niño se asuma como partícipe y gestor de una cultura, cuya difícil construcción testimonia el pasado, cuya difícil reconstrucción se vuelve a dar en cada presente, y cuya no menos difícil proyección dará rostro al futuro que queramos y hagamos.

Si bien todas las acciones de la escuela y todas las disciplinas confluyen en esta tarea educativa, se puede afirmar que las Ciencias Sociales son un ámbito privilegiado para la formación de la competencia socio-cultural del niño. Porque ponen en contacto al niño con esta gesta cultural, con sus testigos, con sus espacios, con sus conflictos, con sus triunfos y sus fracasos. En suma, con la vida de un pueblo, disperso en una amplia geografía, que desde su mero estar aquí, en América, fue recibiendo diversos impactos civilizatorios, algunos suaves, otros violentos, pero —én todo los casos— exigieron un esfuerzo de "acomodación y asimilación", de respuesta inteligente, removiendo los esquemas previos para comprender lo nuevo, comprendiendo lo nuevo desde esta América profunda, como un punto de vista civilizatorio, como la construcción de una nación libre.

¿Cómo puede la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria cumplir esta tarea? Porque no hay duda que una *historia* convertida en un registro acumulativo de fechas y nombres, una *geografía* sólo preocupada por memorizar nombres de ríos y alturas de montañas, y una *educación cívica* reducida al recitado formal de algunos párrafos de la Constitución Nacional, no lograrán cumplir este cometido. La enseñanza de las Ciencias Sociales tiene que modificarse.

Puede ayudarnos hacer un poco de historia. En todos los pueblos, la formación de la competencia socio-cultural fue una tarea diseminada en el todo de la vida social: las formas mítica y épica, las dramáti-

cas y las líricas, la retórica política y la jurídica, los momentos de guerras, de competencias deportivas, de fiestas rituales, todo era ocasión para ir formando la conciencia socio-cultural de los pueblos. Porque la formación de esta competencia requiere no sólo saberes, sino también valores, emociones, modelos de identificación. En este contexto, a la escuela se le asignaba sólo una función "instruccional": aprender a leer, escribir, calcular. Lo esencial de la "formación", la educación moral, del carácter, del estilo de vida, se lograba fuera de la escuela.

En el origen, pues, de los saberes sociales están esos "formadores" de la conciencia social: el mito, la épica, el drama, la poesía, la retórica política, la jurídica y la festiva, la polémica pública y la celebración ritual.

Sobre este trasfondo comienzan a formarse, en la edad moderna las Ciencias Sociales. No buscando el modelo en estos saberes culturales, sino intentando "copiar" los modelos de los saberes acerca de la naturaleza, que parecían haber alcanzado un camino seguro. El proyecto universalista de la nación moderna europea —que involucra a América, Asia y África como su "ámbito de realización"— necesitaba un saber social tan universal como la mecánica newtoniana, tan seguro en la probabilidad como el cálculo infinitesimal, tan ambicioso como la enciclopedia dieciochesca y surgen la economía, la política y la sociología modernas, la historia gana su "estatuto científico", los estudios de geografía alcanzan la dimensión de lo humano, la psicología formula tímidamente sus primeras teorías no filosóficas, sobre la conducta humana, comienzan las teorías sobre el lenguaje, sobre el origen del hombre, sobre las diferencias culturales. Nacen, definitivamente, las Ciencias Sociales, y en su progreso; se van desprendiendo de los modelos "naturalistas", buscando su especificidad como ciencias y tanteando los modos de reinserirse en la trama comunicacional de la cultura.

¿Y qué pasa entonces en la escuela?

Necesita romper el estrecho marco "instruccional" que la especificaba.

Al concentrarse los saberes sociales en modelos científicos, las Ciencias Sociales —y al requerirse una formación distinta para la nueva organización social, democrática y republicana—, la escuela recibe un nuevo mandato: es ella quien debe formar al "buen ciudadano". Lo épico, lo dramático, lo polémico, han ido formando un saber social desde donde construir una identidad nacional. Ahora le toca a lo científico-racional, consolidarlo, extenderlo, fundarlo críticamente, legitimarlo racionalmente. De esta tarea pasa a la escuela sólo una "instrucción cívica" elemental y abstracta.

La educación del "ciudadano", convertida en una nueva instrucción cívica, con el espíritu de lo épico, el drama y la polémica, se convirtió en la transmisión de un saber estereotipado, formalista y neñutizador de los conflictos. Esta modalidad tiende a obturar los espacios que el niño necesita para formar su memoria histórica, su pertenencia participativa, su protagonismo cultural. La enseñanza de la historia, la geografía, la instrucción cívica se adocenó, se acartonó, precisamente porque se desvinculó del saber social de sus fuentes originarias es decir, de la vida cultural. Y se abroqueló el contacto del niño con la realidad en los libros de texto, que reiteran una enseñanza de los saberes sociales sesgada de todo origen épico o dramático, o polémico, y que no reemplazan estos posibles orígenes en la poesía o la política por el saber científico, y ni siquiera sospechan que el saber social provenga, en definitiva de la misma práctica social.

Por eso, el proyecto pedagógico para las Ciencias Sociales que propone este curriculum revaloriza el carácter *formativo* de los estudios sociales haciéndoles jugar un rol fundamental en el enfoque interdisciplinario, clarificando sus fundamentos epistemológicos y explicitando un nuevo planteo metodológico.

¿Cuál es el enfoque epistemológico que hay que revisar?.

Por de pronto, la *reducción* "positivista" de las Ciencias Sociales a un conjunto memorístico de fechas, nombres, pruebas "documentales" desprovistas de toda reconstrucción racional.

En segundo lugar, la *fragmentación* de las Ciencias Sociales, como si fuera posible dar cuenta de la acción humana desde una sola dimensión de lo social o desde una sola perspectiva causal.

En tercer lugar, la *neutralización* de los conflictos histórico-sociales, como si sólo así fuera posible un acercamiento objetivo a la realidad social.

En cuarto lugar, el alejamiento del objeto de las Ciencias Sociales de lo cotidiano, lo testimonial, lo que permite identificaciones.

Comencemos por afirmar que el objeto de la historia, como de la geografía, como de las otras Ciencias Sociales, suponen siempre una *reconstrucción* hecha por un sujeto que de alguna manera queda comprometido con el objeto que estudia. *Las Ciencias Sociales no son neutras*. La reconstrucción racional en estos saberes se asemeja mucho a poder dar razones de la propia identidad histórica, a poder fundamentar una participación social y a poder responsabilizarse mejor del futuro común. Por eso la clave de estos estudios es la ecuación entre *acción humana* y *sentido*. Son justamente —como ya lo remarca Max Weber— las acciones con sentido las que definen los "hechos sociales". Por supuesto que estas



acciones sociales van conformando *procesos sociales* complejamente estructurados, y estos procesos sociales son los que, al modificarse o al permanecer idénticos, al simplificarse o al hacerse más complejos, al relacionarse con procesos similares o diferentes en otros pueblos van produciendo ritmos históricos diversos, generando pasados remotos y pasados próximos, espacios lejanos y espacios cercanos, acciones heroicas y acciones cotidianas, expectativas desde lo pasado y esperanzas abiertas para el futuro.

De aquí la importancia de definir el tiempo histórico y el espacio social. Porque el tiempo histórico no es ni el tiempo fisiológico ni el tiempo cósmico. Como se puede ver en una reflexión sobre el sentido de las fechas y los calendarios históricos, sobre la continuidad de las generaciones o de la tradición y sobre el carácter de "huella" de todo aquello que nos permite reconstruir el tiempo histórico. Lo mismo ocurre con el espacio social que tampoco es el espacio físico-matemático, o aquél espacio que describe la expansión del universo. El espacio social tiene que ver con el habitat y la tarea cultural de transformarlo en morada del grupo, de los pueblos, de la humanidad misma. Y es este espacio —con sus diferencias— el que se reconstruye en ese esfuerzo de comprensión geográfica que es el mapa o la carta.

Digamos, fundamentalmente, que si bien es posible identificar rasgos comunes que desde todas las disciplinas forman la competencia "científica" del niño —objetividad, construcción de teorías explicativas, búsqueda de una causalidad racional, respeto a las razones y los argumentos— hay ciertas competencias cognoscitivas que son específicas de las Ciencias Sociales, como por ejemplo, la comprensión de las acciones humanas, la explicación por motivos, la construcción de las perspectivas sociales y, en parte al menos, de los conceptos morales.

## **1 Un poco de historia sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales**

La historia ha sido considerada durante mucho tiempo como saber erudito producto de una historiografía marcadamente cronológica narrativa. La geografía, a su vez fue considerada básicamente descriptiva, enfatizándose los hechos físico-naturales.

La enseñanza de la historia tuvo en cuenta la repetición de verdades consideradas absolutas y se basó en la *acumulación* de datos, hechos, fechas, convirtiéndose en un saber exclusivamente memorístico. La enseñanza de la geografía, por lo dicho antes, se centró en el estudio de lo geomorfológico, lo geológico, hidrográfico y climatológico y se apoyó en un saber memorístico como apuntamos para el caso de la historia. De tal modo se consideró —y lamentablemente aún se piensa así— que saber geografía era aprender de memoria los nombres de ciudades capitales de países "importantes", recordar también la longitud de los ríos, las alturas de las montañas, sin establecer las relaciones que realmente constituyen la base del conocimiento geográfico y, más aún, sin considerar la verdadera relevancia de esos datos en vinculación con la actividad humana, y ésta a la vez como expresión de una geografía "deliberada" y "consciente".

De esta manera se *adquiere* el conocimiento pero no se produce la elaboración del mismo, se repiten premisas y el método que se emplea es el discursivo; el maestro explica y el alumno expone la clásica lección oral o escrita, repite los elementos del "manual", por lo general, de memoria. Los hechos y datos quedan como "residuos" histórico o geográfico —según el caso— al no establecerse ni siquiera relaciones de causa a efecto. Se queda en la fase cronológica —expositiva— descriptiva sin alcanzar plena y satisfactoriamente la explicativa.

El educando es un ente pasivo. El diálogo y la comunicación no están presentes en la experiencia didáctica.

Con la utilización de los recursos auxiliares (ilustración, mapa, documentos, texto vivo, cifra estadística, elementos audiovisuales, etc.) se dinamizó la enseñanza de la historia y de la geografía. Se superó la etapa cronológica - expositiva - descriptiva. El docente dejó de ser el "centro" de la clase, el verbalismo quedó relegado y se dio una mayor participación al alumno.

En teoría todo esto es válido, pero cuando se llega a la práctica surgen nuevos problemas derivados del uso inadecuado de los recursos auxiliares, ya sea por su manejo incorrecto o por no adecuarse a las posibilidades evolutivas del niño.

Tanto la *línea de tiempo* como el *mapa* exigen un nivel de abstracción imposible de alcanzar por los alumnos de los ciclos primero y segundo de la escuela primaria. El ordenar y agrupar fechas o datos es un trabajo que entrena exclusivamente la memoria: se los copia sólo con rigor cronológico, estadístico o en algún caso comparativo, pero no se toman en cuenta como punto de referencia para elaborar procesos o núcleos integradores.

La técnica del cuestionario es fundamental en el quehacer docente. Coincide también con nuestro enfoque de la comprensión lectora explicitado en otro apartado (véase área Lengua). Pero su uso "tradicional" es inadecuado, ya que los alumnos sólo progresaban en el desarrollo de programas cronoló-



gicos convencionales, sin llegar a problematizarse sobre temas complejos y profundos. Se deforma el sentido de la pregunta, "llave maestra de la enseñanza", utilizada para satisfacer la duda, la curiosidad y para abrir las puertas del saber y se la convierte en un mero recurso para ganar tiempo e imprimir velocidad al desarrollo del programa.

En la medida que la historia se contenta con contenidos ligados exclusivamente al pasado, pierde interés para el niño. Del mismo modo en el que la geografía lo abrumba sin despertar su interés al limitarse conceptualmente y anquilosarse en un enfoque parcial e inadecuado.

Cuando se recrea y reconstruye una época histórica, ésta no puede quedar fija, estática, suspendida en el tiempo. Por el contrario, a partir de ella deben descubrirse ritmos distintos: unos que llegan al hoy sin modificaciones, otros que desaparecen y otros que evolucionan y se transforman. Cuando se estudia un hecho de la superficie terrestre, debe tenerse en cuenta su dinamismo, el proceso conducente a la realidad que significa, el juego de agentes de distinta índole que han llevado a su concreción y su carácter de posible punto de partida o bien de eslabón en la sucesión ininterrumpida del proceso del cual forma parte.

## **2 ¿Qué es la historia? ¿Qué es la geografía?**

Pretendemos realmente un cambio que vivifique la enseñanza y justifique la incorporación de la historia y de la geografía como materias del "currículum" de la escuela primaria. Tenemos que partir del objeto: ¿qué es la historia? ¿qué es la geografía? y en relación con los conceptos de historia y de geografía que manejamos, delimitamos su campo de acción: ¿para qué se estudia historia y se estudia geografía en la escuela primaria?

### **2.1. La historia y la geografía son Ciencias Sociales**

Las Ciencias Sociales estudian a los hombres y a las sociedades a través del tiempo y en relación con el espacio que les sirve de asiento. El hombre aislado es una abstracción. No es agente histórico ni agente geográfico. La realidad son los hombres considerados en el marco de las sociedades de que son miembros e influyendo y recibiendo influencias del espacio en que viven. Es decir, inmersos y participantes en relaciones espaciales y sociales concretas. En términos de realidad el hombre revela su compromiso con ella solucionando problemas, proponiendo cambios, transformándose y transformando el mundo inmediato y mediato.

Esa vinculación peculiar, transformadora del medio y de sí mismo, hace que no se pueda aislar al hombre de la actividad social porque es su causa y su producto, al mismo tiempo. El hombre es más significativamente hombre en la medida que trabaja junto con los demás y se comunica por el habla.

La realidad histórica está vinculada a una serie de hábitos y formas de comportamiento que están condicionadas por valores y formas de pensamiento.

La organización del espacio es una resultante de los hechos físicos y la acción humana como manifestación de esos hábitos y formas de comportamiento.

¿Cuál es el campo de la historia? El de la vida humana en su totalidad. ¿Cuál es el de la geografía? El del hombre como ser social organizador del espacio terrestre sobre el que se asienta y del cual obtiene su sustento y los recursos de que se vale para dar forma a la organización social y espacial.

Los hechos sociales se rigen por el principio de la interdependencia, e inciden unos sobre otros. Esas realidades sociales tienen un ritmo no siempre constante: por un lado cambio, evolución, movimiento; por el otro resistencia al cambio, involución, rigidez, permanencia.

### **2.2. Son representaciones de la identidad de un pueblo.**

El hombre, como entidad cultural, es el objeto de las Ciencias Sociales. Este agente cultural es portador de un pasado con valores y mentalidades que permiten comprender el presente y proyectarse al futuro.

Así, las Ciencias Sociales, facilitan la reconstrucción y representación de la identidad nacional, porque ellas permiten apropiarse del pasado, generar un pertenencia participativa y asumir el futuro como un compromiso.

### **3 ¿Para qué se enseñan las Ciencias Sociales?**

#### **3.1. Para formar el sujeto socio-cultural.**

La historia, ciencia social, debe mostrar su utilidad; que el alumno paulatinamente se ubique y comprenda el mundo actual y participe en su transformación como agente activo y no como mero espectador.

Se trata, fundamentalmente de jerarquizar determinados valores que históricamente fundamentan la actividad creativa del hombre en las sociedades: el trabajo, el esfuerzo, el grupo, la participación, la igualdad de posibilidades y la coherencia entre el pensar, el decir y el hacer.

La geografía, ciencia social, debe mostrar que lo es estableciendo las debidas relaciones entre los hechos de índole físico-natural y los de índole humano-social, para que el alumno llegue a la comprensión de las motivaciones, objetivos y finalidades de la actividad del hombre en sociedad sobre la superficie terrestre.

Las Ciencias Sociales —en este caso la historia, la geografía y la educación cívica— deben ayudar al alumno a descubrir las nuevas líneas de la sociedad futura y a que juzgue con sentido crítico las distintas situaciones para que asuma una actitud de compromiso en defensa de la dignidad humana, los valores democráticos y la comprensión internacional. Que tome conciencia de su historia nacional y del espacio nacional, realidades formadas por aspectos regionales, culturales, económicos, a veces antagónicos, a veces armónicos, particularismos en lucha, pero a la vez en procura de una identidad y en estrecha vinculación con los países del continente americano.

Así, las Ciencias Sociales, contribuyen a la formación de la identidad nacional.

La identidad nacional es la posibilidad de reconocerse a sí mismo como parte de un grupo, con un pasado común, un espacio, un tiempo y un proyecto.

#### **3.2. Para la formación del sujeto socio-cognoscente.**

El conocimiento histórico como el geográfico son áreas privilegiadas para que el niño comprenda la relación entre la teoría y la práctica. En primer lugar, porque el objeto mismo del conocimiento histórico y del geográfico, como lo hemos señalado, es la práctica o acción humana significativa, tanto en relación con el medio como en interacción social; tanto en los procesos históricos como en la construcción humana de las regiones geográficas. En segundo lugar, porque el conocimiento social —histórico y geográfico— es siempre un trabajo de reconstrucción hecho a partir de una determinada acción social y en relación comprometida con los significados que se investigan.

En tercer lugar, porque la construcción de la identidad nacional, en el niño, significa una acción de apropiación del pasado, de pertenencia participativa y un imperativo de acciones basadas en los posibles, que la reconstrucción histórica libera como futuro.

Comprender la historia y la geografía es necesariamente comprenderse, pero comprenderse, justamente como agente cultural.

Si bien el punto de vista científico tiene leyes comunes a todos los campos del saber —una cierta lógica de la explicación o de la argumentación— cada campo disciplinar tiene sus problemas específicos tanto a nivel de la definición de sus objetos, como a nivel de los métodos y de los criterios de verificación.

Es particularmente importante atender a las diferencias que hay entre el describir acontecimientos naturales y comprender acciones históricas; entre explicar por causas o explicar por motivos o intenciones, entre las estructuras sociales y las operaciones mentales, entre el interés del conocimiento transformador de la naturaleza y el interés del conocimiento por comprenderse entre los hombres.

En cuanto al proceso evolutivo de construcción de las nociones de tiempo y espacio, son producto de la confluencia de experiencias diversas, en las que convergen tanto las nociones sociales como las físico-matemáticas. Entendemos que es un problema científico abierto a la indagación, por lo cual toda experiencia pedagógica al respecto ha de considerarse provisoria.

La contribución del conocimiento referido a la historia y a la geografía está en el niño fuertemente condicionada por su construcción evolutiva de perspectivas sociales y del "punto de vista" moral. El conocimiento de lo social no sigue las mismas pautas que el conocimiento

de lo físico o de lo matemático. Como vimos son particularmente importantes las nociones de tiempo histórico y de espacio social, sus relaciones y causalidades.

En relación al tiempo histórico ya dijimos que no es ni el tiempo interior (el psicológico, donde el presente es atención; el pasado es memoria y el futuro es expectativa), ni el tiempo físico (el cósmico, ligado a la medida, la dirección, la continuidad).

El tiempo histórico tiende un puente entre el tiempo "psíquico" y el tiempo "físico".

Así, la fecha, sintetiza esta realidad. El calendario opera una relación entre el tiempo de la acción humana y el tiempo de los acontecimientos o sucesos naturales.

Un claro ejemplo de esto es el de las fechas patrias, donde es obvio que el calendario no marca un tiempo físico o astronómico, sino un tiempo cultural o histórico.

El tema de la continuidad de las generaciones o tradición, es otro ejemplo de la peculiaridad del tiempo histórico, donde los cortes cronológicos no son medibles, y consiste en el legado cultural de un pueblo.

Toda época histórica se comprende a partir de las *huellas* que va dejando la acción de las sociedades. Estas huellas no sólo tienen la materialidad física de un efecto que se remonta a una causa, sino también el carácter de un proceso que nos exige una interpretación.

El espacio social es también una relación entre dos espacios diferentes, el individual, de las fronteras corporales y el cósmico, del universo abierto y su expansión.

De aquí, la noción de "habitat" que une la necesidad biológica con el espacio físico, en un espacio social.

De aquí la noción de transformación del espacio o de geografía humana que conecta el espacio de los cuerpos con el espacio físico, y de aquí también la noción de "carta geográfica", en su doble sentido de explicación (y definición) de un "dato" o conjunto de "datos" geográficos, y de comprensión de un sentido para la acción social en ese espacio.

### **3.3. Para la competencia comunicacional**

La historia se construye con todo el aporte del ingenio humano. Es el accionar de los hombres que da movimiento a las sociedades que a través de las distintas épocas han intentado superar las dificultades para crear condiciones de vida aptas en lo cultural y lo material.

La geografía es la resultante de la aplicación de técnicas elaboradas por el hombre para hacer viable su instalación permanente sobre la superficie terrestre y el desarrollo de las sociedades humanas.

El alumno, al tomar conciencia de la diversidad y heterogeneidad de las civilizaciones del mundo comprenderá los problemas de las relaciones socio-culturales y las contradicciones de una situación que por un lado tiende y busca afanosamente la unidad y por el otro se muestra profundamente dividida y hasta enfrentada.

Las sociedades actuales, dotadas de fuerte dinamismo presentan cambios que se transmiten en la organización socio-cultural y en la comprensión y valoración de los procesos históricos.

En este sentido es válido como ejemplo la orientación hacia la democracia que se aprecia en el continente americano en los últimos diez años.

Así entonces, las Ciencias Sociales como agentes formadores para un estilo de vida democrático, contribuyen al sentido de la comunicación social.

### **3.4. Cómo deben enfocarse las Ciencias Sociales en la escuela primaria**

¿Para qué se estudia historia en la escuela primaria?

El mundo del conocimiento se articula en torno a un eje central: el contacto y la acción de los hombres en el mundo.

El mundo del saber se articula en sectores que tienen que ser superados. Deben establecerse nexos interdisciplinarios para que el niño adquiera una verdadera dimensión del mundo.

¿Para qué se estudia la geografía en la escuela primaria?

El eje es, en este caso, la Tierra, como planeta, y especialmente como morada del hombre. Esta, resultado de las condiciones naturales más la acción humana, condiciones semejantes y comparables o bien diferentes y no comparables según regiones, continentes, sociedades. En la escuela primaria el niño debe aprender que la Tierra es una sola, que es nuestra única morada y que lo es para todos los seres vivos.



Los procesos históricos se consideran de manera global y también de manera global deben considerarse los hechos geográficos.

El historiador no recuerda el pasado, lo reconstruye a partir del hoy, de tal modo que toda construcción histórica responde a una determinada concepción del mundo.

El geógrafo estudia los hechos espaciales del presente, pero debe tener en cuenta lo sucedido en ese espacio, en un tiempo o en tiempos anteriores para explicar el hoy.

La enseñanza de las Ciencias Sociales, y en particular la de la historia, ha estado unida a la ideología del poder. Esto es válido en gran medida para la geografía.

Se nos presenta por un lado, una historia separada de la realidad, basada en la repetición y en el desarrollo lineal, que da una visión parcial de los hechos. Por otro lado, una historia conectada con la realidad —por lo tanto en íntima conexión con todas las ciencias del hombre— basada en un desarrollo global del acontecer humano, que da una visión integradora de resultados y de procesos sistemáticos, desde los logros simples hasta las abstracciones complejas.

En cuanto a la geografía, por un lado la enseñanza centrada o limitada a los hechos físicos, meramente catalogados, por el otro, una visión de la realidad geográfica actual, con sus contenidos sociales, económicos, políticos, culturales.

Los hechos sociales inciden unos sobre otros. Se rigen por el principio de la interdependencia.

#### **4 Los contenidos de las Ciencias Sociales en los tres ciclos de la escuela primaria**

##### **Primer ciclo**

El tratamiento con que se presentan las Ciencias Sociales en este documento, deja de lado el enfoque tradicional que es lineal, cronológico, apunta sólo a la acumulación de datos y a la memoria, que separa y fragmenta pero no relaciona. Se parte de lo concreto, la observación de la realidad, el medio inmediato: la escuela, la familia, el barrio, las escuelas vecinas, los barrios vecinos, etc.

Así el alumno:

- Se pone en contacto directo con las fuentes: toda huella dejada por el hombre y no sólo los documentos recopilados en archivos.

- Establece relaciones simples de causa a efecto desarrollando el espíritu de observación y búsqueda.

- Pregunta primero al hoy —el presente es el punto de partida de la curiosidad— y luego al ayer, descubre e interroga al pasado (primero al pasado inmediato, después al más lejano). Así las viviendas, los medios de transporte, las modas, etc., son resultantes donde se conjugan respuestas a necesidades y estímulos para la resolución de problemas.

- Va construyendo poco a poco la noción de un pensamiento cronológico. A partir de su vida cotidiana la noción de tiempo la maneja en relación a su propia existencia (etapa de las operaciones concretas).

El pasado lo ubica en un tiempo anterior: "antes", pero no lo precisa cronológicamente.

A partir del tiempo personal del alumno, se lo inicia en la comprensión del pasado vivido por él, y se lo relaciona con el tiempo de la familia: padres y abuelos. Así va logrando ordenar ese pasado en base a ciertos puntos de referencia, capta la idea de *sucesión*.

Llega también a la noción de pasado del medio cultural comparando el hoy y el ayer en la arquitectura, el emplazamiento de calles, las viviendas, el alumbrado, etc. El tiempo se va estructurando paulatinamente.

En cuanto al espacio, el medio inmediato debe superarse, y las Ciencias Sociales —en este caso la historia y la geografía— no son sólo el entrelazamiento de tiempos sino también entrelazamiento y organización de los espacios.

El niño toma conciencia de la existencia de otros medios.

El alumno va descubriendo relaciones de simultaneidad entre los fenómenos mediatos e inmediatos: comienza el pensamiento cronológico.

En la formación de ese pensamiento cronológico comienzan a priorizarse las nociones: cambio-permanencia, evolución-regresión, por encima de los hechos o sea de lo meramente fáctico.

Así paulatinamente se va materializando el tiempo en el espacio y el alumno toma conciencia de:

- Las relaciones temporales: antes, ahora, después.
- Las relaciones espaciales: del espacio reducido y familiar al más amplio.
- De la evolución del espacio: los espacios no son estáticos sino que se modifican en función de las actividades que el grupo social que en ellos se asienta ha llevado y lleva a cabo.

El niño comienza a tomar conciencia de su tiempo y de su espacio y del de los otros a partir de la acción.

## — Segundo ciclo

A partir de este ciclo, cada disciplina se delimita, respetando los criterios de diferenciación e integración.

### **Historia**

En este ciclo los conocimientos en el campo de la Historia están referidos a la reconstrucción de la época a través de la vida cotidiana y se proponen aspectos a considerar.

El niño es capaz de comprender aquello que puede *revivir* haciendo uso no sólo de su inteligencia sino también de su imaginación.

No puede, por lo tanto, lograr la comprensión de la política abstracta, pero sí, en cambio de la vida cotidiana, que no es más que la aplicación de esa política.

Se pone al alumno en contacto con los usos, costumbres, manifestaciones artísticas, folklore, modos de vida, alimentación, transporte, diversiones, etc. de las comunidades. Ubicado el niño ante la realidad (el docente cuenta para ello con el valioso aporte de los recursos auxiliares), va tomando conciencia de los distintos modos de vida entre las primitivas comunidades aborígenes de nuestro territorio, las sociedades de la época colonial y de la época de la revolución e independencia.

No sólo se dará cuenta de las diferencias temporales, sino que también percibirá las distintas realidades socio-culturales existentes en una misma época, en relación con el espacio geográfico y con la mentalidad de la sociedad.

De la representación logra primero la imagen y luego el concepto: progreso, cambio, evolución, permanencia, regresión, vida urbana, vida rural, etc.

Toma conciencia del verdadero tiempo histórico que no es sólo lineal, sino que se yuxtaponen distintos ritmos: unos continúan, otros desaparecen.

Así, comprenderá también que la realidad argentina por un lado se descompone en aspectos regionales *separados*, pero por otro lado, pese a las diferencias, hay *lazos comunes que unen*, como por ejemplo la idea de emancipación y la necesidad de sancionar la Constitución para lograr el respaldo a la independencia política.

Va tomando conciencia de esos lazos que forman la nacionalidad.

Esta reconstrucción de las épocas llevará a los alumnos a percibir los grupos de poder que jugaron papel decisivo en nuestra historia, en relación con el aspecto económico y político, los cambios en la estructura de la población, el aporte inmigratorio y su repercusión en la esfera cultural, laboral y política; el desarrollo de la técnica en relación con las formas de trabajo, las comunicaciones, etc.

La época se recrea.

Por ejemplo: seleccionamos algunas de las comunidades indígenas primitivas del actual territorio argentino: los diaguitas y los querandíes. Se los ubica en el espacio correspondiente (diaguitas N.O. y Cuyo; querandíes Buenos Aires) y se determinan las peculiaridades de cada región. De acuerdo a la relación de estos pueblos con el medio, el uno responde a la categoría de agricultor intensivo (organiza su espacio) y el otro a la de recolector (organización incipiente del espacio). Se conforman así dos sociedades distintas con características definidas (con implicancias en períodos posteriores).

En la época colonial la población amerindia es sometida o asimilada (salvo en regiones marginales como las selvas del Chaco y las pampas sudamericanas). En el N.O. y Cuyo un alto porcentaje de indígenas se incorpora a la sociedad colonial (no así en Buenos Aires), pero las diferencias "raciales" son tenidas en cuenta en la escala social: la "probanza de sangre" es determinante para integrar la jerarquía colonial. Así en las sociedades rurales agrícolas que se forman en esas zonas, el elemento indígena se mantiene, pero marginado y utilizado como mano de obra —dedicada fundamentalmente a la agricultura—. La producción diversificada permite una economía primaria de autoabastecimiento, que contribuye al



**aislamiento de las regiones.** En cambio en Buenos Aires, la raíz indígena prácticamente se pierde, el espíritu mercantil se impone. La ciudad puerto mira hacia Europa y ostenta un sistema monoprodutor: el ganadero —que no necesita mano de obra—

Con la valoración creciente del campo, el grupo de hacendados se convierte en un núcleo social fuerte, conectado con el latifundio y la estancia, que va ascendiendo en la escala social e influyendo cada vez más en la vida política —rivalizando con el grupo mercantil— hasta consolidar un grupo de poder vigente hasta la época actual.

Consecuencia de este tipo de economía rural fue el gaucho, empleado de vaquerías y estancias.

Así el alumno, no sólo establecerá relaciones y conexiones, sino que contrastará las sociedades que conformaron la realidad argentina y las conectará con el hoy, ya que el niño vive el presente. (Por ejemplo también puede establecerse la conexión con las comunidades indígenas actuales, su relación con el medio en la actualidad y antes de la llegada de los europeos, etc.).

Las pautas que se tuvieron en cuenta para establecer el corte entre los contenidos de cuarto y quinto grados, fueron las mentalidades que caracterizaron las distintas épocas.

Así el antes y después de la sanción de la Constitución Nacional no se toma como elemento abstracto, sino para que el alumno de la escuela argentina, vivencie el valor de la Constitución como reguladora de la vida en sociedad, o sea en todos los aspectos no meramente en el jurídico-político, abstracto e incomprensible para esta etapa evolutiva.

Esto se proyecta a quinto grado para que perciba el significado de la primera quiebra del orden constitucional —el año 1930— y deduzca sus consecuencias. Se sugiere a tal fin el debate donde se pongan en juego posturas personales con el objeto de estimular la reflexión y la comprensión.

## — Segundo ciclo

### **Geografía**

En este ciclo los conocimientos en el campo de la Geografía están referidos a la República Argentina, considerada como espacio nacional dentro del cual se insertan y articulan las características propias de cada región. De ahí que se haga un correlato entre las épocas históricas y los espacios geográficos (regionales a nivel nacional) correspondientes. Consideramos necesario establecer semejanzas y diferencias entre las regiones que integran el país, para que el alumno llegue a las características de cada una y la complementariedad del conjunto, así como la necesidad de lograr una articulación en términos de armonía, no de competencia y menos aún de enfrentamiento.

La valoración de la actividad humana sobre el espacio local, regional y por último nacional, conduce a la comprensión del proceso de integración del espacio nacional. Para ello la Geografía —específicamente la Geografía humana— acerca su comprensión del juego de relaciones entre los hechos físico-naturales en íntima vinculación entre sí y la actividad humana que valoriza esos hechos o esas características; Esta aportación de la Geografía se conjuga con el conocimiento histórico o la valoración del tiempo y ambas deben tener en cuenta el dominio de técnicas por parte de la sociedad ocupante y organizadora del espacio en cuestión, en el momento histórico que se considere. Por ejemplo, que el alumno comprenda las motivaciones y las técnicas que condujeron a que la estepa graminosa que constituía la actual pampa húmeda o pampa oriental, se haya convertido en una extensa zona de cultivo de cereales, frutales y hortalizas, así como de forrajeras que han permitido y permiten el desarrollo de una ganadería mayor y menor de altísima calidad. Todo ello conjugado con el tendido de las redes ferroviarias, el desarrollo de los puertos, la valoración de los suelos y, desde el punto de vista natural, la adecuación a las condiciones climáticas. De ahí se desprenden, además los cambios favorables —y algunos desfavorables— surgidos como consecuencia del accionar humano: árboles de cultivo en una región cuyo nombre revela la ausencia natural de los mismos (*Pampa*. llanura sin árboles); procesos acelerados de erosión y voladura de los suelos en aquellas áreas donde se implementaron técnicas inadecuadas de cultivo o de cría de ganado.

Es decir, el alumno comprenderá y valorizará los recursos naturales, el alcance de ellos y el uso que de los mismos ha hecho el hombre —en nuestro país— a lo largo del tiempo.

Es necesario resaltar la importancia de la relación que los grupos nativos o aborígenes mantenían con el medio antes de la llegada de los europeos. Cómo la aplicación de técnicas junto a la necesidad de aumentar la producción por la gravitación de las poblaciones en crecimiento, condujo a algunos grupos a organizar el espacio de acuerdo a: 1) necesidades vitales; 2) complejidad creciente de esas necesidades vitales; 3) implementación de técnicas para el logro de una mayor producción ante la imposibilidad natural, histórica, económico-social y política de ampliar las áreas bajo cultivo o bajo pastoreo.

Es decir, la explicación de estos casos concretos llevará a la comprensión de la situación de la región en cuestión y del país antes y después de la llegada de los españoles. Surgirá casi de manera es-

pontánea la comprensión del por qué o los por qué ciertos espacios del país ya estaban organizados por sus habitantes nativos (Noroeste, áreas del Centro, Nordeste, regiones pedemontanas de Precordillera y regiones serranas, etc.), en tanto en otras esa organización era incipiente o hasta inexistente (región Norte-Central, la mayor parte de la región Oriental y de la Central, así como parte de la Occidental y toda la región Sur). En ellas la relación: área disponible-recursos del área-peso demográfico mostraba una fuerte prevalencia de los dos primeros términos de esa relación.

Todos estos elementos han sido tenidos en cuenta y consideramos que no podía ser de otro modo para que el alumno llegue a comprender la organización del espacio nacional. Con esta base podrá valorar la significación de la llegada de población europea en el momento de la gran inmigración y establecer las relaciones entre los medios de transporte y comunicación, la función colonizadora del ferrocarril, las cambiantes valoraciones de los recursos de las religiones, la función centralizadora del puerto de Buenos Aires y el inicio del proceso de industrialización, así como la metropolización.

## **5 Fundamentos de la regionalización propuesta.**

### **Ciencias Sociales: Geografía**

Se han considerado siete (7) regiones en el país teniendo en cuenta:

- a) Criterio de localización
- b) Divisiones político-administrativas

Consideramos que el alumno de la escuela primaria no está en condiciones de aprehender criterios de regionalización basados en elementos exclusivamente geográficos y que, a la vez, en la denominación de algunas de las regiones agregan otros criterios, como el histórico o el socio-cultural sin aclaración previa. Así, por ejemplo la región cuyana obedece a un criterio histórico o bien histórico-geográfico; en tanto las regiones chaqueña y pampeana responden en sus respectivas denominaciones a un criterio socio-cultural. Las voces "Chaco" y "Pampa" son indígenas, de significado biogeográfico. A la vez han alcanzado valor histórico.

Según la regionalización tradicional —que respetamos para otros niveles y con las aclaraciones del caso— deberíamos agregar otro elemento de escasa claridad para el alumno de la escuela primaria y es el que resulta de la necesidad de dividir algunas provincias por su pertenencia a más de una región. Tales los casos de Santiago del Estero, de Córdoba, de San Luis, entre otras.

La adopción del criterio de localización al que sumamos las divisiones político-administrativas facilita el conocimiento por parte del alumno de la división política del territorio nacional y su relación con el proceso de organización del mismo, tanto desde el punto de vista político-histórico como desde el punto de vista geográfico; asimismo lo familiariza con los principios de localización y de orientación.

Agreguemos a ello que la subdivisión por provincias dentro de cada región facilita la individualización de cada una de las entidades político-administrativas y pone al alumno ante una doble realidad integradora del territorio y la historia nacionales: la regional y la provincial.

Como ya se ha dicho el alumnado de las escuelas de la ciudad de Buenos Aires es heterogéneo en particular por razones de procedencia. Los alumnos del interior del país identificarán su provincia dentro de la región correspondiente y ésta, constitutiva de un todo mayor: el país.

### **— Tercer ciclo**

#### **Historia**

En este ciclo los conocimientos en el campo de la Historia están encarados desde otra perspectiva.

Ya puede establecerse la relación de causalidad de los procesos.

El alumno ubicado en el espacio y en el tiempo histórico, no sólo pregunta el *cómo* sino también el *por qué*.

Analiza, compara, ordena, establece relaciones y sincronismos, saca sus propias conclusiones, logra una percepción de la duración temporal: se inicia en el pensamiento histórico.

La extensión de los contenidos no se mide por lo lineal-cronológico. Dejemos de pensar en la continuidad histórica como principio y fin de un "programa de estudios" (desde el siglo XV hasta 1850. ¡Qué extensión! ¡Todo lo que "hay" que dar!).

La cronología —que no puede obviarse— será utilizada como marco de evolución de sociedades.

La fecha, como el hecho, no tienen valor en sí mismos, sino integrados en un TODO que les da sentido.

Los contenidos no se presentan como inventario de hechos significativos, sino que abren problemas a resolver.

En cada unidad se plantean los problemas relativos al país y al mundo en torno a núcleos temáticos.

¿Qué es un núcleo temático?

El elemento central de un conjunto al cual se agregan otros —que le sirven de sostén— y forman un todo.

Así por ejemplo en 6° grado la unidad III: El proceso de la independencia argentina y su conexión con los movimientos de liberación hispanoamericanos, se desarrolla en torno a un núcleo: "El reencontro con el origen: la nacionalidad americana".

Para lograr explicitar el *todo* (la idea principal o problema planteado), determinadas ideas ejes sirven de sostén: Colonialismo y Liberalismo. Origen y características de las revoluciones. Los sectores populares y las burguesías criollas: tensiones y enfrentamientos. El logro de la independencia política. Las luchas internas para concretar la organización nacional.

*NO SON HECHOS AISLADOS NI SUCESOS LINEALES* sino conceptos que integran la problemática global. Por ejemplo, en la unidad IV si bien no está enunciado explícitamente como tema: la Constitución de 1853, es el elemento fundamental del núcleo de esta unidad la construcción organizada del futuro.

Los enunciados no valen por sí mismos sino incorporados en el contexto.

Se dan los elementos para que el alumno busque causas, explore, marque diferencias, establezca relaciones para intentar la solución o soluciones de los problemas planteados.

A veces de la comparación entre situaciones parecidas, podrá descubrir puntos comunes y grandes diferencias.

No encerrarnos en los límites de la especialidad, sino tener en cuenta nuestro objetivo final, que es el alumno, tan sensible a motivaciones.

Si se organiza la tarea de modo tal que él perciba que no está haciendo un esfuerzo inútil, que se pone a prueba su reflexión, ingenio, iniciativa, que se lo toma en cuenta como parte activa del proceso enseñanza-aprendizaje, las respuestas son inmediatas.

Nos proponemos distribuir elementos, señalar caminos, despertar abúlicos, decidir indecisos, hacer participar al educando como persona; recién entonces la enseñanza cobrará sentido y nuestra materia, la Historia, confirmará su definición de "maestra de vida".<sup>1</sup>

Abandonemos para siempre el plantear los conocimientos históricos como irrefutables.

Que los alumnos comprendan que las sociedades, formadas por hombres, no pueden enmarcarse en términos de perfección.

Que se juzgue con espíritu crítico pero ubicándose en la época y en las mentalidades vigentes. No hay una historia de buenos y malos.

Los buenos y malos —categorizados así según la postura ideológica— TODOS, integran un proyecto y son producto de determinadas sociedades y de sus valores.

Enfoquemos el estudio de las Ciencias Sociales para lograr la toma de conciencia de los problemas actuales —muchos de ellos heredados del pasado— y las grandes contradicciones del mundo contemporáneo.

La aceleración del ritmo de crecimiento de conocimientos, técnicas, invenciones, avances científicos, impone un cambio de actitud hacia el ser humano y su relación con el mundo.

No tiene sentido la enseñanza de hechos o técnicas que en el instante ya son viejos.

Que la escuela brinde al alumno los elementos para afrontar una situación nueva: el mañana.

### — Tercer ciclo

#### **Ciencias Sociales. Geografía.**

Los conocimientos geográficos en este ciclo están referidos a la Argentina y América Latina en sexto grado y a las distintas masas continentales y/o países que integran el mundo actual, en séptimo grado.

Con la apoyatura de la realidad geográfica-física de dos ámbitos bien definidos: un frente oriental

<sup>1</sup> Royo, Susana; Salluzzi, Elvira. "La enseñanza de la Historia" en Universidad de Belgrano, Cuartas Jornadas Nacionales de Historia Argentina, Buenos Aires, Octubre 1982.



o atlántico con predominio de zonas llanas o mesetas y formas de relieve de escasa altitud, por un lado y por el otro un área occidental montañosa definida y caracterizada por las destacables alturas andinas y las mesetas intermontañas, consideramos las respectivas organizaciones espaciales en un doble nivel: a) continental; b) en países que el maestro elegirá.

Sabido es que desde el momento en que Europa inicia su expansión por la vía marítima (fines del siglo XV), el océano Atlántico comienza a cobrar importancia creciente. La independencia de los Estados Unidos de Norteamérica y el proceso colonizador en América y en África condujeron a que dentro del Atlántico su sección Norte gravitara de manera sensible y creciente. La sección Sur, en cambio, por razones de distancia de los centros de desarrollo y de poder, y por razones climáticas, no alcanzó el mismo peso ni la importancia que para la industria y el comercio tuvo y tiene la sección Norte. En ésta se establece un eje Europa-Estados Unidos de Norteamérica de alto desarrollo y climas templado-fríos y un sector de clima tropical, productor de bienes requeridos por el sector antes citado. Si bien estas producciones las obtenía la Europa colonialista en Asia y África, la distancia jugó un papel decisivo. De este hecho participó la parte Norte de América del Sur atlántica: Venezuela, las ex Guayanas y la mayor parte de Brasil, así como América Central insular o antillana, y las costas orientales de América Central ístmica.

Todo ello, en su evolución a lo largo del tiempo y con los consiguientes cambios impuestos a los espacios, ha dado como resultante la realidad histórico-geográfica actual, que el alumno irá conociendo y apreciando paulatinamente.

Por el otro lado, el frente occidental muestra la presencia formidable de la Cordillera de los Andes imprimiendo al espacio un sello distintivo. En las mesetas intermontañas, así como en la costa oriental de la América Central el asiento de las culturas: maya, azteca, inca, chibcha, etc., permitió la puesta en contacto de dos mundos: América y Europa, no sólo distintos desde el punto de vista histórico-cultural, sino también en cuanto a las pautas aplicadas o seguidas para la organización de los espacios. El concepto de "descubrimiento" de América es —una vez más— una manifestación exclusiva del punto de vista europeo, es decir el eurocentrismo. Para los habitantes nativos de este continente, los verdaderos *americanos* (nombre también dado por los europeos) no era válido hablar de "descubrimiento".

La Geografía valoriza enteramente la relación que los habitantes nativos habían establecido en sus respectivos espacios y mediante estas debidas relaciones, explica las vinculaciones y los enfrentamientos trasuntados en los campos de las organizaciones espaciales. Es necesario que el alumno aprecie en su dimensión y alcance estas situaciones para que, apoyado en ellas, entienda las diferencias entre los dos frentes del continente americano y la presencia o ausencia del desarrollo. Asimismo de él irán surgiendo las diferencias entre el Norte y el Sur del continente americano y por derivación y con el apoyo de lo anteriormente explicado las diferencias a nivel mundial entre el "Norte" como sinónimo de áreas y países desarrollados y no como mera expresión de localización geográfica, y el "Sur" como sinónimo de áreas y países en etapas de desarrollo.

La consideración del papel jugado a lo largo del tiempo y con la correspondiente organización espacial por los países industrializados (Norte) sobre los países productores de bienes primarios (Sur) se tornará evidente ante el alumno. Esa situación desemboca en la actual, denominada "diálogo Norte-Sur". Expresión que cobró fuerza e importancia creciente. Alude o se refiere a:

1. Países desarrollados (económicamente) (el Norte)
2. Países en desarrollo (económicamente) (el Sur)

Las denominaciones referidas a los puntos cardinales pueden llevar a confusión y tienen un origen histórico, asociado a la historia de la revolución industrial que condujo al desarrollo económico actual, es decir, de base industrial. Industrias diversificadas, es decir, pesadas (las más importantes desde el punto de vista económico-político, como la metalúrgica y la siderúrgica y livianas como las alimenticias, textiles, eléctricas, etc.

Históricamente los países situados en el hemisferio Norte (Europeo y Americano) desarrollaron antes sus industrias. Los casos más conocidos son: Inglaterra, Estados Unidos, Alemania. Posteriormente Francia, Suiza, Rusia, etc. Sin embargo, países situados en el hemisferio Norte no lograron ese desarrollo en los mismos términos ni intensidad ni importancia. Ejemplo: España. Es decir, pertenecen geográficamente al Norte pero en los alcances del "diálogo N-S" se los incluye en el Sur. Dentro y fuera de Europa, tanto en América, África como Asia, es mayor el número de países que estando en el hemisferio Norte caen dentro del ámbito del Sur, que los que efectivamente muestran un alto nivel de desarrollo. De ahí que sea necesario la consideración y el estudio de las entidades geográficas pero a la vez políticas, sociales, históricas y culturales que tratamos en séptimo grado; en él se tienen en cuenta países de las masas continentales y entidades con fisonomía, desarrollo y evolución autónomas, como es el caso de la

**Unión Soviética.** Es un error considerar a ésta fragmentada en una parte europea y otra asiática. Es una entidad por sí misma, como geopolíticamente es —por sus dimensiones— el único estado gigantesco del mundo.

El objetivo es mostrar al alumno un panorama del mundo actual y darle las claves para que comprenda los acontecimientos y los procesos que en él tienen lugar y que están dotados de un dinamismo acorde con el dinamismo social y apoyados en el hecho cierto que desde el punto de vista geográfico-físico nada está realmente quieto y menos estático, sino en cambio constante.

La finalidad, por último, es que el alumno comprenda que el mundo es uno solo y que todos los seres vivos y en particular los seres humanos lo compartimos. Que deben lograrse relaciones de armonía, equilibrio y justicia.

## **6 Orientaciones didácticas**

### ***Para el logro de competencias cognoscitivas***

Consideramos necesario precisar algunas orientaciones metodológicas a los efectos de integrar en la enseñanza las perspectivas antes desarrolladas:

1. Iniciar en el estudio de la realidad socio-cultural de una de nuestras regiones, o de nuestro país o de otros países a partir del planteo de problemas, ofreciendo esquemas breves sobre el resto de la información, con el objeto de que el alumno pueda efectuar las relaciones necesarias, tendiendo hacia la búsqueda de nuevos conocimientos a partir de su propio complejo de saberes.  
Desde la presentación del problema, tender al reconocimiento del mismo en la evolución del hecho social.
2. Jerarquizar, sobre todo en el primer ciclo, la importancia de la experiencia directa.  
La experiencia directa es una de las formas más vivas de promover la indagación en las ciencias sociales. Significa la oportunidad de orientar al alumno al conocimiento social integrando el qué y el cómo en el acceso a una realidad con sentido.  
Integrar la experiencia vivida en una totalidad más vasta. La experiencia aislada no tiene otro valor que el de lo anecdótico, el dato particular.  
“La experiencia es un puente que, desde un mundo tan sólo visto, escuchado, sentido, puede llevarnos a un universo analizado por la inteligencia. Detenerse en el presente, considerarlo como el destino último de nuestra recorrida, le haría perder su verdadero significado, el de medio de unión entre dos riberas o dos mundos”.<sup>1</sup>
3. Revalorizar la memoria; no la memoria mecánica de la enseñanza tradicional, sino la “memoria inteligente”, como la denomina Le Goff. ¿Cómo estimular el desarrollo de la memoria inteligente?  
A partir de la memoria parcial y subjetiva, del dato particular que sólo tiene relevancia para la experiencia personal, orientar su conexión con la totalidad y abrir camino para un conocimiento objetivo, notas ambas del saber científico.  
En lo referente a la cronología, la aproximación a ella debe ser realista y abandonar el “friso cronológico”. A cambio de ello, partir de una historia anterior con base experiencial, tomando preferentemente los ejes espacio-temporales en los que transcurre la vida de padres y abuelos, para elaborar progresivamente una historia más amplia.  
Guiar el acceso hacia el pensamiento cronológico apoyándose permanentemente en las relaciones socio-culturales, en el espacio y el tiempo sociales. El ordenamiento cronológico sólo puede cobrar sentido para el alumno a partir de los datos significativos de la realidad. La noción de tiempo histórico y de espacio geográfico son ante todo sociales.
4. En el tiempo y el espacio sociales, es importante equilibrar los hechos relevantes para la vida de nuestra patria o de la humanidad, con los de la vida cotidiana. Asimismo, se requiere redimensionar el valor significativo de la vida de los personajes históricos, esta vez insertos en la realidad social de la cual surgieron.  
En Ciencias Sociales, el acceso al documento debe constituirse en la búsqueda de la experiencia de aprendizaje que representa adecuadamente y en la mayor medida posible una realidad ausente.

1 Hannou, H. *El niño conquista el medio*, Kapelusz, Buenos Aires, 1977. Pág. 33.

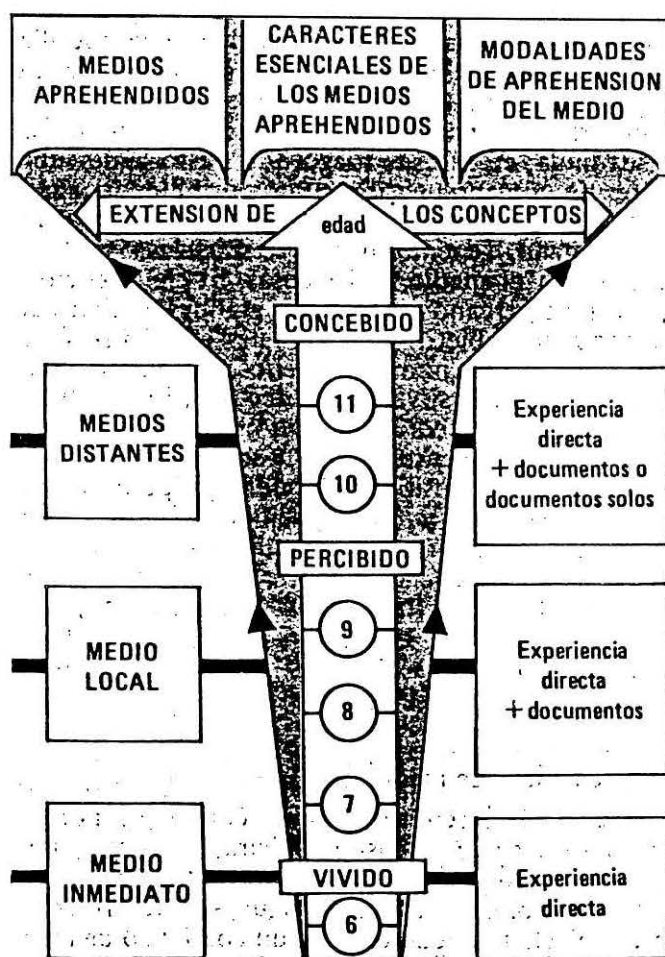


Es por eso que cobran particular relevancia, tanto la selección documental como su inserción en el proceso de aprendizaje; tanto el qué de la información que transmite como la estrategia metodológica para promover la actividad del alumno.

“El desarrollo del espíritu de búsqueda, el resultado más apreciado del aprendizaje de la historia, es más fácil de estimular en los niños pequeños a través del estudio de materias concretas como los escritos, las casas, las diversiones, el vestido, el transporte, etc., que a través de la comprensión de la política abstracta, de la política constitucional y de los cambios religiosos.”<sup>1</sup>

La secuencia de introducción de materiales de valor documental, estará guiada por el propósito de contribuir a recrear una realidad que no es accesible de manera directa, ni espacial ni temporalmente. El proceso será paulatino.

La graduación para la introducción del documento puede seguir esta orientación general:



Evolución de la comprensión del medio en los límites de las actividades exploratorias o de toma de conciencia en la escuela elemental<sup>2</sup>

Asimismo, la selección jerarquizará en una primera etapa las ilustraciones, entre las cuales incluimos los objetos de la vida cotidiana, para pasar paulatinamente a las fuentes escritas. Dentro de éstas, cobrarán en la primera etapa del ciclo medio mayor los documentos que testimonien la vida cotidiana.

A medida que avance la escolaridad, preferentemente en el tercer ciclo, podrá hacerse uso de la cifra estadística como recursos documental y en este caso, siempre graduando la dificultad.

La lectura de mapas será paulatina. Sólo se sistematizará técnicamente la interpretación de las convenciones cartográficas en el tercer ciclo.

<sup>1</sup> Hallam, Roy: "Piaget y la enseñanza de la Historia" en *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Compilación de César Coll. Ed. Siglo XXI. Pág. 171.

<sup>2</sup> Hannou, H. Op. cit., Pág. 131 (Adaptación).

En cuanto a selección de mapas, deberá cuidarse permanentemente la relación parte-todo en la orientación espacial de los alumnos. Se evitará, en consecuencia, la fragmentación de espacios que no permitan hallar las referencias necesarias.

Desde el comienzo del manejo de textos informativos, será de fundamental importancia promover el empleo de bibliografía de consulta. Tanto la complejidad de la realidad social, como la época de transición que estamos viviendo en materia de posibilidad de acceso a las fuentes de consulta, como las falencias de los textos didácticos, hacen aconsejable la orientación del alumno hacia la utilización de textos variados.

Asimismo, es este manejo una de las pruebas fundamentales de sus habilidades para la autodidaxia.

En este sentido, la secuencia indicada desde Lengua para el manejo de textos informativos, constituirá la guía apropiada para la orientación en el estudio.

En cuanto al manejo de la información periodística también se presta a usos específicos del área. Así podrán consultarse revistas, diarios, registros, audiovisuales y películas:

- Para obtener información del presente.
- Para recoger planteos problemáticos del presente que lleven a indagar por los antecedentes históricos de dichos problemas.
- Para analizar situaciones de hoy susceptibles de compararse con el ayer, o bien situaciones de nuestro entorno inmediato para comparar con realidades lejanas.
- También se puede acudir al repertorio periodístico del pasado o de otras realidades geográficas para el análisis de un problema.

Queremos terminar nuestras reflexiones sobre las competencias cognoscitivas con dos recomendaciones:

- Qué no debe suscitarse y qué debe suscitarse desde las Ciencias Sociales.
- Qué es lo que no debe suscitarse:  
un conocimiento erudito, ni siquiera para evitar los huecos (o saltos) en el tiempo o en el espacio).
- Cuál es nuestra meta, a la que deben estar encaminados nuestros esfuerzos.

Puede considerarse que el alumno ha aprendido cuando está en condiciones de construir los razonamientos históricos y geográficos, desarrollando el espíritu crítico que ellos suponen.

Esto requiere una ampliación paulatina y cuidadosa de la metodología que en el último ciclo oriente al alumno hacia la problematización de un hecho: recurrir a los documentos y hallar en ellos las respuestas a las preguntas que se formulen.

El maestro no estará ausente pues intervendrá cada vez que los alumnos no puedan descubrir por sí mismos.

Esta dinámica responde a la necesidad de conocer y comprender y vivificará la relación pasado-presente-futuro. Asimismo, el saber social contribuirá a construir el saber hacer.

#### *Para el logro de competencias comunicativas*

Pensamos que la introducción a este enfoque didáctico nos exige de abundar en información acerca de este aspecto.

Entendemos que los conocimientos sociales son susceptibles de una recreación y una comunicación que, para cumplir con todas sus potencialidades, ha de apelar a todos los códigos en forma complementaria.

Se trata de recuperar el valor de las artes para dotar de fuerza expresiva a la comunicación.

Se trata también de construir competencia narrativa, que es la habilidad específica de la comunicación histórica, como disciplina científica.

Se trata, finalmente, de apelar a la escuela como entidad integradora de influencias educativas de otros medios, —los medios masivos también— e intentar nuevamente recuperar la fuerza y el encanto de su mensaje —lo que no pudo hacer antes—, pero esta vez al servicio del logro de un perfil del educando no sólo creador y activo sino también crítico.

La recreación de escenarios es una actividad de alto valor pedagógico porque permite concretizar las relaciones complejas de un espacio socio-cultural.

En cuanto a la dramatización histórica, además de tener valor como experiencia de integración interdisciplinaria y de estimulación creativa puede ser una oportunidad de reflexión compartida que contribuya a la descentralización del pensamiento con su correlato esperado: la objetividad.

La elaboración de informes orales o escritos, con los límites que las edades y los grupos posibilitan, permitirán también orientar no sólo las habilidades de estudio, sino también la elaboración de un discurso científico.

#### *Para el logro de competencias para la inserción socio-cultural*

"Si logramos relacionar el pensamiento operativo poniéndolo en contacto con el medio social alcanzaremos tres cosas vitales para el sano desarrollo del niño. Primero, le ayudaremos a crecer intelectualmente dándole ocasiones para que aplique las estructuras del conocimiento. Segundo, introduciremos al niño en las realidades sociales como participante activo. Le haremos entender que, así como la realidad física, las realidades sociales no están dadas simplemente sino que son un producto y requieren la contribución inteligente de los individuos. Finalmente, podemos esperar razonablemente que a medida que los niños crezcan estarán mejor preparados para trabajar en los problemas que más interesan a una sociedad y que, sin cesar, emergen bajo las condiciones rápidamente cambiantes de la vida moderna".<sup>1</sup>

Se trata hoy de rescatar el valor educativo de la participación.

Dentro de la escuela:

- Aprender en grupos para aprovechar intelectual y socialmente el valor de la cooperación en el aprendizaje
- Insertarse paulatinamente en proyectos grupales desde los que hacen a la vida del aula hasta los proyectos escolares más amplios, ligados a los principios del cooperativismo y a las necesidades y problemas de la institución.
- Utilizar la participación como vía insustituible de la educación cívica, de los valores y las normas de la interpretación, la disciplina y la recreación de ambos.

Fuera de la escuela:

- A partir del contacto con lo cercano y con el medio de la ciudad y los espacios cada vez más mediatos, —a través de todas las fuentes del conocimiento y en particular, de los medios masivos—, tener acceso paulatino a los problemas y los principios de la convivencia internacional.

## **7 Ciencias Sociales - Evaluación**

En Ciencias Sociales, la complejidad misma de las conductas y contenidos comprometidos en su aprendizaje torna imposible concretar los propósitos de una evaluación exhaustiva.

Asimismo, existen juicios valorativos que los educandos estimarán que pertenecen preferentemente a su vida privada y que una explicitación de los mismos de alguna manera compromete una valoración pública.

Es por estos motivos que la evaluación en Ciencias Sociales ha de enfocarse preferentemente hacia objetivos globalizadores, como los planteados a nivel de grado y poniendo el acento en los tres grupos de competencias sugeridos.

Para los procesos de aprendizaje, grupales e individuales, continuarán siendo apropiados los instrumentos basados en la observación. Asimismo, la orientación en el estudio será una oportunidad de alto potencial de aprovechamiento para el seguimiento de procesos.

La evaluación de producto pondrá especial énfasis en las actividades integradoras.

Al respecto, todos los recursos de estimulación, de lectura, de observación visual o auditiva y también el documento escrito, se integrarán a la redacción de instrumentos de evaluación.

Todos los tipos de instrumentos de evaluación oral y escrita serán utilizables: pruebas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o de ensayo.

En particular, cobra especial relevancia la prueba de libro abierto por su capacidad para integrar información, establecer relaciones entre conceptos e ilustraciones, entre hechos y tendencias o entre casos particulares y generalizaciones.

La incorporación de fuentes literarias de todos los géneros, finalmente, darán acceso al niño a todas las formas comunicativas a través de las cuales se construyeron nuestros conocimientos sociales.

<sup>1</sup> Furth, Hans: *Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971, Pág. 160.

# CIENCIAS SOCIALES

## OBJETIVOS GENERALES

Que los alumnos.

- Se ubiquen en el tiempo y en el espacio.
- Tomen conciencia de las relaciones entre la conformación de las sociedades y las características del medio natural.
- Evalúen críticamente las fuentes de información a las que accedan durante su proceso de aprendizaje.
- Desarrollen las habilidades necesarias para la búsqueda, selección, organización y utilización efectiva de la información.
- Desarrollen la capacidad de análisis y juicio crítico en la comprensión de los problemas de gravitación social.
- Valoren y defiendan los principios, deberes y derechos que se enuncian en la Constitución Nacional.
- Asuman una actitud de compromiso como habitantes del país.
- Asuman el legado de las culturas aborígenes.
- Desarrollen una conciencia de integración nacional y latinoamericana.
- Respeten el pluralismo ideológico.
- Se comprometan con la causa de la paz.



## CIENCIAS SOCIALES - Primer Ciclo - Objetivos

Objetivos de ciclo	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
<p><i>Que los alumnos:</i> Identifique a la escuela como lugar de convivencia y participación. Tome conciencia de los otros y aprecie las diferencias con los demás.</p> <p>Tome conciencia de su rol dentro de la familia y de la escuela.</p> <p>Tome contacto directo con los distintos roles ocupacionales de su comunidad.</p> <p>Se ubique dentro de su espacio geográfico y social inmediato.</p>	<p><i>Que los alumnos:</i> Participe en el funcionamiento del grupo escolar.</p> <p>Reconozca la necesidad de normas en la organización y funcionamiento de un grupo.</p> <p>Reconozca a los miembros de su familia y sus relaciones de parentesco. Identifique a la familia y a su casa como su lugar de pertenencia.</p> <p>Identifique los distintos oficios y profesiones de su entorno inmediato.</p> <p>Se oriente en el trayecto de la casa a la escuela.</p>	<p><i>Que los alumnos:</i> Se relacione con escuelas vecinas.</p> <p>Reconozca el gobierno de la escuela.</p> <p>Aprecie la continuidad del grupo familiar. Diferencie las características de la población del barrio a partir de la labor desempeñada.</p> <p>Se oriente en el barrio y en los barrios vecinos.</p>	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>Se oriente en la ciudad. Identifique a la ciudad sobre un plano. Distinga espacio abierto y espacio subterráneo.</p>

## CIENCIAS SOCIALES - Primer Ciclo - Objetivos (continuación)

Objetivos de ciclo	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Conozca características del medio geográfico y socio-cultural inmediato.	<p>Desarrolle hábitos de conducta vial.                      Describa la casa, la escuela y la distribución de los espacios.                      Distinga los edificios del barrio según su construcción y función.</p>	<p>→</p> <p>→</p> <p>Distinga los edificios de los barrios vecinos según su construcción y función.</p>	<p>→</p> <p>Relacione los factores históricos - geográficos del emplazamiento de la ciudad. Reconozca la organización del barrio y el gobierno de la ciudad.                      Diferencie el modo de vida del campo y de la ciudad.                      Reconozca las principales producciones del campo.                      Aprecie los productos agrícola-ganaderos como elementos básicos de subsistencia.                      Sea capaz de relatar un hecho de la historia de su barrio o ciudad.</p>
Tome conciencia del pasado a través de la historia familiar, escolar y de la ciudad.	<p>Sea capaz de relatar un acontecimiento familiar y/o escolar.</p>	<p>Sea capaz de relatar un episodio de la historia de su familia.</p>	
Se reconozca como miembro de la comunidad metropolitana.	→	→	→

## CIENCIAS SOCIALES - Primer Ciclo - Contenidos <sup>1</sup>

Primero	Segundo	Tercero
<p><i>La escuela:</i></p> <p>Los integrantes del nuevo grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compañeros.</li> <li>• Compañeros de otros grados.</li> <li>• Personal docente.</li> <li>• Personal administrativo.</li> <li>• Operarios de servicio.</li> <li>• Padres.</li> </ul> <p>Roles de los miembros</p> <p>El edificio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización del espacio.</li> <li>• Usos del espacio.</li> <li>• Características edilicias.</li> </ul> <p>La vida en la escuela.</p> <p>Momentos importantes de la vida escolar.</p>	<p><i>Una escuela vecina</i></p>	

(1) Léase Capítulo "Integración de áreas".

## CIENCIAS SOCIALES - Primer Ciclo - Contenidos (continuación)

Primero	Segundo	Tercero
<p><i>La familia</i></p> <p>Miembros - Parentesco. Roles familiares. Roles ocupacionales. Vida cotidiana.</p> <p>Momentos importantes de la vida familiar:</p> <p>Personajes familiares incorporados a través de los medios masivos.</p> <p><i>La casa</i></p> <p>Aspecto exterior. Espacio disponible. Materiales de construcción.</p> <p>Alrededores de la casa.</p>	<p><i>La familia</i></p> <p>La cultura de la familia. Lenguas. Costumbres. Valores.</p> <p>La historia de una familia: La vida cotidiana en: — La infancia de los abuelos. — La infancia de los padres. — La propia infancia.</p> <p>Características de las viviendas en: • La infancia de los abuelos. • La infancia de los padres. • La actualidad.</p>	<p><i>La familia</i></p> <p>La cultura de la familia. Lenguas. Costumbres. Valores.</p> <p>La historia de una familia: La vida cotidiana en: — La infancia de los abuelos. — La infancia de los padres. — La propia infancia.</p> <p>Características de las viviendas en: • La infancia de los abuelos. • La infancia de los padres. • La actualidad.</p>



## CIENCIAS SOCIALES - Primer Ciclo - Contenidos (continuación)

Primero	Segundo	Tercero
<p><i>El barrio</i></p> <p>La organización del espacio. Cálles y avenidas. Veredas. Espacios verdes.</p> <p>La edificación Criterios de clasificación: — Función. — Tipo de construcción. antigüedad, etc.</p> <p>La población</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por actividad económica: <ul style="list-style-type: none"> <li>— Activos: comerciantes, obreros, profesionales, docentes, etc.</li> <li>— Pasivos: estudiantes, jubilados, etc.</li> </ul> </li> </ul>	<p><i>Los barrios cercanos</i></p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>	<p><i>Mi ciudad</i></p> <p>Espacio abierto y espacio subterráneo El puerto. El aeroparque. Las estaciones ferroviarias.</p> <p>Edificios públicos</p> <p><i>El gobierno de la ciudad</i> La municipalidad.</p>

CIENCIAS SOCIALES - Primer Ciclo - Contenidos (continuación)		
Primero	Segundo	Tercero
Las organizaciones barriales		<p><i>La ciudad ayer</i></p> <p>Testimonios del pasado en la ciudad que habitamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Barrios.</li> <li>— Avenidas y calles.</li> <li>— Edificios públicos.</li> </ul> <p>Historias del pueblo de Buenos Aires.</p> <p><i>El campo</i></p> <p>Paisaje</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Los espacios abiertos.</li> <li>— Árboles.</li> <li>— Cultivos. Tipos.</li> <li>— Ganado. Tipos.</li> </ul> <p>Edificación: Tipos según construcción y según función.</p> <p>Los grupos sociales: agricultores, ganaderos, granjeros.</p> <p>Los trabajos del campo:</p> <p>Granjas, viveros, criaderos de aves, tambos, quintas, molinos, silos.</p> <p>La ruta.</p> <p>Los medios de transporte y comunicación.</p> <p>De la producción al consumo.</p> <p>El mercado central.</p>

## CIENCIAS SOCIALES - Primer Ciclo - Contenidos (continuación)

Primero	Segundo	Tercero
<p>Efemérides</p> <p>Celebraciones y homenajes.</p> <p>Los temas.</p> <p>Los personajes.</p> <p>La cultura.</p>		

## CIENCIAS SOCIALES - Segundo Ciclo - Objetivos

Objetivos de ciclo	Cuarto grado	Quinto grado
<p><i>Que los alumnos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Se ubiquen en el espacio y tiempo histórico de su patria.</li> <li>Se interesen por la indagación en las Ciencias Sociales.</li> <li>Establezcan relaciones entre las actividades del hombre y las características naturales de la región.</li> </ol>	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifiquen las principales épocas históricas y sus espacios geográficos correspondientes.</li> <li>Analicen las épocas históricas y las regiones geográficas según aspectos propuestos.</li> <li>Discriminen semejanzas y diferencias entre las mismas.</li> <li>Descubran la secuencia de las épocas históricas estudiadas.</li> <li>Relacionen el presente con el pasado en un espacio determinado.</li> <li>Se inicien en la selección de materiales relacionados con los temas.</li> <li>Utilicen técnicas de estudio para la selección y comprensión de distintas fuentes.</li> <li>Comprendan la organización del espacio nacional según el proceso histórico geográfico.</li> <li>Valoren la importancia de la relación entre el hombre, sus actividades y las características de las regiones en las que habita.</li> </ul>	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>→ Saquen conclusiones sobre la contribución del pasado al momento actual.</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>→ Adquieran habilidad para manejar distintas fuentes de información.</li> <li>→ Interpreten distintas fuentes.</li> <li>→ Seleccionen la información aportada por los medios de comunicación.</li> <li>→ Descubran el valor relativo de testimonios y opiniones.</li> <li>→</li> <li>→</li> </ul>

## CIENCIAS SOCIALES - Segundo Ciclo - Objetivos

Objetivos de ciclo	Cuarto grado	Quinto grado
4. Construyan la noción de identidad nacional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Comprendan las semejanzas y diferencias entre los distintos pueblos y regiones que conformaron nuestro país.</li> <li>— Asuman una actitud de respeto y tolerancia ante las diferencias regionales.</li> <li>— Valoren las expresiones culturales de las distintas regiones.</li> </ul>	<div style="margin-bottom: 10px;">→</div> <div style="margin-bottom: 10px;">→</div> <div style="margin-bottom: 10px;">→</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Reconozcan algunas características de los cambios en la estructura socioeconómica de nuestro país.</li> <li>— Vinculen los cambios producidos con las modificaciones político-culturales.</li> <li>— Conozcan el origen de los distintos partidos políticos.</li> <li>— Descubran la importancia de la representatividad política como el elemento básico del funcionamiento de la democracia.</li> </ul>
5. Conozcan los derechos y deberes enunciados en la Constitución Nacional.		<ul style="list-style-type: none"> <li>— Identifiquen los principales derechos y deberes establecidos por la Constitución Nacional.</li> <li>— Descubran los derechos del niño incluidos en la Constitución Nacional.</li> </ul>
6. Asuman una actitud crítica en el estudio de las Ciencias Sociales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Analicen el pasado histórico de nuestro país a partir de su ubicación en el espacio y tiempo estudiados.</li> </ul>	<div style="margin-bottom: 10px;">→</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Tomen conciencia de la relatividad de las fuentes de información.</li> </ul>



## CIENCIAS SOCIALES - Segundo Ciclo - Contenidos 1

Cuarto grado	Quinto grado
<p>— Reconstrucción de la época a partir de la vida cotidiana: Aspectos propuestos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Caracterización del medio. Recursos naturales.</li> <li>2. Características de la población en lo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Social</i>: Grupos sociales. Funciones.</li> <li>• <i>Económico</i>: Recursos y actividades. Trabajo. Desarrollo técnico.</li> <li>• <i>Cultural</i>: Usos y costumbres. Valores y creencias. Tradiciones.</li> <li>• <i>Político</i>: Formas de gobierno. Los grupos de poder.</li> </ul> </li> </ol> <p>I. Primitivas comunidades indígenas del actual territorio argentino.</p> <p>II. Los españoles llegan al Río de la Plata.</p> <p>III. Época colonial.</p> <p>IV. Época de la revolución e independencia. Tensiones y enfrentamientos. — La guerra por la independencia. — Particularismos. Regionalismos. Separatismos.</p>	<p>— Reconstrucción de la época a partir de la vida cotidiana: Aspectos propuestos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Caracterización del medio. Recursos naturales.</li> <li>2. Características de la población en lo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Social</i>: Grupos sociales. Funciones. Derechos y deberes de la población en la Constitución Nacional. La inmigración. El movimiento obrero. Sindicalismo. Cooperativismo.</li> <li>• <i>Económico</i>: Recursos y actividades. Trabajo. Desarrollo técnico. Comunicaciones.</li> <li>• <i>Cultural</i>: Usos y costumbres. Valores y creencias. Tradiciones. La educación. Ciencia y tecnología.</li> <li>• <i>Político</i>: Forma de gobierno en la Constitución Nacional. Los grupos de poder. La lucha por la participación: los partidos políticos argentinos. Sindicalismo.</li> </ul> </li> </ol> <p>I. La época de la Organización Constitucional Argentina.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) La República Liberal.</li> <li>b) La democracia representativa.</li> </ol> <p>II. La época de la primera quiebra del orden constitucional.</p> <p>III. La época de la democracia de masas.</p> <p>IV. La época de las sucesivas quiebras del orden constitucional.</p> <p>V. Hacia la estabilización del orden democrático.</p>

(1) Léase Capítulo "Integración de áreas".

## CIENCIAS SOCIALES - Segundo Ciclo - Contenidos (continuación)

Cuarto grado	Quinto grado
<p>Regiones de la Argentina.</p> <p>Aspectos propuestos: _____</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Delimitación de la región.</li> <li>• Algunas características de la historia del poblamiento.</li> <li>• Aspectos demográficos.</li> <li>• Actividades económicas predominantes: antes-ahora.</li> <li>• Técnicas de explotación: ayer y hoy.</li> <li>• Características físicas que dan lugar a la actividad económica:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>— Calidad del suelo.</li> <li>— Tipo de relieve.</li> <li>— Clima.</li> <li>— Hidrografía.</li> <li>— Recursos naturales.</li> </ul> </li> <li>• Ciudades: Importancia funciones (portuarias, administrativas, industriales, turísticas). Evolución histórica. Población: concentraciones urbanas y marginalidad.</li> </ul>	<p>Regiones de la Argentina</p> <p style="text-align: center;">→</p>

## CIENCIAS SOCIALES - Tercer Ciclo - Objetivos

Tercer ciclo	Sexto grado	Séptimo grado
<p><i>Que los alumnos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Se ubiquen en el espacio y en el tiempo histórico.</li> <li>Apliquen el análisis crítico en el manejo de distintas fuentes de información.</li> <li>Intervengan en la discusión de las fuentes de información.</li> <li>Establezcan relaciones entre Argentina y el mundo.</li> </ol>	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionen el pasado con el presente.</li> <li>Organicen el tiempo histórico y el espacio geográfico correspondiente.</li> <li>Relacionen algunos momentos históricos de la Argentina con otros iberoamericanos.</li> <li>Seleccionen la información aportada por las distintas fuentes.</li> <li>Comparen opiniones contradictorias.</li> <li>Saquen sus propias conclusiones sobre las distintas opiniones.</li> <li>Interpreten distintas fuentes.</li> <li>Seleccionen la información aportada por los medios de comunicación.</li> <li>Descubran el valor relativo de testimonios y opiniones.</li> <li>Reconozcan la importancia del pluralismo ideológico como posibilidad de diálogo y participación.</li> <li>Comparen algunas regiones geográficas argentinas con sus semejantes de América del Sur según aspectos propuestos.</li> <li>Relacionen algunos momentos históricos de Argentina con otros iberoamericanos.</li> </ul>	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <p>Relacionen algunos momentos históricos de Argentina con otros mundiales.</p> <p>Relacionen algunos momentos históricos de Argentina con otros mundiales. Comparen países representativos del diálogo Norte-Sur.</p>

## CIENCIAS SOCIALES - Tercer Ciclo - Objetivos (continuación)

Tercer ciclo	Sexto grado	Séptimo grado
<p>5. Valoren la importancia de la relación entre el hombre, sus actividades y las características de las regiones que habita.</p> <p>6. Valoren la identidad nacional como resultante del proceso histórico argentino y latinoamericano.</p>	<p>Establezcan relaciones entre las actividades del hombre y las características naturales de la región.</p> <p>Analicen los distintos procesos históricos ubicándose en los distintos espacios y tiempos correspondientes.</p> <p>Determinen la incidencia de nuevas ideas democráticas en el proceso emancipador iberoamericano.</p> <p>Analicen la necesidad de un ordenamiento legal en un país democrático.</p>	<p>→</p> <p>→</p> <p>Establezcan relaciones espacio temporales entre sus orígenes y el momento actual. Determinen la incidencia de nuevas ideas democráticas en los movimientos de liberación americanos y mundiales.</p> <p>Relacionen la estructura socio-económica con la formación de los distintos partidos políticos argentinos.</p> <p>Valoren la extensión y comprensión de la conciencia democrática en vastos sectores populares.</p>
<p>7 Promuevan y defiendan los Derechos Humanos.</p>	<p>Analicen los Derechos Humanos.</p> <p>Descubran su vigencia en la Constitución Nacional.</p> <p>Se comprometan en la Defensa de los Derechos Humanos.</p>	<p>Analicen la declaración universal de los Derechos Humanos.</p> <p>Valoren la Acción de los Organismos Internacionales en pro de los Derechos Humanos.</p> <p>Conozcan los requisitos necesarios para el logro de la convivencia internacional en paz.</p>

## CIENCIAS SOCIALES - Tercer Ciclo - Contenidos <sup>1</sup>

Sexto grado	Séptimo grado
<p><b>I. EL ESPACIO AMERICANO</b>  <b>LOS APORTES QUE PERDURARON</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Algunas civilizaciones americanas: mayas o aztecas, incas o chibchas.</li> <li>• La cultura y sus distintas manifestaciones.</li> <li>• Creencias, mitos, religiosidad.</li> <li>• Códigos de comunicación.</li> <li>• Estructura socio-económica y política.</li> <li>• Distintos estilos de vida: alimentos, vestimenta, deportes.</li> </ul> <p><b>II. EL ENCUENTRO DE DOS MUNDOS: AMERICA Y EUROPA.</b>  <b>N-EL LEGADO OCULTO Y MANIFIESTO.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El colonialismo. La ocupación del espacio americano.</li> <li>• La respuesta del amerindio al conquistador.</li> <li>• El sistema de servidumbre.</li> <li>• El proceso colonizador hispano: transculturación y aculturación.</li> <li>• El legado colonial.</li> </ul>	<p><b>I. ARGENTINA Y AMERICA LATINA. ARGENTINA Y EL MUNDO.</b>  <b>COLONIALISMO E IMPERIALISMO.</b> (segunda mitad del s. XIX y primera mitad del s. XX).</p> <p><b>N-LA ESTRUCTURA DE LA ARGENTINA Y LOS GRUPOS SOCIALES.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación de los partidos políticos argentinos y su conexión con la estructura socio-económica.</li> <li>• La industrialización y sus consecuencias políticas.</li> <li>• Los nuevos grupos sociales en la Argentina y en el mundo. Las primeras leyes sociales.</li> <li>• La Primera Guerra Mundial y su proyección en América Latina con especial referencia a la Argentina.</li> </ul> <p><b>II. EL IMPERIALISMO EN AMERICA LATINA.</b> (fines del s. XIX y primera mitad del s. XX).</p> <p><b>N-LA LUCHA POR EL PODER A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Venezuela/Panamá/Cuba/Haití/México, etc.</li> <li>• La postura argentina: "la no intervención".</li> <li>• La primera ruptura del sistema constitucional en América Latina: la línea del fascismo.</li> <li>• Argentina: Ferrocarriles - Puertos - Carnes - Petróleo - El papel del Parlamento.</li> <li>• La Segunda Guerra Mundial y su proyección en América Latina con especial referencia a la Argentina.</li> </ul>

(1) Léase Capítulo "Integración de áreas".



## CIENCIAS SOCIALES - Tercer Ciclo - Contenidos (continuación)

Sexto grado	Séptimo grado
<p>III. <i>EL PROCESO DE LA INDEPENDENCIA ARGENTINA Y SU CONEXION CON LOS MOVIMIENTOS DE LIBERACION HISPANOAMERICANOS. EL REENCUENTRO CON EL ORIGEN: LA NACIONALIDAD AMERICANA.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colonialismo y Liberalismo.</li> <li>• Origen y características de las revoluciones.</li> <li>• Los sectores populares y las burguesías criollas: tensiones y enfrentamientos. Particularismos. Regionalismos.</li> <li>• El logro de la independencia política.</li> <li>• Las luchas internas por concretar la organización nacional.</li> </ul> <p>IV. <i>EL NACIMIENTO DE LA REPUBLICA ARGENTINA Y SU N-CONEXION CON EL SURGIMIENTO DE OTRAS REPUBLICAS AMERICANAS. LA CONSTRUCCION ORGANIZADA DEL FUTURO.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La organización constitucional: el republicanism.</li> <li>• Los proyectos de país.</li> <li>• Los primeros partidos políticos del siglo XIX.</li> <li>• La inmigración aluvional.</li> </ul>	<p>III. <i>LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX. EL DESARROLLO DE LOS MOVIMIENTOS POPULARES EN AMERICA LATINA CON ESPECIAL REFERENCIA A LA ARGENTINA. LA LUCHA POR MEJOR CALIDAD DE VIDA EN ARGENTINA Y EL MUNDO.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Argentina. El aporte de las migraciones del interior. Las reivindicaciones populares. La justicia social.</li> <li>• La OEA y la Conferencia de Bogotá.</li> <li>• Las Naciones Unidas y la defensa de la paz: los Derechos Humanos.</li> </ul> <p>IV. <i>LA ERA NUCLEAR. EDUCACION Y SALUD PARA TODOS/UN SOLO MUNDO. EL MUNDO, UNA FAMILIA.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avances de la ciencia y de la técnica.</li> <li>• Paradojas de una sociedad desigual: ciencia y técnica versus hambre, analfabetismo, desocupación, atraso. La carrera armamentista.</li> <li>• Las dictaduras militares en América Latina con especial referencia a la Argentina.</li> <li>• Los países No Alineados.</li> <li>• Características de la Argentina. Alternativas.</li> </ul>

## CIENCIAS SOCIALES - Tercer Ciclo - Contenidos (continuación)

Sexto grado	Séptimo grado
<p><i>América Latina</i></p> <p>Aspectos propuestos: _____</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Delimitación de la región.</li> <li>• Actividades económicas predominantes.</li> <li>• Técnicas de explotación.</li> <li>• Características físicas que dan lugar a la actividad económica: <ul style="list-style-type: none"> <li>— Calidad del suelo.</li> <li>— Tipos de relieve.</li> <li>— Clima.</li> <li>— Hidrografía.</li> <li>— Recursos naturales.</li> </ul> </li> <li>• Ciudades: Importancia, funciones (portuarias, administrativas, industriales, turísticas).</li> </ul>	<p><i>El diálogo Norte-Sur</i></p> <p>_____→</p>

CIENCIAS SOCIALES - Tercer Ciclo - Contenidos (continuación)	
Sexto grado	Séptimo grado
<p>Rasgos representativos del área atlántica latinoamericana.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Argentina:</i> Región Oriental y Frente Oriental de la Región Sur (Patagonia e Islas del Atlántico Sur).</li> <li>• <i>En otros países de América Latina:</i> Brasil y/o Uruguay. Rasgos representativos del área andina latinoamericana. <i>Argentina:</i> Región Noroeste. Región Occidental y Frente Occidental de la Región Sur.</li> <li>• <i>En otros países de América Latina:</i> Perú y/o México y/o Guatemala y/o Colombia</li> </ul>	<p><i>América del Norte.</i> <i>Unión Soviética.</i> <i>América Central:</i> ístmica (especial Panamá) e insular. <i>Europa:</i> Francia o España o Italia y un país de Europa Oriental. <i>África:</i> Nigeria o Egipto o Tanzania o Sudáfrica o Angola. <i>Asia:</i> China o India o Arabia Saudita o Japón. <i>Australia y Oceanía</i></p> <p><i>Nota:</i> Seleccionar 2 a 3 países del "Norte" y otros tantos del "Sur".</p>

# XIV MATEMATICA

## ENFOQUE DIDACTICO

### 1 *La enseñanza de la matemática en el nivel primario*

#### 1.1. *Un poco de historia reciente*

La primera mitad del siglo XX se caracterizó por profundas transformaciones sociales relacionadas con los avances científicos y tecnológicos. Sin embargo, en la escuela primaria y en particular en la enseñanza de la Matemática, prevaleció durante ese período un exceso de conservadurismo.

A fines de los años cincuenta en muchos países se manifestó una preocupación por modernizar la enseñanza. En algunos casos esta modernización consistió en una presentación lógica rigurosa de los contenidos matemáticos. Esto ocurrió, en primer lugar, porque los matemáticos involucrados en esa reforma trabajaron en el nivel de investigación y solamente después se fue descendiendo a la universidad; luego a la escuela secundaria y más tarde a la primaria. No cabe duda de que en el nivel universitario, el cuerpo de conocimientos matemáticos se benefició con los resultados de las investigaciones sobre los fundamentos de la disciplina producidas en los últimos cien años. Tal como se verá más adelante, no ocurrió lo mismo en los otros niveles.

En segundo lugar, el punto de vista estructuralista, apoyado por las investigaciones sobre epistemología genética que realizara Piaget, desplazó el énfasis, en la escuela primaria, desde los "mecanismos fundamentales" enseñados hasta entonces, hacia el significado de las nociones aprendidas, las que tenían que ser claramente comprendidas desde el comienzo.

La modernización de la enseñanza de la Matemática consistió, en muchos casos, en un hiperformalismo relacionado con la teoría de conjuntos. Pero resultará ingenuo suponer que una teoría matemática, en este caso la enunciada por Cantor (1880) y, profundizada desde entonces por grandes lógicos y matemáticos como Zermelo, Russell y otros, pueda ser trasladada a las aulas primarias como un objeto de conocimiento. En la práctica, el intento resultó estéril y en muchos casos contraproducente.

El estilo de enseñanza no cambió aún cuando se renovaron los programas escolares. La modernización fue tan sólo aparente, pues se cambiaron los contenidos tradicionales por

otros, tildados de modernos, sin operar transformaciones en el clima del aula que facilitaran nuevos modos de aprendizaje.

También en nuestro medio se produjeron algunos intentos con el mismo resultado; estos intentos provocaron una nueva forma de enciclopedismo sin consecuencias pedagógicas positivas. La enseñanza de la mal llamada "matemática moderna" no estuvo acompañada por una enseñanza moderna de la Matemática. Por ejemplo, en nuestras escuelas se enfatizó el análisis de relaciones de orden y de equivalencia a través del estudio de las propiedades reflexiva, simétrica y transitiva —que exigen un nivel de pensamiento formal que evidentemente los niños no poseen— desconociendo que los chicos ponen "en acto" esas propiedades desde muy temprana edad, cuando clasifican espontáneamente materiales para realizar una actividad o los ordenan según algún criterio, utilitario o no, que ellos mismos establecen. Ordenar y clasificar son esquemas operatorios que se van enriqueciendo a medida que un sujeto crece, pero aún así, son muy pocos los adultos que están interesados en analizar esos esquemas desde una perspectiva tan rigurosa.

En la búsqueda de un rigor imposible para el nivel primario, se minimizó la base intuitiva del pensamiento de tipo conjuntista y se pretendió "enseñar" estructuras, como la clasificación y el orden, que son propias del desarrollo evolutivo y no contenidos escolares.

El criterio de "novedad" prevaleció sobre el valor de los métodos y las innovaciones surgieron como "dictados de la moda" y no como fruto de reflexiones entre maestros y pedagogos.

Se perdió de vista el carácter convencional de las notaciones y definiciones y se las convirtió en un dogma para esconder sus posibles contradicciones.

Se produjo una inflación del vocabulario específico que se tornó sobrecargado y oscuro perdiendo su poder comunicacional. Un lenguaje tan elaborado como el conjuntista, sólo debe emplearse para tratar cuestiones que presenten interés para el que aprende. Emplearlo sin razón no es hacer ciencia sino caer en una minuciosidad ridícula. La enseñanza primaria tiene otros propósitos que el de formar futuros matemáticos.

Dirigirse a los niños como si fueran exploradores del universo racional abstracto, es desconocer que sus sentidos están siempre alertas y que se interesan sobre todo por el medio que los rodea.<sup>1</sup>

## **1.2. Perspectiva pedagógica**

El quehacer educativo en las aulas primarias no puede fundamentarse exclusivamente en una teoría matemática. Según Piaget, la Matemática pura "es aquella cuyos axiomas solo son independientes de todo objeto empírico o incluso, de todo contenido intuitivo". El pensamiento lógico riguroso y la toma de conciencia de sus leyes no aparece sino a un nivel relativamente elevado de la evolución mental. Aún así no dependen solamente de las potencialidades de un individuo sino también de las condiciones ambientales en las que él se desarrolla.

*Hacer Matemática con los niños en un contexto educativo requiere el sustento de una teoría pedagógica que sea el resultado de los aportes de la psicología genética, la sociología y las teorías propias de cada disciplina.*

## **1.3. Formación del sujeto con competencia cognitiva**

Los aprendizajes escolares logran resultados si las influencias socioeducativas se adecuan a las posibilidades cognitivas (estructuras) del sujeto al cual se dirigen.

La coordinación de las acciones interpersonales, a la que llamamos *cooperación* constituye un sistema de operaciones efectuadas en común. La comunicación es, entre otras cosas, poner en correspondencia operaciones individuales, contribuyendo así a una objetividad de la que no es capaz una persona sola. Puede pensarse entonces en la construcción cooperativa de un "sujeto epistémico" o parte común a todos los sujetos del mismo nivel de desarrollo que poseen las mismas estructuras cognoscitivas.

Los pedagogos post-piagetianos distinguen fundamentalmente tres tipos de conocimiento según su fuente de origen y su forma de estructuración:

<sup>1</sup> Para los docentes interesados en profundizar sobre este tema, se recomienda la lectura de la introducción —firmada por el catedrático Jesús Hernández en París, en junio de 1977— al libro de Piaget, Jean y otros, *La enseñanza de las matemáticas modernas*, Alianza Editorial, Madrid, 1ª edición 1978, 2ª edición 1980. Este libro se menciona en la bibliografía consultada por la autora.



1. Conocimiento físico.
2. Conocimiento lógico matemático.
3. Conocimiento social.

Estos tipos de conocimiento no se excluyen sino que se complementan.

**1.3.1.** *El conocimiento físico* proviene de las experiencias en las que el niño interacciona con los objetos.

Esta interacción se produce en diferentes niveles que se relacionan con el desarrollo evolutivo infantil:

*Nivel 1.* El niño actúa sobre los objetos y ve cómo éstos reaccionan.

*Nivel 2.* El niño actúa sobre los objetos para producir un efecto deseado.

*Nivel 3.* El niño es consciente de cómo puede producir el efecto que desea.

*Nivel 4.* El niño puede explicar las causas que producen el efecto logrado.

El nivel 1 corresponde al período pre-operatorio en el que el conocimiento lógico-matemático infantil no se diferencia de los aspectos físico-observables de las acciones que realiza.

Los niveles 2 y 3 corresponden aproximadamente al período de las operaciones concretas y el nivel 4 al del pensamiento operatorio formal. Esta evolución muestra por qué, en general, los alumnos de la escuela primaria difícilmente infieren leyes físicas causales.

### **1.3.2. El conocimiento lógico-matemático**

Un niño pequeño adquiere la idea de color, por ejemplo "rojo", cuando logra abstraer de las particularidades de los objetos observados, esa cualidad común que le permite afirmar que todos ellos "son rojos". Este conocimiento sobre las propiedades de los objetos, que se obtiene por una abstracción simple, da origen al conocimiento físico del que ya nos ocupamos. En cambio, el conocimiento lógico-matemático se construye en un nivel de abstracción superior, cuando un sujeto es capaz de *reflexionar sobre relaciones* que haya establecido previamente entre los objetos.

Por ejemplo, ante dos lápices: uno rojo y otro negro, un niño puede pensar que son "diferentes" (por el color), otro que son "iguales" (ambos sirven para escribir) y un tercero que se trata de "dos".

La "diferencia", la "igualdad" o la "numerosidad" no está en ninguno de los lápices sino en la relación que establece entre ellos quien los está observando. No se trata de una acción manipulativa sobre los lápices sino de un tipo de acción interiorizada que da origen al conocimiento lógico-matemático.

Este tipo de conocimiento tiene su punto de partida, como el anterior, en las conductas instrumentales propias de la inteligencia práctica, pero alcanzará las formas superiores del pensamiento científico, cuando el sujeto sea capaz de probar la coherencia interna del sistema total que haya construido hasta ese momento (inteligencia lógico-matemática).

En este proceso las construcciones no se encadenan al azar sino que cada una se basa en las anteriores y prepara para las siguientes. Pero hay un largo camino por recorrer entre la utilización espontánea y no consciente de estructuras lógicas y la toma de conciencia de tal utilización.

**1.3.3.** *El conocimiento social* se construye interactuando con otras personas.

Kamii distingue entre el conocimiento social convenido por un grupo, al que llama "conocimiento social arbitrario" y el conocimiento social que las personas adquieren a medida que construyen una moral colectiva coordinando interacciones.

Por ejemplo: saber que en nuestra ciudad no hay clases los sábados y los domingos, o que los semáforos regulan el tránsito, constituyen objetos de "conocimiento social arbitrario". En cambio, la adquisición del lenguaje es un ejemplo de conocimiento social que se adquiere interactuando con las otras personas.

La noción de número, propia de la especie humana, se construye interactuando no sólo con

las otras personas como parte del aprendizaje social sino también interactuando con los objetos del medio al que cada individuo pertenece.

No ocurre lo mismo con el aprendizaje del sistema de numeración escrito y la disposición simbólica de los cálculos que es un objeto de conocimiento social, no arbitrario, que la sociedad delega, en general, en la escuela.

En el presente marco teórico, el quehacer docente no se limita a la imposición de las reglas de escritura como un sistema de conocimiento social arbitrario y por lo tanto impuesto, sino a recrearlas con los niños como un resumen de las acciones ejercidas sobre los objetos y el sistema de relaciones que las vinculan.

## **2 Aporte del campo de conocimiento a la formación del sujeto socio-cultural**

Es importante destacar el aporte del conocimiento matemático a la sociedad y la cultura a través de la cuantificación de relaciones de todo tipo que el niño establece al investigar el medio en el que se encuentra inmerso. Al mismo tiempo, las posibilidades de recolectar, organizar y procesar datos usando modelos matemáticos, permite afirmar que el medio es una rica fuente de estímulos para la creatividad matemática.

Hablar de medio ambiente implica espacio, objetos en el espacio y sucesos en el tiempo y en el espacio. Se pone así de relieve el valor instrumental del conocimiento matemático al servicio de otros saberes relacionados con las diferentes áreas.

Cabe también reflexionar sobre la importancia del conocimiento matemático en la formación del sujeto socio-cultural ya que la sociedad toda tiende, cada vez más acentuadamente, a una cultura técnica de base fuertemente matemática.

## **3 Aporte del campo de conocimiento a la formación del sujeto comunicativo**

El código escrito específico de la Matemática es, en nuestra cultura, el sistema decimal de numeración con cifras indoarábigas y la escritura de los algoritmos para las operaciones. Los signos numerales tienen marcadas similitudes gráficas con las letras, pero su interpretación es totalmente diferente.

En todas las lenguas, los numerales se leen ideográficamente; prueba de ello es que pueblos de diferente lengua usen los mismos grafismos. Por ejemplo, el signo 5 se podrá leer "cinco" o "cinq" o "five", etc. pero en todos los casos corresponderá a colecciones de tantos objetos como dedos tiene una mano.

En cambio, en los sistemas de lecto-escritura, los grafismos están directamente relacionados con la lengua oral. Es conveniente que los docentes reflexionen sobre el esfuerzo que los niños realizan al decodificar dos sistemas de escritura totalmente diferentes cuando pasan de la clase de Matemática a la de lecto-escritura.

Pero hay otros aportes significativos de la Matemática en cuanto a la formación del sujeto comunicativo. Más adelante veremos la importancia de facilitar la participación del niño en discusiones racionales.

### **3.1. El lenguaje matemático**

En cuanto al uso en la escuela primaria, del lenguaje científico propio de la Matemática, puede aconsejarse con algunas reservas. Si bien se trata de un lenguaje riguroso, sin ambigüedades ni contradicciones, no siempre está al alcance de los niños.

Si el maestro se expresa con corrección, en ésta como en las otras áreas, es probable que los niños también lo hagan, pero conviene señalar que el lenguaje es sólo una manera de expresar el pensamiento y no el pensamiento mismo. No debe confundirse una verbalización correcta, de tipo memorístico, con una forma adecuada de pensamiento. *La construcción de las operaciones se basa en las acciones concretas y su posterior interiorización y este proceso no puede ser reemplazado por la palabra del maestro ni por los libros.*

### **3.2. Perspectiva pedagógica**

La coherencia interna del sistema lógico-matemático que el niño va construyendo a medida

que interactúa con los objetos y las personas, lo vuelve auto-corrector. Sin embargo conviene que el docente estimule la discusión entre los niños sobre aparentes desacuerdos. Corregir y ser corregido por los compañeros del grupo, contribuye al desarrollo del lenguaje y a incrementar la confianza en la propia capacidad matemática. Los niños son así mucho más activos y críticos y aprenden a depender de ellos mismos para saber si su razonamiento es o no correcto. Interactuando con sus pares, se fortalecen los vínculos sociales y se promueven actitudes de mutuo respeto.

El maestro estimulará esta discusión, sin interferir en la naturalidad del trabajo grupal. El también debe confiar en la productividad matemática de los niños, tomar con seriedad sus contribuciones y valorizar los errores infantiles como parte del proceso de aprendizaje. Su tarea es muy delicada, no se limita a presentar problemas interesantes para que los niños trabajen solos, sino también acompañarlos durante el proceso, a proponerles contraejemplos que los ayuden a probar la consistencia de sus razonamientos y a introducir variantes en una situación.

Su papel es además el de mediador entre el conocimiento matemático individual y la matemática convencional que la sociedad espera que los niños dominen, como ya se comentó en 1.3..

Recordemos que cooperar, significa para Piaget, literalmente, co-operar, es decir operar juntos considerando las perspectivas de los demás en relación con las de uno mismo, en un contexto comunicativo.

## **4. Orientaciones didácticas**

### **4.1. La elección de los ejes**

Los contenidos que se proponen en el presente documento han sido seleccionados por considerarlos significativos en relación con los intereses de los niños, sus posibilidades psicológicas y las necesidades sociales de nuestro entorno.

Los niños investigan espontáneamente el medio que los rodea. Los conceptos y los modelos matemáticos que pueden derivarse del medio ambiente son tan numerosos que bastan para estimular la creatividad matemática de cualquier alumno. Al hablar de medio, no nos referimos solamente al espacio y a las relaciones entre los objetos en el espacio, incluimos también a los hechos sociales ubicados en el espacio geográfico y en el tiempo. Por esa razón, los contenidos matemáticos han sido organizados alrededor de dos ejes:

1. Cuantificación de cantidades discontinuas (colecciones de objetos que pueden contarse).
2. Exploración y posterior estructuración del espacio y práctica de la medida de cantidades continuas.

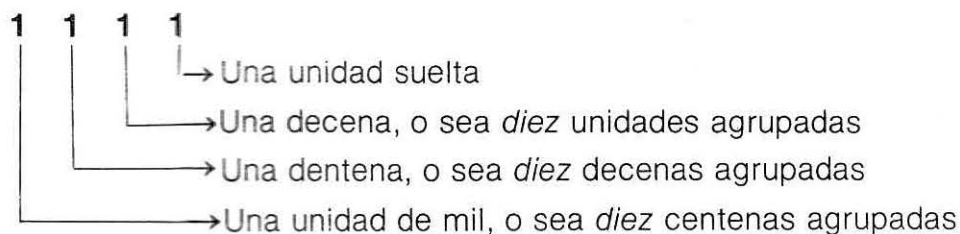
Estos ejes vertebran los contenidos en todos los grados, si bien el tratamiento en cada uno se hace cada vez más complejo y más profundo, atendiendo al desarrollo evolutivo infantil. El conjunto de los números naturales se va ampliando progresivamente por la necesidad de cuantificar cantidades discontinuas, así como las fracciones surgen por la necesidad de medir las cantidades continuas en el espacio (longitud, superficie, etc.) y los intervalos en el tiempo.

### **4.2. El sistema de numeración**

Si bien la noción de número natural se adquiere espontáneamente como fruto del desarrollo evolutivo, la construcción del sistema de numeración y la expresión simbólica de los numerales es un proceso de conocimiento social y convencional difícilmente auto-realizable. De allí la necesidad de brindar al niño situaciones creadas intencionalmente por la escuela para favorecer su aprendizaje en interacción con sus compañeros.

La escritura decimal de los números naturales tiene como fundamento la agrupación de diez unidades en un conjunto de orden superior, de tal modo que las cifras del numeral 10 representen el registro simbólico de: 1, una agrupación de diez unidades formando una decena, y 0, la no existencia de unidades sin agrupar.

Conviene destacar la importancia de la posición que una cifra (0, 1, 2... 9) ocupa en un numeral, pues de esa posición depende el *valor relativo* que ella representa con independencia de su *valor absoluto*. Por ejemplo, el numeral mil ciento once es el registro simbólico de:



La regla de construcción del sistema decimal puede resumirse en: "no más de nueve unidades sueltas, cualquiera fuera el orden de estas unidades". Pero no basta enunciar la regla para asegurar la comprensión del sistema. Es necesario recorrer un largo camino de acciones tipo manipulatorio para poder interiorizarlas y expresarlas simbólicamente.

### 4.3. El significado de las operaciones

Para Piaget, "una operación es una acción interiorizada, reversible y solidaria siempre de otras operaciones, con las que constituye una estructura caracterizada por leyes de totalidad".<sup>1</sup>

La adición, la sustracción, la multiplicación y la división son ejemplos de operaciones en un contexto piagetiano. Las dos primeras están íntimamente asociadas a las acciones de "agregar", "reunir", "quitar", "separar", "buscar lo que le falta a... para llegar a...", aplicadas a materiales homogéneos. Cuando un niño junta tres garbanzos y dos porotos y dice que hay cinco, en realidad ha operado en un universo homogéneo de "semillas".

En cambio, es imposible obtener la suma de tres perros y dos truenos.

La multiplicación, en cambio, vincula cantidades de dos universos diferentes, en general no homogéneos, como pueden serlo niños y globos; cuadernos y precios; mariposas y alas, etc. El vínculo que se establece es del tipo "por cada niño, tres globos", o bien "repetir tres globos tantas veces como niños haya". Si llamamos A al primer conjunto (niños) y B al segundo (globos), se pueden generalizar estos enunciados así:

"Por cada uno (de A) corresponden n (de B)", o "repetir n (de B) x (de A) veces".

En todos los problemas que se resuelven por multiplicación aparece un factor, en forma explícita o no, que muestra la relación numérica constante entre los dos conjuntos. En el primer ejemplo se trata de 3 (globos por cada niño), en el segundo puede ser 2 (australes por cada cuaderno) y en el tercero 4 (alas por cada mariposa). En este último caso no es necesario enunciarlo explícitamente, porque todas las mariposas tienen cuatro alas.

Este factor que hemos mencionado es, en realidad, el origen de la toma de conciencia de la proporcionalidad directa que subyace en tantas relaciones multiplicativas cotidianas. Muchísimas situaciones responden a este modelo, por ejemplo:

80  $\frac{\text{km}}{\text{hora}}$  que se lee: ochenta kilómetros por cada hora;

24  $\frac{\text{horas}}{\text{días}}$  que se lee: veinticuatro horas por cada día;

3  $\frac{\text{ruedas}}{\text{triciclo}}$  que se lee: tres ruedas por cada triciclo; etc.

Enseñar a los niños la multiplicación como una simple suma reiterada es esconder la naturaleza diferente de los factores en juego en este tipo de problemas.

Se trata de una simplificación engañosa que entorpece aprendizajes posteriores.

1 Piaget, J. y Beth, E. *Epistemología, matemática y psicología*, CRITICA GRIJALBO, 1980, pág. 258.



La operación inversa a la multiplicación, vale decir la división, está asociada a las acciones de "partir" o "repartir", según se trate de calcular el número de subconjuntos que se pueden formar, o el número de elementos de cada subconjunto. Por ejemplo, ante una caja con doce alfajores, una señora se puede proponer: a) repartirlos entre cuatro niños y preguntarse cuántos entregará a cada niño, o bien b) a cuántos niños le puede dar alfajores para que cada uno reciba cuatro. En ambos casos la solución simbólica del problema es  $12 : 4 = 3$ , pero las acciones y los resultados muestran diferencias.

En el caso a  $12$  (alfajores) :  $4$  (niños) =  $3$  ( $\frac{\text{alfajores}}{\text{niños}}$ ) se habrá entregado un alfajor a cada uno de los niños hasta agotar los alfajores, en tanto que en b)  $12$  (alfajores :  $4$  ( $\frac{\text{alfajores}}{\text{niños}}$ ) =

$3$  niños, se habrá partido el contenido de la caja en grupos de cuatro alfajores.

En cuanto a la posibilidad de que el resto sea nulo (cero) o no nulo (distinto de cero), en ambos tipos de problemas, el resto no puede superar al divisor, por ejemplo:  $12:4 = 3$  y el resto es  $0$ ;  $13:4 = 3$  y resta  $1$ ;  $14:4 = 3$  y restan  $2$ ;  $15:4 = 3$  y restan  $3$ ; pero  $16:4 = 4$  y no hay resto.

#### 4.4. La construcción de algoritmos

La técnica de resolución de una operación y su expresión simbólica, por ejemplo la multiplicación de  $365 \times 57$  es un conjunto de reglas de acción que constituye un *algoritmo*.

El aprendizaje de algoritmos es un objetivo de la escuela primaria, pues facilita la resolución de problemas cotidianos. Pero si los algoritmos se enseñan como si se tratara de un objeto de conocimiento social arbitrario, los niños aplicarán un conjunto de reglas elaboradas por otras personas sin comprenderlas. Esta actitud implica una deformación de la utilización de algoritmos que pierde así su operatividad.

Análogamente, conviene distinguir los mecanismos tales como la "regla de tres" o la "resolución por proporciones" o "por reducción a la unidad" de la adquisición de la noción de proporcionalidad que un niño construye a medida que evoluciona.

No corresponde a una didáctica operatoria "enseñar" estos mecanismos como un contenido formal, sino presentar problemas que promuevan la reflexión para que los niños establezcan situaciones de proporcionalidad.

La construcción de un algoritmo exige el descubrimiento de las relaciones puestas en juego y el análisis profundo de las situaciones a las cuales se pueden aplicar.

#### 4.5. El proceso de medida

Medir una cantidad (continua) es determinar el número de veces que otra cantidad, tomada como unidad, está comprendida en ella.

En un principio, la acción de medir cobra significación si se aplica a objetos concretos cuyas propiedades, por ejemplo la longitud, han sido comparadas globalmente por relaciones tales como "es más corto que" o "es más largo que" o "es tan largo como".

Pero el tipo de comparación que subyace en la medida tiene, además, como pre-requisito, la adquisición del número y las fracciones que permitan expresar "cuántas veces" y "cuánto más" o "cuánto menos".

La cuantificación de distancias, que ya no se refiere a la longitud de objetos, sino de espacios lineales vacíos que deben recorrerse imaginariamente, también exige esquemas numéricos.

Cuando un niño ha tenido suficientes experiencias concretas de medida está habilitado para *estimar* cantidades. Estas estimaciones a veces se pueden verificar y otras veces no. En ambos casos son de gran significación social. Por ejemplo, la altura de un compañero y la altura de un árbol. En el primer caso se puede verificar la estimación por comparación directa; en el segundo caso solamente se podrá confrontar la propia estimación con la opinión de los otros chicos del grupo.

En algunas situaciones pueden realizarse mediciones aunque con cierto grado de dificultad. Por ejemplo, averiguar cuántos cuadrados de un metro de lado (hechos con hojas de periódicos pegadas) cubren el piso del aula, es una tarea muy valiosa pero nada fácil por los desplazamientos que implica, en cambio, no es difícil medir el largo y el ancho del aula con un metro de carpintero y luego *calcular* cuántos cuadrados de un metro de lado pueden cubrirlo. Es evidente que este cálculo sólo es posible si previamente se han realizado expe-



riencias de medida con superficies más pequeñas y cuadrados de medida adecuados. La habilidad necesaria para seleccionar y *adecuar* la unidad en cada situación, solamente se logra si se han visto favorecidas las experiencias espontáneas de comparación, medición, estimación y cálculo.

La construcción del proceso de medida en todas sus instancias:

- Comparar globalmente
- Medir
- Seriar
- Estimar
- Calcular
- Adecuar la unidad con la cantidad a medir

Estimar el error experimental de una medición responde a crecientes demandas sociales vinculadas con el mundo del trabajo. El quehacer en las aulas relacionado con el sistema métrico legal, no puede reducirse a ejercicios donde el valor de una cantidad deba expresarse usando unidades convencionales, múltiplos y submúltiplos como si se tratara simplemente de equivalencias de tipo simbólico. Esta práctica, muy difundida, no tiene valor operatorio alguno y, además, impide relacionar los conocimientos escolares con la vida cotidiana.

#### **4.6. Las nociones geométricas**

Muchos maestros piensan que la geometría es una asignatura para la escuela secundaria. Su propia experiencia como estudiantes ha sido, en general, difícil.

Se les ha enseñado poniendo el énfasis en demostraciones rigurosas referidas a propiedades que para un niño son obvias y en construcciones geométricas precisas como si se tratara de un curso de dibujo técnico. Se ha pretendido que manipularan interiormente imágenes espaciales extraídas de representaciones planas. Esos enfoques didácticos no tuvieron en cuenta las posibilidades psicológicas de niños y adolescentes.

El conocimiento geométrico es el estudio de las propiedades espaciales de figuras abstraídas del mundo concreto de objetos físicos. Si se considera a la matemática como un elemento de la cultura de un pueblo, se ve la importancia que tiene una temprana comprensión geométrico-espacial y mecánica del medio ambiente en relación con el desarrollo tecnológico de una sociedad.

Inicialmente, la enseñanza de la geometría sólo puede hacerse en forma práctica y exploratoria. Las experiencias espaciales de los niños no son únicamente perceptivas; un niño pequeño es capaz de moverse y operar con estructuras geométricas haciendo construcciones con cubos o formando mosaicos con piezas de rompecabezas. Pero la capacidad para formar imágenes de objetos y abstraer formas requiere el desarrollo de cierta aptitud espacial que no se adquiere por una simple visualización que no esté acompañada por una toma de conciencia de los desplazamientos y las transformaciones.

Resulta, entonces, evidente que en el nivel primario no hay lugar para una enseñanza de la geometría basada en "conversación y tiza", sino que se hace necesario suministrar a los niños cajas, cartón, papeles, pajitas, hilos, tijeras y otros materiales por el estilo.

A partir de ellos se irá desarrollando también la práctica de la medida.

A este tipo de iniciación se la suele llamar geometría experimental, evocando el concepto de experiencia propio de las ciencias naturales, o bien geometría intuitiva, como si ella no alcanzara ciertos niveles de reflexión. No compartimos estas interpretaciones como tampoco aceptamos el tratamiento de la geometría que se hace en los manuales clásicos, donde se comienza con una serie de definiciones formales cuando no queda claro el carácter ni la necesidad de tales definiciones. Se pretende en ellos una organización lógica parcializada, pensada por adultos que se dirigen a los niños en una versión libre y nada rigurosa de un sistema axiomático. Se desconoce en ellos que un niño aprende lo que es una silla simplemente viviendo, del mismo modo que sabe lo que es un cuadrado, aunque no pueda definirlo ni se interese en hacerlo.

A cada nivel le corresponde su propia forma de exactitud, o de rigor, y exigirle al alumno el rigor de un nivel superior al suyo es contrariar sus posibilidades evolutivas.

En este documento, los contenidos geométricos han sido propuestos considerando su

estrecha relación con el desarrollo del proceso de medida que, a su vez, depende de los logros evolutivos en las conservaciones de la longitud, la superficie y el volumen.

En el primer ciclo, no se trata de hacer geometría métrica, sino de favorecer la exploración espacial que también se promueve desde otras áreas como educación física y educación plástica.

A partir del segundo ciclo se proponen algunas exploraciones métricas en el plano —espacio de dos dimensiones— y, sobre todo, la diferenciación entre perímetros y áreas en estrecha relación con los contenidos desarrollados en ciencias sociales y naturales, donde el espacio geográfico es también escenario de hechos históricos y fenómenos naturales. De este modo, el desarrollo de la noción de espacio geográfico y de tiempo histórico y sus respectivas medidas, contribuye a la concepción de espacio y tiempo matemáticos que puede iniciarse en el tercer ciclo.

Recién en ese ciclo se tiende a una estructuración del espacio tridimensional considerando la diferenciación entre superficie y volumen de prismas rectos.

## 5 Matemática. Evaluación

El marco teórico que sustenta esta propuesta curricular define claramente la inserción social de la institución escolar, como así también el perfil del docente y del alumno y la relación pedagógica que se espera que ellos establezcan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este marco, la evaluación de los aprendizajes vista como una congruencia entre los objetivos propuestos y los resultados individuales, es sólo una parte de la información que permite evaluar un aspecto del quehacer educativo. La complejidad de los logros de aprendizaje no se agota en la observación de conductas manifiestas, pues aprender es un proceso interior que no siempre es fácilmente observable.

En lo que se refiere, en particular, a los aprendizajes matemáticos, compartimos la opinión de H. Winter (1975), que postuló cuatro condiciones para una educación matemática significativa. En esta perspectiva, la escuela debe brindar al niño la posibilidad de:

1. Ser una persona activa.
2. Participar en discusiones racionales.
3. Tomar conciencia de la utilidad de la Matemática.
4. Adquirir habilidades formales.

Para hacer del escolar *"una persona activa"*, la escuela le facilitará que trabaje en forma exploratoria y constructiva, realizando observaciones (de relaciones), elaborando conjeturas y planes para la solución de problemas, yendo más allá de la información dada intencionalmente por el maestro y generando problemas "nuevos" vinculados con las situaciones exploradas.

Las "discusiones racionales" que se promueven en un contexto educativo tienen como base la cooperación a la que ya nos hemos referido. Así el niño aprenderá a discutir con sus compañeros, a comparar y evaluar resultados, a explicar sus conjeturas, a mostrar ejemplos y contraejemplos que las ilustren, en un clima de mutuo respeto.

Un chico va tomando conciencia de la "utilidad de la Matemática" a medida que aprende a matematizar situaciones dentro y fuera de la escuela. Cuando recoge datos midiendo, estimando, cuando los organiza y representa, cuando interpreta datos numéricos o representaciones gráficas, está construyendo modelos matemáticos.

Por último, la "adquisición de habilidades formales" se refiere al aprendizaje de hechos, de notaciones convencionales, de técnicas de representación, de algoritmos, etc., que la sociedad espera que los niños dominen.

Las pruebas tradicionales sobre cálculos numéricos o resolución de "problemas tipo" y aun las más actuales "pruebas objetivas" permiten, en general, evaluar el aprendizaje de las habilidades formales mencionadas en el párrafo anterior, pero no brindan información alguna sobre los procesos que dieron lugar a esos resultados.

A continuación, y a modo de ejemplo, se proponen dos tipos de actividades diferentes entre las cuales se pueden establecer analogías y diferencias.

Ejemplo 1:

- Dibujar un segmento en un trozo de papel transparente. Plegar el papel haciendo coincidir los extremos del segmento. Pintar con color el pliegue.
- Trazar con regla y escuadra la mediatriz de un segmento.

Ejemplo 2:

En el jardín de Luis hay dos álamos y ahora quiere ubicar un roble de tal modo que esté a la misma distancia de los dos álamos. ¿Dónde tiene que plantarlo?

- Ubica los tres árboles en un croquis del jardín.
- Compara tu dibujo con el de los otros chicos del grupo.
- Escriban, entre todos, el procedimiento que usaron para resolver el problema, "como si hablaran por teléfono".

Si dos niños que pertenecen a diferentes aulas en las que se trabajó según el ejemplo 1 o el ejemplo 2, son evaluados mediante la consigna: "traza la mediatriz de un segmento", es probable que ambos hayan adquirido la habilidad formal para el trazado. Pero no cabe duda que los procesos desarrollados en los dos casos son de muy distinta calidad.

El proceso de aprendizaje no puede ser evaluado simplemente por indicadores de "cantidad" como si se tratara de una simple medición. Hay que tener en cuenta también la "calidad" de los saberes, de las actitudes del alumno frente al aprendizaje y de su grado de socialización.

*La evaluación continua* permite conocer lo que se ha ido obteniendo y los elementos que facilitaron el logro y en cuanto a lo que no se alcanzó, las razones de ello. Lo deseable es cumplir las metas, pero cuando no se logran, esto puede deberse a múltiples acciones, circunstancias u omisiones que deben corregirse. De ahí la importancia de la evaluación en un sentido mucho más amplio que la simple acreditación para la promoción.

No es posible, ni siquiera es deseable, evaluar todo lo que sucede en el aula. Cada maestro elegirá qué evaluar y cómo hacerlo. En esta perspectiva la evaluación es un quehacer social que compromete al docente y a los alumnos. Se trata de hacer una selección minuciosa de los conocimientos y las habilidades más relevantes que se pretende promover en los niños. Así, los objetivos terminales propuestos para cada ciclo en relación con los ejes temáticos pueden considerarse puntos de referencia válidos para establecer criterios para acreditación y promoción.

También los registros de observaciones y las listas de control son instrumentos recomendables, pues facilitan la comunicación con las familias y las autoridades escolares.

# MATEMATICA

## OBJETIVOS GENERALES

Que los alumnos:

- Establezcan relaciones cuantificables entre objetos, acontecimientos y acciones.
- Lean y escriban números enteros y fracciones positivas en el sistema decimal y posicional de cifras indoarábigas.
- Resuelvan problemas, previa su identificación, que involucren las operaciones aritméticas básicas.
- Cuantifiquen relaciones métricas en espacios de una, dos y tres dimensiones.
- Estimen aproximadamente longitudes, superficies, ángulos, capacidades y volúmenes usando en cada caso la unidad de medida adecuada.
- Estimen el error experimental de una medición.

MATEMATICA - Primer Ciclo - Objetivos			
Primer ciclo	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
<p><i>Que los alumnos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Construyan la noción de número natural y expresen a través del sistema decimal y posicional de cifras indoarábigas.</li> <li>Construyan las operaciones aritméticas básicas y sus respectivos algoritmos.</li> <li>Comparen cantidades continuas por la medida de la longitud, la capacidad o el peso..</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li> <ol style="list-style-type: none"> <li>Construyan interactuando con sus pares, la noción de número natural.</li> <li>Lean y escriban numerales en el sistema decimal indoarábigo, menores que 100.</li> </ol> </li> <li> <ol style="list-style-type: none"> <li>Resuelvan situaciones problemáticas relacionadas con adición-sustracción.</li> </ol> </li> <li> <ol style="list-style-type: none"> <li>Se orienten en el espacio próximo.</li> <li>Comparen globalmente distancias y longitudes.</li> </ol> </li> </ol>	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Menores que 1000.</li> <li>Y multiplicación-división (por números hasta 5).</li> <li>Estimen distancias próximas.</li> </ol>	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Menores que 10.000</li> <li>(por números hasta 10)</li> <li>Construyan los algoritmos de las operaciones.</li> <li>Midan longitudes y capacidades.</li> </ol>



## MATEMATICA - Primer Ciclo - Objetivos (continuación)

Primer ciclo	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
4. Propongan situaciones problemáticas cuantificables.	4.1. Propongan situaciones problemáticas cuantificables.	<p>3.4. Estimen la capacidad de recipientes usuales.</p> <p>4. Propongan situaciones problemáticas cuantificables.</p>	<p>3.4. Comparen globalmente cantidades por su peso.</p> <p>3.5. Conozcan el sistema monetario argentino.</p> <p>4. Propongan situaciones problemáticas cuantificables.</p>

MATEMÁTICA - Primer Ciclo - Contenidos <sup>1</sup>			
	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Cuantificación de cantidades discontinuas	<p>NUMEROS NATURALES:</p> <p>— Sistema de numeración decimal y posicional con cifras indoarábigas:</p> <p>Numerales menores que 100</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Números perceptivos: 1 al 5</li> <li>• Números del 6 al 9</li> <li>• El cero</li> <li>• La decena</li> <li>• Numerales menores que 20</li> <li>• Numerales menores que 100</li> </ul> <p><i>Operaciones</i></p> <p>— <i>Adición</i>: expresión simbólica de las acciones de "agregar" o "reunir" cantidades homogéneas.</p> <p>— <i>Sustracción</i>: inversa de la adición, expresión simbólica de las respuestas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuántos quedan...? Resto</li> <li>• ¿Cuántos más...? Diferencia</li> <li>• ¿Cuánto falta para...? Complemento</li> </ul>	<p>→ Numerales menores que 1000</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>— <i>Multiplicación</i> entre cantidades de dos universos diferentes (A y B), expresión simbólica de las acciones "por cada uno (de A) corresponden <math>n</math> (de B)", o bien "repetir <math>n</math> (de A) veces <math>p</math> (de B)", con <math>n</math> igual a 2; 4; 3 y 5.</p>	<p>→ Numerales menores que 10.000</p> <p>— Sistema romano de numeración hasta L</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>— Idem con <math>n</math> menor o igual que 10</p>

(1) Léase Capítulo "Integración de áreas".

## MATEMÁTICA - Primer Ciclo - Contenidos (continuación)

	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Cuantificación de cantidades discontinuas		<p>— <i>División</i> —————→</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con resto nulo, operación inversa de la multiplicación.</li> <li>• División entera con resto no nulo asociada a las acciones de “partir” y “repartir”.</li> </ul>	
	<p>FRACCIONES</p> <p>— Noción intuitiva de la mitad.</p>	<p>— Noción intuitiva de doble y mitad; cuarta parte y su expresión simbólica</p> <p><math>\frac{1}{2}</math> y <math>\frac{1}{4}</math></p>	<p>————→ <math>\frac{1}{2}</math> ; <math>\frac{1}{4}</math> , <math>\frac{1}{8}</math></p>

## MATEMATICA - Primer Ciclo - Contenidos (continuación)

	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Medidas de cantidades continuas	EXPLORACION DEL ESPACIO		
	— Fronteras en el espacio de tres dimensiones y en el plano: adentro-afuera.		
	— Categorías de la orientación en el espacio:		
	• Anterioridad: adelante-atrás		
	• Profundidad: arriba-abajo		
	• Lateralidad: izquierda-derecha	— Posiciones relativas de dos objetos	— Lateralidad en cualquier posición, con distintos esquemas de referencia.
			— Direcciones en el espacio: horizontal, vertical, oblicua.
			— Direcciones en el plano: paralelas, concurrentes.
			— Angulo: cambio de dirección en una marcha.
			• Giro completo, medio giro, cuarto giro (ángulo recto).
			• Angulos menores que un recto.
			• Angulos mayores que un recto.
		— Iniciación en la noción de medida, unidad y sistema	— Sistema monetario argentino.
		• Longitud: metro $\frac{1}{2}$ m ; $\frac{1}{4}$ m	
		• Capacidad: litro $\frac{1}{2}$ l ; $\frac{1}{4}$ l	
			• Peso: kilogramo $\frac{1}{2}$ kg ; $\frac{1}{4}$ kg
	— Superficies planas y curvas		
	— Cuerpos y figuras planas		

MATEMATICA - Segundo Ciclo - Objetivos		
Segundo ciclo	Cuarto grado	Quinto grado
<p>Que los alumnos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lean y escriban numerales enteros y positivos.</li> <li>2. Apliquen a problemas de medición las operaciones entre expresiones decimales.</li> <li>3. Comparen cantidades continuas por la medida de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• La longitud</li> <li>• La capacidad</li> <li>• El peso</li> <li>• La superficie</li> </ul> </li> </ol>	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Lean y escriban numerales en el sistema decimal indoarábigo, menores que 100.000</li> <li>— Apliquen las operaciones de adición-sustracción y multiplicación-división, con divisor de 1 ó 2 cifras a la resolución de situaciones problemáticas.</li> <li>— Lean y escriban fracciones menores que la unidad y numerales mixtos.</li> <li>— Identifiquen fracciones equivalentes.</li> <li>— Lean y escriban la expresión decimal aproximada correspondiente a una fracción.</li> <li>— Sumen y resten fracciones y expresiones decimales.</li> <li>— Comparen cantidades continuas por la medida de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• La longitud</li> <li>• La capacidad,</li> </ul> usando unidades convencionales </li> </ul>	<p>→ Sin restricciones.</p> <p>→ Con divisor de 1, 2 o más cifras.</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→ Reconozca la multiplicación entre fracciones como la búsqueda de una fracción de otra fracción.</p> <p>→</p>



## MATEMÁTICA - Segundo Ciclo - Objetivos (continuación)

Segundo ciclo	Cuarto grado	Quinto grado
<p>4. Clasifiquen figuras planas por sus propiedades, su forma, perímetro y superficie.</p> <p>5. Propongan situaciones problemáticas cuantificables.</p>	<p>— Comparen globalmente cantidades continuas por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Su peso</li> <li>• Su superficie</li> </ul> <p>— Clasifiquen figuras planas por sus propiedades, su forma y su perímetro.</p> <p>— Propongan situaciones problemáticas cuantificables.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparen cantidades continuas por su peso, usando unidades convencionales.</li> <li>• Comparen cantidades continuas por su superficie en diferentes configuraciones.</li> <li>• Diferencien perímetro de superficie</li> <li>• Identifiquen figuras equicompuestas de diferente forma.</li> </ul>

<b>MATEMATICA - Segundo Ciclo - Contenidos<sup>1</sup></b>		
	<b>Cuarto grado</b>	<b>Quinto grado</b>
<b>Quantificación de cantidades discontinuas</b>	<p><b>NUMEROS NATURALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sistema de numeración decimal y posicional con cifras indoarábigas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Numerales menores que 100.000</li> </ul> </li> <li>Sistema romano de numeración hasta M</li> </ul> <p><i>Operaciones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Adición</li> <li>Sustracción</li> <li>Multiplicación por números de hasta 2 cifras</li> <li>División por números de hasta 2 cifras</li> <li>Potenciación: cuadrado de un número menor que 100</li> </ul>	<p>Numerales sin restricciones</p> <p>Por números de 1, 2 o más cifras</p> <p>Por números de 1, 2 o más cifras</p>
<b>Exploración del espacio y práctica de la medida</b>	<p><b>FRACCIONES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Partición de una cantidad continua o discontinua en partes equivalentes sin dejar resto.</li> <li>Fracciones equivalentes.</li> <li>Expresión decimal aproximada de las fracciones.</li> </ul> <p><i>Operaciones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Adición y sustracción:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— De fracciones.</li> <li>— De expresiones decimales.</li> </ul> </li> </ul> <p>Comparación de cantidades según su:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Longitud</li> <li>Capacidad</li> </ul> <p>Usando unidades convencionales adecuadas:</p>	<p>Fracción de otra fracción: parte - todo</p> <p>Comparación de cantidades según su peso, usando unidades</p>

(1) Léase Capítulo "Integración de áreas".

MATEMATICA - Segundo Ciclo - Contenidos (continuación)		
	Cuarto grado	Quinto grado
Exploración del espacio y práctica de la medida	<p>Comparación global de cantidades según su:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Peso</li> <li>• Superficie</li> </ul> <p>Poligonales abiertas y cerradas, triángulos y cuadriláteros</p> <p>Circunferencia y círculo.</p> <p>Figuras equicompuestas: superficies equivalentes de diferentes formas.</p>	<p>convencionales adecuadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparación de superficies en diferentes configuraciones</li> <li>• Medidas de los ángulos.</li> </ul> <p>Diferenciación entre perímetro y área: figuras de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La misma área y distinto perímetro.</li> <li>• El mismo perímetro y distinta área.</li> <li>• El mismo perímetro y la misma área con diferente forma.</li> </ul>

## MATEMATICA - Tercer Ciclo - Objetivos

Tercer ciclo	Sexto grado	Séptimo grado
<p>Que los alumnos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apliquen en situaciones cotidianas la comparación de números positivos y negativos.</li> <li>2. Comparen cantidades continuas por la medida de la longitud, la capacidad, el peso, la superficie y el volumen.</li> <li>3. Cuantifiquen relaciones métricas en espacio de una, dos y tres dimensiones.</li> </ol>	<p>Que los alumnos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apliquen en situaciones cotidianas las operaciones de adición-sustracción y multiplicación-división de números enteros positivos. →</li> <li>2. Midan cantidades continuas por su longitud, capacidad, peso o superficie, usando unidades convencionales adecuadas. →</li> <li>— Apliquen en situaciones problemáticas la medición de ángulos planos. →</li> <li>— Establezcan la duración de intervalos de tiempo y las posiciones relativas de algunos sucesos temporales. • • →</li> <li>— Apliquen relaciones de proporcionalidad lineal a escalas, mapas y planos. • →</li> </ol>	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apliquen en situaciones cotidianas la comparación de números enteros positivos y negativos.</li> <li>• Comparen cantidades continuas por su volumen.</li> <li>• Comparen prismas rectos por la medida de su volumen.</li> <li>• Apliquen movimientos en el plano para determinar invariantes métricos.</li> </ul>

## MATEMATICA - Tercer Ciclo - Objetivos (continuación)

Tercer ciclo	Sexto grado	Séptimo grado
<p>4. Interpreten las informaciones cuantitativas sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Los datos estadísticos elementales</li> <li>— Los pronósticos que publican los medio de comunicación.</li> </ul> <p>5. Propongan situaciones problemáticas cuantificables.</p>	<p>— Relacionen variables en la construcción y lectura de gráficos.</p> <p>— Establezcan la relación de proporcionalidad entre magnitudes directamente proporcionales.</p>	<p>• Interpreten los gráficos estadísticos y pronósticos que publican los medios de comunicación.</p>



## MATEMATICA - Tercer Ciclo - Contenidos<sup>1</sup>

Sexto grado		Séptimo grado
Cuantificación de cantidades discontinuas	<p>NUMEROS NATURALES →</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Sistema de numeración decimal y posicional con cifras indoarábigas, sin restricciones.</li> <li>— Sistema romano de numeración. →</li> </ul> <p><i>Operaciones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Adición →</li> <li>— Sustracción →</li> <li>— Multiplicación → De números positivos.</li> <li>— División →</li> <li>— Potenciación: cuadrado-raíz cuadrada exacta. Estimación de raíces cuadradas. → Cuadrado y cubo de un número positivo.</li> </ul>	<p>NUMEROS ENTEROS, positivos y negativos.</p>
	<p>FRACCIONES →</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Expresión decimal aproximada de las fracciones.</li> </ul> <p><i>Operaciones</i> →</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Adición y sustracción:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• De fracciones.</li> <li>• De expresiones decimales.</li> </ul> </li> <li>— Fracción de otra fracción: multiplicación entre fracciones y entre expresiones decimales.</li> <li>— División entre fracciones y entre expresiones decimales.</li> <li>— MEDIDA de cantidades según su: →</li> <li>— Longitud</li> <li>— Capacidad</li> <li>— Peso</li> <li>— Superficie</li> </ul>	

<sup>1</sup> Léase Capítulo "Integración de área".

## MATEMATICA - Tercer Ciclo - Contenidos (continuación)

		Sexto grado	Séptimo grado
Estructuración del espacio y práctica de la medida		<p>Medida de los ángulos del tiempo.</p> <p>— Métodos gráficos de representación de funciones.</p> <p>— Organización de datos relacionados con <i>hechos ocurridos anteriormente</i>: análisis estadístico elemental.</p> <p>— Cuerpos y figuras geométricas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Medida de la longitud de una circunferencia.</li> <li>• Cálculo de la superficie del círculo.</li> <li>• Área de un prisma recto.</li> <li>• Área de un cilindro.</li> <li>• Semejanza de figuras planas, proporcionalidad lineal, escalas, variación de superficies, aplicaciones a mapas y planos.</li> </ul>	<p>— Medida del volumen de un prisma recto.</p> <p>— Interpretación de gráficos estadísticos.</p> <p>— Interpretación de <i>pronósticos de sucesos futuros</i> basados en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El cálculo de la probabilidad de un suceso.</li> <li>• El análisis de situaciones análogas que hayan sido procesadas estadísticamente.</li> </ul> <p>— Movimientos en el plano:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Simetría</li> <li>— Traslación</li> <li>— Rotación</li> </ul> <p>• Análisis de invariantes métricos.</p>

# XV CIENCIAS NATURALES

## ENFOQUE DIDACTICO

### 1 Introducción

Los progresos de la ciencia y técnica son parte permanente de nuestra vida cotidiana. Sus descubrimientos, difundidos a diario por los medios masivos de comunicación, han contribuido al mejoramiento de la calidad de vida. Cabe, entonces, preguntarnos ¿qué es la ciencia?

Coincidiendo con Jos Elstgeest, pedagogo de los Países Bajos, diremos que "las ciencias no son una lista de descubrimientos. Son un modo de pensar. Las ciencias no consisten en dar un nombre a los animales y plantas. Son la manera de ver el mundo que nos rodea. Las ciencias no son un montón de fórmulas. Son el método en virtud del cual el espíritu creador puede construir el orden a partir del caos y la unidad a partir de la variedad. Las ciencias no son un conjunto de conocimientos estériles. Son la capacidad de adquirir nuevos conocimientos. Las ciencias no son una serie de respuestas dogmáticas. Son un modo lógico de resolver problemas. Las ciencias no son la verdad fundamental. Son la búsqueda diligente de la verdad".

En efecto, la ciencia tiene dos dimensiones, el cuerpo de conocimientos acumulados por los científicos y las formas en que se han adquirido esos conocimientos, es decir, los productos y los procesos de la ciencia, respectivamente.

Los productos de la ciencia son esos conjuntos específicos de conocimientos, resultado acumulado del trabajo histórico de las ciencias: hechos, conceptos, generalizaciones, principios. Son estos conjuntos los que se transforman luego en la materia prima que los científicos utilizan en su búsqueda de esquemas conceptuales de más vasto alcance para responder a los problemas. A estos esquemas se los denomina teorías y leyes, las que son revisadas incesantemente para comprobar su validez.

Los procesos por los que se adquieren los conocimientos es la segunda dimensión de la ciencia. Toda investigación se inicia cuando surge una dificultad ante una situación práctica o teórica. Esta situación problemática es la que promueve la iniciación de una búsqueda que tiene por objetivo llegar a superar la dificultad que la originó. Estimulado por la curiosidad, el investigador científico asume una actitud inquisitiva ante la incógnita o desafío que tiene ante sí. Los interrogantes que surgen en el problema tratará de contestarlos mediante una serie organizada de acciones, que constituye el camino o *método* para encontrar respuestas a su problema. El método científico no provee de recetas infalibles para encontrar la verdad; sólo contienen un conjunto de prescripciones para el planeamiento de observaciones y experimentos, para la interpretación de datos y para el planteo mismo del problema.

No debemos olvidar que la ciencia es una construcción social, ya que es el producto del esfuerzo mancomunado de muchas voluntades y, por lo tanto, la comunicación cumple aquí un papel fundamental para el avance de los conocimientos científicos.

Gracias a la investigación científica, el hombre ha alcanzado una reconstrucción conceptual del mundo sujeta a constantes modificaciones surgidas de nuevos problemas, nuevos métodos y nuevas técnicas de investigación.

## **2 Las ciencias en la escuela primaria**

### **2.1. Aporte de las Ciencias Naturales a la formación del sujeto cognoscente y socio-cultural**

El niño de la ciudad de Buenos Aires vive rodeado de un mundo profundamente modificado por la acción del hombre. Sin embargo, sus experiencias cotidianas lo ponen en contacto con seres y fenómenos naturales: plantas que adornan su balcón, jardín o el interior de su vivienda, plantas de las plazas, parques y paseos; animales domésticos a quienes cuida y quiere, insectos y arañas que pululan por doquier, especialmente en los días cálidos, aves que surcan el cielo y que anidan en árboles, cornisas, balcones, postes, etc., el aire que nos rodea, el agua, el suelo, el cielo, los astros, la lluvia, el viento, las variaciones de la temperatura, etc., etc. Todo esto sin olvidar las maravillosas manifestaciones de la vida en su cuerpo y el de los otros.

Como vemos, no son pocas las expresiones de la Naturaleza que forman parte de la realidad cotidiana de un niño de nuestra ciudad.

Sin embargo, cabe preguntarse ¿se siente este niño que vive rodeado por un entorno artificial, miembro de un mundo natural?

Es, sin duda, misión de la escuela de la ciudad de Buenos Aires revitalizar el contacto con lo natural, despertar el amor por los elementos que componen nuestro ambiente natural, infundir respeto por todas las manifestaciones de la vida, concientizar sobre la acción transformadora del hombre en sus aspectos negativos y positivos, alertar sobre la acción depredadora del hombre; erigirse en defensora del equilibrio ambiental y los recursos naturales y promotora de la salud como estado de equilibrio entre el hombre y el ambiente.

El conocimiento eficaz de conceptos básicos en Ciencias Naturales no sólo enriquecerá el acervo cultural de los educandos, sino también lo capacitará para actuar convenientemente en situaciones de la vida diaria haciéndolo, en consecuencia, más competente en la vida. Para el aprendizaje de las ciencias la escuela cuenta con una gran ventaja: la mayor parte de los niños son curiosos, están interesados en saber el por qué y el cómo de cuanto ven y escuchan. Esta curiosidad intelectual, existente en todas las edades, es como la gran fuerza impulsora del conocimiento. Los niños tratan de buscar explicaciones a los fenómenos naturales de su medio inmediato; pero las mismas están teñidas del egocentrismo que caracteriza sus primeros años. De allí que atribuyan las causas de los fenómenos a seres humanos o no dotados de voluntad, los que tendrían una finalidad en su accionar.

La mentalidad infantil está lejos de un auténtico espíritu científico para el cual los fenómenos naturales sólo pueden explicarse con referencia a causas experimentalmente comprobables. ¿Cuáles son las causas que llamamos "objetivas"? Son las causas fundamentales, aquellas sobre las cuales es necesario actuar para obtener o modificar el fenómeno. En la búsqueda de explicaciones a los fenómenos naturales, la escuela contribuirá a que los niños pasen de una causalidad mágica a una causalidad lógica, a que descubran la causa fundamental de algunos fenómenos naturales.

En este sentido, una educación de tipo "científica" consistirá en promover una "actitud científica", la que se caracteriza por la búsqueda constante de la objetividad y no sólo la mera adquisición del conocimiento. En esta búsqueda, la tarea compartida será fundamental, poniéndose en juego actitudes de cooperación, respeto por la opinión de los otros, responsabilidad en la tarea, perseverancia, etc., implícitas siempre en la labor científica.

### **2.2. Aporte de las Ciencias Naturales a la formación del sujeto socio-comunicativo**

La comunicación en ciencias tiene un papel fundamental. El trabajo personal de un científico no es todavía ciencia. Las observaciones que no puedan ser controladas por otro investi-

gador o las experiencias que no puedan ser repetidas por otros, carecen de valor científico. Sólo cuando sus observaciones o experiencias son controladas o discutidas, es que el investigador serio comienza a tener confianza en su labor. Es evidente que esa discusión sólo es posible cuando los otros conocen sus trabajos.

Los descubrimientos científicos son propiedad pública y, por lo tanto, deben publicarse. Dentro de las actitudes científicas que promoveremos desde el aula la exactitud en la comunicación de las observaciones y experiencias realizadas por los niños, será una de ellas.

Los niños registrarán sus descubrimientos construyendo informes orales o escritos de las tareas realizadas, donde podrán señalar los problemas planteados, formular las predicciones, describir los procedimientos llevados a cabo para verificar o no dichas predicciones, consignar las conclusiones extraídas, etc. Debemos aclarar que la secuencia aquí enunciada no es fija.

Los registros realizados por los niños tienen como utilidad principal el poder compartir sus "descubrimientos", confrontarlos, revisarlos, reflexionar sobre los mismos. Así el aula se transforma en una pequeña "comunidad científica" que construye y comunica su saber. Estos registros con el tiempo (3er. ciclo) deberán caracterizarse por la precisión y objetividad en el lenguaje utilizado.

En los registros que los niños hacen de sus descubrimientos será necesario incluir el lenguaje gráfico. Dibujos, esquemas, gráficos de diversos tipos, son ayudas inestimables que el investigador utiliza para comunicar sus observaciones, experiencias y conclusiones.

La lectura, interpretación, construcción de gráficos de diversos tipos se adaptarán a necesidades, intereses, capacidades de los educandos, pero es un aspecto de tal relevancia en el acto comunicativo en ciencias que no debe soslayarse. La escuela promoverá la utilización y construcción de estos recursos por los niños desde los primeros grados.

### **Lenguaje del área**

El lenguaje es un instrumento valioso de las personas involucradas en tareas académicas para expresar, organizar y debatir sus ideas. En el caso de los niños, cuyos conceptos están en formación, Piaget previene a los maestros sobre las limitaciones del lenguaje cuando afirma: "Las palabras probablemente no son el camino más corto para un mejor entendimiento... El nivel de comprensión parece modificar el lenguaje que se usa y no viceversa... El lenguaje sirve principalmente para traducir lo que ya es entendido; o el lenguaje puede inclusive presentar un peligro si es usado para introducir una idea que no siempre es comprendida".

Un niño puede pronunciar la palabra "fotosíntesis", pero esto no refleja que tenga una noción del concepto que representa. Puede usar la palabra en el contexto correcto, o puede repetir una definición del libro de texto y aún así comprender una mínima noción del concepto. La asimilación verdadera de una nueva información implica su integración a una red de conceptos. El grado en que el niño pueda aplicarlo en un contexto diferente, será un índice confiable de su verdadera comprensión.

De lo expuesto concluimos que sólo se introducirán vocablos propios del área, luego que el concepto que encierra ha sido comprendido (y no antes), evitando la sobreabundancia de términos, cuya aplicabilidad al lenguaje cotidiano es restringida pero evitando sustituciones imprecisas y aún incorrectas.

## **3 Los contenidos curriculares**

La ciencia es más que una colección de informaciones, así como una casa es más que una pila de ladrillos. La función de una teoría en ciencias es organizar la "colección" de informaciones en un patrón significativo. Es por esta razón que hemos organizado el contenido de este currículum alrededor de la teoría ecológica que contempla las relaciones existentes entre un grupo de organismos y el ambiente en que viven. ¿Por qué hemos adoptado este enfoque? ¿A qué se debe el privilegio conferido a la disciplina biológica sobre las otras disciplinas que integran el área?

El enfoque adoptado, además de su relevancia desde el punto de vista disciplinar, tiene profunda significación desde lo social.

La comprensión de los problemas relacionados con el mantenimiento del equilibrio ambiental y



el papel que el hombre juega en el mismo es fundamental en las generaciones en formación, ya que de ella dependerá en gran medida la permanencia o desaparición del hombre de la faz de la tierra.

Desde un punto de vista psicológico, el recorte de contenidos realizado se debe a que los fenómenos y procesos biológicos son más significativos y adecuados para los niños de la escuela primaria. Sin embargo, aspectos físicos y químicos se suman a los biológicos formando un todo integrado.

¿Cuál es el alcance del enfoque adoptado?

Todos los seres vivos están rodeados por ciertas condiciones de vida que incluyen todos los factores físicos del habitat, así como la presencia y efectos de otros organismos vivos. Este conjunto de influencias constituyen el medio. Cada especie de organismos vegetales o animales está adaptada a un ambiente particular en el cual se desarrolla ya que encuentra en él alimento y espacio para vivir.

Los individuos de una misma especie forman las poblaciones y las poblaciones que conviven en un lugar determinado constituyen la comunidad. Los factores ambientales influyen sobre el tamaño de las poblaciones provocando nacimientos, muertes y migraciones cuyo resultado es un estado de permanente equilibrio dinámico. Del equilibrio de las poblaciones depende el equilibrio de la comunidad y finalmente del equilibrio de las diferentes comunidades resulta el equilibrio biológico de la Naturaleza.

Desde el punto de vista de la economía de la Naturaleza no existen seres inútiles, porque todos juegan un papel en los caminos seguidos por la materia y la energía. Así a través de las cadenas y redes alimentarias la materia cumple un camino cíclico pasando constantemente desde un mundo vivo al no vivo y la energía fluye continuamente siguiendo una ruta unidireccional ya que parte se pierde constantemente en las transformaciones energéticas, por lo que un sistema viviente necesita un aporte constante de energía proveniente de la luz solar.

La trama de relaciones entre los seres vivos y con el ambiente abiótico es compleja pero armónica y su funcionamiento se asemeja al mecanismo de un reloj.

La especie humana influye consciente o inconscientemente en la Naturaleza. Como cualquier otra especie está sometida a las leyes naturales y cumple un papel en el camino de la materia y energía. Pero el hombre, como ser sociocultural, desarrolla acciones voluntarias y planificadas producto de su razonamiento que transforman la Naturaleza. Ha desarrollado la ciencia y ha llegado por la tecnología a influir de una manera decisiva en el control de muchos fenómenos naturales.

Puede abonar la tierra para asegurar la riqueza del suelo, puede hacer florecer la vida en lugares desérticos, puede mejorar el rendimiento de las especies comestibles a través de la selección artificial, puede crear reservas y parques naturales ayudando a la preservación de especies silvestres, etc.. Pero el hombre también ha modificado profundamente las comunidades a través de una serie de prácticas tales como el uso de pesticidas, la contaminación de agua, suelo y aire, la introducción de especies exóticas, la caza y pesca indiscriminada, la deforestación, el incendio intencional, la conversión de tierras vírgenes en tierras de pastoreo, etc., etc..

Si bien el avance de la ciencia y la técnica ha permitido el mejoramiento de la calidad de vida de la población humana en muchos aspectos, no menos cierto es que dicho avance ha provocado cambios profundos en la sociedad que ha repercutido negativamente en la salud humana (aumento de las enfermedades nerviosas y cardiovasculares; cáncer; nuevas enfermedades profesionales, accidentes de tránsito, domiciliarios, en los lugares de trabajo; droga-dependencias, etc.).

De allí la necesidad de formar individuos conscientes de estos problemas, alertados convenientemente de las ventajas y desventajas que implican su accionar, capaces de tomar las decisiones preventivas más adecuadas con responsabilidad y respeto para consigo mismo y para con los demás.

La preocupación puesta de manifiesto en este enfoque en las relaciones hombre-ambiente permite aplicar el enfoque interdisciplinario propio de este curriculum.

### **3.1. Los contenidos en los diversos ciclos de la escuela primaria**

#### **3.1.1. Ejes**

Los contenidos curriculares en este área se organizan alrededor de dos tipos de ejes. Mientras que el 1er. ciclo se vertebra alrededor del eje "vida cotidiana" (escolar, familiar, barrial), hemos seleccionado para el 2° y 3° ciclos dos ejes disciplinarios: "relaciones entre los elementos del ecosistema" (para el 2° ciclo), "funcionamiento del ecosistema" (para el 3° ciclo).

Los criterios de selección adoptados, marcos de vida por una parte, disciplinares por otro, se justifican a partir del principio de descentración del niño. Para el alumno que ingresa a la escuela primaria la realidad se presenta como un todo global. Cometeríamos un error en un primer momento si presentáramos el medio del niño "encasillado", dividido en fragmentos

de tipo disciplinarios (1er. ciclo). Sin embargo, este sincretismo infantil ha de ser superado, por lo que la actividad de análisis de la realidad le permitirá salir de su mundo global. De allí que los contenidos curriculares de Ciencias Naturales a partir del 2do. ciclo, se presentan con una secuencia e identidad propias a fin de recortar una perspectiva de análisis de una realidad que es única.

### **3.1.2. 1er. Ciclo**

Como ya hemos comentado, no son pocas las manifestaciones de la Naturaleza que forman parte de la realidad cotidiana de un niño de nuestra ciudad. Proponemos entonces comenzar por diferenciar lo vivo de lo inerte ya que el niño que entra en la escuela primaria no sabe distinguir todavía lo animado de lo inanimado (para él sólo es vivo lo que se mueve).

Para poder realizar una generalización acerca de lo vivo será necesario diferenciar este estado de lo que no lo es, mediante la conservación y manipulación mental de las propiedades de la vida (nacer, crecer, reproducirse, morir), así como sus funciones (alimentarse, respirar, eliminar desechos, etc.).

A partir del cuidado de los seres vivos en el aula, el niño irá descubriendo las *necesidades* vitales de los mismos, las *funciones* más evidentes que aquellos llevan a cabo y observarán los órganos que posibilitan anatómicamente esas funciones. Primero el niño ve "vivir" un ser, más tarde percibirá los órganos que permiten en ese ser las manifestaciones de vida ("La anatomía no precede a la fisiología"). Avanzaremos luego en la consideración de los medios en que se desarrolla la vida, surgiendo así el concepto de *adaptación*.

En este reconocimiento de lo viviente por el niño, parece útil reservar al hombre un lugar importante basado en el interés que el descubrimiento del propio cuerpo suscita y porque el objeto por observar está siempre al alcance de la mano del alumno. Así, manifestaciones vitales como la percepción de estímulos del ambiente, el movimiento, el latido del corazón, los movimientos torácicos durante la respiración, las modificaciones de la frecuencia cardíaca y respiratoria durante el ejercicio, la ingestión de los alimentos, etc. que pueden ser observadas diariamente son motivos de curiosidad para los niños. En relación con las funciones vitales surge la necesidad de incluir el cuidado de la salud personal y ambiental, cuya toma de conciencia debe iniciarse en este ciclo.

Las transformaciones que un ser vivo sufre a lo largo de su vida permitirá introducir el concepto de *cambio* de un ser vivo en el tiempo, así como de la permanencia a pesar de dichos cambios.

El niño de este ciclo a través de la observación y manipulación efectiva con seres y objetos arribará a las nociones aquí expuestas.

### **3.1.3. 2do. Ciclo**

Avanzamos ahora en un mundo de *relaciones* entre lo vivo y lo no vivo. El aire, agua y suelo son elementos no vivos indispensables para la vida.

A través de la observación y experimentación los niños establecerán relaciones sencillas entre aire, agua, suelo -seres vivos, poniéndose de manifiesto la influencia recíproca de los elementos vivos y no vivos del ambiente. La noción de *adaptación* de los seres vivos al ambiente, entendida como las características que le permiten habitar un lugar determinado, se verá ampliamente reforzada en este ciclo.

El descubrimiento de estos elementos como vitales para la subsistencia de los seres vivos, incluyendo al hombre, promoverá la idea de la necesidad de preservar su calidad. El problema de la contaminación ambiental derivado del importante aumento poblacional y el impacto tecnológico, acuciante en la ciudad de Buenos Aires, necesita de una toma de conciencia a temprana edad, así como la participación activa en la erradicación del mismo acorde con la edad de cada miembro de la comunidad.

### **3.1.4. 3er. Ciclo**

Establecidas algunas relaciones sencillas, en el 3er. ciclo, nos adentramos en el funcionamiento del ecosistema a través del camino seguido por la materia y energía.

Comenzaremos por la observación y análisis de ecosistemas terrestres a fin de establecer comparaciones con ecosistemas acuáticos cercanos (laguna artificial o natural, charca, costa del río, etc.) o lejano (costa del mar, profundidades marinas, etc.).

Proponemos luego continuar por la captura de materia y energía por los consumidores ya que las funciones de nutrición en éstos son más evidentes para los niños que en los productores (recordemos que el hombre es un consumidor). Se recomienda especialmente no perder la visión de totalidad de estas funciones (digestión, circulación, respiración, excreción), así como no olvidar la íntima relación entre funciones y estructuras. Al considerar la captura del alimento por los consumidores podrán tenerse en cuenta los distintos comportamientos que se ponen en juego, así como la variedad de desplazamientos (natación, reptación, marcha, vuelo, etc.). Aquí el maestro encontrará una serie de modelos que el hombre ha imitado para sus traslados a corta o larga distancia (barcos, submarinos, aviones, etc.) cuyas semejanzas y diferencias podrán analizarse, así como una fuente importante de problemas relacionados con las fuerzas, peso, equilibrio, rozamiento, etc.

Verificar que los animales dependen directa o indirectamente de los vegetales en su alimentación llevará, naturalmente, al planteo de la "alimentación" de los mismos. El niño descubrirá que el almidón es un producto originado por la propia planta (productores) y que su producción depende de la luz. Abordar el intercambio de gases propio de la función fotosintética supone para el niño la dificultad de comprender las transformaciones que dan lugar a la liberación de oxígeno y al consumo de dióxido de carbono. La descripción de dichas formaciones son sumamente difíciles de comprender en esta etapa de evolución de los niños, por lo que su tratamiento debería postergarse. Sólo resaltaremos el papel que las plantas cumplen en la oxigenación de la atmósfera.

Comprobar la acción de los descomponedores sobre las sustancias orgánicas permitirá cerrar el camino seguido por la materia y energía a través de las cadenas alimentarias. Se valorará, entonces, la importancia que la presencia de todos los seres vivos tiene en el mundo natural; todos son necesarios, pues cumplen un papel primordial en el equilibrio natural. Se pondrá en evidencia la dependencia de los seres vivos de la energía lumínica (las transformaciones energéticas a este nivel son una realidad distante para el niño de 11 años, por lo que su tratamiento se abordará o no según necesidades e intereses del grupo-clase).

Será este el momento de preguntarse acerca de otras formas de *energía*: (eléctrica, eólica, hidráulica, atómica, etc.), su origen, utilización, así como la influencia que esta última ha tenido en las transformaciones experimentadas por el mundo contemporáneo. No olvidaremos promover la reflexión acerca del uso racional de las fuentes energéticas.

Las funciones de relación de los seres vivos se abordarán desde la óptica del comportamiento o respuestas que aquéllos elaboran frente a los estímulos del ambiente. Algunos de estos estímulos como la luz y el sonido se analizarán, no olvidando las múltiples derivaciones que este tema tiene en el campo tecnológico (la luz y la producción de imágenes, la luz y las lentes, fuentes productoras y receptoras de sonido, etc.).

Completando este panorama, se abordará la reproducción como mecanismo que permite la continuidad de la vida, en el ecosistema, poniendo especial énfasis en la reproducción de la especie humana, teniendo presente la preocupación especial que púberes y pre-púberes manifiestan por este tema y que la escuela no debe soslayar, con el objeto de erradicar conocimientos erróneos sobre el mismo.

Por su implicancia personal y social, la salud será un tema de especial relevancia. El énfasis deberá estar puesto en la toma de conciencia de:

- 1) La salud como valor a preservar;
- 2) La salud como derecho individual y como responsabilidad social;
- 3) La salud como estado de equilibrio entre el hombre y el ambiente (físico, químico, biológico y socio-cultural).

## **4 Aspectos metodológicos**

### **4.1. Un poco de historia**

Por largos años la enseñanza de la ciencia se limitó al "estudio de la Naturaleza", donde la adquisición de conocimientos era su única meta, utilizándose como recurso fundamental la palabra. Era la escuela donde los alumnos, desde su banco, asistían pasivamente al despliegue de demostraciones y explicaciones del maestro, las que acompañaba con "magníficos" gráficos a todo color en la pizarra.

Vino luego la etapa de los "recursos audiovisuales", que introdujeron la "tecnología en la



escuela". Es evidente que el estímulo brindado creció en atractivo e impacto para el educando, pero éste no salió de la pasividad que caracterizaba el método verbalista. Se pasó del "verbalismo de la palabra" al "verbalismo de la imagen".

Surgieron más tarde los métodos programados, caracterizados en ciencias por el uso de guías extremadamente pautadas para la tarea de laboratorio o de campo, que apuntaban a la adquisición de un método de trabajo. El alumno tiene con esta metodología un rol más activo, pues las experiencias son realizadas por ellos, a través de las cuales extraen datos, los analizan y arriban a conclusiones. El acento se pone así en el producto, la conclusión, y no en el conflicto del cual debe partirse, que es el promotor de la verdadera actividad reflexiva. Los métodos que proponemos desde aquí se basan en la actividad del alumno, la que consiste en aceptar un objetivo cuyo origen puede encontrarse en sí mismo o en otra persona y organizar su actividad en consecuencia. Esta actividad es la más cercana a la que la psicología genética llama "actividad del sujeto" y es fundamental en el proceso de adquisición de conocimientos y en el desarrollo intelectual (C. Coll).

## 4.2 Metodología propuesta

¿Puede el niño de la escuela primaria aplicar el método experimental característico de las ciencias que nos ocupan?

El método experimental se basa en la formulación de hipótesis y en su verificación posterior a través de las experiencias. Requiere del nivel formal del pensamiento que el niño sólo adquiere hacia los 12-13 años.

¿Es posible, entonces, la experimentación en el niño? C. Coll nos dice que debemos diferenciar entre "método experimental" y "conducta de experimentación", que es toda conducta cuya finalidad consiste en la comprensión del objeto sobre el que se centra la experimentación. Por lo tanto, todas las conductas que se dirigen a la comprensión de las propiedades de los objetos del medio ambiente entran a formar parte de esta experimentación, preparando y anticipando la experimentación del nivel formal.

Desde lo pedagógico consideramos que es una necesidad absoluta fundar nuestra acción educativa en la experiencia del niño, en la materialidad de su experiencia cotidiana. En el plano de su formación intelectual o social el niño sólo es capaz de asimilar lo que deriva de una experiencia con las cosas. Toda tentativa de educación verbal, libresco o que no lleve el sello de tal experiencia está condenada al fracaso.

Es en el ámbito de la vida cotidiana donde el maestro encontrará los conflictos que incitarán la curiosidad y el interés de los niños. La función del maestro consistirá en esta etapa en seleccionar los problemas y materiales adecuados que provoquen las situaciones conflictivas en relación con los fenómenos naturales.

A través de la observación sistemática y la *experimentación*, el alumno podrá aproximarse a la solución del conflicto.

"Uno de los riesgos mayores que debe evitarse es convertir las experiencias en ejercicios mágicos, donde el niño retiene sólo el resultado.

Para evitarlo, debe ser el propio niño quien se aproxime al descubrimiento de las condiciones necesarias para que una experiencia informe o enseñe algo nuevo". (Belloch).

Es importante mencionar que a los niños les resulta muy difícil descubrir que, para constatar una predicción, es necesario controlar las variables que intervienen en la situación experimental.

Sin embargo, el maestro puede provocar con sus preguntas que los niños consideren una variable que no habían tenido en cuenta o un método mejor que el utilizado.

Es importante saber que la lectura de la experiencia realizada por el niño supone siempre una interpretación propia.

Es erróneo pensar que colocando al niño frente a los hechos los va a organizar en una explicación de conjunto, donde todas las inferencias necesarias tendrán cabida.

La lectura de la experiencia no permite, por sí sola, conseguir una explicación mejor de los hechos que la que tenía antes de aproximarse a ellos. Para que esta explicación mejore es necesario que el niño, frente a la contradicción entre sus afirmaciones y la realidad, modifique sus interpretaciones anteriores, ya que no le sirven.

Pero, si el niño deforma la realidad, la intervención oportuna del docente se hace imprescindible. Este deberá crear situaciones nuevas que coloquen al educando ante contradicciones que él pueda sentir como tales.

No consideramos la experiencia como un fin en sí misma. La experiencia es un puente que, desde un mundo tan sólo visto, escuchado, sentido, puede llevarnos a un universo analizado por la inteligencia. Las experiencias concretas que resultan de la exploración de los niños son usadas como base para formar una *relación*, un *concepto* o una *generalización*. Aquí el maestro ayuda a los niños a formar la relación y puede introducir un término nuevo aplicable a algún aspecto de la experiencia común con el fin de facilitar la comunicación (*conceptualización*).

Con el objeto de comprender esta nueva idea, el alumno necesitará muchas oportunidades para descubrir por sí mismo la evidencia de ese concepto. Durante las actividades de este período de aprendizaje los niños encuentran nuevas aplicaciones del concepto introducido. Las aplicaciones a la vida diaria son una parte valiosa de muchas actividades de descubrimiento.

El maestro puede ofrecer oportunidades para nuevas experiencias, pero también puede hacer preguntas, organizar debates, promover la consulta de texto, suministrar más información o aplicar otras técnicas, a fin de integrar la nueva idea en el contexto de la experiencia creciente del alumno.

Cualquier sesión de descubrimiento puede llevar a nuevas exploraciones de diferentes ideas, a crear nuevos conflictos, con lo que toda la interacción enseñanza-aprendizaje se hace cíclica. (Robert Karplus).

Cada "ciclo de aprendizaje" comienza así con una actividad espontánea u orientada mínimamente con materiales que aumentan la experiencia de los niños en un área determinada. Este despliegue de nuevas posibilidades es seguido de una discusión centrada en la cual se hacen comparaciones, se elaboran relaciones o se analizan y evalúan procedimientos. Una vez que la formación de un nivel superior de comprensión está en proceso, los niños quedan involucrados en actividades dirigidas o de discusión, las cuales consolidan y aumentan la comprensión general mediante su aplicación a una multitud de situaciones.

Los datos producto de la observación y experimentación podrán ampliarse mediante la información aportada por textos diversos a los que el niño tendrá acceso. Esta información podrá organizarse en resúmenes, cuadros sinópticos, esquemas, cuestionarios producidos a partir del texto, etc., avanzando según la secuencia propuesta en el área de lengua.

### **Interacción social**

Los métodos activos de enseñanza-aprendizaje ofrecen oportunidades no solamente para el trabajo individual, sino también en grupos. La interacción verbal con compañeros y maestros da al niño experiencias adicionales que pueden promover el crecimiento cognoscitivo. Un verdadero intercambio de pensamiento llevaría a los niños a justificar explicaciones, comprobar hechos, resolver contradicciones o ajustar actitudes; el niño aprende a hacer coexistir sus opiniones en el seno de las opiniones colectivas y, por otra parte, enriquece sus concepciones con las de los demás.

El intercambio cooperativo desarrolla actitudes críticas y la reflexión.

### **Papel del maestro y del educando**

Se desprende de lo expuesto que los métodos activos confieren al niño un papel protagónico, ya que a través de su actividad se lograrán los aprendizajes. El maestro tiene una tarea no menos importante en este proceso. Su misión será crear las condiciones para que surjan los conflictos, seleccionar los materiales, crear un clima para la interacción grupal, construir preguntas, integrar conceptos, en fin, acompañar, estimular y facilitar el camino de los niños hacia la construcción del conocimiento.

"Podemos favorecer o no el desarrollo intelectual de nuestros niños. No lo favorecemos cuando se consigue sustituir la curiosidad y la viveza por el ejercicio de la docilidad intelectual".

"Pero también podemos convertir niños dóciles y sumisos en niños independientes y curiosos. Ello dependerá de la manera cómo se emplee el protagonismo de esos niños en sus aprendizajes". (Belloch).

## **5 Ciencias Naturales - Evaluación**

Según Belloch, los niños emplean "modelos analógicos" en sus explicaciones, que son represen-



taciones dinámicas que "se apoyan en viejos esquemas de acción que proceden del período sensorio-motor, pero cuyas combinaciones ofrecen una coherencia suficiente para satisfacer la necesidad de explicar los efectos producidos por la actividad de los objetos sobre los que se interroga". Esta autora pone como ejemplo las explicaciones que niños pertenecientes a un grupo de 11 ó 12 años que trabajaron bajo su supervisión en una experiencia sobre el "aprendizaje constructivista de la ciencia" dieron frente a diversas cuestiones. Así, por ejemplo, frente a la pregunta de cómo hace el viento para moverse de un lugar a otro, hay niños que recurren a explicaciones que implican la aplicación de una fuerza ("algo" lo empuja); frente al interrogante de cómo se alimentan las células de la mano si el alimento pasa por el aparato digestivo, algunos niños responden que aquéllas se dirigen a buscar el alimento a dicho sistema y luego regresan.

Como ya expresamos en el enfoque didáctico, una forma de desbloquear esta centración y ayudar a superar una interpretación incorrecta puede consistir en plantear una experiencia que contradiga las ideas del niño. Otro recurso es la invención de experiencias por parte de los niños, que sirven para demostrar sus afirmaciones o creencias.

Sin embargo, en el marco de las ideas de Piaget es posible tomar las respuestas "equivocadas" de los niños como adecuadas para su nivel de desarrollo. Estas a menudo son parcialmente correctas y serán reorganizadas e integradas a una respuesta más coherente en una etapa posterior.

Surge, entonces, el interrogante de ¿cómo evaluar ese saber "incorrecto" desde el punto de vista del adulto, pero legítimo para el niño?

Es evidente que no evaluaremos ese "producto" alcanzado por el niño en una etapa determinada, sino los avances que experimenta en su proceso de aprendizaje.

Durante el proceso de aprendizaje que el niño ha seguido para alcanzar "su" producto se podrá evaluar la evolución en el logro de una serie de actitudes, especialmente aquellas que surgen de la tarea científica, a las cuales se aproximará posiblemente al finalizar la escolaridad primaria:

#### • **Objetividad a través de**

- Formulación de predicciones o anticipaciones a partir de lo observado.
- Explicaciones congruentes con las anticipaciones.
- Uso de evidencias para justificar conclusiones, etc.

#### • **Originalidad mediante**

- Planteo de nuevos interrogantes.
- Planificación de nuevas experiencias, etc.

#### • **Autocrítica a través de**

- Cambio de idea frente a las pruebas experimentales.
- Confrontación de los resultados de sus experiencias y observaciones con sus compañeros u otras fuentes de consulta, etc.

#### • **Humildad mediante**

- Aceptación de los errores cometidos, etc.
- Si se ubica en la opinión del otro.
- Si escucha los aportes de sus compañeros, etc.

#### • **Respeto**

Estos son sólo algunos aspectos que pueden evaluarse durante el proceso de aprendizaje en ciencias. El maestro encontrará otros igualmente significativos acordes con el nivel evolutivo de los niños.

Para evaluar estos aspectos podrán utilizarse, como ya se especificó en el marco teórico, instrumentos tales como las listas de control o cotejo o las escalas de calificación que permiten registrar información útil sobre el proceso de aprendizaje.

La producción de informes orales o escritos será también motivo de evaluación, ya que, como manifestamos anteriormente, la exactitud en la comunicación de las observaciones y tareas experimentales es otra actitud que promoveremos desde el aula.

La progresiva descentración del niño permitirá un avance en la confección de estas producciones, desde una descripción probablemente cargada de subjetividad, hasta una descripción objetiva en los últimos grados, fundamentada en la evidencia y caracterizada por un lenguaje más preciso y sin adjetivaciones.

La lectura, interpretación y construcción de registros gráficos, dibujos y gráficos de diversos tipos podrán acompañar los informes de los niños y será importante aquí evaluar la habilidad del niño en inferir información de los mismos, o bien en comunicar información a través de ellos.

### **Los productos del aprendizaje**

Como ya se ha manifestado en el marco teórico, el principal propósito de la evaluación es proporcionar retroinformación a maestros y alumnos sobre los cambios que se están produciendo como resultado de la diversidad de experiencias en las que ambos participan. Esto nos indica que la evaluación debe ser continua y atiende al proceso de aprendizaje.

Sin embargo, la escuela como institución tiene a su cargo la acreditación de conocimientos a los fines de la promoción de los alumnos; estos resultados del aprendizaje son los productos finales a evaluar, fijados por los objetivos generales y que representan, en realidad, "cortes" artificiales dentro del proceso (Díaz Barriga).

Frente a este compromiso institucional, consideramos que los productos finales a alcanzar por curso están claramente explicitados a nivel de los objetivos por ciclo y el maestro deberá hallar las producciones más idóneas que pongan de manifiesto el alcance de dichos productos como "evidencias integradoras" del mismo.

Así, por ejemplo, en 5° grado, mediante el manejo de recursos tales como textos, artículos, fotografías, esquemas, gráficos, observación de un ambiente natural, etc., el alumno identificará problemas relacionados con la acción depredadora del hombre; planteará problemas relacionados con la contaminación ambiental; propondrá acciones que a nivel personal puede llevar a cabo para contrarrestar aquella acción depredadora, etc.

En la resolución de estas actividades (individuales o grupales) el maestro podrá evaluar la pertinencia de los problemas planteados, la creatividad de las propuestas, la adecuada selección de problemas, etc.

Para la evaluación de estos productos es valioso el uso de instrumentos tales como las pruebas escritas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas.

Recordamos la importancia de estimular en el niño la autoevaluación de su propio resultado, en lugar de asumir el maestro la responsabilidad de toda la evaluación.

# **CIENCIAS NATURALES**

## **OBJETIVOS GENERALES**

### **Que los alumnos:**

- Expliquen las causas de los fenómenos naturales.
- Asuman una actitud inquisitiva frente a los fenómenos naturales.
- Utilicen la experimentación como un camino de la investigación.
- Tomen conciencia de la necesidad de que el hombre actúe como preservador del equilibrio ecológico.
- Valoren la salud como derecho individual y responsabilidad social.
- Comuniquen a través de distintos códigos los resultados de sus indagaciones.
- Reflexionen con sus pares acerca de los procedimientos y los resultados de las indagaciones.

## CIENCIAS NATURALES - Primer Ciclo - Objetivos

Primer ciclo	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
<p><i>Que los alumnos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Distingan lo vivo de lo inerte.</li> <li>Descubran la identidad de un ser vivo en los distintos momentos de su evolución.</li> <li>Construyan normas elementales de higiene personal y ambiental interactuando con sus pares.</li> </ul>	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Descubran las necesidades vitales de vegetales y animales, a través del cuidado brindado a los mismos.</li> <li>Describan los cambios que se producen en las plantas y los animales en las distintas estaciones del año.</li> <li>Reconozcan algunas manifestaciones vitales en su cuerpo y el de los otros.</li> <li>Construyan normas elementales de higiene personal.</li> </ul>	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Descubran las funciones vitales más evidentes de vegetales y animales a través del cuidado brindado a los mismos.</li> <li>Reconozcan órganos adaptados a distintas funciones.</li> <li>Establezcan algunas relaciones de los seres vivos entre sí y con el ambiente.</li> <li>Identifiquen distintos momentos en la evolución de un ser vivo.</li> </ul>	<p><i>Que los alumnos:</i></p>

CIENCIAS NATURALES - Primer Ciclo - Contenidos <sup>1</sup>				
		Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Vida cotidiana	Vida escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plantas y animales que cuido (en el Rincón de Ciencias).               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Necesidades vitales.</li> </ul> </li> <li>Higiene ambiental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plantas y animales del ambiente terrestre.               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Nace una planta.                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Influencia de la luz, suelo y agua en el crecimiento.</li> <li>• Organos vegetales: características.</li> </ul> </li> <li>— Los animales que cuido en el Rincón de Ciencias.                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades vitales (funciones).</li> <li>• Adaptaciones a la locomoción y captura del alimento.</li> </ul> </li> <li>— Relaciones tróficas ("Quién come a quién").</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plantas y animales del ambiente acuático.               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Las plantas que cuido en el Rincón de Ciencias.                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Principales adaptaciones</li> </ul> </li> <li>— Los animales que cuido en el Rincón de Ciencias                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades vitales (Funciones).</li> <li>• Adaptaciones a la locomoción y captura del alimento.</li> </ul> </li> <li>— Relaciones tróficas ("quién come a quién")</li> <li>El agua: sus estados.</li> </ul> </li></ul>
	Vida familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mi cuerpo y el de los otros.</li> <li>Acciones que realizo con mi cuerpo ("cómo" y... "con qué parte")</li> <li>Cuido mi cuerpo.               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Alimentación: las comidas.</li> <li>— Abrigo: las telas (características).</li> <li>— Actividad y reposo.</li> <li>— Control médico y odontológico periódico.</li> <li>— Vacunación.</li> </ul> </li> <li>Plantas y animales que cuido en mi casa.               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Necesidades vitales,</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nace un bebé.               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Cambios que experimenta la madre durante el embarazo.</li> <li>— Características del bebé.                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuerpo.</li> <li>• El alimento.</li> <li>• El sueño.</li> <li>• La vestimenta.</li> <li>• Los cuidados.</li> </ul> </li> <li>— Diferencias y semejanzas entre el bebé y un niño.</li> </ul> </li> <li>Las crías de los animales.               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Características.</li> <li>— Semejanzas y diferencias con los padres.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distribución del agua domiciliaria.               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Fuentes de provisión.</li> <li>— Agua potable y no potable.</li> </ul> </li> <li>Usos del agua.               <ul style="list-style-type: none"> <li>— En la alimentación.</li> <li>— En la higiene.</li> </ul> </li> <li>Eliminación de residuos y excretas.</li> </ul>

(1) Léase capítulo "Integración de áreas".



## CIENCIAS NATURALES - Primer Ciclo - Contenidos (continuación)

		Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Vida cotidiana	Vida barrial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El día y la noche.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>— Actividades diurnas y nocturnas.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Los astros que aparecen de día y de noche.</li> <li>— El sol - Otras fuentes de luz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Luz y sombras.</li> <li>— Cuerpos opacos y translúcidos.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las estaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Características ambientales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— El calor y el frío.</li> <li>— La lluvia y el viento.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantas y animales de mi barrio.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>— En las calles, plazas o parques, jardines vecinos, balcones, etc.</li> </ul> </li> <li>• Cambios estacionales de plantas y animales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alimentos que compro en mi barrio según las estaciones.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>— Preparación y conservación de los alimentos.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alimentos de la granja, tambo y chacra que compro en mi barrio.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>— Alimentos naturales, preparados e industrializados.</li> </ul> </li> </ul>

<b>CIENCIAS NATURALES - Segundo Ciclo - Objetivos</b>		
<b>Segundo ciclo</b>	<b>Cuarto grado</b>	<b>Quinto grado</b>
<p><i>Que los alumnos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendan las relaciones recíprocas entre los elementos vivos y no vivos del ecosistema.</li>         <li>• Tomen conciencia de la importancia social de la preservación del ambiente en relación con la calidad de vida.</li> </ul>	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifiquen los elementos de un ecosistema.</li> <li>• Descubran los componentes y propiedades de la primera capa del suelo.</li> <li>• Identifiquen el aire como cuerpo material.</li> <li>• Reconozcan el agua como componente de los seres vivos.</li> <li>• Interpreten el ciclo que el agua sigue en la Naturaleza.</li> <li>• Analicen la influencia del suelo, agua y aire sobre vegetales y animales.</li> <li>• Reconozcan algunas adaptaciones de los seres vivos frente a distintos factores del ambiente.</li> </ul>	<p><i>Que los alumnos:</i></p>       <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendan el papel del aire en los procesos de combustión y respiración de los seres vivos.</li> <li>• Analicen los distintos procesos de incorporación, transporte y eliminación del agua en los seres vivos.</li> <li>• Reconozcan la acción destructora del hombre sobre el suelo, agua y aire.</li> <li>• Establezcan la necesidad de preservar estos recursos naturales en función de una mejor calidad de vida.</li> </ul>

## CIENCIAS NATURALES - Segundo Ciclo - Contenidos<sup>1</sup>

	Cuarto grado	Quinto grado
Relaciones entre los elementos del ecosistema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiente terrestre               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Factores bióticos y abióticos.</li> </ul> </li> <li>• Relaciones entre el suelo y los seres vivos               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Composición del suelo.</li> <li>— Minerales.</li> <li>— Propiedades del suelo.</li> <li>— Relación suelo-vegetal: suelo apto para cultivos.</li> <li>— Relación suelo-animal: locomoción (adaptaciones).</li> </ul> </li> <li>• Relaciones entre el aire y los seres vivos.               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Existencia del aire como cuerpo material.</li> <li>— Algunas propiedades del aire.</li> <li>— El viento.</li> <li>— Relación aire/vegetal: dispersión de frutos y/o semillas (adaptaciones).</li> <li>— Relación aire/animal: dispersión de crías, el vuelo (adaptaciones).</li> </ul> </li> <li>• Relaciones entre el agua y los seres vivos.               <ul style="list-style-type: none"> <li>— El agua: componente de los seres vivos.</li> <li>— Estados</li> <li>— Ciclos del agua en la Naturaleza                   <ul style="list-style-type: none"> <li>— Las precipitaciones.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones entre el suelo y los seres vivos.               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Relación vegetal-suelo: prevención de la erosión.</li> <li>— Relación animal-suelo: beneficios, perjuicios.</li> <li>— Relación microorganismos-suelo. La descomposición.</li> <li>— Relación actividad del hombre-contaminación.</li> <li>— Relación preservación-calidad de vida.</li> </ul> </li> <li>• Relaciones entre el aire y los seres vivos.               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Relación aire-combustión.</li> <li>— Los combustibles.</li> <li>— Relación aire-respiración (hombre, animales y plantas)                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptaciones a la captura de oxígeno.</li> </ul> </li> <li>— Relación temperatura del aire-seres vivos.                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptaciones a temperaturas extremas y/o cambios de temperatura.</li> <li>• El hombre frente a las temperaturas extremas.</li> </ul> </li> <li>— Relación actividad del hombre-contaminación.</li> <li>— Relación preservación-calidad de vida.</li> </ul> </li> <li>• Relaciones entre el agua y los seres vivos.               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Relación agua-vegetal: absorción, conducción y transporte en vegetales.</li> <li>— Relación agua-animal: ingestión, mecanismos de eliminación</li> </ul> </li> </ul>

(1) Léase capítulo "Integración de áreas".

## CIENCIAS NATURALES - Segundo Ciclo - Contenidos

### Cuarto grado

- Relación agua-vegetal: influencia en el desarrollo de semillas y/o plantas.
- Relación agua-animal: influencia de la humedad en el comportamiento.

### Quinto grado

- Relación seres vivos. Ciclo del agua.
- Adaptaciones de los seres vivos a la escasez del agua.
- Relación actividad del hombre-contaminación.
- Relación preservación-calidad de vida.

## CIENCIAS NATURALES - Tercer Ciclo - Objetivos

Tercer ciclo	Sexto grado	Séptimo grado
<p><i>Que los alumnos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreten el equilibrio dinámico que rige el funcionamiento de los sistemas naturales.</li> </ul>	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analicen los elementos que componen un ecosistema.</li> <li>• Relacionen las funciones de nutrición de los organismos consumidores con las estructuras morfológicas correspondientes.</li> <li>• Diferencien animales y vegetales según el modo de obtener el alimento.</li> <li>• Identifiquen el papel de los descomponedores en los sistemas naturales.</li> <li>• Elaboren cadenas alimentarias</li> <li>• Identifiquen el papel de la energía solar como fuente de vida.</li> </ul>	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analicen algunas respuestas que los seres vivos dan frente a los estímulos del ambiente.</li> <li>• Relacionen las funciones de relación de un organismo vivo con las estructuras morfológicas correspondientes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubran principios físicos en situaciones concretas.</li> <li>• Identifiquen la reproducción como mecanismo de perpetuación de la especie.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencien estructuras y procesos de reproducción en los vegetales, los animales y el hombre.</li> <li>• Comprendan los cambios físicos de la etapa puberal.</li> <li>• Reconozcan las etapas del embarazo y parto en la especie humana.</li> </ul>



## CIENCIAS NATURALES - Tercer Ciclo - Objetivos (continuación)

Tercer ciclo	Sexto grado	Séptimo grado
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendan el concepto actual de salud.</li> <li>• Asuman una actitud responsable frente a la prevención de las enfermedades, accidentes y droga-dependencias.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adviertan la importancia de las acciones de protección primaria de la salud en la embarazada y el recién nacido.</li> <li>• Comprendan la necesidad de aplicar medidas de higiene ambiental para la preservación de la salud.</li> <li>• Analicen medidas de prevención de enfermedades, accidentes y droga-dependencias.</li> </ul>

## CIENCIAS NATURALES - Tercer Ciclo - Contenidos<sup>1</sup>

	Sexto grado	Séptimo grado
Funcionamiento del ecosistema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El ecosistema.                         <ul style="list-style-type: none"> <li>— Ecosistemas acuáticos y terrestres.                                 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Factores abióticos y bióticos.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Consumidores.                         <ul style="list-style-type: none"> <li>— Comportamiento para la captura del alimento: el movimiento.                                 <ul style="list-style-type: none"> <li>• El sistema óseo muscular.</li> <li>• Movimiento. Sostén.</li> <li>• Higiene del sistema osteo-artro-muscular.</li> </ul> </li> <li>— Utilización del alimento.                                 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de alimentos.</li> <li>• Dieta balanceada.</li> <li>• La digestión de los alimentos.</li> <li>• Circulación de nutrientes.</li> <li>• Liberación de energía en la respiración.</li> <li>• Eliminación de desechos.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Productores                         <ul style="list-style-type: none"> <li>— Elaboración de alimentos por los vegetales: la fotosíntesis.                                 <ul style="list-style-type: none"> <li>• La luz como desencadenante del proceso.</li> <li>• La formación del almidón.</li> </ul> </li> <li>— Utilización del alimento.                                 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liberación de energía en la respiración.</li> <li>• Crecimiento, reserva.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportamiento: reacción de los seres vivos frente a los estímulos del ambiente.                         <ul style="list-style-type: none"> <li>— Captación del mundo material por los consumidores.                                 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los sentidos.   <ul style="list-style-type: none"> <li>El sentido de la vista.</li> <li>El estímulo luz.</li> <li>El sentido del oído.</li> <li>El estímulo sonido.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>— Elaboración de respuestas.                                 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema nervioso (noción).</li> </ul> </li> <li>— Respuestas.                                 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Taxismos.</li> <li>• Comportamiento instintivo.</li> <li>• Comportamiento aprendido.</li> <li>• Respuestas complejas: comportamiento social.</li> </ul> </li> <li>— Respuestas en vegetales.                                 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tropismos.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• La continuidad de la vida en el ecosistema.                         <ul style="list-style-type: none"> <li>Reproducción en el hombre y los animales.</li> <li>Reproducción en vegetales: sexual y asexual.</li> <li>Animales de fecundación externa e interna.</li> <li>Crecimiento. Madurez sexual (noción de glándulas endócrinas).</li> </ul> </li> </ul>

(1) Léase capítulo "Integración de áreas".

CIENCIAS NATURALES - Tercer Ciclo - Contenidos (continuación)		
	Sexto grado	Séptimo grado
Funcionamiento del ecosistema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descomponedores. — Su papel en el ecosistema.</li> <li>• Cadenas alimentarias. — El sol fuente de vida: energía lumínica y calórica.</li> <li>• Otras formas de energía (eléctrica, hidráulica, eólica, atómica, etc.). — Origen. — Utilización. — Uso racional de la energía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Aparato reproductor en el hombre.</li> <li>— Fecundación, embarazo, parto.</li> <li>— Cuidados de la madre y el recién nacido.</li> <li>• El equilibrio entre el hombre y el ambiente               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Salud ambiental.</li> <li>— Salud personal y familiar.                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevención de enfermedades.</li> <li>• Prevención de accidentes.</li> <li>• Prevención de las droga-dependencias.</li> </ul> </li> <li>— La salud como derecho.</li> </ul> </li> </ul>

# XVI EDUCACION PLASTICA

## ENFOQUE DIDACTICO

### 1 ¿Qué es esta propuesta curricular?

Esta propuesta intenta conformar un currículo que ofrezca a los alumnos del nivel primario la posibilidad cierta de aprendizajes tendientes al *desarrollo de la creatividad* en el ámbito específico de las *actividades plásticas*.

Considera que un medio seguro para ello en la *transformación de la asignatura en taller*, cuyas direcciones principales serían: *la libertad de expresión y el estímulo de la creatividad*.

Su carácter emana de:

- a. Un enfoque pedagógico que postula una *educación para la creatividad por medio del arte*.
- b. Un enfoque metodológico derivado del marco pedagógico *total* al cual remitirse permanentemente.

No se trata de dar una exposición analítica de objetivos y recursos sino las bases para la elaboración del docente que permite su compenetración personal, para que desde el despliegue de su propia sensibilidad y creatividad pueda generar desarrollos similares en sus alumnos. De tal manera, el docente no es visto como un mero ejecutor de un currículo derivado verticalmente por la autoridad sino como un generador de ideas estimulantes, adecuadas a la peculiar realidad escolar y humana en que actúa y motivado por una pedagogía de fundamento.

En este sentido se considera a la Plástica como un ámbito de expresión. Porque la actividad expresiva es aquella por la cual el niño construye un objeto exterior a sí (ya sea pintura, escultura, dibujo) simbolizador de sus contenidos interiores, exteriorización de su propia construcción. Esos contenidos producidos por las experiencias significativas con su entorno físico o cultural, requieren ser manifestados con el ropaje externo de las formas y colores en el plano y el espacio, en lo bidimensional o tridimensional.

Dentro de esta teoría pedagógica los contenidos de experiencia del niño se transforman en contenidos de la asignatura. Es decir, toma como objeto para motivar la actividad plástica a aquellos fenómenos del medio ambiente, personas, objetos, situaciones que espontáneamente son seleccionados por los niños como objetos de su interés.

Interesa redefinir el concepto de espontaneidad considerado por muchos docentes como signo de laissez-faire cuando no de superficialidad. La espontaneidad no es acá una mera descarga emocional, sino el surgimiento natural de la vida interna del sujeto; una espontaneidad rica manifiesta una vida rica o una interesante incentivación por parte del maestro. La espontaneidad está asociada a la libertad y no se opone necesariamente al método; el problema es que se considera al método, frecuentemente como el medio seguro para la eliminación de lo distinto y no para el dominio de las vías expresivas.

La libertad debe ser observada y orientada por el maestro a los efectos de no dejar librado al niño a sus imposibilidades, de manera que se estanque repitiendo lo que le resulta fácil, amanerándose y perdiendo su frescura natural.

El maestro debe interesar al niño en profundizar en el tema que le atrae ayudándole a descubrir nuevos aspectos, a despertar nuevas inquietudes.

"... La educación en libertad no impide que al niño se lo haga consciente de que su trabajo es como el de todo ser humano, un continuo investigar, un continuo crear y que esto más que una obligación es un derecho"...<sup>1</sup>

La escuela debe proporcionar experiencias vitales. En los niños no existe otra motivación auténtica que el impacto producido por su asombro *ante el mundo que le hacemos descubrir*. Le sorprenderá la "verdad" de las cosas ya que no ha tenido aún el tiempo para descubrirlas. Acá la fecundidad pedagógica está aliada al rigor científico.

## ¿Cuáles son las direcciones de la Plástica infantil?:

Que el niño *construya su propia noción de realidad y su propia manera de representarla*. Esto es producto de la exploración activa con los objetos y fenómenos del mundo, tanto como de sí y del esfuerzo por dominar los medios de expresión.

Cabe insistir que la peculiar "*representación de la realidad*" que puede construir el niño no es consecuencia de la copia ni de la transmisión de técnicas, (ej.: perspectiva, entre otros) ni de teorías sobre la armonía del color o la composición, sino que *resulta de su madurez perceptiva* frente al mundo y del dominio de su propia expresión para servir a sus intenciones de representar aquello que le es significativo.

Vayan las siguientes citas como refuerzo a lo expuesto:

"Arte y Plástica Infantil: ambos son intentos de representación metafórica de la experiencia" H. Read, *Arte y sociedad*.

"La representación ofrece una equivalencia estructural de la experiencia que le dio origen y no una duplicación mecánica". R. Arnheim, *Arte y percepción visual*.

Los principios generales de este enfoque se sintetizan en: el desarrollo de la autonomía, la capacitación para la cooperación, la posibilidad de emplear varios códigos para la comunicación, la aceptación de todo modo de expresión y contenido, el carácter de conquista de las formas y colores propias representativas de sus necesidades y deseos de expresarse, en fin la valoración de la autoactividad personal y grupal como medio para la autodidaxia.

El fin es obtener un sujeto consciente que pueda evaluar la adecuación entre su intención representativa, los medios para lograrla y el producto: es decir, en qué medida "su" realidad está presente en ese objeto creado por sí, exterior a sí.

## 2 ¿Qué no es esta propuesta curricular?

No es una pedagogía que sostenga que el fin de la actividad plástica es que el niño logre una "reproducción naturalista" de la realidad como modelo de buen arte y que los medios para obtenerlo sean adaptaciones de métodos académicos tradicionales usados con adultos.

Tampoco una pedagogía que intentando liberar al niño de la "imitación servil o reglamentada de la realidad" proponga a los "elementos plásticos" en sí mismos como contenidos, renunciando a caracterizar la actividad gráfica infantil, transformándola en una gimnasia de la combinación de formas y colores, abstraída de la realidad auténtica del niño. Realidad donde la forma, siempre es forma de algo. Desconociendo que..." el niño busca en la forma, expresiones de su contenido, nunca formas estéticas"...<sup>2</sup>

1 Bisquert Santiago, A.: "Las artes plásticas en la escuela". Servicio Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. 1977. Madrid, España. Pág. 197.

2 Bisquert Santiago, A.: "Las artes plásticas en la escuela". Servicio Publicaciones Ministerio de Educación y Ciencia. 1977. Madrid, España. Pág. 84.



Ni una posición extrema de libertad expresiva donde el maestro renuncia a toda conducción abandonando al niño a sus imposibilidades. Hay maestros que creyendo dar libertad les dicen "hagan lo que quieran".

Lo cierto es que encubren la imposibilidad de asumir la función orientadora requerida por la tarea docente. En general parece desconocerse que el usar la libertad, el expresarse, el ensayar sus elecciones, probar, aceptar, fracasar, tener iniciativas, andar y desandar, son todas actuaciones o actitudes que se aprenden y que por lo tanto, pueden enseñarse.

### **3 Propuesta curricular para el "Taller de creatividad en Artes Plásticas"**

#### **¿Qué se entiende por TALLER?**

"...El taller no es sólo un lugar especialmente preparado; el taller son los niños: es una filosofía, es una forma de trabajar, es un tiempo de creación, es una dinámica peculiar de cada grupo; es el arte que llevan los niños dentro de sí, es una forma de asegurar su personalidad, *el taller es libertad y esfuerzo...* y es el drama continuo de la vida, porque es realizarse día a día...".<sup>1</sup>

#### **Enfoque pedagógico**

La Plástica no es un sector aislado dentro de la actividad escolar con leyes propias diferentes a las otras asignaturas, lo cual no significa rechazar lo específico. Sino que el taller de Plástica pone en juego una teoría de la educación y del aprendizaje en la que:

1. El centro es el niño que dibuja y no el dibujo del niño.<sup>2</sup>
2. Y la actividad responde a un camino de exploración activa por parte del niño mismo sobre determinados fenómenos, presentes o no presentes, donde más que hablar de método se dirá "modo de aprendizaje" para la actividad.
3. Donde no hay "contenidos" a transmitir sino "organizaciones de fenómenos reales o culturales" que frente al niño se constituyen en objetos de su curiosidad, interés y expresión.
4. Donde el término "expresión" caracterizará permanentemente la índole del producto y el sentido de la actividad.

#### **Núcleo de la teoría pedagógica:**

1. La *experiencia* del niño entendida como conocimiento activo (exploratorio y afectivo).
2. La *expresión*: producción de objetos externos a sí, consecuencia de lo anterior, con carácter personal (sometido a individualidad del sujeto).

Expresar es encontrar recursos para decir, comunicar, explicitar lo implícito, encontrar un medio. Expresar es producir una significación, producir una forma que sea representativa de la intención del niño.

#### **¿Se enseñan las actividades plásticas?**

La actividad plástica es una materia de *aprendizaje de las vías de expresión*. No de las técnicas como tal, sino de aquellos medios y recursos que le permitirán al sujeto producir un objeto o mensaje que porte el significado último que su autor desea conferirle y que éste halle en ese producto su propio contenido tornado explícito.

Se definirá técnica según Mura.<sup>3</sup> ... "esfuerzo por conquistar una forma" ... y que la dirección de la actividad plástica infantil es la búsqueda de su propia forma, de su personal manera de ver los objetos del mundo y de su personal manera de representarlos. Esto no quiere decir que la forma sea una réplica fotográfica exactamente igual al objeto. Por el contrario es un significativo producto de una construcción trabajosa y única.

Fuera de una pedagogía de la adquisición y aun en una pedagogía de la constructividad, a veces no se comprende que las condiciones personales referidas a la inventiva, actividad, libertad, espontaneidad, son productos alcanzables por el aprendizaje y por ello susceptible de ser enseñadas.

1 Adriana Bisquert Santiago. "Las artes plásticas en la escuela". Servicio Publicaciones Ministerio de Educación y Ciencia. 1977. Madrid, España, pág. 163.

2 *Ibid.*, pág. 114.

3 Mura, A. *El dibujo de los niños*, Eudeba, Bs. As., 1963.

La carencia de ámbitos adecuados para el taller de Plástica indica un déficit de infraestructura escolar y también de la comprensión de su importancia. Hasta el presente no existió una necesidad firmemente expresada y una legalidad que obligue. Esta propuesta inicia la reversión de esa situación.

#### 4 Enfoque psicológico

En la expresión gráfica aparece el niño como ser total; por equilibración de lo intelectual, motriz y afectivo. Esta integralidad se alcanza en la plenitud de la expresión cuando en ella confluyen: el concepto del mundo y su inteligibilidad, el énfasis jerárquico de índole afectiva y el esfuerzo por el dominio del medio de producción.

Esta teoría pedagógica se basa en una psicología de la construcción del mundo psíquico del niño por la interiorización del mundo externo como producto de su propia exploración y experiencia.

El dibujo infantil, espontáneo, refleja la evolución interior.

Los cambios en el producto mismo se producen a través de la evolución del pensamiento, sentimientos y percepción.

Sus fuentes de realización están en:

1. Sus experiencias de niño con su yo físico y sus fantasías.
2. Experiencias ajenas transmitidas.
3. Factores ambientales.
4. Medios de ejecución técnico —materiales y herramientas.

La noción de las *etapas evolutivas* es un modelo de interpretación que intenta descubrir líneas interiores generales por debajo de las particularidades individuales. El dibujo infantil a lo largo de su desarrollo muestra diversas progresiones que indican la complejización de la maduración referida tanto a la noción de objeto, a la forma, al color y al espacio como a su representación y expresión.

A los efectos metodológicos no deben considerarse como designios a condicionar la expresión del niño, sino que permiten establecer correlaciones entre el mundo real, lo percibido y lo producido. Señalan además las diferencias de intereses en distintos tiempos y su dinámica. Como criterio válido conveniente, no deben darse indicaciones que intenten acelerar las adquisiciones madurativas sino profundizar las condiciones del presente a los efectos de sacarles el mejor partido.

Cabe hacer una redefinición de la observación como función dominante en los aprendizajes tradicionales. Acá se trata de un movimiento de la personalidad hacia algún fenómeno o aspecto a atender por su interés y significatividad. Se trata de una experiencia estructural en la que se captan los rasgos caracterizadores de la situación.

También la imaginación no es considerada como una función aislada sino como la capacidad para transitar contextos remotos, para relacionar imágenes y establecer nuevas significaciones.

En lo esencial, la imaginación es "la actividad de *convertir cosas en imágenes*". Ya que un tema u objeto aún presente no ofrecen la forma requerida para ser presentada: *debe inventarse la forma expresiva*. Consecuentemente producir, expresar esa forma imaginada e inventada. En esta línea se puede formular que la esencia de la actividad plástica es imaginar e inventar. (Arnheim).

#### 5 Contenido

El contenido en la actividad plástica es: *la experiencia* que adquiere el niño de su contacto personal directo o indirecto con los fenómenos del mundo físico o cultural y constituyen dentro de sí una impresión propia y exclusiva. Esas experiencias proveen al niño su repertorio de temas o enfoques personales y afloran en la expresión espontánea.

De la totalidad de experiencias que forman su sentido de sí y del mundo, se destacan algunas por estar dotadas de especial *significatividad*. Esta significatividad es prioritariamente atribuida por el niño según la importancia afectiva que revista para él.

*La atribución de significatividad* es lo que transforma un hecho o fenómeno aparentemente trivial en "*objeto*" para la *intención* representativa del niño.

Por esto, la libertad conferida al niño lleva más que a una elección a una selección, producto de un recorte de la totalidad de objetos del mundo externo.

Los niños eligen como contenido para sus dibujos, *sucesos en los que ellos mismos participan*

(juegos, trabajos, actividades), *observaciones sobre hechos a su alrededor* (limpieza de la casa, picnic, parque), *deseos insatisfechos o esperanzas* (fiestas, aviones, caza).

Sus "escenas" las ubica en su *entorno próximo* (hogar, escuela, calle, plaza, campo) con personas de su entorno social (madre, padre, familia, amigos, maestros).<sup>1</sup>

Las figuras más significativas de recurrente aparición son: *él mismo* visto como un "yo" corporal (autorretrato) y luego en acción, *el nosotros con su familia y pares* a los que posteriormente vinculará con un contexto correspondiente. Además de *personas dibuja objetos de uso cotidiano*: platos, cubiertos, muebles, juegos, animales, árboles, flores, autos, casas.

Otra valiosa fuente de inspiración le *proporcionarán sus tradiciones, costumbres, leyendas, arte, mitos, legados de generación en generación, tanto como temáticas de humor, terror, grotesco, cuentos de fantasmas, de metamorfosis y misterios*.

Al hablar de *fenómenos de la realidad* se emplea un criterio amplio incluyendo aquello que con frecuencia se llaman *fenómenos imaginarios*, por ser la fantasía parte esencial de la realidad infantil.

Reiterando: ya que dentro de esta teoría pedagógica el contenido de experiencia del niño se transforma en contenido de la asignatura, se puede considerar entonces al "contenido expresivo" como una forma especial del "contenido didáctico".

### **Complemento sobre el contenido.**

La realidad se presenta a la captación del niño como *situaciones u objetos* dotados de los atributos de forma, color, luminosidad, textura, temperatura, tamaño, corporeidad, peso, densidad, ubicación, dirección, distancia, acción, movimiento, atracción, rechazo, que se integran en una totalidad percibida como única.

Esta totalidad para el niño será una "cosa", completa, indiferente a las cualidades aisladas.

Todo esto configura una instancia: la del objeto real y la de la captación por el niño de ese objeto.

Existe una segunda instancia, que es la de la *representación de ese objeto* en un ámbito exterior al niño.

Esos ámbitos los constituyen, la pintura, el dibujo, el grabado, la escultura, la escenografía, la cerámica y otros afines, por ejemplo: diseño, cine de animación, tanto como se pueda disponer. La representación de objetos o situaciones se realizará con los recursos que esos ámbitos disponen, y que se designan genéricamente como "elementos plásticos".

El lugar de los "elementos plásticos" no es el de las teorizaciones prematuras, es el de la experimentación dinámica y constante, de la diversificación de materiales para concretarlos, de las dimensiones en que se desarrollen: plano, espacio, tiempo de ser el "medio" para la expresión plástica.

Existen propuestas didácticas que toman a los "elementos plásticos" como contenidos que terminan yendo en desmedro de aspectos de fondo: la expresión de lo significativo.

Sería discutible esta posición aún para adultos ya que puede conducir a un arte vacío e insignificante, literalmente, sin significado.

Para el niño atenta contra el desarrollo integral propio de la infancia.

La autonomía de los recursos formales puede tener validez en una determinada estética.

El niño busca producir una forma representativa para un fenómeno real o imaginado que ocupa su interés. En ese proceso que le pertenece inexcusablemente *usa los elementos formales y materiales como medios* para conquistar esa forma sin reflexionar sobre ellos.

Y esto no es porque sea irreflexivo sino por la índole de sus operaciones porque no disocia, no separa entre forma y contenido sino que lo fundamental es la *forma para* ese contenido y no la forma por sí misma carente de significación.

"En la escuela primaria no se puede usar el elemento plástico como objeto de conocimiento ya que el niño busca intuitivamente la formación de sus símbolos sin teorizar prematuramente sobre los recursos a emplear".

### **Dificultades en la expresión: el estereotipo.**

El estereotipo es "una repetición carente de significado" (Lowenfeld pág. 25/27).

Afecta fundamentalmente a la temática y a las formas. Evidencia una obstaculización del desarrollo emocional del niño, impedido de confiar en su propia capacidad de expresión y de "entregarse totalmente" a la tarea de representar cosas importantes y significativas para sí.

La presencia de estereotipos, como resultante rigidificada de una experiencia obstruida, exige

<sup>1</sup> Lark Horovitz, *La Educación Artística del Niño*, Paidós, Bs.As., 1965, pág. 34.



plantear que, además de desarrollar la creatividad es imprescindible ocuparse de su "preservación". La creatividad infantil se halla amenazada por varios factores:

1. *La plástica del adulto tomada como modelo al cual los niños deben tender.* En esto se encuentran los seguidores del arte llamado figurativo o realista o tradicional, como los que aprecian el arte moderno. Ambos desconocen la esencia de la plástica infantil: *la búsqueda de su propia forma.*
2. *Las láminas que se usan en muchas clases para "ilustrar" hechos o fenómenos.* Esto es propio de una enseñanza basada en la impresión y no en la operación, la que no produce una auténtica experiencia de conocimiento.
3. *Los libros para colorear.* Ellos le quitan la seguridad en su capacidad de representar sus "objetos" o "situaciones" de acuerdo a su estilo personal.
4. *Los gráficos empleados en jardín y preescolar que les ofrecen a los niños "esquemas formales de objetos" realizados por adultos, para ejercitar destrezas mecánicas.* Lamentablemente esas actividades de rellenado, coloreado, picado, pegados prerrecortados, son presentados como aprendizaje y la expresión plástica "libre" ocasional, pasa a ser un resabio marginal del juego infantil en paulatina desaparición.

Caben analizar ciertas temáticas consideradas por algunos como "estereotipos". Son las imágenes de historietas, propagandas, series televisivas.

¿El niño dibuja a He-Man, Sara Kay, Superman, Pequeño Pony porque se le impone una imagen externa? Lo cierto es que no puede "copiar mecánicamente" con tanta fidelidad una imagen exterior a sí, a menos que no sea tan externa sino vinculada con algún componente afectivo intenso.

Estos personajes representan sentimientos importantes para el niño y son vistos como figuras de identificación. Se identifica con el héroe, con lo mágico, la omnipotencia, la ternura, el afecto a los niños y a los animales. Y es de esta vertiente emocional de donde nace la fuerza que le da el niño a esos objetos, por su alta significatividad.

Esto lleva a preguntarse: ¿la escuela proporciona al niño experiencias vitales de magnitud que puedan enriquecer y neutralizar la incidencia de los modelos citados? ¿se hace cargo de sus necesidades emocionales? ¿se abre a la verdadera expresión de los verdaderos sentimientos infantiles con todo lo bello y terrorífico que puedan anidar?

Las emociones de los niños quedarán relegadas si las vías de expresión no son elaboradas adecuadamente, es decir, favoreciendo el máximo de compenetración del niño y de respeto del adulto.

En tanto la acción docente se maneje con *temáticas insignificantes o formas vacías de contenido*, la expresión infantil seguirá desaprovechada, sus emociones relegadas, encubiertas, fluctuando sin dirección útil con riesgo de adherirse a cualquier contenido de dudoso valor.

## **6 La plástica y su relación con otras materias**

Las asignaturas del curriculum, cada una según su objeto, ponen al niño en contacto con los fenómenos de la realidad, sean naturales o culturales. A través de un conocimiento activo, lo proveen de experiencias que enriquecerán su visión y comprensión del mundo externo así como de su lugar en el mismo.

La Geografía aporta al conocimiento del mundo físico y a la relación del hombre con su medio natural. Las regiones, sus climas, son verdaderos "escenarios de vida". De esto, se derivan múltiples temáticas y posibilidades de expresión por el enriquecimiento visual que proveen la variedad de paisajes.

Es imprescindible que el contacto del niño con el paisaje sea directo; o en su defecto por medio de fotografías o películas y aún también por narraciones y descripciones que hagan reconstruir imaginariamente lo relatado. En Plástica no se trabajará con criterios de "ilustrar" o repetir una lámina sobre un determinado paisaje sino reelaborando los datos formales y cromáticos en función de la relación hombre-medio. De esta relación es de donde partirá la significatividad así como del impacto emocional frente a la naturaleza.

En relación a Historia, se trabajará sobre la base del contacto con el fenómeno dado por Ciencias Sociales. En Plástica nunca debe ser por medio de "láminas" o "ilustraciones" sino de recreación del momento a través de fuentes concretas, accesibles al conocimiento activo del niño en museos o fotografías, o por comparación con el presente, extrayendo las similitudes y oposiciones con el pasado. Estas vinculaciones se pueden establecer sobre vestimentas, medios de transporte, arquitectura.

Contribuyen a la recreación del pasado las narraciones o relatos tanto históricos como literarios.

que inducen a la reconstrucción imaginativa para cubrir las lagunas de la información disponible. La significatividad estará dada por la proyección emocional del alumno sobre las situaciones vitales que les son comunes: la vida cotidiana, los juegos infantiles, la familia.

Otra fuente privilegiada para construir la noción de tiempo remoto son los relatos de abuelos o de viejos que además de hacerle descubrir las tradiciones de su medio lo vinculan con sus orígenes locales o lejanos.

Con Ciencias Naturales, se trabajará sobre algunos fenómenos sencillos que se observarán y de los que se hará un "registro intencional" acorde a las posibilidades representativas del niño según su edad y madurez expresiva.

No se trata de un dibujo de reproducción fotográfica especialmente si se lo inicia en los primeros grados, sino que pueda ponerse frente a un objeto y focalizar su interés en el mismo.

Importa acá trabajar sobre la percepción del niño más que por la reproducción exacta.

Caben también los registros sobre animalitos domésticos, dentro y fuera del aula, bichitos, pece-  
ras, pajaritos, tortugas, donde lo más valioso está en tomar contacto con el objeto animado y tener una vivencia plena del mismo, cosa no muy frecuente en una ciudad. Se incluyen en esta referencia, piedras, ramas, hojas, raíces, caracoles, los que por su variedad de formas, colores y texturas enriquecen el repertorio de ideas sobre la realidad, así como formas observadas a través de lupa y microscopio.

En relación a Lengua, en lo más inmediato, recibirá la inspiración literaria para producir sus "escenas plásticas", que en sus narraciones además de cierta información sobre personajes, ámbitos y situaciones lo pondrá en contacto con lo "dramático". Esto es de total importancia para el niño que en esta etapa es especialmente sensible a los contenidos de significación emocional, a los sucesos, a que "pase algo".

En otro sentido, comparte con Lengua cierto carácter instrumental de elaboración de un lenguaje propio con el que pueda dar forma a sus ideas y sentimientos. La Plástica es una zona de búsqueda de un medio de expresión; el niño debe inventar el discurso, las palabras y el alfabeto.

El aporte de Música debe considerarse por las implicaciones formativas sobre la sensibilidad del niño frente al mundo sonoro natural y musical más que por la incidencia directa sobre el producto. Conviene advertir sobre la superficialidad de ciertas vinculaciones fáciles entre un carácter descriptivo de la música, —fuera de aquellos géneros que poseen un desarrollo argumental— y la asociación con la "ilustración" plástica. Lo cierto es que la adecuación al nivel del niño de un área estética no implica la deformación de la misma.

Como complemento del contenido, la música contribuye a crear ciertos "climas" y a facilitar cierta gestualidad que favorezca la soltura de trazos y un mejor avance de la forma sobre la totalidad de la superficie. Empleándola como un dictado de formas y colores o de ejercicios rítmicos, suelen aparecer correlaciones de acento e intervalos con figura y fondo, lo que indica una asociación no prevista producto de la elaboración interior del niño.

De Educación Artesanal y Técnica recibe los beneficios de: el empleo de un pensamiento anticipador necesario para planificar la producción de un objeto exterior; la capacitación tecnológica para aplicar en construcciones complejas como ser, objetos tridimensionales, con movimientos (móviles-estables), desplazamientos e iluminación; el desarrollo de la eficiencia manual y la expansión que le permite el aprendizaje del uso de diversas herramientas.

Como diferenciación importante, en Plástica las tareas tienen una función eminentemente expresiva, donde la creatividad supera a la funcionalidad y la técnica no es un fin en sí mismo sino la búsqueda de una forma personal de hacer más allá del dominio de habilidades determinadas.

De la Educación Física recibe múltiples referencias imprescindibles para construir adecuadamente su esquema corporal y las nociones espaciales propias de la etapa. La experiencia del movimiento influirá directamente sobre la percepción de sí y de su ubicación entre y hacia los objetos que pueblan el espacio.

Obtener las integraciones corporales es uno de los requisitos ineludibles para que la representación de forma humana traduzca la verdadera conciencia de sí, necesaria para una expresión completa.

Finalmente, cabe reconocer cuánto la Plástica aporta a todas las asignaturas, dentro de un currículum, en que las correlaciones son superadas por una integralidad acorde a la del niño-persona. Las asignaturas ofrecen al niño conocimientos sobre el mundo natural y cultural, sobre su medio y sobre sí y que pueden transformarse en experiencias de vida.

En Plástica los contenidos son las experiencias vitales del niño. Si los conocimientos que se le ofrecen, realmente se constituyen en experiencias de vida, el niño los explicitará en su expresión gráfica; de tal manera podemos decir que la Plástica es una muy fiel "traducción gráfica de los conocimientos del niño, y de los sentimientos que ellos generan" cumpliendo una función cierta de evaluación.

Otros aportes a destacar:



Refuerza los contenidos teóricos por medio de las imágenes que representa; produce imágenes mentales particulares que darán más riqueza a los conceptos y palabras; aporta la significatividad plena del lenguaje gráfico donde dentro de la comprensión adquirida aparece la jerarquización conceptual que construye el propio niño por sí mismo. De las materias "teóricas" la Plástica es todo un "trabajo práctico" de aplicación, de resumen, de síntesis, y por cierto, no como un "dibujo de ilustración".

A través de la Historia del Arte ofrece a las otras asignaturas fuentes y testimonios de absoluta fidelidad, en lo que hace a reconstrucción de ambientes, testimonios de hechos, acontecimientos decisivos, formas de vida, hábitos.

Educación Plástica resulta privilegiada por ser una disciplina compleja de expresión, donde un sentir y un pensamiento implícitos se tornan explícitos, comunicando su acontecer íntimo y dando indicios para el curso de los futuros aprendizajes.

Las propuestas interdisciplinarias son sugerencias iniciales de una metodología a desarrollar y no de una receta a aplicar. El estudio riguroso y la reflexión sobre la experiencia le darán el alcance merecido.

## **7 Orientaciones didácticas.**

1. Correlacionar el uso de materiales y útiles con necesidades propias del momento o etapa que esté atravesando.
2. Diversificar medios: variedad de útiles, de materiales, de soportes (tanto en tipo de soporte, como tamaño y posición), superar la carpeta por otras formas de archivo de material, búsqueda de procedimientos y combinaciones de materiales: descubrimiento y respeto a las cualidades del material; que la indagación no se transforme en superficialidad e inconstancia; aprender a profundizar búsquedas y a concentrarse en la tarea.
3. Trabajar por proyectos grupales y personales.
4. Diversificar el tiempo, llegar a que cada niño emplee todo el tiempo que necesite hasta sentir que su obra está lista; esto lo determina el mismo niño cuando coteja sus intenciones representativas con los resultados obtenidos y el maestro lo acompaña orientándolo adecuadamente.
5. Evitar competencia forzada, premios, concursos, selecciones eliminatorias a cargo de adultos que no obedecen a necesidades de los niños.
6. Armonización horaria dentro de la institución escolar, tendiendo, desde 4º grado, al futuro incremento horario.
7. Diseño de planificaciones abiertas con combinaciones de alternativas (enfoques temáticos, variedad de materiales) tipo "proyecto de tareas" y posterior "informe sintético de seguimiento" quincenal o mensual. Orientar para el autoinforme del alumno.
8. Cooperativa de materiales y herramientas.

## **8 Educación plástica. Evaluación**

La evaluación en Plástica atiende a estimar el desarrollo de la capacidad del niño para:

1. Registrar el mundo que lo rodea y en el cual se inspira y
2. Producir un tipo de representación de características eminentemente personales a la que denominamos expresión.  
El primer punto se refiere a:
  - 1.1. La captación predominantemente cognitiva de los primeros años de escolaridad (hasta promediar el 2do. ciclo), donde se categoriza el color y la forma (esquemas).
  - 1.2. La incorporación perceptiva de los años siguientes en los que los datos de la realidad son registrados visualmente en un proceso de "naturalización" creciente.

Consecuentemente la evaluación puede realizarse a través de la verificación de la conquista de los esquemas de forma, color, y espacio y la transformación de éstos en los "paisajes" o "escenarios de vida" y "con vida", propios de las etapas siguientes.

En el punto 2 se amplían los contenidos de evaluación del primero, focalizando el análisis en lo que llamaremos "el estilo personal".

El "estilo personal" originado en la **afectividad infantil** está determinado por:

1. La selectividad que determina **cuáles elementos** de la realidad serán expresados y cuáles serán excluidos (el análisis de las **exclusiones** también proporciona datos confiables).
2. La capacidad exploratoria y **manipulativa** sobre materiales y herramientas y que permitirá el control de los elementos plásticos.
3. La peculiar síntesis de todos los **factores citados** en una combinatoria propia y exclusiva que finalmente le otorgará la **cualidad de "creatividad"**.

Estas cualidades personales no son **exclusivamente** individuales sino que se aparecen y se potencian en los trabajos grupales **adecuadamente motivados**.

De lo expuesto precedentemente se **deriva todo el "contenido"** del producto a evaluar.

### **Criterios de la evaluación.**

1. **Desarrollo de la expresión**

Observar si el niño ha logrado las **adquisiciones propias** de la etapa. Los objetivos pueden constituirse en criterios de orientación.

2. **Originalidad**

Observar si demuestra manera **personal e inventiva** tanto en lo temático como en el uso de los elementos y recursos plásticos.

3. **Armonización**

Cotejar si su nivel de rendimiento y **actividad es estable** y semejante en todas las áreas.

4. **Participación**

Observar si es dispuesto a la tarea **individual o grupal**; si es sensible a la incentivación; si es capaz de estimular al grupo con **ideas propias**.

5. **Responsabilidad**

Observar si tiene continuidad en la tarea; si **se esfuerza**; si evidencia juicio crítico ante los problemas y las soluciones; si es capaz de **tomar la responsabilidad** de su equipo e informar sobre el trabajo del mismo.

**Carácter de la evaluación:** Diagnóstica y formativa. No se hacen comparaciones con trabajos de otros niños o con algún modelo externo considerado **ejemplar o correcto**, sino con otros trabajos del mismo niño para verificar si aparece alguna **progresión, detención o involución** permanente e incide en el desarrollo de la tarea. Vale conducir hacia la **autoevaluación**. La autoevaluación se alcanzará cuando el niño aprenda a cotejar su producto con su intención representativa, es decir qué quiso hacer y qué hizo.

### **Instrumentos:**

1. De observación (de producto o de proceso).
2. Listas de cotejo.
3. Hojas de observaciones (sobre perfiles).

# **EDUCACION PLASTICA**

## **OBJETIVOS GENERALES**

Que los alumnos:

- Construyan su noción de lo real y un modo de representación plástica de carácter personal.
- Representen objetos del medio con las características formales propias de la etapa evolutiva, tanto en el ámbito bidimensional como tridimensional.
- Aprendan a desarrollar su potencial creativo.
- Dominen los medios plásticos para expresarse con libertad.
- Seleccionen contenidos o aspectos de los mismos según la significatividad que de por sí les atribuyan.
- Elijan materiales y técnicas según sus necesidades expresivas.

## EDUCACION PLASTICA - Objetivos de ciclos

Primer ciclo (1º, 2º y 3º)	Segundo grado (4º y 5º)	Tercer ciclo (6º y 7º)
<p><i>Que los alumnos:</i></p> <p>Produzcan su propio esquema de formación y de color</p> <p>Obtengan los ordenamientos espaciales como consecuencia de sus propias experiencias.</p> <p>Participen en la planificación de proyectos de tareas acordes al nivel.</p> <p>Elijan materiales y técnicas que le permitan representaciones bidimensionales y tridimensionales.</p>	<p>Particularicen esquemas (movimientos, sexos, tamaños comparativos). Compongan acciones y caractericen ambientes.</p> <p>Intensifiquen ensayos activos de representaciones espaciales y temporales.</p> <p>Acepten modos ópticos y hápticos de realización.</p> <p>Planifiquen proyectos en equipo e individuales.</p>	<p>Progresen en la naturalización de la figura humana. Acepten desajustes entre la figura humana real y las representaciones logradas en la etapa.</p> <p>Tomen conciencia del medio ambiente como ámbito de situaciones de vida.</p> <p>Captan cualidades lumínicas y atmosféricas en los objetos de la realidad. Experimenten por sí variaciones de colores (matices, saturación, valor) en relación con temas afines.</p> <p>Planifiquen su tarea individual y grupalmente responsabilizándose de sus partes en el conjunto.</p>

## EDUCACION PLASTICA - Objetivos de Primer ciclo

	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Forma	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <p>Representen formas de objetos simples.</p> <p>Obtengan el esquema inicial de la figura humana.</p> <p>Representen objetos en el plano y el volumen.</p> <p>Vinculen esquemas de figuras entre sí y con objetos (jerarquizaciones emocionales).</p>	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <p>Progresen en el esquema de la figura humana (número y discriminación de partes)</p>	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <p>Totalicen el esquema de la figura humana, incluyendo todas las partes, discriminadas y articuladas.</p> <p>Apliquen los esquemas de figura humana en acciones.</p>
Color	<p>Empleen el color espontáneamente.</p>	<p>Afirmen el esquema de color (incorporar la relación color-objeto).</p>	<p>Dominen el esquema de color.</p>
	<p>Participen en la planificación de proyectos acordes al nivel.</p>		



EDUCACION PLASTICA - Objetivos de Primer ciclo (Continuación)			
	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Espacio	<p><i>Que los alumnos:</i> Inicien el ordenamiento espacial de carácter bidimensional (explícito o virtual)</p> <p>Añienten la verticalidad de la figura humana.</p> <p>Vinculen objetos figuras con su "contexto"</p>	<p><i>Que los alumnos:</i> Afiancen la orientación relativa: arriba-abajo-lateral. Incluyan ocasionalmente la línea de tierra y de cielo.</p> <p>Afirmen la relación perpendicular entre figura y línea de tierra.</p> <p>Registren elementos significativos del medio.</p>	<p><i>Que los alumnos:</i> Dominen la presencia de la línea de tierra y de cielo.</p> <p>→</p> <p>Ensayen por sí mismos diversas soluciones espaciales (rebatimientos, doblados, transparencias).</p> <p>Alcancen un grado estimable de correlación entre las figuras dominantes y su contexto.</p>

## EDUCACION PLASTICA - Primer Ciclo - Contenidos<sup>1</sup>

Interpretación gráfica de contenidos extraídos de la vida cotidiana del alumno

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
<p>Personas significativas de su medio ambiente inmediato.</p> <p>El yo y sus acciones consigo y con los otros.</p> <p>Personas de la familia y de la escuela.</p> <p>Juegos de casa y escuela.</p>	<p>El yo y los otros.</p> <p>Acciones. (Juegos de patio)</p> <p>Relatos de abuelos.</p> <p>Elementos vivos del medio: plantas y animales domésticos en la casa y en el aula.</p>	<p>Personas significativas del medio ambiente (marco: barrio, ciudad).</p> <p>Personas y situaciones familiares, escolares, barriales, zonales. Lugares típicos. Festejos, juegos. Relatos de abuelos.</p>

(1) Léase capítulo "Integración de áreas".

EDUCACION PLASTICA - Objetivos de Segundo ciclo		
Cuarto grado		Quinto grado
Forma	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <p>Inicien la particularización del esquema humano (sexo, movimientos, frente, perfil)</p> <p>Incluyan el esquema de la figura humana y objetos en acciones).</p>	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <p>Representen la figura humana con detalles caracterizadores de sexo, edad, actitudes, movimientos (vestimentas, rasgos físicos, tamaños comparativos, perfiles). Compongan acciones en un ambiente acorde.</p>
Color	<p>Visualicen y expresen variaciones del esquema de color incorporando una mínima variedad de matices.</p>	<p>Atiendan a los colores naturales vinculándolos con diversos matices.</p>
Espacio	<p>Empleen espontáneamente las representaciones espaciales propias de la etapa: rebatimientos, transparencias, doblados.</p> <p>Concreten el volumen sobre contenidos propuestos. →</p>	<p>Inicien la representación espacial adelante-atrás. Conquisten la representación del plano de apoyo. Ensayen superposiciones figura-objeto.</p>
Tiempo	<p>Relaciones figura-ambiente.</p>	<p>Caractericen ambientes.</p> <p>Ensayen organización de secuencias espacio-tiempo. Reconstruyan imaginariamente hechos de espacios y tiempos remotos y los expresen creativamente.</p>
	<p>Planifiquen proyectos en equipo e individualmente. →</p>	→

## EDUCACION PLASTICA - Segundo ciclo - Contenidos<sup>1</sup>

Interpretación plástica de contenidos extraídos de la experiencia de los alumnos.

Cuarto grado	Quinto grado
<p>Escenas de personas en movimiento: deportes, gimnasia, recreación, juegos.</p> <p>Ambientes naturales y habituales a la vida del niño. Acciones reales y trasposiciones imaginarias. (Remotas en tiempo y espacio).</p> <p>El vestuario en distintas épocas.</p> <p>Escenas de: dentro de, fuera de...</p> <p>Objetos de museos o de ciencia.</p> <p>Expresiones artísticas de las comunidades indígenas: objetos, ornamentación, vivienda, vestimenta.</p>	<p>Escenas de acciones compartidas, el equipo, la solidaridad social, la participación.</p> <p>El medio físico: regiones; paisajes reales e imaginarios.</p> <p>El hogar en distintas épocas. Relatos históricos.</p> <p>Cuentos.</p> <p>Arte argentino del siglo XIX.</p>

(1) Léase capítulo "Integración de áreas".

EDUCACION PLASTICA - Tercer ciclo - Objetivos		
Sexto grado		Séptimo grado
Forma	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <p>Registren las particularidades de los objetos (formas y detalles).</p> <p>Ensayen la representación de modificaciones formales (deformaciones) de índole perceptiva: perfiles, movimientos, rigidez.</p> <p>Diferencien tamaños comparativamente.</p>	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <p>Amplíen el repertorio de representaciones de objetos del medio próximo y remoto.</p> <p>Individualicen las figuras enfatizando rasgos caracterizadores.</p> <p>→</p> <p>→</p>
Color	<p>Distingan el color local en los objetos del medio. Ensayen traducir el color local por medio de matices y valores.</p> <p>Perciban los colores del contexto.</p>	<p>Inicien la captación de la atmósfera y su incidencia sobre el color y nitidez de los objetos.</p> <p>Incrementen intencionalmente la percepción de cualidades lumínicas y atmosféricas e intenten su representación.</p>
Espacio	<p>Se inicien en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. La conquista de la superposición de figuras con opacidad.</li> <li>b. La articulación del espacio por la representación del plano de apoyo.</li> <li>c. La inclusión de la línea de horizonte.</li> <li>d. El empleo de diagonales con intención de profundidad.</li> </ul> <p>Concreten volúmenes referidos al contenido.</p>	<p>→</p> <p>Trabajen el espacio abierto y cerrado.</p> <p>→</p>
	<p>Intervengan activa y responsablemente en la planificación y ejecución de proyectos individuales y grupales.</p>	<p>→</p>



## EDUCACION PLASTICA - Tercer ciclo - Contenidos<sup>1</sup>

Interpretación gráfica, pictórica y espacial de contenidos extraídos de la experiencia de los alumnos

Sexto grado	Séptimo grado
<p>Temáticas incluyendo figuras de mayor naturalidad. Composiciones sobre deportes, festejos reuniones privadas y públicas. Multitudes. Actividades grupales. El campamento, la vida en la naturaleza. Tareas asociadas a la zona. El mundo del pasado y el mundo contemporáneo. Arte latinoamericano del siglo XIX. Expresiones artísticas contemporáneas: danza, cine, teatro.</p>	<p>El hombre en acciones. Su relación con el medio físico. Regiones, climas. Costumbres, leyendas nacionales y latinoamericanas. Relatos inmigratorios. Fenómenos científicos. El mundo contemporáneo. La temática espacial. Ciencia ficción. Arte argentino del siglo XIX. Arte actual: danza, cine, teatro, televisión. Expresiones que sintetizan varias artes: cerámica, escenografía, diseño, historia del arte, cine de animación (historieta).</p>

(1) Léase capítulo "Integración de áreas".

## **XVII EDUCACION MUSICAL**

### **ENFOQUE DIDACTICO**

#### **1 *Un poco de historia***

La Educación Musical, en nuestro país, presenta dos modalidades: la específica musical y la que se inserta en la educación general. La primera se desarrolla en instituciones creadas para tal fin y se ocupa de la formación de los músicos en sus diversas especialidades: instrumentistas, cantantes, educadores, compositores, directores de coro o de orquesta, etc. El perfil de los egresados se define en función del rol que deben desempeñar y se diseñan, en consecuencia, los respectivos programas de estudio.

La enseñanza de la música que se imparte en el ámbito de la educación general —en los niveles preescolar, primario y secundario— también debiera perfilar el sujeto de su acción, formular las metas y objetivos de enseñanza y explicitar la metodología más adecuada para alcanzarlos.

En las últimas décadas, la influencia de nuevas corrientes metodológicas referidas al aprendizaje musical, muchas de ellas provenientes de destacados pensadores europeos, incidió en la elaboración de los programas de estudio de la Educación Musical especializada.

Dichos proyectos fueron el resultado de estudios e investigaciones realizadas por educadores, músicos y compositores preocupados por mejorar la calidad de la enseñanza musical.

Se intentó luego transferir los hallazgos al contexto de la educación general, con mayor énfasis en el nivel primario. Por ello los proyectos escolares, en relación a la enseñanza de la música, presentaron similitudes en contenidos y alcances, con los de las instituciones especializadas. Su influencia revirtió en gran parte la situación de la época precedente caracterizada por las clases de canto, en las que, varios grados reunidos, ensayaban un determinado repertorio de canciones.

Pero constituían aún propuestas demasiado abarcativas las que, como excedían las posibilidades reales de tiempo, obligaban al docente a optar por tales o cuales contenidos.

La enseñanza de la música impartida en las escuelas se orientó en distintas direcciones:

- Enseñanza centrada en la práctica coral; participan sectores de alumnos (aquellos que tienen "buena voz"); la enseñanza se limita a los ensayos del repertorio coral.

Con esta modalidad, gran parte del alumnado no tiene cabida, pues los ensayos se llevan a cabo en las horas de clase;

- Enseñanza centrada en la formación de grupos instrumentales.

Esta modalidad, al igual que la anterior, priva a gran parte del alumnado de participar de la enseñanza musical;

- Enseñanza musical centrada en el manejo de un instrumento específico (generalmente la flauta dulce).

Con esta opción, los alumnos deben orientar sus esfuerzos al dominio de la técnica instrumental y al estudio del código de lectoescritura musical tradicional. Acceden tanto quienes desean abordar el estudio de un instrumento como quienes no lo desean, pues significa una única alternativa para el estudiante. Los grupos demasiado numerosos para desempeñarse con la dinámica adecuada obtienen logros muy parciales o nuevamente son pequeños grupos los que alcanzan los desempeños esperados;

- Enseñanza centrada en la preparación de "números" para las fiestas escolares; en estos casos el tiempo real, destinado a la enseñanza específica se reduce a un número de clases prácticamente inexistente y se pierde toda posibilidad de educar musicalmente al alumnado;
- Enseñanza centrada en el estudio de la lectoescritura musical desde la perspectiva del código tradicional únicamente.

Aún hoy, la disyuntiva que se plantea en tal sentido es: restringir el desarrollo musical a una práctica que implica el desempeño de destrezas calificadas (tales como cantar en coros o ejecutar instrumentos por lectura) o adaptar la enseñanza de modo que *cualquier individuo* pueda realizar una práctica musical intuitiva y discernir, como oyente, los valores de la música como lenguaje.

El cantar en un coro o ejecutar instrumentos por lectura se caracteriza por ciertas condiciones que no resultan accesibles para todos los sujetos de una población escolar:

- El canto a voces, en el que se desea alcanzar resultados estéticos, sólo se logra con la participación gustosa de aquéllos alumnos que han alcanzado la habilidad de afinar y que además se avienen a la modalidad de ensayo característico del coro.
- El manejo de la lectoescritura es una habilidad sumamente compleja y su enseñanza requiere de procedimientos específicos para que resulte efectiva;
- Sólo el dominio de la misma en niveles considerables, sino avanzados, permite al estudiante desenvolverse con independencia musical;
- Su aprendizaje se justifica cuando el alumno decide abordar la práctica de un instrumento o se inclina por el estudio sistematizado de la música.

Sin embargo, esta postura no significa el concebir la práctica del canto en coros o a la lectoescritura como desempeños para los más dotados. Es, en cambio, la necesaria adecuación a una realidad en la que el profesor de música debe trabajar con grupos numerosos en los que se integran alumnos que poseen una práctica intensiva de cantar y hacer música, con otros que no lo han hecho; ello determina la formación de grupos heterogéneos en cuanto a potencialidades, aptitudes y grado de experiencia previa. Estas tres variables hacen dificultoso el que la enseñanza de la música resulte igualmente motivante y accesible para alumnos tan disímiles.

Tampoco significa que se descarten dichas capacidades: se las propone como talleres optativos o actividades extraclase, lo que posibilitará la formación de grupos homogéneos que darán cabida a los alumnos más interesados o talentosos.

Es por ello que se presenta un proyecto abarcativo que propicia el desempeño de todos los alumnos en el punto de desarrollo en que se encuentren, postulando un acercamiento valedero para quienes no poseen un amplio margen de experiencias y un desarrollo específico, para quienes manifiestan potencialidades para la música. Un proyecto que intenta ofrecer a *todos* una oportunidad para el crecimiento personal.

Estas reflexiones no implican el desconocer la labor de ciertos profesionales de las escuelas municipales y su destacada labor. En este sentido, un proyecto curricular, así como intenta interpretar las bases de una política educativa aplicable a todos los individuos, también debiera resultar una ayuda eficaz para la mayoría de los maestros. No alude, por lo tanto, al docente particularmente formado cuya acción se inserta eficazmente en la realidad educativa de la escuela.

Finalmente, cabe señalar también que hay en la actualidad grupos experimentales que, en talle-

res o instituciones, desarrollan prácticas musicales en diferentes direcciones: revisando las raíces de nuestra cultura o adentrándose en la música contemporánea, buscan a través de nuevos y viejos lenguajes en busca de respuestas a eternos interrogantes, o de propuestas innovadoras. Los resultados de sus indagaciones incidirán sin duda en los futuros proyectos curriculares.

## 2 Notas para un perfil.

Si bien muchas de las consideraciones precedentes fueron formuladas en diseños anteriores, no tuvieron eco en la realidad.

Intentaremos entonces definir al egresado del nivel primario, en cuanto a su desempeño musical, para realizar, en consecuencia, el proyecto educativo.

Veamos en primera instancia aquellas habilidades que, vinculadas con el fenómeno musical, se manifiestan específicamente en lo social: ello nos permitirá apreciar la validez de la inserción de la enseñanza de la música en la educación básica.

El canto en común que se da espontáneamente en un campamento, el que se comparte en festividades religiosas o deportivas lo colocan muy a menudo ante situaciones de auténtica expresión musical. Aún aquella práctica por demás frecuente de inventar estribillos adecuando el texto a una determinada melodía o ritmo, compromete la capacidad de operar creativamente con la música.

Las personas que carecen de formación musical o que no han podido vincularse positivamente con la música, suelen demostrar ciertas inhibiciones; estas carencias interfieren en sus posibilidades de participación grupal. Son descalificadas o aún se "autodescalifican" quienes desafinan sencillas canciones —como la tan popularizada "Cumpleaños Feliz"— o no llegan a cantar afinadamente el Himno de su patria; por ello se intimidan o avergüenzan de manera más o menos explícita.

Por el contrario, el sujeto que puede abordarlas, se siente inmediatamente calificado y valorado en su grupo de pares.

Los adolescentes, en sus interrelaciones sociales, muestran claramente el valor que su grupo adjudica tanto a la habilidad para desempeñarse en los bailes populares como a las del canto o ejecución de algún instrumento musical.

Intentemos ahora imaginar a ese sujeto en el marco de la vida cotidiana y atender a aquellas particularidades de su comportamiento que permiten calificarlo como una "persona musicalizada", capacidades que *persisten aún cuando la influencia del maestro ha cesado*. Probablemente coincidiremos al describirlo como aquel que busca diferentes modos de conectarse con la música, ya sea escuchándola, ya expresándose con ella:

- Se lo reconoce como el "discómano selectivo".
- Puede "tocar de oído" o integrarse en un grupo musical pues afina y "tiene ritmo".
- Se interesa por la vida musical de su entorno social.
- Puede emitir un juicio crítico en relación a la música que escucha.
- En síntesis, ha establecido un vínculo positivo con la música y experimenta, con ella, un placer estético.

Ahora bien, si consideramos que *todas* las personas en mayor o menor grado pueden alcanzar las capacidades descriptas y que *el éxito depende del tipo de enseñanza que reciba*, comprenderemos la responsabilidad que le compete a la escuela en la tarea de formarlos musicalmente.

Su misión consiste en brindarles la posibilidad de:

- Expresarse musicalmente a través del canto y las ejecuciones instrumentales de conjunto, lo cual presupone las prácticas específicas respectivas.
- Apreciar el contenido expresivo del mensaje musical lo cual significa una valoración de los componentes emocionales y su proyección a las experiencias musicales.
- Comprender la obra musical en sus componentes lógicos implica el conocimiento del lenguaje musical, desde la perspectiva de un auditor.
- Proponer soluciones creativas en torno al lenguaje musical, lo cual compromete una modalidad de enseñanza caracterizada por *proyectos creativos*.

- Emitir un juicio propio acerca de la calidad de las obras musicales que escuche, lo cual sugiere una educación que promueve las opiniones, las críticas y se avenga a las discrepancias.

En este diseño se propone, como meta de la enseñanza musical en la escuela primaria, la formación de un sujeto que pueda expresarse interpretando la música y que se forme como oyente reflexivo capaz de disfrutar, emocionarse, comprender y apreciar, tanto la de su cultura, como la de otros grupos culturales.

### 3 Objetivos y contenidos.

¿Qué "cosas" necesita aprender, para formarse musicalmente? ¿Cuáles, no son imprescindibles? ¿Cómo debiera aprender aquellas que son válidas?

Las respuestas a las dos primeras cuestiones debieran ser orientadoras para la selección de los contenidos curriculares; la tercera, para determinar la metodología más adecuada.

*¿Necesita saber tocar un instrumento determinado?*

No, el estudio de un instrumento no garantiza su desarrollo o cultura en lo musical. Es probable que la enseñanza musical en la escuela despierte vocaciones desconocidas, pero éstas deberán encauzarse en las instituciones especializadas.

*¿Necesita conocer el lenguaje musical?*

Sí, al menos todas aquellas relaciones que pueda percibir auditivamente y de las cuales logre comprender su lógica interna.

Ello lo definirá como oyente inteligente:

*¿Necesita leer y escribir la música con el código tradicional?*

No, las relaciones sonoras escuchadas pueden demostrarse a través de diversas maneras de representación verbal, corporal y gráfica. En este último caso, una de las formas es la utilización del código tradicional. El empleo de grafías para representar los conceptos e ideas adquiridas resulta necesario en el proceso de aprendizaje, durante la etapa de codificación, retención y asimilación de los nuevos conocimientos. En este sentido, las que representan al sonido y sus características por analogía, resultan más accesibles para tal fin que el código convencional absolutamente simbólico y altamente reglado.

*¿Necesita saber cantar?*

Sí, el canto es un modo de expresión musical típicamente humano; todos los pueblos cantan y comparten de este modo gran parte de su patrimonio cultural. Nuestro pueblo necesita aprender a cantar tanto su música como la de otros pueblos. *Además es una habilidad que todos en mayor o menor grado pueden alcanzar*, si su aprendizaje se estructura progresiva y sistemáticamente.

*¿Necesita desarrollar alguna práctica rítmica e instrumental?*

Sí, el desarrollo del ritmo también es una habilidad que todo individuo puede alcanzar con una enseñanza bien estructurada.

La práctica con instrumentos musicales, le dará, además, la oportunidad de participar en ejecuciones musicales compartidas con otros miembros del grupo.

Pero volvamos, por un momento, a la meta de la enseñanza musical citada y observamos los objetivos que se proponen para alcanzarla.

La expresión "oyente reflexivo" podría confundir a quien suponga que el alumno va a ser un receptor pasivo del fenómeno musical. Por el contrario, sus prácticas expresivas y productivas, constituyen vías de acceso para hacer inteligible el lenguaje musical.

Precisamente, la metodología basada en una *práctica constante*, es la única que significa un medio efectivo para discriminar y hacer tangible al objeto musical percibido.

Los objetivos... "interpreten la música utilizando las formas de ejecución vocal e instrumental"... (IV) "improvisen o compongan con sonidos, ritmos y/o melodías" (V), así como lo que de ellos se derivan, se refieren específicamente al *hacer* musical.



El objetivo... "reconstruyan las interrelaciones sonoras discriminadas auditivamente (VII), así como los que de él se derivan, describe el alcance en cuanto a la *comprensión* del lenguaje musical.

El objetivo "expresen los contenidos a través de otras formas de representación (VIII), complementa al precedente, pues remite a las expresiones con las que el alumno "demuestra" que ha comprendido. Sólo a través de la práctica vocal o instrumental o por la traducción de los contenidos a formas de expresión verbal, a movimientos o a símbolos gráficos el docente puede evaluar el nivel de comprensión del alumno y sus progresos en el aprendizaje.

La representación de la música, mediante grafías analógicas significa, para quien no puede decodificar la notación tradicional, una posibilidad de retener la obra musical, de "detenerla en el tiempo". Las partituras que sirven de guía para las ejecuciones instrumentales, constituyen el ejemplo más significativo de la aplicación de estas grafías.

Las mismas significan símbolos que se articulan en el espacio sacando de la dimensión del *tiempo* a aquello que como la música, es irrepetible. Aunque son signos convencionales y no significan un código universal o altamente reglado, posibilitan la conservación, anticipación y/o transmisión de los conceptos adquiridos.

La selección de contenidos que se presentan en este diseño atiende a los requerimientos descriptos precedentemente.

Son contenidos *mínimos*; si el docente considera que sus alumnos los han alcanzado y, *además*, pueden abordar otros contenidos que no están insertos en este documento curricular, pueden hacerlo ya que *no se estipulan límites* para la acción del docente o el aprendizaje de los alumnos, o *prohibición* alguna al respecto.

Los contenidos se estructuran en dos ejes:

- I. Se refiere a las particularidades de la *práctica musical*.

#### MODOS DE EXPRESION

- II. Contempla las relaciones y principios del LENGUAJE MUSICAL.

En el primero se jerarquiza los contenidos organizados en torno a:

- a) *La ejecución rítmica.*  
Alude al desempeño en el tiempo atendiendo a la precisión en el grado de ajuste.
- b) *La ejecución vocal.*  
Alude a los ajustes de la afinación en el canto.
- c) *La ejecución instrumental.*  
Alude a las distintas habilidades comprometidas en el dominio diestro de diferentes fuentes sonoras.
- d) *La ejecución concertada.*  
Alude a los procedimientos utilizados para lograr el acuerdo entre los ejecutantes de grupos musicales.

En el segundo eje se presentan los conceptos, relaciones y principios que corresponden al lenguaje musical, estructurados en torno a:

- a) *La obra musical*, sus atributos y las relaciones;
- b) *El sonido*, sus atributos y relaciones.

Los contenidos seleccionados, para el segundo eje, han sido jerarquizados de acuerdo a las habilidades implicadas en la discriminación auditiva ya que la meta es la de formar un auditor capaz de reconstruir el mensaje desde la percepción. Estos contenidos se vinculan con los del eje precedente. Muchos de ellos se reiteran —algunos en el mismo grado, otros en el inmediato anterior o en el siguiente—. Ello obedece a que determinados contenidos resultan más fáciles de abordar desde la discriminación y comprensión que desde la ejecución (por ejemplo, las variaciones de velocidad) y viceversa (por ejemplo, las unidades de medida).

En ambos ejes los contenidos se han jerarquizado atendiendo a los requerimientos del aprendizaje acumulativo y significativo. La adquisición de determinados contenidos habilita para el aprendizaje de los siguientes, ayudando a configurar en el alumno la estructuración del pensamiento musical.

## 4 Metodología.

La metodología que debiera utilizarse para la enseñanza de la música es aquella que se caracteriza por:

- a) La práctica o el "hacer musical" como rasgo de acción característico:
  - Hacer para expresarse con la música,
  - Hacer para producir con los sonidos,
  - Hacer para comprender las relaciones sonoras;
- b) El tránsito de lo global a lo particular.

La práctica debe preceder a todo intento de fundamentación teórica, lo cual no significa eludirla; por el contrario, el alumno debe llegar a la reflexión pero como consecuencia del tránsito intuitivo inicialmente y reflexivo en una segunda instancia, de los elementos constitutivos del lenguaje musical.

Por las características de la asignatura, la metodología presenta diferente modalidad según se trate de guiar al alumno en los modos de expresión musical, de estimular sus respuestas creativas o de orientarlo en la comprensión del lenguaje.

En los modos de expresión el aprendizaje está centrado en las habilidades de ejecución. Se trata, por lo tanto, de ayudar al alumno para que logre la correcta afinación, los ajustes rítmicos requeridos, el toque instrumental determinado o la concertación con otros ejecutantes. En todos los casos el docente procurará suministrar los estímulos en forma graduada para que el alumno acceda paulatinamente a niveles de dificultad progresivamente más comprometidos. También necesitará conocer las habilidades parciales en las que se descompone cada una de las ejecuciones; de este modo, cuando se produzca un error, podrá hacer reflexionar al alumno acerca del mismo, orientarlo para que encuentre el modo de corregirlo u ofrecer un modelo adecuado, si ésto resultara necesario.

Los contenidos subyacentes a la ejecución vocal, corresponden a las habilidades del canto. Es uno de los varios ejemplos en los que el recurso, (en este caso la canción) define el nivel de dificultad de la capacidad involucrada.

Las características de la factura \* o construcción interna de las melodías de las canciones, están estrechamente vinculadas con las habilidades del canto: tesitura, respiración, emisión, articulación, etc..

Dado que las técnicas particulares del canto resultan difíciles de ser administradas en la escuela por requerir una enseñanza individualizada, es importante que el docente pueda analizar las melodías que elige para ser cantadas por los alumnos, ya que de este modo, procederá progresivamente en la jerarquización de las dificultades.

La habilidad del canto se basa en el aprendizaje imitativo. El alumno debe "copiar" un modelo dado. Por ello el nudo del problema se centra en la validez del modelo. El docente tiene la responsabilidad de brindarlo; en él recae el peso de demostrar las particularidades de la técnica vocal. A través de un ejemplo bien dado, dicha técnica se demuestra, eventualmente se describe; de modo que el alumno pueda desarrollar la habilidad del canto por copiar y probar de una manera natural más que por entender y/o buscar en sí mismo la réplica del modelo explicitado.

Las "canciones tipo" que se consignan en el cuadro de contenidos, operan como ejemplo para estimar el grado de dificultad, el que está determinado por los siguientes rasgos:

- *Ámbito y número de alturas comprendidas en él.* Esta característica se relaciona con la tesitura. El grado de dificultad de las canciones, desde esta perspectiva, aumenta en relación directa a la amplitud del ámbito y a la cantidad de alturas diatónicas y cromáticas, (si las hubiere) comprendidas en él; partiendo de canciones construidas en ámbito de sexta o séptima, el docente ordenará el repertorio ampliando progresivamente el ámbito e incrementando el número de alturas contenidas en el mismo;
- *Tonomodalidad.* Esta característica se vincula con la capacidad de centrarse en una determinada estructura tonomodal sin pérdida del centro tonal. En este sentido el ordenamiento del repertorio se realizará desde las canciones cuya escalística corresponda a las estructuras más frecuentadas por los niños, (mayores y menores), hasta las menos frecuentadas (antiguas y exóticas) y desde aquellas que se desarrollen en torno a un centro tonal único, hasta las que presentan varios centros tonales, (ya sea por la acción de dominantes secundarias en la armonía subyacente, ya por modulaciones pasajeras o definitivas). En cuanto a la tonalidad, el punto de partida ha de ser el que coincida con las posibilidades vocales del

niño para que posteriormente el alumno se adecúe a un centro tonal sugerido.

- *Relaciones interválicas.* Esta característica se relaciona con la capacidad de afinar puntualmente las alturas componentes. El grado de dificultad que presentan los intervalos, tanto aislados como en encadenamientos, se relaciona con la amplitud de los mismos, el intervalo de tiempo que media entre las alturas componentes, la pertinencia de las alturas a la tonalidad o el contexto armónico en el que se encuentren. Resultan de mayor dificultad los intervalos más amplios así como los que se establecen entre alturas cromáticas; la dificultad también es mayor en relación directa a la velocidad con que deben cantarse;
- *Rítmica y métrica.* Esta característica se relaciona con la capacidad de adecuación a un determinado contexto métrico.  
El grado de dificultad se corresponde con los contenidos propuestos para la *ejecución rítmica*, secuenciados en el primer eje de contenidos;
- *Cesura.* Esta particularidad de la factura musical, se corresponde con la capacidad de inspirar o realizar las "tomas de aires" correspondientes en los puntos del discurso musical que resulten lógicos, sin omitir sonidos, cortar las palabras o el sentido de la frase musical. En las melodías, las cesuras están dadas por silencios, valores de duración largos o prolongados;
- *Dimensión de las unidades formales menores a la frase.* (UF) Se vincula con la capacidad de dosificar al aire durante el tiempo requerido para cantar sin fragmentar aquellos diseños internos que no pueden interrumpirse en ningún punto. Para ordenar progresivamente el repertorio, el docente debe atender a la presentación de UF cada vez más extensas;
- *Estructura.* Se relaciona con la capacidad de traducir el equilibrio formal de la canción. El grado de dificultad se corresponde con los contenidos presentados en el apartado *Forma* del segundo eje;
- *Carácter, dinámica, articulación y estilo.* Estas características se vinculan con las habilidades expresivas. Para graduar los ejemplares atendiendo a estos aspectos, el docente puede tener en cuenta los contenidos que se proponen en *carácter, dinámica, intensidad, tempo* y tipos de obras musicales.

En la ejecución instrumental, los toques o modos de acción se organizan en torno a las habilidades de ejecución, teniendo en cuenta las destrezas psicomotoras involucradas.

Los instrumentos de fácil acceso requieren para su ejecución la coordinación brazo-mano: sacudir o agitar, percutir con mano (palma, o puño), o con mediadores (baquetas, varillas, palillos) sobre cuerpos suspendidos (tamborés, cajas chinas, claves o panderos apoyados sobre soportes; cuerpo de triángulo colgado); soplar, raspar, frotar, entrechocar.

Esas mismas acciones presentan mayor dificultad si se combinan entre sí o si obligan al ejecutante a realizar maniobras de toque y sostén. Son un ejemplo de lo antedicho las acciones de toque y rebote que requiere el pandero percutido con la mano; el sostén y hueco resonador que forma la mano en la que se apoya una de las claves, mientras la otra percute en un punto de superficie reducido. El efecto de "trueno" que se logra agitando una lámina de metal exige una acción de sacudimiento con prolongación y reducción paulatina de la energía.

El triángulo requiere equilibrio en el sostén y capacidad para inhibir la vibración del cuerpo con una mano, en tanto que con la otra se efectúan toques por percusión y agitación alternadamente, sobre una superficie de toque reducida y muchas veces móvil.

Las coordinaciones mano-dedo y las relajaciones segmentarias permiten utilizar instrumentos que comprometen destrezas digitales (percusión o tamboriles con dedos, uñas, yemas o nudillos), movimientos por rotación o presión. Son ejemplos de estas destrezas las ejecuciones que se realizan en una cabassa, un flexátono, o los repiques que se obtienen en un bongoe o en las congas.

El nivel de dificultad de la ejecución por percusión depende, además de la delimitación de la superficie de toque, las superficies más amplias (placas) ofrecen mayor facilidad para la percusión que las superficies más reducidas (tubos). También influye la cantidad de puntos de toque, en diferentes sectores o unidades de un mismo instrumento, en los que se deba percutir: el menor número de puntos de toque (campana percutida con baqueta —un punto de toque—, toc-toc doble —dos sectores o puntos de toque—) ofrece menos dificultad que aquellos instrumentos que presentan muchas unidades o sectores en los que se debe percutir (xilófono o metalófono - tantos puntos de toque como placas tenga el instrumento).



Las dificultades en la ejecución aumentan en la medida en que se efectúan modificaciones paulatinas en la energía (contrastes o modificaciones en la dinámica) o se aumenta la velocidad. Del mismo modo, el uso simultáneo de varios mediadores dificulta las acciones: dos o más baquetas para los instrumentos de placa, alternancia de palo y mazo para los toques en el bombo, baquetas y escobillas utilizadas sobre membranas y placas metálicas alternativamente.

El instrumental accesible al alumno de escuela primaria es innumerable, y constituye un fuerte incentivo para la expresión musical.


El docente está comprometido a brindar, en cada clase, nuevos o diferentes estímulos. Un instrumental amplio permanentemente renovado, asegura la adhesión inmediata del alumnado y constituye una invitación franca y abierta al *hacer música*.

La *ejecución concertada* se refiere a los acuerdos sincrónicos (es decir, en el mismo tiempo) que deben alcanzar los integrantes de un grupo musical.

Para concertar la propia acción con la de otros, tanto en lo rítmico como en lo melódico, el ejecutante debe ser capaz de atender al resultado de la propia acción, al producido por el/los otro/s ejecutante/s y a la sincronización o concertación entre ellos. Para ayudar al logro de esta habilidad se han organizado los referentes que apoyan las acciones del alumno, se analiza la factura de las partes de cada ejecutante y se propone un ordenamiento tentativo en cuanto al número y tipos de relaciones entre las mismas. Este último aspecto alude a la complejidad de los arreglos vocales, instrumentales o mixtos.

Los referentes para la acción son aquellos indicios que ayudan al ejecutante en las entradas y cierres, así como en el juego concertante que se presenta entre las partes. Se han organizado en: musicales, gestuales y gráficos.

Son referentes musicales aquellos que se obtienen por audición:

- Sonidos que preceden a la propia ejecución (por ejemplo, el alumno que tiene a su cargo el pandero, debe comenzar a tocar cuando haya escuchado dos sonidos ejecutados con las claves);
- El relato que sirve de base a una sonorización y que opera como organizador temporal, (por ejemplo, el alumno que imita el sonido del viento, debe comenzar su acción al escuchar "... el viento corría por la plaza...");
- La canción u obra instrumental utilizada con un fin semejante, (por ejemplo, el alumno que utiliza manejos de semillas, tocará durante el consecuente de la frase y finalizará su acción en el último tiempo articulado de la obra musical instrumentada);
- Los giros característicos de otra parte con la cual se realizan imitaciones, (por ejemplo, el motivo  será imitado inmediatamente por una caja china, comenzando la acción en el tiempo siguiente).

Los referentes gestuales se refieren a las indicaciones que proporciona el maestro o quien dirige al grupo; el alumno, a partir de la práctica constante, llega a responder con gran precisión a indicaciones gestuales mínimas.

Las ayudas gráficas —diversos tipos de partituras— son útiles cuando las instrumentaciones prescinden de organizadores temporales (canciones; cuentos, etc.) y resultan eficaces "ayudamemoria" en ejecuciones de música pura.

Los gráficos de cualquier tipo son un medio para la ejecución y, como tal, habrá que considerarlos únicamente cuando resulte necesario. El tipo de lectura que debe efectuar el alumno frente a una partitura instrumental es bastante particular y altamente compleja; debe realizar una lectura en sentido horizontal y otra en sentido vertical simultáneamente.

Por ejemplo:



En el ejemplo precedente, el alumno que tiene a su cargo las castañuelas debe leer la línea superior para poder inferir el momento de inicio de su acción; atenderá a ambas líneas durante la ejecución de su parte y nuevamente tomará indicios de la otra parte para determinar el momento de cierre.

La relaciones que se establecen entre las partes determinan el grado de dificultad de los arreglos. Ello depende de:

- La cantidad de partes diferentes;
- La factura de cada una de las partes, vinculada con los contenidos rítmicos, melódicos, estructurales y expresivos que el alumno haya abordado;
- Las relaciones que se establecen entre las partes y los sincronismos que deben alcanzarse en consecuencia.

Las experiencias musicales deberían tener idealmente una doble razón de ser: una en el sentido de alcanzar los objetivos musicales y otra por la cual esos objetivos alcanzados ayuden al niño a manejarse más creativamente en el mundo que lo rodea.

Un enfoque creativo de la enseñanza debería impulsar al alumno a "aventurarse", a equivocarse, a no tener miedo a fallar, a elegir, a descubrir las propias aptitudes.

Las respuestas creativas se obtienen a lo largo de un proceso ininterrumpido en el cual la actitud del docente, abierto a las propuestas, sugiriendo vías más que resultados, juega un rol predominante.

*... "La creatividad es una forma del pensamiento, es una función relativa al estilo o manera de usar la mente; es por ello que frecuentemente se la asocia con el planteo y solución de problemas.*

Los productos creativos tanto en arte como en ciencia, se caracterizan por idénticos procesos psíquicos.

En tal sentido, se ha comprobado que el desempeño original puede optimizarse si se hace comprender al sujeto los procesos psicológicos que necesita poner en funcionamiento.

La música, como estrategia educativa debería preocuparse, entonces por enseñar *cómo pensar* más que sobre *qué pensar*.<sup>1</sup>

La creación no es un producto azaroso y sin historia. El niño necesita recibir para poder transformar, modificar, recomponer, componer. La clase de música ofrece un ámbito estimulante para el desarrollo creador y el docente es el encargado de incentivarlo.

Los objetivos referidos a la creatividad que se proponen en este proyecto, sugieren la utilización de los contenidos musicales tratados, como vía para la configuración de producciones musicales originales, tanto individuales como grupales. De este modo, los contenidos enunciados deben contemplar el desarrollo de conductas originales. Una vez que el alumno ha experimentado, escuchado, comprendido determinadas relaciones sonoras podrá modificarlas, proponer nuevas ideas utilizando esas relaciones o recomponer en diferente sentido sus elementos. Desde esta perspectiva todas las experiencias del aula deberían contribuir al crecimiento creativo, cognoscitivo, psicomotriz y afectivo de los niños.

En cuanto a la comprensión del lenguaje musical la metodología se centra en ciertas acciones básicas: escuchar, relacionar con la práctica previa, reconstruir en audición interior, explicitar los contenidos de pensamiento al respecto, sopesar las opiniones con las de los otros, volver a escuchar para constatar, refirmar o variar las impresiones iniciales, generalizar las conclusiones, etc.. Las relaciones sonoras, así como sus principios de organización sólo podrán ser comprendidos si se ha tenido una importante práctica auditiva previa.

La audición comprensiva de la música obliga al oyente a realizar discriminaciones sonoras múltiples que se suceden en brevísimos lapsos de tiempo; el auditor debe percibir en simultaneidad dos tipos de relaciones: las horizontales —o de sucesión— y las verticales —o de simultaneidad— organizadas en un tiempo estrictamente medido. Es una habilidad altamente compleja y por ello resulta necesario proceder ordenadamente para su enseñanza.

Las relaciones sucesivas preceden a las simultáneas: estas últimas requieren de la descentralización del pensamiento, al igual que el canto a voces, la ejecución simultánea de ritmos diferentes, estímatos, cánones, quodlibet y otras superposiciones puntuales. Ello obliga no sólo a atender a la jerarquía de contenidos, sino a respetar el proceso evolutivo del alumno.

## **5 Formación del sujeto socio-cultural.**

Con el acercamiento al fenómeno musical, al indagar acerca de su origen, el alumno se conecta

1 MALBRAN, S. "La creatividad: un desafío al vértigo", (conferencia). Congreso Argentino de la Música, noviembre de 1986.



con su propia cultura. Los cantos del acervo tradicional y folklórico, el refranero, las rimas y adivinanzas, las canciones de carácter patriótico, son parte de esa cultura.

Significan un patrimonio porque hacen a nuestra identidad como pueblo.

Al cantar, conocer, comparar o analizar diferentes especies musicales, aprenderá a valorar su música y podrá asumir la responsabilidad que le compete en la tarea de preservarla, contribuyendo tanto a su conservación como a su transmisión.

El estudio de su música, le posibilitará detectar las raíces comunes con la de otros pueblos latinoamericanos: de este modo podrá vincular la música del Noroeste Argentino con la de Bolivia y Perú; la Litoraleña con la de Paraguay; el Candombe rioplatense y otras especies de marcada influencia afro con las manifestaciones musicales de Uruguay y Brasil, especies Cuyanas con las Chilenas.

Además llegará a conocer otras culturas valiéndose del conocimiento de su música como vía de acceso.

## **6 Aporte al desarrollo de competencias comunicativas.**

La modalidad de trabajo que caracteriza a la enseñanza de la música coloca al alumno en la situación de participar activamente en experiencias grupales.

En lo específico del área, significa que aprenderá a escuchar y a ser escuchado; a esperar turno para actuar, a respetar opiniones o a colaborar en proyectos grupales.

La experiencia musical incita al alumno a relacionarse afectivamente con los otros miembros de su grupo.

Estas interacciones requieren de un clima afectivo que las posibilite; el funcionamiento grupal, basado en el afecto y respeto mutuo, estimula al alumno para que pueda expresar sentimientos, aceptar los propios errores, valorar los esfuerzos de cada uno, dar estímulo a quien lo necesite, apoyar y sentirse apoyado.

Sin duda puede afirmarse que ningún logro musical puede consolidarse si no se establece en el grupo formas de interacción positivas.

Mediante la música establece un tipo de comunicación basada en el uso de códigos no verbales.

El alumno aprende a compartir este lenguaje y se vincula de diferente modo según participe en calidad de oyente, intérprete, coordinador o productor.

Como oyente, capta la emoción expresada por el "alumno-intérprete", decodifica el mensaje musical recibido y reconstruye el pensamiento musical. A su vez demuestra, con su actitud, el impacto emocional recibido; si se tratara de una situación de tipo concierto, esta actitud significaría la retroalimentación para el intérprete.

Si el alumno es el intérprete, comparte con el coordinador —docente o alumno— un código gestual bastante amplio y altamente expresivo, que permite acordar acciones conjuntas e intenciones durante la ejecución. Interpreta las miradas, los mínimos gestos faciales y los numerosos movimientos de manos y brazos (fonomimia) que configuran un lenguaje significativo compartido por el grupo.

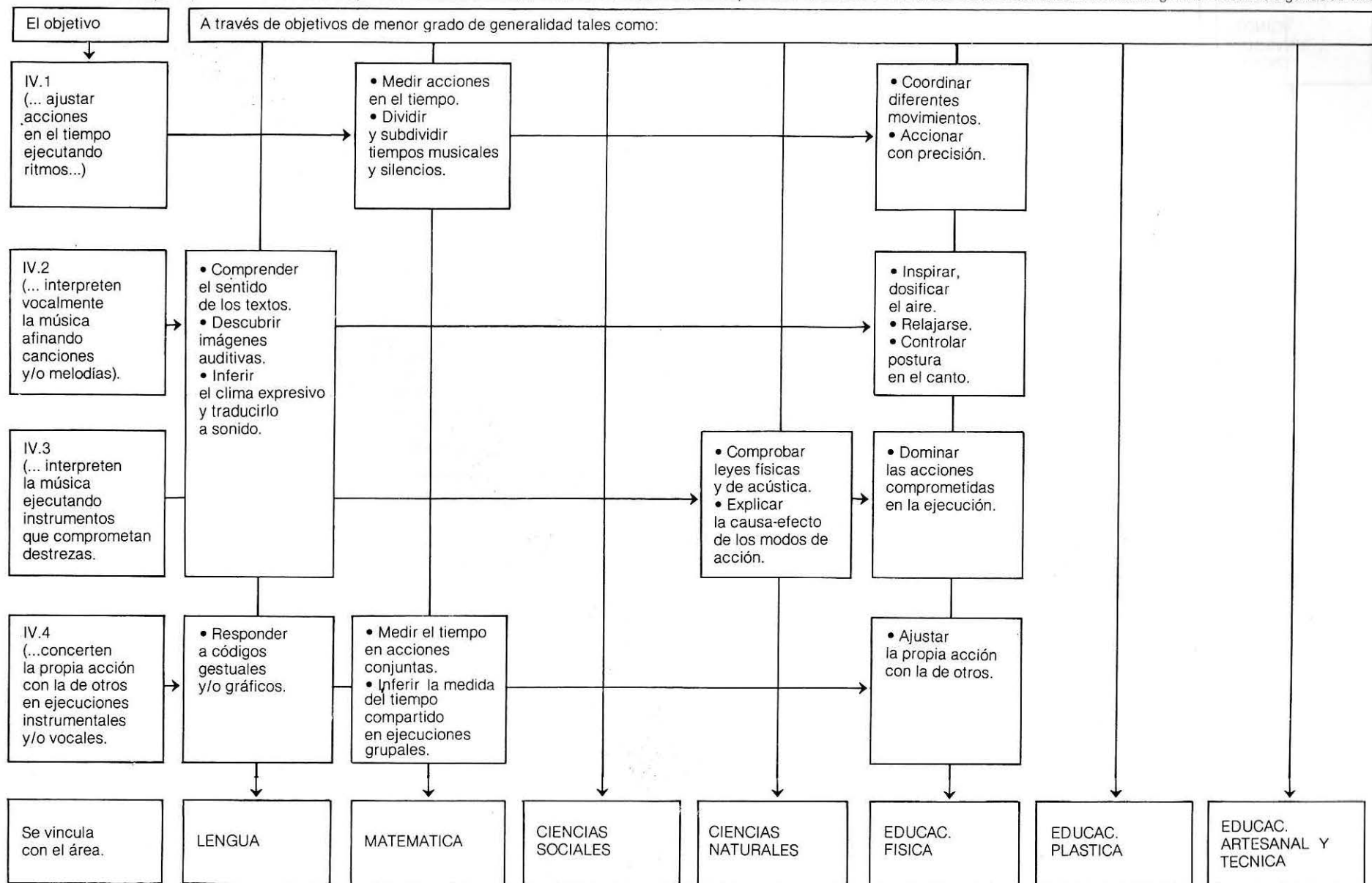
En la interpretación grupal se suscita además una corriente de empatía que permite lograr acuerdos de alta precisión en el tiempo, o de una emoción coincidente que caracterizará como único al hecho musical resultante.

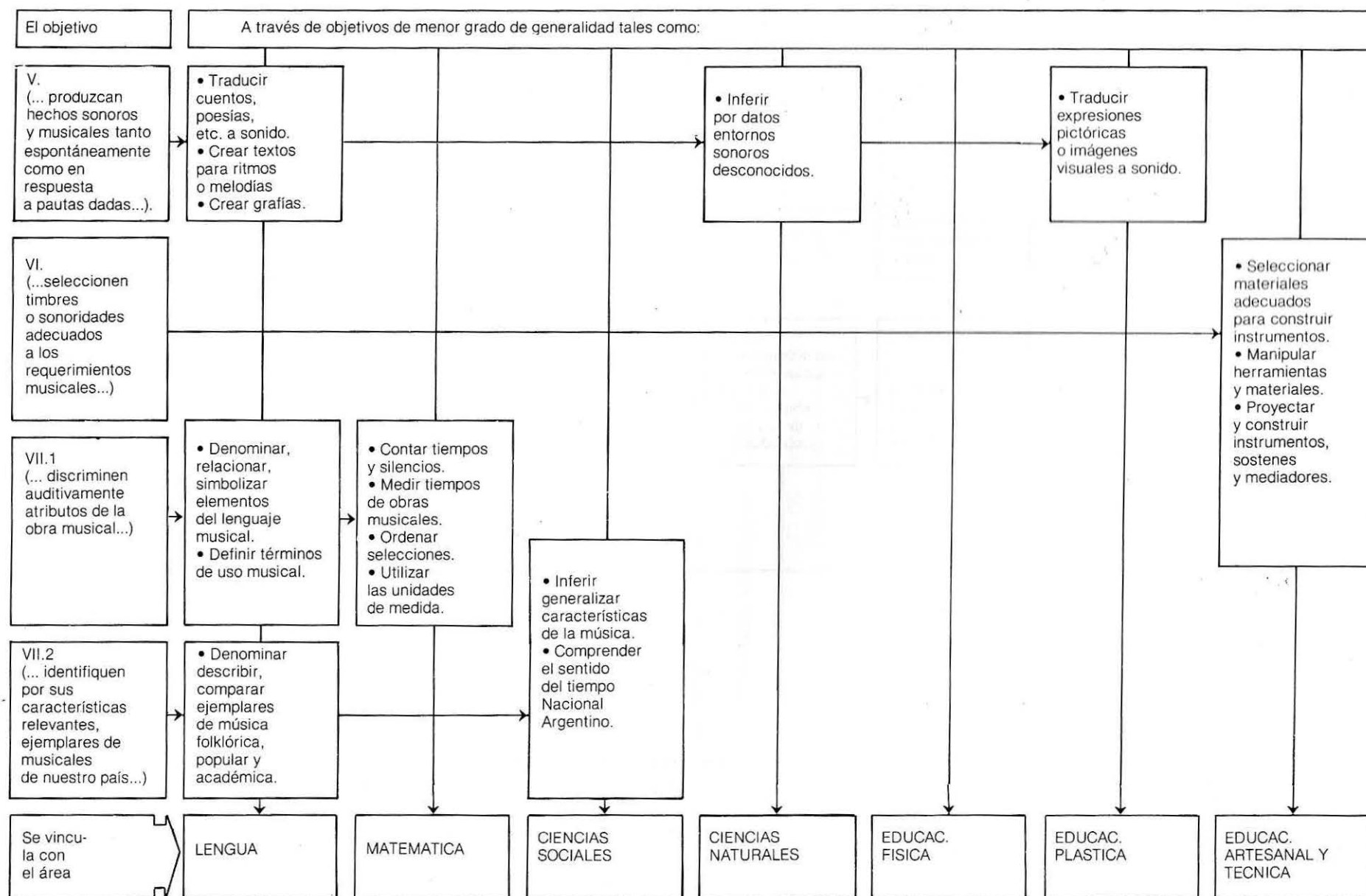
Cuando el alumno es el coordinador, hace uso de este lenguaje gestual, intentando, además, imprimir su sello emotivo.

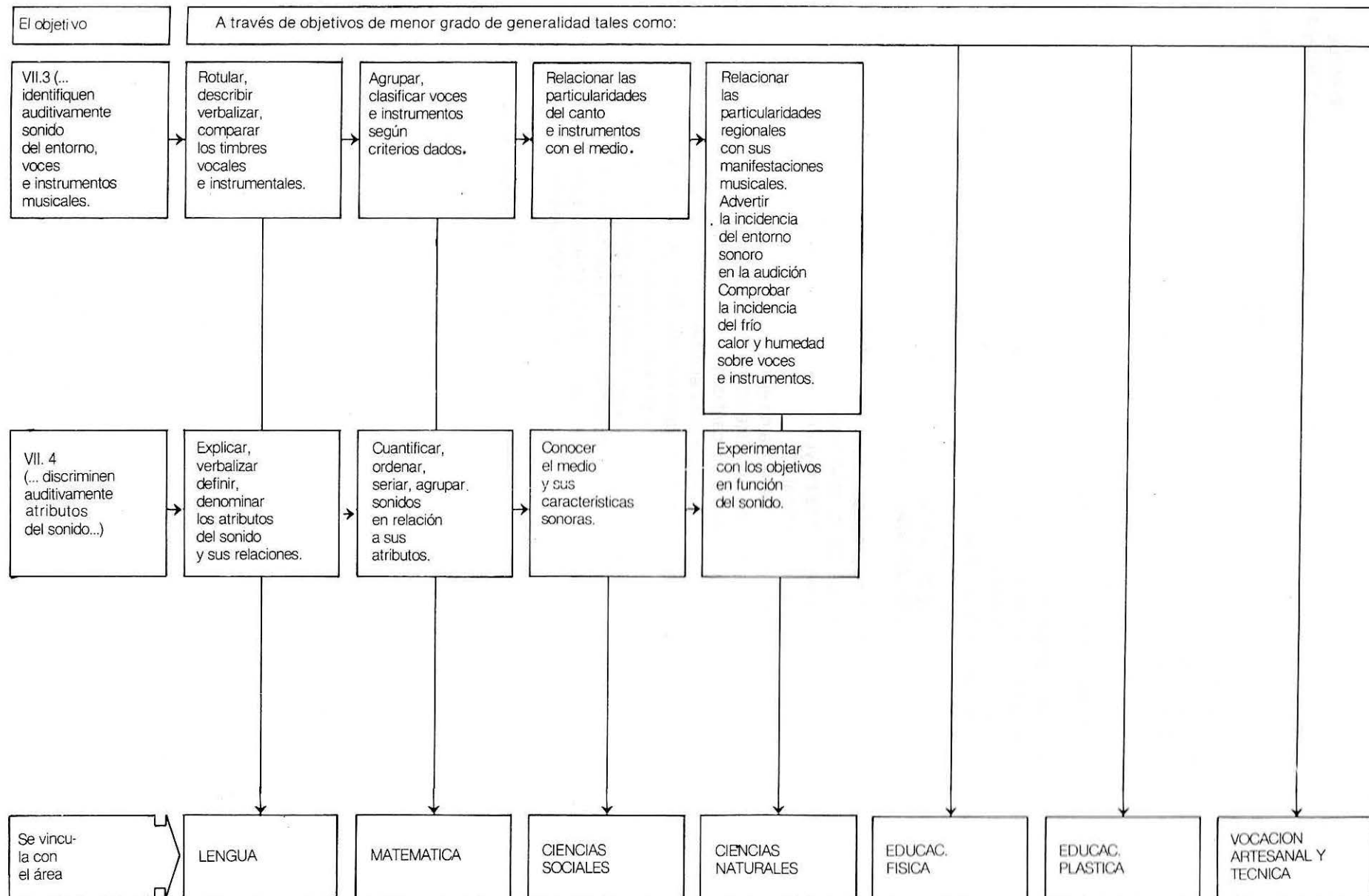
Si comparte con otros un proyecto creativo tiene la oportunidad de aprender, no sólo a escuchar con respeto las ideas originales de los otros, sino a interpretar, extraer, inferir aquéllas que quedan a "medio decir" para desarrollarlas, contribuyendo con las propias ideas, buscando un producto musical original y valioso.

Esencialmente, aprende que, mediante la música, tiene la oportunidad de disfrutar de un tipo de comunicación altamente expresivo.

**7 VINCULACIONES CON OTRAS AREAS.** Las vinculaciones con otras áreas pueden analizarse desde distintos ángulos; uno de ellos es el enfoque presentado en las unidades de integración de este mismo Diseño. Otra opción, tal vez más rica desde el punto de vista de la enseñanza musical, es observar las capacidades en común con otras áreas de enseñanza. El cuadro siguiente describe algunas de ellas:







## 8 Educación musical - Evaluación.

La evaluación de los aprendizajes musicales es interdependiente del planteo de sus objetivos. Si no se constata en qué medida los mismos se han alcanzado, no puede afirmarse que se logró el aprendizaje.

Sin embargo, en la realidad, los resultados de la enseñanza musical no se juzgan con objetividad a pesar de que, al igual que otros aprendizajes, requieren de una evaluación permanente.

Las estimaciones más frecuentes se basan en las apreciaciones globales que el docente tiene del grupo y rara vez se atiende a los progresos individuales.

Ante la falta de evaluación sistemática se suscitan dos situaciones típicas:

- a) La reiteración de aprendizajes ya alcanzados sin un sentido pedagógico.
- b) La falta de jerarquización de los objetivos de enseñanza.

El siguiente es un ejemplo relacionado con la primera:

El alumno que puede interpretar canciones correspondientes a un primer grado de dificultad, va a abordar sin trabas otras que presenten una complejidad semejante. Si los nuevos estímulos que se le ofrecen para el aprendizaje del canto corresponden a esa misma dificultad, a pesar de que pueda resultar una experiencia gozosa, no significa una verdadera situación de aprendizaje.

Las imitaciones rítmicas ("ecos") que se reiteran durante el año, con los mismos niveles de dificultad en las figuraciones, constituyen otro ejemplo de reiteración innecesaria de aprendizajes alcanzados.

En el otro sentido, cuando no se procede cuidadosamente en la jerarquización de los objetivos, muchas propuestas significan metas que, por su dificultad, se encuentran fuera del alcance de los alumnos y provocan el desinterés por la tarea. Dichos proyectos llevan generalmente a ensayos reiterados y tediosos en los que se pierde la expresión musical.

El ritmo adecuado y progresivo de la enseñanza no es fácil de regular, especialmente si se realizan esfuerzos por atender las diferencias individuales. Este último aspecto resulta altamente complejo en el área, debido al carácter grupal de la enseñanza y a la cantidad de respuestas "a coro" que se suscitan.

La práctica musical resulta un marco propicio para el lucimiento individual de quienes poseen aptitudes naturales o realizan estudios específicos fuera de la escuela. Estos alumnos superan con comodidad las dificultades de las tareas que se les proponen y por ello, el proyecto educativo no significa un progreso en sus capacidades cognitivas; los desempeños que de él se requieren no representan desafíos o estímulos para su crecimiento musical específico aunque resulten un aprendizaje social importante.

Inversamente, los progresos de aquellos alumnos más tímidos o retraídos suelen pasar inadvertidos, a pesar de que, generalmente, tienen gran necesidad de manifestarse a través de actividades expresivas.

Al advertir y valorar sus esfuerzos se refuerzan los aprendizajes y se retroalimenta al alumno con el estímulo necesario, aumentando sus posibilidades de éxito.

Del mismo modo, al potencializar al alumno talentoso no sólo se lo beneficia en su aprendizaje sino que se lo convierte en una ayuda para el grupo favoreciendo las interacciones.

Ambos grupos necesitan proyectos adecuados y situaciones que les permitan apreciar sus progresos.

Cuando las acciones pedagógicas se orientan en este sentido y el docente puede atender a las necesidades individuales, se ayuda además, a consolidar las relaciones interpersonales; cada uno en su medida debe esforzarse para alcanzar los objetivos.

Si se considera que un aprendizaje alcanzado habilita para acceder al siguiente, se comprenderá por qué la evaluación debe ocupar un lugar preponderante en la enseñanza.

Las nuevas capacidades se adquieren progresivamente; significan cambios paulatinos que se efectúan durante un proceso; por lo tanto, para estimar los logros alcanzados, no basta con evaluar una situación en forma aislada. Es necesario apreciar el grado de progreso que se ha alcanzado entre una situación de enseñanza y otra. Ello permitirá planear las acciones futuras.

Al atender a este aspecto de la enseñanza el docente recurre a la evaluación diagnóstica, para determinar el punto de partida del aprendizaje de cada grupo; a la evaluación formativa para verificar la marcha en el proceso de enseñanza y a la evaluación sumativa para constatar si el alumno ha alcanzado el nivel que lo habilita para abordar la siguiente etapa de estudio.

Los diferentes tipos de evaluación requieren de situaciones, estímulos e instrumentos adecuados. La elección de estos últimos debiera efectuarse en relación a los objetivos planteados. La elección certera del instrumento de evaluación garantiza, en parte, que se evalúen realmente las capacida-



des que se desean evaluar. Por ejemplo: si el maestro desea saber si el alumno discrimina sonidos en relación ascendente y descendente, resultaría erróneo pedirle que *cante* relaciones de este tipo; podría suceder que el alumno perciba bien esas relaciones pero que, en cambio, manifieste dificultad en la habilidad de cantarlas.

Resultaría más acertado solicitar que señale dichas relaciones (ya sea verbal, gráfica o corporalmente) en el instante en que las ha percibido.

La experiencia de cantar permitirá evaluar los logros en cuanto a esa ejecución. El maestro será el primero en advertir los errores. Por eso no debe olvidarse que corresponde instrumentar a los alumnos para que alcancen la habilidad de percibir los propios errores y puedan ajustar progresivamente sus acciones de manera cada vez más independiente.

Los diferentes tipo de aprendizaje que promueve el estudio de la música, se traducen en los objetivos de enseñanza; para verificar los logros alcanzados es necesario seleccionar el o los instrumentos de evaluación que mejor se adecuan a cada uno de ellos.

En líneas muy generales podría decirse que, para estimar los progresos en las expresiones musicales (afinación vocal o instrumental, ajustes rítmicos, técnicas instrumentales) el docente, debiera proyectar pruebas de ejecución específicas y evaluar los resultados con la ayuda de instrumentos tales como las escalas de calificaciones o las listas de cotejo.

La decisión de que dichas pruebas sean individuales o grupales, dependerá del tipo de habilidad que se intenta evaluar.

Los objetivos de interpretación ( $IV_1$ ,  $IV_2$ ,  $IV_3$ ,  $IV_4$ ) requieren de este tipo de evaluación. Los que se refieren a la producción creativa ( $V_1$ ,  $V_2$ ) necesitan valerse de proyectos que promuevan productos musicales creativos. (Inventar la música para una obra de títeres; proyectar el fondo sonoro de un audiovisual, etc.).

Proyectos de estas características permiten al docente estimar diferentes logros, pues constituyen un complejo de capacidades, a la vez que estimulan la resolución de problemas.

# **EDUCACION MUSICAL**

## **OBJETIVOS GENERALES**

Que los alumnos:

- Adopten la música como una de las formas de goce estético para la vida.
- Participen activamente en las prácticas musicales de conjunto.
- Se sensibilicen al impacto emocional de la música.
- Interpreten la música utilizando las formas de ejecución vocal e instrumental.
- Improvisen y/o compongan con sonidos, ritmos y/o melodías.
- Seleccionen o construyan los generadores de sonido requeridos para la ejecución musical.
- Reconstruyan las interrelaciones sonoras discriminadas auditivamente.
- Expresen los contenidos musicales a través de otras formas de representación: verbal, corporal y gráfica.

## EDUCACION MUSICAL - Primer Ciclo - Objetivos

Primer ciclo	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
<p><i>Que los alumnos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I. Disfruten de las experiencias musicales de clase.</li> <li>II. Se integren gozosamente a las experiencias grupales de clase.</li> <li>III. Se conecten emocionalmente con los estímulos musicales.</li> </ul>	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>

## EDUCACION MUSICAL - Primer Ciclo - Objetivos (continuación)

Primer ciclo	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
<p><i>Que los alumnos:</i></p> <p>IV<sub>1</sub> Ajusten acciones en el tiempo ejecutando ritmos con valores de división proporcional equivalente.*</p> <p>IV<sub>2</sub> Interpreten vocalmente la música afinando canciones y/o melodías en grado creciente de dificultad.</p> <p>IV<sub>3</sub> Interpreten la música ejecutando instrumentos que comprometan destrezas en grado creciente de dificultad.</p> <p>IV<sub>4</sub> Concerten la propia acción con la de otro/s en ejecuciones instrumentales y/o vocales en grado creciente de dificultad.*</p> <p>V Produzcan hechos sonoros y musicales tanto espontáneamente como en respuesta a pautas acordadas previamente.</p>	<p><i>Que los alumnos</i></p> <p>→</p> <p>IV<sub>3</sub> Ejecuten instrumentos que involucren coordinaciones brazo-mano.</p> <p>→</p> <p>V<sub>1</sub> Operen creativamente con los contenidos musicales tratados.</p> <p>V<sub>2</sub> Traduzcan a sonido, imágenes auditivas, visuales, cinestésicas, táctiles.</p>	<p><i>Que los alumnos</i></p> <p>→</p> <p>IV<sub>3</sub> Ejecuten instrumentos que involucren coordinaciones brazo-mano y combinaciones de toque y sostén.</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>	<p><i>Que los alumnos</i></p> <p>→</p> <p>IV<sub>3</sub> Ejecuten instrumentos que involucren las coordinaciones anteriores con modificaciones progresivas de velocidad y energía.</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>

\* El alcance de los objetivos de grado estará dado por el grado de especificidad del contenido (ver el eje MODOS DE EXPRESION, del Cuadro de Contenidos).

## EDUCACION MUSICAL - Primer Ciclo - Objetivos (continuación)

Primer ciclo	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
<p>VI Seleccionen timbres o sonoridades adecuados a los requerimientos musicales utilizando tanto instrumentos convencionales como otros de invención.</p>	<p>VI<sub>1</sub> Seleccionen los sonidos, experimentando con materiales de la vida cotidiana.</p> <p>VI<sub>2</sub> Construyan generadores de sonido con los materiales que le brinda su entorno.</p>	<p>→</p> <p>→</p>	<p>VI<sub>1</sub> Seleccionen los sonidos utilizando materiales de otros entornos (productos industriales o del campo).</p> <p>VI<sub>2</sub> Construyan generadores de sonido con materiales propios de otros entornos (productos industriales o del campo).</p>
<p>VII<sub>1</sub> Discriminen auditivamente atributos de la obra musical.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminen auditivamente obras musicales cuyos rasgos presenten un grado creciente de dificultad*.</li> <li>• Identifiquen rondas, canciones y juegos tradicionales infantiles.</li> </ul>	<p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifiquen algunas canciones y danzas de nuestro folklore.</li> </ul>	<p>→</p>
<p>VII<sub>2</sub> Identifiquen, por sus características, danzas, canciones y juegos infantiles, (de inserción en el medio social o entorno socio-afectivo).</p> <p>VII<sub>3</sub> Identifiquen auditivamente sonidos del entorno; voces e instrumentos musicales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifiquen sonidos, voces e instrumentos musicales del entorno y algunos de la pequeña percusión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifiquen sonidos y voces del entorno, de instrumentos de la pequeña percusión y aquéllos con posibilidades melódicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifiquen sonidos de la ciudad, el campo y ejemplares típicos de la música urbana: voces e instrumentos.</li> </ul>

\* Los contenidos especificados en el eje LENGUAJE MUSICAL, que se refieren a los atributos de la obra musical y su relaciones, servirán de guía para la selección de las obras a utilizar como motivo de trabajo.



## EDUCACION MUSICAL - Primer Ciclo - Objetivos (Cont.)

VII <sub>4</sub> Discriminen auditivamente atributos del sonido.	<p>VII<sub>4.1</sub>. Discriminen auditivamente atributos del sonido en relaciones crecientes de dificultad **</p> <p>VII<sub>4.2</sub>. Localicen el sonido en el espacio y en el tiempo.</p>	<p>→</p> <p>→</p>	<p>→</p> <p>→</p>
VIII Expresen los contenidos musicales a través de otras formas de representación: verbal, corporal y gráfica.	→	→	→

\*\* Los contenidos especificados en el eje LENGUAJE MUSICAL, referidos al sonido, sus atributos y relaciones, constituyen la guía para adjudicar el grado de dificultad correspondiente a las ejercitaciones auditivas.

## EDUCACION MUSICAL - Primer Ciclo - Contenidos (1)

	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
<b>I. MODOS DE EXPRESION MUSICAL</b>  <b>EJECUCION RITMICA</b>  Valores:  Métrica  Tempo   <b>EJECUCION VOCAL</b>   <b>EJECUCION INSTRUMENTAL</b> Toques o modos de acción.  <b>EJECUCION CONCERTADA</b> • Referentes musicales.  • Referentes gestuales.  • Relaciones entre las partes rítmicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempo articulado, dividido, prolongado y en silencio (binario y ternario).</li> <li>• Compás de 2 tiempos (binario y ternario)</li> <li>• Sin contexto métrico (ritmo libre).</li> <li>• Tempo estable.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subdivisión tiempo binario y derivados.</li> <li>• Alternancia simple-compuesto por frase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subdivisión tiempo ternario y derivados.</li> <li>• Compás 4 tiempos, división binaria.</li> <li>• Modificaciones progresivas: acelerando, retardando.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De un nivel de dificultad * equivalente al de la canción: "Fray Santiago" o "Sobre el puente de Avignon".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De un nivel de dificultad equivalente al de la canción: "Dos pajaritos se casaron" o "Huachitorito".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De un nivel de dificultad equivalente al de la canción: "Una pulga y un ratón" o "Desde Córdoba a Sevilla".</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con coordinación brazo-mano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación brazo-mano y combinación de toque y sostén.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación brazo-mano con modificaciones de velocidad y energía.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sonidos previos</li> <li>• Puntos determinados del discurso musical.</li> <li>• Ataque, cierre, tempo.</li> <li>• Idénticas y una parte global simultánea a una puntual (rítmica o de batidos regulares).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matices dinámicos: f-p</li> <li>• Una parte de rítmica puntual simultánea a otra de batidos regulares. Hasta 3 partes diferentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Giros melódicos o rítmicos característicos.</li> <li>• Cambios de velocidad.</li> <li>• Una parte con ritmos "ostinati" simultánea a los tipos anteriores. Hasta 4 partes diferentes.</li> </ul>

\* El grado de dificultad de las melodías o canciones depende de su factura (ver 4. Metodología).

## EDUCACION MUSICAL - Primer Ciclo - Contenidos (Cont.)

	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
<ul style="list-style-type: none"> <li>Relaciones entre las partes melódicas.</li> <li>Factura de las partes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al unísono y alternancia de solista y grupo.</li> <li>Una parte melódica simultánea a otra vocal no melódica (recitados-efectos con la voz).</li> <li>Rítmica, melódica, formal y expresiva coincidente con los contenidos tratados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Una parte melódica simultánea a otra de nota pedal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Una parte melódica simultánea a otra de diseños "ostinati".</li> </ul>
II. LENGUAJE MUSICAL OBRA MUSICAL - Atributos y sus relaciones.  RITMO Y METRICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ritmo de canciones y microformas instrumentales tratadas.</li> <li>Tiempos (como unidad de medida).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tiempos (cuantificación o cálculo).</li> <li>División binaria y ternaria.</li> <li>Acentos métricos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dos unidades de medida, por comparación: tiempos, acentos métricos; tiempos división de los mismos.</li> <li>Clases de comienzo: tético y anacrúsico.</li> </ul>
TEMPO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rápido: lento (por comparación: más que; menos que; igual que).</li> <li>Invariable - variable.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Moderado.</li> <li>Modificaciones progresivas: acelerando-retardando.</li> </ul>	
MELODIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Canciones y microformas instrumentales tratadas: melodías completas y fragmentos.</li> <li>Centro tonal (nota tónica).</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseños internos: idénticos - diferentes. (UFm).</li> </ul>
FORMA (De canciones y microformas instrumentales)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Final de frase (cierre)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Secciones iguales o diferentes (repetición o cambio).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Frase: antecedente-consecuente.</li> <li>Secciones semejantes (modificación).</li> </ul>

## EDUCACION MUSICAL - Primer Ciclo - Contenidos (Cont.)

	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
TEXTURA			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dos partes simultáneas de diferente tipo: melódica - rítmica - armónica (de acompañamiento).</li> </ul>
CARACTER	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un tipo determinado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambio de carácter por secciones.</li> </ul>	→
TIPO — Folklórica y de proyección. — Del acervo tradicional. — Popular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canciones; rondas y juegos infantiles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canciones y danzas folklóricas insertas en un medio socio-afectivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música urbana del entorno familiar y social.</li> </ul>
SONIDO — En el espacio (ubicación espacial). — En el tiempo (sucesión y cuantificación). — En el entorno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedencia, distancia, dirección.</li> <li>• Antes, después, junto con.</li> <li>• Cantidad de sonidos componentes de una secuencia.</li> <li>• El hogar, la escuela; la naturaleza: objetos, acciones, situaciones (en sucesión temporal).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Series en grado creciente de dificultad.</li> <li>• Cantidad de tiempos por compás.</li> <li>• El barrio, la ciudad: la carpintería, el zoológico, etc. (En sucesión y/o simultaneidad).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantidad de sonidos por tiempo.</li> <li>• La ciudad ahora - la ciudad antes.</li> <li>• El puerto, fábricas, construcciones. (En sucesión y simultaneidad).</li> </ul>
ATRIBUTOS Y SUS RELACIONES TIMBRE — Voces de animales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Del ámbito cotidiano (estudio comparativo según características del sonido)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Del zoológico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De la granja; del campo.</li> </ul>

## EDUCACION MUSICAL - Primer Ciclo - Contenidos (Cont.)

	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Voces humanas.</li> <li>— Instrumentos.</li> <li>— Agrupaciones vocales e instrumentales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Femenina, masculina, infantil.</li> <li>• Pequeña percusión: semejanzas y diferencias</li> <li>• Clásicos y/o populares más escuchados por los alumnos.</li> <li>• Coro infantil, coro de adultos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alternancia entre voces femenina, masculina, infantil y coro infantil o de adultos.</li> <li>• Pequeña percusión: semejanzas y diferencias.</li> <li>• Con posibilidades melódicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agrupamientos por semejanzas.</li> <li>• Pequeños conjuntos; tipos de voces e instrumentos.</li> <li>• Coro masculino, femenino, mixto.</li> </ul>
<b>INTENSIDAD</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Grados.</li> <li>— Variaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dos-tres de diferente nivel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dos del mismo nivel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tres del mismo nivel.</li> <li>• Crecientes y decrecientes.</li> </ul>
<b>DURACION</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Valores. (sonidos y silencios).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Largo-mediano-corto no proporcional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dos duraciones proporcionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tres duraciones proporcionales.</li> </ul>
<b>ALTURA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Grados: relaciones interválidas.</li> <li>— Variaciones.</li> <li>— Sucesiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hasta 6tas. o 5tas.</li> <li>• Altura fija - altura variable.</li> <li>• Continuas ascendentes y descendentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hasta 4tas.</li> <li>• Continuas y graduales ascendentes y descendentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hasta 3ras.</li> <li>• Ascendentes y descendentes por grado. Conjuntos.</li> </ul>



## EDUCACION MUSICAL - Primer Ciclo - Contenidos (Cont.)

	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
INTERRELACIONES DE LOS ATRIBUTOS			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duración - intensidad: sin organización proporcional y dos grados respectivamente.</li> <li>• Duración - altura: sin organización proporcional ni escala respectivamente.</li> </ul>

(1) Léase capítulo "Integración de áreas".

## EDUCACION MUSICAL - Segundo Ciclo - Objetivos

Segundo ciclo	Cuarto grado	Quinto grado
<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I Disfruten de las experiencias musicales de clase.</li> <li>II Experimenten alegría tanto por los logros personales como por los del grupo.</li> <li>III Adviertan el contenido expresivo de las obras musicales tratadas.</li> <li>IV<sub>1</sub> Ajusten acciones en el tiempo ejecutando ritmos que presenten desplazamientos métricos, valores irregulares y cambios en la métrica.</li> <li>IV<sub>2</sub> Interpreten vocalmente la música afinando canciones y/o melodías con grado creciente de dificultad.</li> <li>IV<sub>3</sub> Interpreten la música ejecutando instrumentos que comprometan destrezas con grado creciente de dificultad.</li> <li>IV<sub>4</sub> Concierten la propia acción con la de otros en ejecuciones instrumentales y/o vocales con grado creciente de dificultad.</li> </ul>	<p>Que los alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>IV<sub>3</sub> Ejecuten instrumentos que comprometan coordinaciones mano-dedo.</li> <li>→</li> </ul>	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>IV<sub>3</sub> Ejecuten instrumentos que comprometan coordinaciones mano-dedo, con modificaciones de energía y velocidad.</li> <li>→</li> </ul>

## EDUCACION MUSICAL - Segundo Ciclo - Objetivos (continuación)

Segundo ciclo	Cuarto grado	Quinto grado
V Produzcan hechos sonoros y musicales tanto espontáneamente como en respuesta a pautas acordadas previamente.	<p>V<sub>1</sub> Operen creativamente con los contenidos musicales tratados.</p> <p>V<sub>2</sub> Traduzcan a sonido, imágenes auditivas extraídas de textos literarios.</p> <p>V<sub>3</sub> Reconstruyan el clima sonoro de regiones lejanas, a partir de datos.</p>	<p>→</p> <p>→</p>
VI Seleccionen timbres o sonoridades adecuados a los requerimientos musicales, utilizando tanto instrumentos convencionales como otros de invención.	<p>VI<sub>1</sub> Seleccionen timbres y/o sonoridades adecuados a las características de tipo, carácter y estilo de las obras musicales elegidas para instrumentar.</p> <p>VI<sub>2</sub> Construyan generadores de sonido a semejanza de instrumentos tradicionales, o de su propia invención.</p>	<p>→</p> <p>→</p>
VII <sub>1</sub> Relacionen atributos de la obra musical discriminados auditivamente.	VII <sub>1</sub> Discriminen auditivamente obras musicales cuyos rasgos presenten un grado creciente de dificultad. (*).	→
VII <sub>2</sub> Identifiquen, por sus características relevantes, danzas y canciones de nuestro acervo folklórico y patriótico.	VII <sub>2</sub> Identifiquen, por sus características relevantes, romances tradicionales, canciones y danzas típicas de las regiones estudiadas y canciones del acervo patriótico.	→
VII <sub>3</sub> Identifiquen auditivamente sonidos del entorno; instrumentos folklóricos de nuestro país y agrupaciones musicales folklóricas y populares.	VII <sub>3</sub> Identifiquen auditivamente instrumentos folklóricos típicos de las regiones estudiadas.	<p>VII<sub>3.2</sub>. Clasifiquen los instrumentos musicales conocidos según la naturaleza del cuerpo vibrante.</p> <p>VII<sub>3.3</sub>. Comparen agrupaciones musicales actuales con la de épocas pasadas.</p>

## EDUCACION MUSICAL - Segundo Ciclo - Objetivos (continuación)

Segundo ciclo	Cuarto grado	Quinto grado
<p>VII<sub>4</sub> Relacionen atributos del sonido discriminados auditivamente.</p> <p>VIII Expresen los contenidos musicales a través de otras formas de representación: verbal, corporal y gráfica.</p>	<p>VII<sub>4</sub> Discriminen auditivamente interrelaciones de dos atributos del sonido.</p>	<p>→</p> <p>→</p>

## EDUCACION MUSICAL - Segundo Ciclo - Contenidos (1)

	Cuarto grado	Quinto grado
<p>I. MODOS DE EXPRESION MUSICAL</p> <p>EJECUCION RITMICA</p> <p>— Valores</p> <p>— Métrica</p> <p>EJECUCION VOCAL</p> <p>EJECUCION INSTRUMENTAL</p> <p>— Toques o modos de acción.</p> <p>EJECUCION CONCERTADA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Referentes musicales.</li> <li>• Referentes gestuales.</li> <li>• Referentes gráficos.</li> <li>• Relaciones entre las partes rítmicas.</li> <li>• Relaciones entre las partes melódicas.</li> <li>• Factura de las partes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desplazamientos métricos.</li> <li>• Ritmo libre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores irregulares de tiempo.</li> <li>• Alternancia de compás del folklore argentino.</li> <li>• Ritmo libre.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De un nivel de dificultad equivalente al de la canción: "Pala pala" o "Tengo yo un sombrerito"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De un nivel de dificultad equivalente al de la canción: "Canten señores cantores" o "Cielón de Uí" *</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinaciones mano-dedo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinaciones mano-dedo con modificación de energía y velocidad.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Giros melódicos/rítmicos característicos.</li> <li>• Modificación paulatina de intensidad y/o velocidad.</li> <li>• Hasta dos partes simultáneas (grafías analógicas).</li> <li>• Ostinatos diferentes, sucesivos o simultáneos ajustados a los tipos anteriores.</li> <li>• Dos partes de diferente melodía (quodlibet) y dos partes de imitación diferida (cánon a 2 voces) —hasta 4 o 5 partes.</li> <li>• Rítmica, melódica, formal y expresiva coincidente con los contenidos tratados.</li> </ul>	<div style="text-align: center;">→</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modificaciones súbitas de intensidad.</li> <li>• Hasta tres partes simultáneas (grafías analógicas).</li> <li>• Dos partes rítmicas diferentes y superposiciones anteriores.</li> <li>• Idem y superposiciones anteriores.</li> </ul> <div style="text-align: center;">→</div> <div style="text-align: center;">→</div>



## EDUCACION MUSICAL - Segundo Ciclo - Contenidos (Cont.)

II. LENGUAJE MUSICAL	Cuarto grado	Quinto grado
<b>OBRA MUSICAL:</b> Atributos y relaciones. <ul style="list-style-type: none"> <li>Ritmo y métrica.</li> <li>Tempo.</li> <li>Melodía.</li> <li>Dinámica.</li> </ul> <b>FORMA:</b> (de canciones y microformas instrumentales).  <b>TEXTURA</b>  <b>CARACTER</b>  <b>TIPOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Folklórica y de proyección.</li> <li>— Del acervo tradicional.</li> <li>— Del acervo patriótico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Unidades de medida.</li> <li>Compases de 2 y 3 tiempos.</li> <li>Tipos de anacrusas (cantidad de sonidos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tipo de compás: simple-compuesto.</li> <li>Cambio de compás: Dos a tres y simple a compuesto y viceversa.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cambios de tempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cambios de tempo y modificaciones de velocidad.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseños internos: semejantes</li> </ul>	→
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grados y variaciones; signos de representación (F-P <math>\angle</math> y <math>\simeq</math>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grados y variaciones; signos de representación (FF-mf - pp).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organización de las partes o secciones: según cantidad (mono-bi-tripartitas). Según calidad (a- ab- aa- aba- abc).</li> </ul>	→
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dos partes simultáneas del mismo tipo (melódicas) en diferente timbre.</li> <li>Tres partes simultáneas de diferente tipo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Introducción, coda, interludio.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modificaciones o cambios súbitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tres partes simultáneas del mismo tipo (melódicas) en diferente timbre.</li> <li>Combinación con otra/s parte/s de diferente tipo.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modificaciones o cambios súbitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alternancias o cambio de tres tipos de carácter.</li> <li>Denominaciones frecuentes.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Viejos romances; danzas y canciones de las regiones oriental y noroeste.</li> <li>Himno Nacional Arg. y canciones patrióticas.</li> </ul>	→

EDUCACION MUSICAL - Segundo Ciclo - Contenidos (Cont.)		
SONIDO	Cuarto grado	Quinto grado
<p>Entorno sonoro</p> <p>Atributos y sus relaciones. Timbre — Instrumentos.</p> <p>— Agrupaciones vocales e instrumentales.</p> <p>• DURACION — Valores (sonidos y silencios).</p> <p>• ALTURA — Grados: relaciones interválidas. — Sucesiones — Superposiciones</p> <p>INTERRELACIONES DE LOS ATRIBUTOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Particularidades sonoras de las regiones estudiadas.</li> </ul>	<p>→</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indígenas.</li> <li>• Folklóricos de las regiones oriental y noroeste.</li> <li>• Conjuntos folklóricos populares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indígenas de la región patagónica.</li> <li>• Clasificación en idiófonos, membranófonos, cordófonos, aerófonos y electrófonos.</li> <li>• Conjuntos folklóricos populares: semejanzas y diferencias entre las agrupaciones actuales y las antiguas.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tres duraciones proporcionales.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hasta 2da. mayor.</li> <li>• Ascendentes, descendentes y sonidos repetidos.</li> <li>• Una altura — más de tres de diferente timbre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hasta 2da. menor.</li> <li>• 3ras. mayores en diferente timbre.</li> <li>• Una - dos - más de tres de diferente timbre.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensidad-duración; intensidad-altura; altura-duración: en las dificultades discriminadas.</li> </ul>	

(1) Léase capítulo "Integración de áreas".

## EDUCACION MUSICAL - Tercer Ciclo - Objetivos

Tercer ciclo	Sexto grado	Séptimo grado
<i>Que los alumnos:</i>	<i>Que los alumnos:</i>	<i>Que los alumnos:</i>
I Integren la música a su vida personal.	→	→
II Se comprometan en proyectos musicales grupales.	→	→
III Se sensibilicen ante la audición de obras musicales.	→	→
IV <sub>1</sub> Ajusten acciones en el tiempo ejecutando ritmos aditivos y en métrica equivalente.	→	→
IV <sub>2</sub> Interpreten vocalmente la música afinando canciones y/o melodías con grado creciente de dificultad.		
IV <sub>3</sub> Interpreten la música ejecutando instrumentos que comprometan destrezas con grado creciente de dificultad.	IV <sub>3</sub> Ejecuten instrumentos que comprometan coordinaciones de movimientos afines, precisos y a velocidad.	→
IV <sub>4</sub> Concerten la propia acción con la de otro/s en ejecuciones instrumentales y/o vocales con grado creciente de dificultad.	V <sub>1</sub> Operen creativamente con los contenidos musicales tratados.	→
V Produzcan hechos sonoros y musicales tanto espontáneamente como en respuesta a pautas acordadas previamente.	V <sub>2</sub> Traduzcan a sonido tanto las imágenes sensoriales de los textos literarios, como su clima expresivo.	→

EDUCACION MUSICAL - Tercer Ciclo - Objetivos (Cont.)		
Tercer ciclo	Sexto grado	Séptimo grado
<p>VI Seleccionen timbres o sonoridades adecuados a los requerimientos musicales, utilizando tanto instrumentos convencionales como otros de invención.</p>	<p>V<sub>3</sub> Reconstruyan el clima sonoro de regiones lejanas, a partir de datos.</p> <p>VI<sub>1</sub> Seleccionen timbres y/o sonoridades adecuadas a las características de tipo, carácter y estilo de las obras musicales elegidas para instrumentar.</p> <p>VI<sub>2</sub> Construyan generadores de sonido a semejanza de instrumentos tradicionales (con materiales similares o buenos sustitutos) o de su propia invención.</p>	<p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>
<p>VII<sub>1</sub> Analicen las obras musicales tratadas, atendiendo a la interrelación de sus atributos.</p> <p>VII<sub>2</sub> Identifiquen, por sus características relevantes ejemplares musicales de nuestro país y típicos de otros países.</p> <p>VII<sub>3</sub> Identifiquen auditivamente sonidos del entorno, instrumentos y agrupaciones musicales de nuestro país y de otros países.</p>	<p>VII<sub>1</sub> Analicen obras musicales que en sus rasgos presenten un grado de creciente dificultad.</p> <p>VII<sub>2</sub> Identifiquen, por sus características relevantes, canciones del folklore latinoamericano y del acervo patriótico de nuestro país.</p> <p>VII<sub>3.1</sub> Identifiquen auditivamente instrumentos típicos latinoamericanos y su fusión en las agrupaciones musicales actuales.</p>	<p>→</p> <p>VII<sub>2</sub> Identifiquen, por sus características relevantes, música rioplatense, ejemplares musicales del jazz y algunos de culturas no latinoamericanas.</p> <p>VII<sub>3.1</sub> Identifiquen, auditivamente instrumentos típicos de algunas culturas no latinoamericanas y su fusión en agrupaciones musicales actuales.</p>

## EDUCACION MUSICAL - Tercer Ciclo - Objetivos (Cont.)

Tercer ciclo	Sexto grado	Séptimo grado
	VII <sub>3.2</sub> Categoricen los instrumentos conocidos en clases, según el modo de acción utilizado para su ejecución.	→  V VII <sub>3.3</sub> Identifiquen auditivamente las familias de instrumentos de la orquesta sinfónica.
VII <sub>4</sub> Analicen el sonido atendiendo a la interrelación de sus atributos.	VII <sub>4</sub> Discriminen auditivamente interrelaciones de tres atributos del sonido o más.	→
VII <sub>5</sub> Adviertan en el entorno sonoro, situaciones de riesgo para la salud del oído y de la voz.	→	→
VIII Expresen los contenidos musicales a través de otras formas de representación: verbal, corporal y gráfica.	→	→



## EDUCACION MUSICAL - Tercer Ciclo - Contenidos (1)

Tercer ciclo	Sexto grado	Séptimo grado
<p>MODOS DE EXPRESION MUSICAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• EJECUCION RITMICA               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Valores</li> <li>— Métrica</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Irregulares mayores a un tiempo.</li> <li>• Equivalentes del folklore argentino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aditivos.</li> </ul>
<p>EJECUCION VOCAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De un nivel de dificultad equivalente al de la canción: "Quién fuera como el zompopo" "Oiga cocherito"<sup>u</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De un nivel de dificultad equivalente al de la canción: "Vendo este monigote" "El teje del sebucán"<sup>o</sup></li> </ul>
<p>EJECUCION INSTRUMENTAL</p> <p>— Toques o modos de acción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinaciones de movimientos finos, precisos y a velocidad. →</li> </ul>	
<p>EJECUCION CONCERTADA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Referentes musicales.</li> <li>• Referentes gestuales.</li> <li>• Referentes gráficos.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones entre las parte rítmicas.</li> <li>• Relaciones entre las partes rítmicas.</li> <li>• Relaciones entre las partes melódicas.</li> <li>• Factura de las partes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Giros melódicos y rítmicos característicos. →</li> <li>• De dinámica, agógica y expresivos. →</li> <li>• Más de tres partes simultáneas (grafías analógicas). →</li> <li>• Tres partes diferentes y superposiciones anteriores.</li> <li>• Idem a tres voces.</li> <li>• Hasta 5 y más partes. →</li> <li>• Rítmica, melódica, formal y expresiva coincidente con los contenidos tratados. →</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Más de tres partes diferentes y anteriores.</li> <li>• Idem a más de tres voces.</li> </ul>

## EDUCACION MUSICAL - Tercer Ciclo - Contenidos (Cont.)

	Sexto grado	Séptimo grado
<b>II LENGUAJE MUSICAL</b> <b>OBRA MUSICAL.</b> Atributos y sus relaciones. <ul style="list-style-type: none"> <li>• RITMO Y METRICA</li> <li>• TEMPO</li> <li>• MELODIA</li> <li>• DINAMICA</li> <li>• FORMA (De canciones y microformas instrumentales).</li> <li>• TEXTURA</li> <li>• CHARACTER</li> <li>• TIPOS                             <ul style="list-style-type: none"> <li>— Folklórica y de proyección.</li> <li>— Del acervo patriótico.</li> <li>— Popular y Académica.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sin métrica perceptible.</li> <li>• Compás de 4 tiempos.</li> </ul>	<div style="text-align: center;">→</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambio de compás.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modificaciones súbitas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otras modificaciones.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseños internos: variados.</li> <li>• Perfil melódico global.</li> </ul>	<div style="text-align: center;">→</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil melódico con especificaciones puntuales.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil dinámico global de obras musicales.</li> </ul>	<div style="text-align: center;">→</div>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otros modos de organización. (Rondó; disposición libre de las secciones).</li> </ul>	<div style="text-align: center;">→</div>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dos partes del mismo tipo (melódicas) en igual timbre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Más de dos partes del mismo tipo en igual timbre.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambios súbitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combinaciones anteriores.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canciones del folklore latinoamericano.</li> <li>• Himno Nacional y canciones patrióticas.</li> <li>• Influencia del folklore en la música popular y en la académica.</li> </ul>	<div style="text-align: center;">→</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Música de Buenos Aires (tango, milonga, candombe).</li> <li>• El jazz y su influencia en la música popular.</li> <li>• La música en las culturas europeas estudiadas.</li> </ul>

En el presente documento se incluyen algunos términos de uso poco frecuente en el lenguaje pedagógico-musical habitual. Con el objeto de esclarecer las dudas que pudieran ocasionar, se precisan sus alcances.

### **Aditivos:**

Denominado también "aksak" o "ritmo búlgaro", ... "es un ritmo bitemporal irregular que se sirve de dos unidades de tiempo ( ♩ y ♪ ); ... simples o compuestos los ritmos se repiten constantemente como los compases de la rítmica clásica occidental".<sup>6</sup>

"La expresión moderna del ritmo aditivo es el compás aditivo (...) las partes que lo componen son divisibles y por otra parte obedecen a leyes rítmicas similares a las del compás. Willens alude a la "rítmica balcánica, basada sobre las dos fórmulas iniciales de 2 y 3 corcheas ( ♪ y ♪♪ ) que se suceden en múltiples combinaciones (aksak)".<sup>9</sup>

No debe confundirse con el *valor agregado* que según definición de Messaien en un ... "valor breve agregado a un ritmo cualquiera, sea por una nota, sea por un silencio, sea por un punto".<sup>6</sup>

### **Ajuste global:**

Parte vocal, instrumental o de movimiento en la que "la ejecución no se corresponde punto por punto con el estímulo; requiere justeza en el momento de iniciar y cerrar la acción, no así en el desarrollo de la misma".<sup>3</sup>

### **Ajuste puntual:**

Parte vocal o instrumental en la que "la ejecución se corresponde punto por punto con el estímulo".<sup>3</sup>

### **Batidos regulares:**

Utilizado en la acepción de "latidos" alude a pulsaciones isócronas dependientes de la estructura métrica. Son latidos regulares los tiempos, las divisiones o subdivisiones de los mismos, los acentos métricos, los contratiempos, etc. "Batido isócrono: impulso equidistante".<sup>5</sup>

### **Cinestésica:**

"Tipo de sensibilidad que nos permite conocer, en cada momento, la posición estática y dinámica de una parte del cuerpo".<sup>1</sup> Al proponer "traducir a sonido imágenes auditivas, visuales, táctiles o cinestésicas", se sugiere la traslación de un área expresiva a otra.

### **Cuantificación:**

Alude a la posibilidad de determinar el número de impactos sonoros percibidos con referencia a una unidad determinada; por ejemplo:



Motivo rítmico formado por 5 figuras;



Grupo anacrúsico de 3 figuras;



Tiempo dividido en 3 partes o subunidades.

### **Desplazamientos métricos**

Alude a las síncopas, contratiempos o a las diversas acentuaciones dinámicas no coincidentes con los tiempos fuertes del compás o del tiempo:

Por prolongación:  (síncopa)

Por emisión (silencio):  (contratiempo)

Por enfatización:  (acentuaciones dinámicas).

### **Duración proporcional**

Sonidos que guardan entre sí una relación de correspondencia (por ejemplo: un largo contiene cuatro cortos).

### **Equivalente:**

... "está constituido por dos tipos de compás que son los únicos utilizados en un trozo musical. No es indispensable que los dos tipos elegidos tengan la misma duración, pero sí que su estructura acentual y rítmica sea diferente (...) En la música argentina y en la de algunos

otros países latinoamericanos existen danzas populares que utilizan el compás equivalente de duración igual (6/8-3/4)".<sup>6</sup>

Los ritmos básicos de algunas danzas y canciones (como la chacarera, por ejemplo) resultan de la ejecución simultánea de ambos compases. Algunos autores denominan *polimetría* a este procedimiento (Willens); otros, *polirritmia* (Quirós).

### **Generadores de sonidos:**

Se refiere tanto a instrumentos musicales (tradicionales, contruidos a semejanza de ellos o inventados) como a materiales u objetos diversos que, por sus características, posibilitan la obtención de diferentes sonidos.

### **Métrica:**

Se refiere a la estructura subyacente de aquéllas obras musicales en las que se perciben auditivamente periodicidades. Se indica desde los fenómenos susceptibles de ser percibidos auditivamente. Se perciben acentuaciones periódicas cada 2, 3 ó más tiempos; puede determinarse, por audición, si esos tiempos se dividen en 2 o 3 partes iguales (división binaria o ternaria); pero no puede inferirse la figura utilizada como representativa de los tiempos y que se traduce en el denominador de la cifra del compás. Es decir, se escucha, por ejemplo, un compás de 3 tiempos de división binaria.

### **Parte:**

Su alcance, en este diseño, se ha limitado a la acepción por la cual, al igual que en una partitura orquestal, alude a las pautas que representan las diferentes voces (vocales e instrumentales).

### **Repetición - cambio - modificación**

Con respecto a las secciones componentes de una obra musical, se refiere a la reiteración exacta de una sección (repetición), ya sea sucediéndose inmediatamente o ubicada luego de otra/s sección/es; a la presentación de la misma sección con algunas variantes (modificación) o a la aparición de una sección diferente (cambio).

Los principios que rigen en la estructuración formal recibe de autores y compositores diferentes denominaciones: permanencia, cambio, retorno (C. Saitta); esta misma denominación sumada a las modalidades básicas de repetición: reiteración y recurrencia (F. Kröpf).

### **Sucesiones, (de altura):**

Series de sonidos ordenados por su altura.

### **Sucesiones, (de sonidos en el tiempo):**

Se refiere a la posibilidad de recordar diferentes eventos sonoros respetando el orden en que se suceden en el tiempo.

### **Superposiciones, (de alturas):**

"Superposición de sonidos que, sin ser un acorde lo evocan y no llegan a constituir un cluster. Tiene su explicación en el hecho perceptivo y no en su origen estructural".<sup>2</sup>

### **Tiempo:**

Se refiere a la "unidad de duración elegida como patrón para regular el movimiento de la ejecución musical"<sup>4</sup> en el contexto de las obras musicales con métrica perceptible.

### **Tiempo articulado:**







Sonido que se percibe coincidiendo con la unidad de duración.

### **Tiempo en silencio:**

Unidad de duración que se identifica a pesar de no percibirse ningún sonido articulado.

### **Tiempo dividido:**

En dos (división binaria), en tres (división ternaria) dos o tres sonidos, respectivamente, que se articulan ocupando media o una tercera parte de la unidad de medida.

(Generalmente se utilizan las figuras  o  para representar a la unidad de patrón; en ese contexto a la división binaria corresponden las figuras  y a la división ternaria las figuras  al tiempo en silencio, el signo  $\mathcal{Z}$  o  $\mathcal{Z}$ . y al tiempo prolongado las figuras  $\overline{p}p = p$  o  =  respectivamente.

Con este mismo criterio corresponden  para la subdivisión del tiempo binario y , , y , por ej. para grupos rítmicos derivados de los mismos. Como el sistema de notación tradicional representa valores *relativos*, no siempre corresponde la  o  a la unidad de duración pudiendo estar representada por la  o ,  o , por ejemplo, según lo determine la cifra indicadora del compás).

En este diseño se intenta que el alumno, cuando estudie obras musicales en contexto métrico, perciba por audición la unidad de medida correspondiente y sus valores derivados, sean cuales fueren las figuras con que han sido representados.

### **Ubicación espacial:**

(Del sonido) se refiere a la posibilidad que tiene el oyente para localizar una fuente sonora en el entorno. Según la posición y/o desplazamiento de la misma el oyente puede identificar su procedencia, dirección o distancia.

### **Unidades de medida:**

Se denominan así a los componentes de la estructura métrica; unidad-patrón (tiempos), sub-unidad (división) y unidad superior (primer tiempo de compás). Se utilizan otras denominaciones tales como elementos del ritmo o elementos de ritmo métrico o elementos del compás.

### **Unidad formal menor a la frase (UFm):**

Se alude con esta denominación a... "diseños melódicos constitutivos de la frase musical... conforman una unidad menor a la frase cuando resultan susceptibles de ser aisladas como entidades sintácticas dependientes de la frase, como un todo"....<sup>3</sup>

### **Variación continua (de altura):**

Efecto que se obtiene, con la voz o algunos instrumentos, como el trombón, en el "tránsito de un sonido al otro, pasando con mucha suavidad por cuantos sonidos existan intermedios".<sup>4</sup>

### **Variación gradual:**

Sucesión rapidísima de alturas ordenadas desde un punto a otro de una escala, deslizando-se desde una nota a la otra. Llamada también por pasos o escalar (C. Saitta)

#### Referencias bibliográficas:

- 1 Diccionario de las Ciencias de la Educación, Ed. Santillana, Madrid, España, 1983.
- 2 Ferrero - Furnó - Llabra - Quadrandti, Planeamiento de la enseñanza musical, op. cit.
- 3 Malbrán, S. El aprendizaje musical de los niños, op. cit.
- 4 (Michels E.) Enciclopedia Salvat de la Música, Salvat Editores, Barcelona, 1967.
- 5 Porena, B - Allorto, R. La música: ascoltare per comprendere, Ricordi, Milán.
- 6 Quirós, JB de Elementos de rítmica musical, Barry, Bs. As., 1955.
- 7 Sachs, C. Rhythm and tempo, J.M.Dent & Sons Ltd., USA, 1953.
- 8 (Scholes, P.) Diccionario Oxford de la Música, Edhasa Sudamericana, Barcelona, 1984.
- 9 Willens, E. Education musical, Carnet N° 4C. "Le rythme musical et le mouvement naturel dans les cours d'éducation musicale" Ed. Pro-música, Suisse. El ritmo musical, Eudeba, 1964.



# XVIII EDUCACION FISICA

## ENFOQUE DIDACTICO

### 1 Un poco de historia

No podemos, los profesores que tenemos en nuestras manos gran parte de la responsabilidad de la Educación Física de los niños porteños, desconocer, para nuestro trabajo, las ideas que sobre el cuerpo transmite nuestra sociedad. Porque además de la influencia escolar están las familias, los medios de comunicación, las distintas instituciones sociales que, sistemáticamente o no, hacen llegar sus mensajes.

La concepción filosófica dualista que durante siglos ha influido sobre la cultura occidental, planteó una división cuerpo-alma (o cuerpo-mente), con distintas manifestaciones según las épocas, pero siempre con una subvaloración de lo corporal.

Pero con los cambios de las sociedades el cuerpo aparece en la mira desde otra perspectiva: no se lo revaloriza desde un enfoque integrador de la persona, sino por su utilidad. Diversos autores han hablado, en este caso, del cuerpo-instrumento, del cuerpo-herramienta, del cuerpo-objeto.

Con el surgimiento de la sociedad industrial y sus requerimientos de productividad aparece, especialmente en las clases sociales de menores recursos económicos, el requerimiento del cuerpo como instrumento o herramienta de producción, la necesidad de fuerza o rendimiento físico ligado a la propia subsistencia. En la mayoría de los casos subyace a esta problemática una exigencia física desmedida y la consiguiente disminución de la disponibilidad corporal en calidad y cantidad (en cuanto a la posibilidad de dedicación a otras actividades —no laborales— y en el tiempo que, a lo largo de su vida, puede rendir con esa intensidad), y la ruptura del equilibrio necesario para la salud.

La idea del cuerpo como instrumento de rendimiento aparece también, vinculada a la expansión de los deportes, la importancia política que adquieren, la difusión del entrenamiento deportivo y de las instituciones dedicadas al mismo.

Esta concepción influye sobre la Educación Física escolar que enfatiza en el rendimiento considerado desde la transmisión de modelos de gestos —“técnicas”— analizados como los más adecuados y enseñados como los únicos posibles, y que cierran la posibilidad de que el niño construya su propio movimiento a través de la resolución de situaciones problemáticas y co-operando con otros. Lo que queremos dejar sentado aquí es la imperiosa necesidad de diferenciar la orientación y la metodología de la Educación Física escolar de la del entrenamiento deportivo con objetivos de alto rendimiento.

Por otra parte, desde la publicidad en televisión, cine, revistas de difusión masiva aparece el uso del cuerpo como objeto de consumo. Hoy coexisten en nuestra cultura una cantidad de mensajes contra-

dictorios que tienen gran influencia sobre nuestros niños. Un modelo de cuerpo esbelto y bello que, además de ser útil para vender la más variada gama de productos, pasa a ser un ideal al cual acercarse. Daniel Denis afirma: "El hecho de que puedan crearse al infinito semejantes necesidades significa que se desencadena sin cesar una 'vergüenza del cuerpo', en quienes no viven espontáneamente el modelo corporal propuesto".<sup>1</sup> Así sucede también con los "pasos de moda" en el baile, donde se limita la expresividad individual, única de la danza, reemplazándola por la reproducción estricta de ciertas coordinaciones preestablecidas, y la consiguiente inhibición para los que no se ajustan a ellas. Y hay una "cultura corporal" para las niñas, y otra para los varones (en los modelos fuertes y violentos de algunos dibujos animados, por ejemplo). Y los modelos de actitudes de los medios masivos se contradicen, en muchos casos, con normas familiares. Y la promoción de la actividad física está ligada mucho más al estímulo de acercarse a ese modelo corporal que mencionábamos que al desarrollo y mantenimiento de la salud.

En este contexto, que no intenta agotar el tema, no dejaremos de mencionar muchos esfuerzos, que todavía no alcanzan la masividad de aquellas influencias, de reivindicar un trabajo que desde lo corporal comprometa íntegramente a cada persona.

Hechas estas breves consideraciones, observamos que la institución escolar ha sido influida por la concepción dualista. La mayoría de las escuelas responden a la sobrevaloración del "aprender desde lo intelectual": la falta de espacios que respeten la necesidad de movimiento y juego, un sistema normativo rígido y una pedagogía en la que "lo corporal"... debe estar sentado en una silla y no correr en los recreos.

La Educación Física, que surge históricamente como disciplina secundaria, tiene dificultades para definir y ser reconocida por su objeto específico. Se la considera la hora de la pausa y distensión. O la hora de preparación para el deporte. O del juego. O es importante porque el desarrollo de la motricidad favorece el resto de los aprendizajes. Todo es válido. Pero no es sólo cada uno de estos aspectos.

Llegado este punto, ¿cuál es nuestro planteo? Tendremos que definir positivamente una concepción del cuerpo y del objeto de la Educación Física escolar.

Hemos afirmado en el marco teórico como una de las funciones de la escuela "reconocer otros medios educativos", "una tarea de realimentación crítica de la información recibida por otros medios". Entonces nos proponemos, desde la escuela, iniciar un proceso de cambio de las ideas que cada niño elabore sobre el cuerpo. En oposición a las ideas de cuerpo-objeto y cuerpo-instrumento, pensaremos, como afirma J. J. Le Boulch en "el cuerpo de un ser situado corporalmente en el mundo",<sup>2</sup> la idea del cuerpo-propio que pueda ser elaborada por cada niño en función de gran variedad de vivencias positivas que, por su peso afectivo y cognitivo, le ayude a discriminar otros mensajes contradictorios.

"El cuerpo es la entidad mediante la cual el niño empieza a encontrarse consigo mismo, a reflejarse sobre sí mismo, a autocomprenderse, a autorregularse; la relación primitiva y permanente con el cosmos, la propia existencia espacial y temporal en el mundo, el medio de lograr el trato y el dominio sobre el mundo; la relación cualificada, personal, libidinal con el otro.

Pero toda esta potencialidad para la correcta personalización a través del cuerpo no se convierte en acto sino por la acción. El cuerpo actúa moviéndose. Consecuentemente, cuerpo y movimiento están en la base de toda comunicación consigo mismo y con el resto de la realidad. Están en la base de todo aprendizaje, de toda educación".<sup>3</sup>

Esta concepción, obviamente, excede los límites de un área escolar. Requiere orientar toda la acción educativa de la escuela.

Desde nuestro rol de profesores de Educación Física trataremos, por un lado, de ayudar a todos nuestros colegas a revalorizar el movimiento, la acción y el juego por respeto a las características infantiles y para el desarrollo de todos los aprendizajes. Y, desde nuestra disciplina específica replanteamos —quienes no lo hayamos hecho hasta ahora— una didáctica que, sobre las líneas generales de este diseño curricular, pueda insertarse con más precisión en un auténtico desarrollo del niño.

## **2 El objeto de la Educación Física**

La concepción del cuerpo-instrumento conlleva la idea de un resultado único a lograr para todos, un modelo de gesto para el cual se debe entrenar al cuerpo. Surgen así las progresiones analíticas del movimiento y la automatización del gesto por repetición, sin intervención de la conciencia. El movimiento adquirido así es, a veces, un patrón de respuesta rígido, casi ajeno al individuo que lo realiza, o bien el modelo es tan distante de las posibilidades de acceso de algunos, que resulta inhibitorio para el aprendizaje.

Nosotros trataremos de poner énfasis, no en resultados a priori a lograr con los niños, sino en qué aportamos desde la Educación Física para su desarrollo y su vida presente y futura.

1 DENIS, Daniel, *El cuerpo enseñado*, Ediciones Paidós, Bs. As., Argentina, 1980.

2 LE BOULCH, Jean, *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Ed. Paidós, Bs. As., Argentina, 1985.

3 CAGIGAL, José María. "Educación del hombre corporal". *Revista Perspectivas*, UNESCO N° 4, 1979.

Comenzaremos por lo que es más específico de nuestra área, lo que sólo se desarrolla a través de ella.

El niño necesita y necesitará decir YO PUEDO ante la amplia gama de experiencias de distinta naturaleza que se le presenten a lo largo de su vida. Y aquí todo su "saber", entre los que se encuentra el "saber corporal", entrará en juego como su poderoso capital de seguridad para enfrentar y resolver problemas.

Y esto requiere:

- Que tenga deseo, lo que implica haber vivido los aprendizajes en una situación afectiva favorable, y que pueda hacerlo, que le salga bien: que sienta un cierto grado de éxito.
- Que pueda hacer —que, como decíamos está vinculado al deseo— implica el mejor desarrollo posible de sus capacidades físicas y motoras, esto es, su mayor rendimiento individual funcional.
- Que sea saludable, lo que necesita desde nuestro aporte, su disposición a continuar la realización de una actividad física sistemática, más allá del marco escolar, más allá de una edad determinada. Y esto está indisolublemente ligado al deseo y al poder hacer. Si lo logramos ayudaremos, desde nuestra área, a orientar la ocupación de su tiempo libre.
- Que pueda comunicarse, compartir, hacer con otros. Para esto es necesario revisar la actitud del adulto, que tendrá que dejar espacios libres para la iniciativa, la discusión, el error, la creación, el encuentro.  
En el caso del lenguaje corporal, toda la potencialidad física y afectiva desarrollada a través de todo nuestro trabajo, enriquecerá la posibilidad de expresión y de interpretación de esos mensajes.

En este marco hablaremos del movimiento que comprometa el deseo, la posibilidad de hacer y de comunicar, del movimiento con sentido —individual o social—, con intención de hacer o comunicar.

Este movimiento con sentido se define como acción. Retomando la cita de Cagigal, es a través de la acción que la potencialidad humana se convierte en personalización. Trabajando el YO PUEDO, nos insertamos como estímulo para el desarrollo de la personalidad.

### **3 ¿Cómo aportaremos en conjunto con otras áreas al desarrollo integral del niño?**

Nuestro trabajo no estará dirigido a una parte llamada cuerpo, ni a una parte llamada alumno. Nuestro trabajo deberá ayudar a crecer al niño, ese ser querible, feliz, molesto, audaz, tímido, inalcanzable y deslumbrante quien, a través de sus experiencias de movimiento y juego podrá:

- **Desde el punto de vista del conocimiento:**

Conocerse, como nena o como varón, con ciertas posibilidades y algunas limitaciones.

- Enriquecer sus estructuras cognoscitivas a través de la exploración de sus posibilidades de movimiento, del espacio inmediato, de los objetos, del medio natural y humano con el que tenga la posibilidad de estar en contacto.
- Comprender el concepto de salud como resultante de la interacción y equilibrio con el medio (físico, natural y social).
- Encontrar, entre tantas actividades, por lo menos una que lo satisfaga plenamente, que desee continuar su práctica fuera del marco escolar, que le ayude a resolver cómo ser protagonista —y no mero espectador— en su tiempo libre.

- **Desde el punto de vista socio-cultural:**

Afianzar su seguridad a través de su conocimiento y dominio de sí mismo, lo que le permitirá relacionarse mejor con los demás.

- Crear relaciones afectivas, aceptar la autoridad del adulto, poder proponerle alternativas de acción e independizarse de él en los aspectos posibles, compartir y cooperar con pares y adultos.

— Hacerse cargo del patrimonio de los juegos tradicionales y las danzas folklóricas, que forman parte de la cultura.

— Elaborar una actitud de discriminación con respecto a las normas:

Las que se deben aceptar por comprender la necesidad de su existencia o por convención social y las que ofrecen la posibilidad de disenso: de criticarla, discutirlas, proponer otras.

• **Desde el punto de vista de la comunicación:**

— Descubrir y desarrollar su capacidad expresiva y creativa en reiteradas situaciones que a lo largo de *todos* los años de su escolaridad primaria le permitan (individual y grupalmente):

- Satisfacer su necesidad de exploración (de sus posibilidades, sus límites, los espacios, los objetos que lo rodean).
- Plantearse problemas.
- Ensayar soluciones.
- Poner en juego su fantasía.
- Manifestar sus emociones.
- Actuar libremente con su cuerpo.

— Enriquecer sus posibilidades de comunicación: si bien no hay emoción que no se exprese a nivel somático, la conciencia y el dominio de su propio cuerpo, y las experiencias mencionadas favorecen la construcción de signos comunes de lenguaje corporal, mímico, gestual, además de ampliar su lenguaje oral.

Esta línea de acción integradora de nuestra área en el conjunto de las experiencias escolares no se dará sólo como consecuencia natural del movimiento y el juego, sino que requerirá de la intencionalidad de nuestro planteo pedagógico en esta dirección.

#### **4 Algunas consideraciones sobre la metodología**

La indeterminación genética de la motricidad humana es lo que determina la infinita posibilidad de crear movimientos. Pero, simultáneamente, las condiciones sociales y culturales pueden o no favorecer las adquisiciones, las que pueden darse por la experiencia del sujeto (permitida, estimulada o creada por el educador a través del enfrentamiento con situaciones problemáticas) o por la transmisión de "saberes gestuales" (modelo o descomposición analítica del gesto).

Buena parte de estas adquisiciones dependen de nosotros, y de cómo orientemos la enseñanza dependerá el asegurar la plasticidad de ajuste, (la posibilidad de ajustar las acciones aprendidas a distintas situaciones, imprevistas, que se le presenten al individuo) que permita que se desarrolle toda la potencialidad motriz del niño o una adquisición mecánica de estereotipos de movimiento (consideradas ambas como extremos en una amplia gama de posibilidades).

Por esto tendremos que continuar nuestra laboriosa búsqueda de situaciones educativas en las que ese niño ponga en juego todo su caudal vivencial y emocional, que implique en forma completa a su persona, sin necesidad de utilizar como motivación el estímulo externo. De situaciones lo más plenamente justificadas en sí mismas, en las que el proceso de decisión sea patrimonio del niño, es decir, acciones intencionales. En las que ponga en juego la necesidad humana de encontrarse: tenemos que favorecer y buscar la posibilidad de multiplicidad de encuentros enriquecedores (con el medio físico, humano, social).

##### **4.1. El aprendizaje motriz, sus fases**

Fase exploratoria, o de formación de esquemas de acción.

Entre la vasta gama de experiencias de movimiento que irán enriqueciendo el repertorio motor del niño y desarrollando sus capacidades físicas, el docente seleccionará ciertas situaciones problemáticas que pongan en juego acciones determinadas que más tarde interesarán para el aprendizaje de habilidades motrices.

Estas situaciones problemáticas tendrán ciertas características:

- Ser lo suficientemente complejas como para motivar la acción.



- Tener relación con las experiencias previas del niño —ser posibles de realizar—. Una situación alejada de las posibilidades de solución suscita una reacción negativa.

- Definir claramente el fin a lograr como para servir de guía para la autoselección, en el proceso de ensayo y error.

- Varias situaciones problemáticas tendrán la misma estructura de significación (pondrán en acto la misma futura habilidad) para favorecer la construcción de un esquema de acción (primera respuesta de movimiento común a las distintas situaciones).

- No estar acompañadas de ningún modelo a imitar, para estimular la búsqueda de la propia respuesta: descubrir relaciones existentes o crear (establecer nuevas —para el sujeto— relaciones).

- El docente considerará más importante el trabajo de búsqueda que su resultado, en función de la futura plasticidad de ajuste, para no promover la adquisición de respuestas rígidas, o condicionadas e impersonales.

- En cambio, el niño tendrá su atención centrada en el fin a alcanzar (la resolución del problema) y no en el propio movimiento.

- Los controles, en esta etapa, son fundamentalmente exteroceptivos.

Si tomamos, por ejemplo, el lanzamiento, el niño tendrá oportunidad de probar con elementos de distinto peso, forma y tamaño, de variar distancias y blancos, lo que le permitirá hallar una misma respuesta de movimiento, que tendrá que estar clara para nosotros, aunque él no sea consciente del mismo.

Esto destaca, una vez más, que lo más importante es la selección de las situaciones a presentar.

Esta fase caracterizará el trabajo en el 1er. ciclo, y, a partir del 2do. y 3ro., en función de nuevos problemas de movimiento.

— Fase de disociación, o de corrección y diferenciación del movimiento:

Una vez hallado el primer esquema de respuesta, y sin perder de vista la globalidad, la guía docente procurará volcar la atención, progresivamente, en el propio movimiento, en los controles propioceptivos.

Ahora sí, la observación de la destreza correctamente realizada —por un compañero, por el profesor, en una película— ayudará a enriquecer su comprensión de la misma, la captación de su estructura temporal, y de ciertos detalles de ejecución. Sobre éstos podremos hacer correcciones, promover la inhibición de movimientos superfluos, que lo irán acercando a su mayor eficacia, guiando la propia búsqueda a partir de su representación mental. Todo sin pretender uniformidad, sino con respeto por las ejecuciones individuales.

Estos conceptos que quizá parezcan contradictorios en su reducción a la antítesis gesto técnico correcto versus respeto a la individualidad pueden relativizarse dentro del marco escolar —que no es un ámbito específico de entrenamiento deportivo— en el ya aludido tope del "YO PUEDO", en la posibilidad del niño de insertarse en el juego, por ejemplo. Si en un partido de fútbol un niño nunca puede batear, habrá que trabajar específicamente sobre ello para que esa imposibilidad no lo inhabilite y lo distancie del placer por compartir el juego.

En síntesis, en esta etapa trataremos de lograr una conciencia del propio movimiento, la internalización de ciertos datos que le permitan mejorar su eficacia, conscientes del riesgo que, en un primer momento, provoque un aparente retroceso en su continuidad y naturalidad.

Es a partir del 2do. ciclo que el niño puede comenzar a centrar su atención en sí mismo, con un mayor desarrollo de los controles propioceptivos.

— Etapa de estabilización de los automatismos.

Para la adquisición de los automatismos tenemos dos posibilidades:

a) La repetición del gesto sin intervención de la conciencia en su adquisición (como entrenamiento a partir de la descomposición analítica del modelo).

b) La repetición del esquema logrado por exploración e internalización como lo hemos planteado.

La diferencia está en la posibilidad de utilización posterior, en situaciones cambiantes, de esa habilidad adquirida. El tipo b), si bien prácticamente se libera del control superior, man-



tiene un "alerta" cortical que permite sucesivas correcciones y una utilización más plástica ante estímulos novedosos.

Por ejemplo, un niño que ha automatizado la entrada en bandeja está en situación de aprender los tres pasos de hándbol. Según cómo se haya producido el primer proceso de automatización, tendrá más o menos posibilidades de adquirir el nuevo, o de utilizar ambos según el deporte que esté practicando.

Por ello nos inclinamos por esta forma de aprendizaje de las habilidades motrices, que en esta fase de estabilización de automatismos se realizará a través de la repetición de las acciones internalizadas en ejercitaciones variadas que las pongan en juego.

Según la complejidad de esas habilidades, esta fase tendrá lugar en el 2do. y en el 3er. ciclo. Sugerimos aquí la conveniencia de iniciar a los niños en los deportes de conjunto, desde el 2do. ciclo, cuando tengan el manejo básico del elemento. La práctica de técnicas y aún la iniciación táctica tendrán su inserción como enriquecedoras de sus posibilidades de juego —con la carga motivacional que ello significa— y no serán prerequisites para la iniciación del mismo.

## **4.2. El desarrollo de las capacidades físicas**

En la organización del trabajo con este objetivo y su gradación de las repeticiones no debemos olvidar el planteo lúdico —en las que sea posible— y el desarrollo de la conciencia de la necesidad de las mismas a partir de la comprensión de su utilidad (segundo y tercer ciclo).

## **4.3. La aprehensión del espacio**

El conocimiento del mundo exterior no puede separarse del conocimiento del espacio: todo está en un lugar, sucede en un determinado espacio.

"El espacio es para el niño pequeño, en primer lugar, un mundo en el cual no quiere —o no puede— entrar. La porción de ese mundo en que decide aventurarse la conquistará sólo al precio de una transformación cuantitativa y cualitativa a la vez. Incumbe, pues, al educador ayudar al niño a penetrar en espacios cada vez más amplios y verdaderos".<sup>1</sup>

Todo el trabajo de Educación Física se organiza en un espacio: el del propio cuerpo, el de la escuela y, eventualmente, el de los alrededores y el espacio natural donde realicemos actividades campamentiles.

En una primera etapa el niño vive ese espacio moviéndose, y a través del movimiento elaborará las relaciones (adentro-afuera, cerca-lejos, alrededor...) —cambio cualitativo— y ampliará los espacios a recorrer con seguridad —cambio cuantitativo—.

Esta etapa caracterizará el trabajo durante el 1er. ciclo, y es prerequisite para lograr la percepción y la concepción, el acceso al espacio geográfico y al espacio matemático.

En el 2do. y 3er. ciclo, a partir del conocimiento de su espacio inmediato, el niño podrá representarlo.

Cuando planteamos la representación espacial nos referimos siempre a la posibilidad de vincularlo con las actividades específicas de la materia, por ejemplo, un plano del patio que incluya la organización de un circuito de trabajo, un plano del campamento. Esto le permitirá, más tarde, una verdadera interpretación del mapa.

También nos referimos, en el 2do. ciclo, a su vivencia de la noción de ángulo. Con respeto por las características específicas aludidas, podremos adaptar distintos campos de juego en forma de ángulo, lo que le permitirá comprender qué porción del patio pertenece o no pertenece al mismo (por ejemplo, el campo de fútbol o de un predeportivo del mismo). Esta experiencia favorecerá la elaboración del concepto geométrico.

## **4.4. El juego infantil.**

"Todos los niños del mundo juegan, y esa actividad es tan preponderante en su existencia que se diría que es la razón de ser de la infancia". "Merece entrar por derecho propio en el marco de la institución escolar, mucho más allá de los jardines de infantes donde con demasiada frecuencia queda confinado".<sup>2</sup>

El juego es una actividad gratuita, sin finalidad externa, que se realiza únicamente por pla-

<sup>1</sup> Hannoun, Humbert, *El niño conquista el medio*, Ed. Kapelusz, 1977.

<sup>2</sup> UNESCO, *El niño y el juego*. Estudios y Documentos de Educación N° 34, 1980.

car, y que implica a la totalidad de la persona (actividad perceptiva, sensoriomotriz, verbal, intelectual, corporal, estética, social, afectiva).

El entrenamiento funcional (experiencia corporal, dominio del objeto y del espacio, del lenguaje, elaboración y aceptación de la norma como marco para el desarrollo de su autonomía...) son consecuencias involuntarias para el protagonista del juego.

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

Numerosos factores han influido en nuestros niños para mermar su capacidad de juego:

- La escasez de espacios apropiados y estimulantes;
- Los espacios restringidos por el peligro de un tránsito vehicular cada vez más agresivo. "Los niños representan un sector importante y sensible de la población que la planificación urbana debe tomar en consideración desde el comienzo. Los niños constituyen el eslabón más frágil de la cadena de la comunidad y en gran medida deberán servir de criterio. Lo que los niños no pueden aceptar en un ambiente determinado constituye un riesgo para la comunidad y, por lo tanto, debería evitarse";<sup>1</sup>
- El auge de la televisión;
- Las características de los juguetes producidos en serie, cerrados porque, muchas veces, oponen una barrera a la imaginación y la creatividad;
- Una cierta tendencia a desconocer las características propias de la infancia, de "acelerar el crecimiento", ya sea, en algunos medios, por un ingreso temprano al mundo del trabajo, o, en otros medios por un incentivo para realizar distintas actividades extraescolares para su "capacitación" que están reconocidas socialmente y ocupan demasiadas horas de su jornada;
- La actitud del adulto: falta de estímulos, superabundancia de juguetes, excesivo temor por la seguridad, condicionamiento del juego infantil en función de sus intereses, o sus tiempos o gustos.

*¿Qué puede —o debe— hacer la escuela para revertir esta situación?*

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

Un área lúdica requiere:

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

<sup>1</sup> Bengtsson, Arvid: "El juego es algo más que educación física", *Revista Perspectivas UNESCO* N° 4, 1979.

#### **4.5. ¿La construcción o la aceptación de la norma?**

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

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

Al hablar del desarrollo de la moralidad, en el marco teórico, afirmamos que en esta etapa “la responsabilidad del niño pasa ahora por la lealtad y por la defensa de la legitimidad de las normas de su grupo”. En algunos casos, en el juego, pueden tener una secuencia de variaciones por concertaciones sucesivas, en la medida que el juego puede terminar totalmente distinto de como empezó.

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

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

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

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

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

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

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

#### **4.6. La competencia.**

Nuestra sociedad, y nuestra escuela como parte de ella, ha estimulado durante muchos años el “ser competitivo”, con una sobrevaloración del rendimiento (intelectual, deportivo) en detrimento de otros valores.

Otra característica de esta época, ya en el ámbito deportivo, es la escasez de modelos de comportamiento correcto, tanto en los protagonistas como en los espectadores de diversos eventos, pero principalmente en el fútbol que es el deporte de mayor difusión.

Estas observaciones justifican este apartado sobre la competencia, ya que creemos que en nuestras manos está la posibilidad de que los niños vivan una experiencia distinta (en especial en su iniciación al deporte, o sea en el 2do. y 3er. ciclo).

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



Con plena conciencia de las dificultades que implica un cambio en este sentido, trataremos de crear situaciones de juego diversas, con variaciones de equipos en los que jueguen todos —no sólo los “mejores”—. De promover encuentros con otros grados u otras escuelas en los que predomine una actitud amistosa. Quizás antes “del partido” pueda hacerse un juego en el que se encuentren en un mismo equipo los niños de los distintos grupos.

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

#### **4.7. Educación al aire libre.**

Las propuestas de este diseño curricular exceden los límites espaciales de una escuela. Podríamos pensar en sus paredes como fronteras transparentes, que serán atravesadas por cada grupo con sus maestros cada vez que las circunstancias lo requieran. Además, para nuestros niños de ciudad el hacerlo, el encontrarse en la “escuela fuera de la escuela” —o quizás en una escuela sin límites espaciales—, el entrar en contacto con la naturaleza, tiene una profundidad vivencial digna de ser tenida en cuenta.

Si bien hacemos esta referencia dentro del área de Educación Física, su aplicación en la variada gama de actividades que surjan, requiere con claridad del trabajo mancomunado de todos los maestros de la escuela. Porque la parcelación del conocimiento y de nuestras experiencias docentes determinan que necesitemos unos de otros para enriquecer esas experiencias —afectivas, cognitivas, grupales— de contacto con el medio.

Así, al principio por lo menos, el maestro de grado nos ayudará para estimular y profundizar la investigación del medio natural o social, El profesor de Educación Física aportará, quizás, su experiencia de manejo del grupo en espacios abiertos y su conocimiento de juegos y posibilidades de organización. El maestro de música podrá asegurar situaciones de auténtica expresión musical, de canto en común o de operar creativamente con la música.

Si compartimos la esencia de esta propuesta, descubramos y aprendamos en conjunto los aportes de las actividades al aire libre como facilitadoras del aprendizaje de algunos contenidos que requieren un contacto más vital y significativo con el medio natural, que en el marco exclusivo del aula se ven limitados.

Estas actividades no tienen predeterminada su duración y se organizarán según las posibilidades de cada escuela y grupo, en forma de salidas cortas, experiencias directas, excursiones.

Y será también a partir de estas experiencias vividas que podrá el niño establecer una relación gozosa y respetuosa con la naturaleza y tener nuevas motivaciones para su expresión oral, escrita, plástica, musical.

Es en este marco que también proponemos la realización de campamentos escolares. Es ésta una forma de hacerlos, no excluyente pero sí inmejorable, porque se inicia en la escuela y sus afectos se recogen dentro y fuera de ella. Existe una integración escuela-campamento.

El trabajo de preparación es una labor simultánea con el quehacer escolar, que se va graduando en el tiempo destinado a las salidas, en las distancias respecto a la escuela, en las dificultades por salvar para llegar con el grupo a un autoabastecimiento mínimo que permita la instalación de un campamento fijo con el máximo de garantías, como momento importante del proceso.

Si uno de los objetivos de la escuela democrática es desterrar el autoritarismo a favor de un desarrollo gradual de procesos de autonomía y autogestión, el campamento es, potencialmente, una de las actividades más ricas para su cumplimiento. El niño puede gradualmente aprender a resolver todo, o casi todo, sin que por ello deje de ser el docente imagen nucleadora de esa producción. El elabora, con su grupo y maestro las normas de convivencia, y aprende a respetarlas. Aprende a elaborar un plan, un menú, un itinerario, se organiza en pequeños grupos, propone, discute, escucha, aporta su trabajo individual a la producción grupal. Tiene tanto valor el campamento en sí, como la participación de los niños en la preparación y su desarrollo y evaluación posterior.

Por la amplitud de sus posibilidades, por ser una propuesta integradora por excelencia, la

encontramos repetidamente en la planilla de integración de áreas. Porque podemos proponernos conocer una zona rural a través de una salida de campamento, o cuando paseamos por el barrio hacer compras para asar salchichas después, o buscar una plaza donde practicar armado de carpas, o aplicar en una salida lo aprendido sobre agua potable y no potable o sobre el equilibrio del hombre y su ambiente... Estas son sólo algunas posibilidades. Está en nuestras manos aprovechar la totalidad de las que se nos puedan ocurrir.

## 5 **El planteo de los objetivos de la Educación Física** **Fundamentación de la elección de los ejes**

"El desarrollo del niño y su evolución son el resultado de las interacciones constantes de estos tres datos de la realidad:

- El niño, es decir, su cuerpo en cuanto medio de relación;
- El mundo de los objetos en el cual evoluciona y ejerce ser YO,
- El mundo de los demás en el que se halla inmerso de manera permanente y del que depende estrechamente tanto para la satisfacción de sus necesidades vitales como afectivas".

*"La acción educativa debe ejercerse simultáneamente sobre estas tres vertientes generales:*

- El niño: descubrimiento y conciencia de sí;
- El niño ante el mundo de los objetos: organización de las percepciones, conocimientos y relaciones entre los objetos;
- El niño ante el mundo de los demás: aceptación, conocimiento, colaboración y respeto al otro".<sup>1</sup>

Sobre la base de este análisis de la realidad, y llevada esta idea a nuestra situación educativa, hemos seleccionado los ejes de trabajo del área, reafirmando el carácter de simultaneidad sobre los tres:

### **I Mi cuerpo**

Este eje organizará nuestro planteo de trabajo referido a:

#### **la— Aportes al desarrollo del esquema corporal**

- Desde una imagen intuitiva del propio cuerpo al comienzo de la escolaridad primaria.
- Hacia la construcción, constantemente enriquecida por las distintas experiencias, de su representación mental asociada a las significaciones afectivas.
- Hasta su reorganización a partir de los cambios corporales de la pubertad.

Este trabajo implica según Vayer:

- "La percepción y el control del cuerpo propio, es decir, la posibilidad de interiorización de las sensaciones relativas a una u otra parte del cuerpo, así como también la sensación de globalidad del cuerpo,
- Un equilibrio postural armónico,
- Una lateralidad bien afirmada;
- Independencia de los diferentes segmentos con relación al tronco y de los unos respecto a los otros,
- El dominio de las pulsaciones e inhibiciones que está íntimamente asociado al control psicotónico, como asimismo al control de la respiración".<sup>2</sup>

<sup>1</sup> VAYER, Pierre, *El niño frente al mundo*, Ed. Científico-Médica, Barcelona, 1977.

<sup>2</sup> VAYER, P., Op. cit.



**Ib— Aportes al desarrollo de sus capacidades físicas:**

- Desde el estímulo, a través de la más variada gama de situaciones de movimiento que pongan en juego su fuerza, resistencia y flexibilidad (1er. ciclo).
- Hacia un trabajo más específico que intensifique su desarrollo (a partir de 5° grado).

y motoras:

- Desde una ejercitación de su velocidad de reacción, equilibrio y destreza a través de situaciones problemáticas que lo ayuden a explorar (aun futuras destrezas gimnásticas —si los niños estuvieran en condiciones— pero sin exigencias técnicas),
- Hacia la corrección y automatización, con la mayor aproximación a un movimiento técnicamente realizado.

**Ic— Desarrollo de actitudes positivas hacia el cuidado de la salud.**

- Desde la adquisición de hábitos higiénicos y de cuidado corporal (propio y de los compañeros),
- Hacia la toma de conciencia de la necesidad de cuidar la salud.

**II. Mi cuerpo en el espacio y con los objetos**

Este eje organizará nuestro planteo de trabajo referido a:

**Ila— Ubicación espacial y temporal. Orientación en espacios cada vez más amplios.**

Vivencia y percepción de:

- Categorías de orientación del espacio.
- El objeto en el espacio y en el tiempo.
- Las posiciones relativas de los objetos.
- Las distancias.
- Las relaciones temporales.

**Ilb— Coordinación de la acción con los objetos, ajustada a sus características.**

**Ilc— Desarrollo de una actitud de cuidado y respeto por los objetos.**

**III. Mi cuerpo como medio de relación**

- Este eje organizará nuestro planteo de trabajo referido a:

**Illa— Exploración y desarrollo de sus posibilidades expresivas, creativas y comunicativas.**

**Illb— Construcción de una relación respetuosa y solidaria con los otros.**

Illa y b suponen tener en cuenta en forma permanente en todo el nivel primario:

- Que disfrute con la posibilidades de sus movimientos.
- Que pueda manifestar sus emociones.
- Que a través del encuentro grupal reflexivo conozca las consecuencias negativas de algunas de sus manifestaciones y construya así la necesidad de controlarlas para favorecer una comunicación respetuosa.
- Que pueda elegir entre distintas alternativas de juego.

- Que acepte normas y consignas, pero también que las proponga.
- Que invente juegos.
- Que utilice distintos códigos de comunicación.
- Que sea capaz de jugar sin que haya propuestas del adulto.
- Que desarrolle un sano sentido de la competencia.

**IIIc— Vivencia positiva y respetuosa en su relación con el medio natural.**

**IIId— Ocupación creativa de su tiempo libre, desde los aportes de nuestra disciplina.**

## **6 Educación Física: Evaluación.**

Cada uno de nosotros, distinto del resto de los profesores de Educación Física, se encontrará con un grupo de ciertas características, formado por niñas y varones absolutamente particulares, dentro de una escuela que vive un determinado tipo de relaciones. En este contexto tan específico tendrá lugar el aprendizaje, que en nuestra concepción es un proceso constante en cada individuo, único e irrepetible por las características de esta situación singular que mencionamos.

Y este proceso de aprendizaje tendrá un punto de partida diferente en cada niño, que es el conjunto de conocimientos, acciones y afectos adquiridos por él a lo largo de su vida.

Una nueva propuesta de nuestra parte pondrá en juego ese esquema referencial, podrá movilizarlo y le exigirá una reorganización del mismo en función de responder a esa propuesta. Si el punto de partida es distinto, también lo serán las características de esa respuesta.

El concepto de evaluación está determinado por la concepción de aprendizaje. En este marco, entonces, tomar —por ejemplo— un producto terminal como el rol adelante y evaluarlo para todos los niños con el mismo criterio sería absolutamente arbitrario.

Entonces... ¿Qué es evaluar? ¿Qué podemos evaluar en nuestras clases de Educación Física? ¿Cómo podemos hacerlo?

Trataremos de ordenar algunas ideas que puedan ayudar al docente a resolver esta cuestión.

### **6.1. Evaluación diagnóstica.**

- En un primer momento es necesario conocer el contexto individual y grupal como punto de partida para la selección de situaciones de aprendizaje. Ésta es la etapa diagnóstica en la que será necesario tener claros algunos aspectos generales a observar en cada niño y en el grupo, desarrollo de capacidades físicas y motoras, relación grupal, integración, respeto por consignas, entusiasmo por la actividad, utilización del espacio, el tiempo y los objetos. Esto permitirá, en función de las líneas de este diseño curricular, elaborar el programa para cada escuela, para cada grado.

### **6.2. La evaluación del proceso de aprendizaje.**

- ¿Qué es? Una evaluación constante que se realizará paralelamente al proceso de aprendizaje, a partir de la construcción que hace cada niño de las nociones y logros, individuales y grupales, propios de nuestra disciplina.
- ¿Para qué? Para permitir:
  - Al niño: conocerse mejor, observar los cambios vividos, tomar conciencia y reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje, poder modificarlos en función del reconocimiento de sus errores, saber cómo y para qué aprenden él y sus compañeros.
  - Al docente: corregir, replantear o reforzar el planteo didáctico, y conocer más profundamente al niño.
- ¿Qué se evalúa?

Hemos partido de la concepción del niño como totalidad: la claridad sobre el objeto de esta disciplina y de los objetivos nos permitirá clasificar qué vamos a evaluar:

En función de la definición del objeto de la Educación Física, pensaremos en una constante evaluación, en todos los grados, de las posibilidades del niño:

- De su deseo: si está dispuesto, si es entusiasta, si disfruta, en fin, su actitud general hacia el movimiento, el juego, el grupo, las situaciones nuevas...
- De su poder hacer, desde lo individual: su grado de conocimiento y dominio del cuerpo, su desarrollo motriz armónico con su desarrollo físico, su capacidad de enfrentar y resolver nuevas situaciones...
- De su poder hacer con otros: si comparte juegos y trabajos, si se integra en distintos grupos, si está dispuesto a ayudar a otros, su actitud ante compañeros y contrarios en el deporte...
- De poder comunicarse: si puede usar libremente su cuerpo, expresar sus ideas, reconocer errores, enfrentar conflictos, crear movimientos y juegos, relacionarse con independencia con los adultos...
- De su comprensión del juego: si comprende las reglas, si juega inteligentemente en equipo, si puede organizarse tácticamente, si entiende las distintas variables del juego y puede resolverlas...
- ¿Cómo? Todos estos aspectos pueden ser evaluados.

Cada docente seleccionará de acuerdo con:

- Las características del grupo (diagnóstico),
- Las características del proceso de aprendizaje.
- Sus posibilidades concretas.

Algunos criterios válidos para cada eje. Y podrá llevar un registro en listas de control, donde en un cuadro de doble entrada tendrá una visión de la realidad de cada niño y del grupo en general.

Para los ejes "mi cuerpo" y "mi cuerpo en el espacio y con los objetos" se puntualizarán logros en función de los objetivos de cada grado. Por ejemplo: "es capaz de sortear tres obstáculos a la carrera", "salta en un pie x metros", "recibe un pase anticipando su trayectoria".

Para el eje "mi cuerpo como medio de relación", puntualizaremos la observación de algunas actitudes que consideramos importantes en cada etapa. Por ejemplo: "se integra en distintos subgrupos", "cuida los elementos de juego", "es capaz de elegir entre varias alternativas de juego".

Planteamos este tipo de evaluación para el 1er. ciclo, y la mantenemos en 2do. y 3er. ciclo con el agregado de la evaluación de producto.

### **6.3. Evaluación de producto.**

— ¿Qué es? En esta concepción las pruebas o productos se considerarán como muestras de un momento del aprendizaje, del progreso de cada niño en función de la acción educadora de la escuela, y no como conductas terminales a medir para todos de la misma forma. "Vale la pena insistir que la evaluación (por medición) contribuye de alguna manera a que el estudiante pierda o no tome conciencia de sí mismo y de su propia situación, dado que lo importante es sobresalir, ganar a los otros y obtener un 10", "... fomenta el individualismo y la competencia como condición básica para triunfar en la escuela y en la sociedad".<sup>1</sup>

— ¿Para qué? Para evaluar rendimiento, en este contexto, en función de los progresos personales (el objetivo es lograr el mayor rendimiento individual funcional).

Para dar elementos objetivos de juicio a los niños, que le permitan su autoevaluación, la recuperación de sus dificultades, la evaluación de sus compañeros.

1 DIAZ BARRIGA, Angel, *Didáctica y curriculum*, Editorial Nuevomar, México, 1984.

Para que quede claro que cualquiera sea el nivel inicial del niño, cada uno puede progresar y se convierte en un estímulo tanto para los menos dotados como para los más hábiles.

— ¿Qué se evalúa? Productos que integren las distintas competencias: motrices, cognitivas, socioafectivas y comunicativas. Por ejemplo, en un deporte o juego de iniciación deportiva podemos analizar: habilidades motrices, empleo del espacio y el tiempo, conocimiento e interpretación de reglas, solución de problemas, integración grupal, actitud hacia el árbitro (sea compañero o el profesor).

— ¿Cómo? Una propuesta se refiere a las pruebas de ejecución (prácticas):

- Seleccionadas por el docente como muestreo sobre algunas capacidades físicas y motoras;
- Que sean simples (que puedan ser tomadas por los propios niños y en poco tiempo);
- Con objetivos conocidos por los niños (para qué sirven, que se van a tomar varias veces durante el año para observar los progresos).

Otra alternativa sería la observación y evaluación crítica del grupo: crear momentos de reflexión sobre lo vivido, la observación de progresos en el desempeño individual y grupal en el juego y el deporte, el análisis de posibles deficiencias que requieran una práctica más sistemática.

El docente tratará de pasar de la heteroevaluación (exclusivamente en sus manos) a la posibilidad de compartirla con los niños (coevaluación) y la autoevaluación, que es una de las metas de la autodidaxia.

Para las dos últimas es conveniente fijar con anticipación, junto con los niños, los criterios que se tendrán en cuenta.

Sabemos que el "cómo" es lo más difícil. Nuestra sensibilidad y respeto por el niño, el grupo y la Educación Física nos ayudará en este sentido para seleccionar las formas de evaluar convenientes para que el niño sea consciente de que se supera, que puede, que crece en la totalidad de su dimensión humana.

# EDUCACION FISICA

## OBJETIVOS GENERALES

Que el alumno:

- Logre su mejor rendimiento individual funcional:
  - Desarrolle sus capacidades físicas y motoras (fuerza, resistencia, flexibilidad, equilibrio, velocidad, destreza).
  - Desarrolle la mayor variedad de patrones de coordinación que le permitan explorar y resolver distintos problemas de movimiento.
- Estructure su esquema corporal.
- Adquiera un ajuste postural dinámico.
- Estructure un estilo propio de movimiento.
- Desarrolle actitudes positivas hacia el cuidado de la salud.
- Integre las relaciones espaciales y temporales.
- Desarrolle su autoconfianza para resolver situaciones nuevas.
- Desarrolle su capacidad de comunicación y creación.
- Coopere con otros en juegos y/o trabajos.
- Desarrolle competencias para la ocupación de su tiempo libre.
- Se relacione positivamente con el medio natural.



## EDUCACION FISICA - Primer Ciclo - Objetivos

Eje	Objetivos de ciclo	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Mi cuerpo	<p><i>Que el alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Conozca su cuerpo como totalidad en acción.</li> </ul>	<p><i>Que el alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Enriquezca su esquema corporal.</li> <li>— Reconozca su derecha y su izquierda.</li> </ul>	<p><i>Que el alumno:</i></p> <p>→</p> <p>→</p>	<p><i>Que el alumno:</i></p> <p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Interiorice la noción de su derecha y su izquierda respecto a la totalidad de su cuerpo.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Aumente el dominio de su cuerpo a través de la mayor variedad de experiencias de movimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Desarrolle sus capacidades físicas y motoras: fuerza, flexibilidad, resistencia muscular, velocidad, equilibrio, destreza.</li> <li>— Aumente su coordinación.</li> </ul>	<p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>	<p>→</p> <p>→</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Acepte sus posibilidades y limitaciones corporales, en función del cuidado de su propio cuerpo y el de sus compañeros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Experimente sus posibilidades y limitaciones de movimiento.</li> <li>— Adquiera hábitos higiénicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Comprenda sus posibilidades y limitaciones de movimiento.</li> </ul> <p>→</p>	

## EDUCACION FISICA - Primer Ciclo - Objetivos (continuación)

Eje	Objetivos del ciclo	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Mi cuerpo en el espacio	— Descubra relaciones espaciales y temporales	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Reconozca relaciones espaciales y temporales a través de sus experiencias motrices.</li> <li>— Ajuste movimientos según su ritmo personal o un ritmo simple impuesto (en forma isocrónica o alterando la isocronía). →</li> </ul>	→	→
	— Desarrolle su coordinación visomotora.	— Explore los objetos, sus posibilidades y posiciones relativas jugando con ellos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Represente variantes rítmicas simples.</li> <li>— Ajuste la propia acción a las características de los objetos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Represente el espacio.</li> <li>→</li> <li>— Ejecute y represente ritmos simples (acciones simultáneas).</li> <li>→</li> </ul>
	— Elabore una actitud de cuidado de los elementos de la escuela.	— Ordene los elementos utilizados.	— Reconozca los cuidados que requieren los distintos elementos.	→

EDUCACION FISICA - Primer Ciclo - Objetivos (continuación)				
Eje	Objetivos del ciclo	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Mi cuerpo como medio de relación	— Experimente su capacidad creativa y comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Disfrute con las posibilidades de sus movimientos. →</li> <li>— Utilice distintos códigos de comunicación (verbal, gestual y otros). →</li> </ul>	→ →	→ →
	— Comparta con respeto juegos y/o trabajos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Desarrolle su capacidad de enfrentarse al conflicto.</li> <li>— Con un compañero.</li> <li>— Ante la elección.</li> <li>— Ante el pedido de ayuda.</li> <li>— Resuelva problemas en la relación con un compañero, cada vez con mayor independencia del adulto.</li> </ul>	— → →	— Resuelva problemas de interacción grupal cada vez con mayor independencia del adulto.
	— Oriente su necesidad de movimiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Conozca distintos tipos de juegos. →</li> <li>— Invente juegos. →</li> </ul>	→ →	→ →

## EDUCACION FISICA - Primer Ciclo - Objetivos (continuación)

Eje	Objetivos del ciclo	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Mi cuerpo como medio de relación	— Se relacione con el medio natural.	— Disfrute de sus contactos con el medio natural. — Explore el medio inmediato. — Reconozca la necesidad de cuidar algunos elementos del medio natural.	→	→
			→	→
			→	— Cuide los elementos del medio natural.

## EDUCACION FISICA - 1º Ciclo - Contenidos (1)

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
<p>1. <i>Formas básicas del movimiento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con su propio cuerpo: caminar, correr, saltar, girar, rodar, rolar, pendular, reptar, apoyos.</li> <li>• Con un objeto: trepar, suspenderse, balancearse, girar, pendular, saltar, empujar, traccionar, lanzar, arrojar, recibir, pasar, subir, bajar, picar, patear.</li> <li>• Con un compañero: saltar, empujar, traccionar, transportar, girar.</li> </ul>	<hr/>	<hr/>
<p>2. <i>Relaciones espacio-temporales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lateralidad: derecha e izquierda respecto a su cuerpo.</li> </ul>	<hr/>	<hr/>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arriba, abajo, sobre, debajo; adelante, atrás; adentro, afuera, alrededor; cerca, lejos, respecto a su cuerpo y a las relaciones de su cuerpo con un objeto.</li> </ul>	<hr/>	<hr/>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adentro, afuera, límite de un objeto o diseño espacial.</li> </ul>	<hr/>	<hr/>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre, debajo, dentro de, fuera de, como relaciones entre objetos.</li> </ul>	<hr/>	<hr/>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desplazamientos en línea recta, curva, etc., sobre trayectoria marcada o no.</li> </ul>	<hr/>	<hr/>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes, después, durante, ahora.</li> </ul>	<hr/>	<hr/>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representación espacial del espacio inmediato, en función de las posiciones relativas de los objetos.</li> </ul>



EDUCACION FISICA - 1º Ciclo - Contenidos (continuación)		
Primer Grado	Segundo grado	Tercer grado
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritmo propio.</li> <li>• Ritmos simples externos.</li> </ul>	<hr/> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Variantes rítmicas de movimiento</li> <li>• Variantes rítmicas de representación.</li> </ul> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Velocidad: variación rápido-lento.</li> </ul>	<hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Noción de simultaneidad (al mismo tiempo).</li> <li>• Noción de sucesión (uno después de otro, inclusión, sustracción, permanencia).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjunción de variantes rítmicas y su representación.</li> <li>• Velocidad: variación relativa: más rápido que, más lento que.</li> </ul> <hr/> <hr/>
3. Juegos. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los que nos enseña el profesor (persecución, reacción, etc.).</li> <li>• Los que inventamos.</li> <li>• Rondas y juegos tradicionales.</li> <li>• Juegos con nuestros compañeros y nuestras familias.</li> <li>• Juegos en la plaza.</li> </ul>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
4. El cuidado de la salud <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las partes del cuerpo</li> <li>• Higiene personal</li> </ul>	<hr/>	<hr/>
5. Vida en el medio natural <ul style="list-style-type: none"> <li>• Campamento</li> </ul>	<hr/>	<hr/>
6. Danzas folklóricas	<hr/>	<hr/>

(1) Léase capítulo "Integración de áreas".

## EDUCACION FISICA - 2º Ciclo - Objetivos

Eje	Objetivos de ciclo	Cuarto grado	Quinto grado
Mi cuerpo	<p><i>Que el alumno:</i></p> <p>Domine su cuerpo como totalidad en acción a través de la mayor variedad de experiencias de movimiento.</p>	<p><i>Que el alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Enriquezca su esquema corporal.</li> <li>— Ubique izquierda o derecha respecto de la otra persona o de un objeto.</li> <li>— Mejore la destreza de sus movimientos con la integración de correcciones técnicas señaladas.</li> </ul>	<p><i>Que el alumno:</i></p> <hr/> <hr/> <hr/>
	<p>Aumente el desarrollo de sus capacidades físicas y motoras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Desarrolle su fuerza, flexibilidad, resistencia muscular, velocidad, equilibrio.</li> </ul>	<p>y resistencia aeróbica.</p> <hr/>
	<p>Valore la importancia del cuidado de su propio cuerpo y el de sus compañeros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Comprenda la necesidad de cuidar su cuerpo y el de sus compañeros.</li> <li>— Desarrolle en forma autónoma hábitos higiénicos en relación con la actividad física.</li> <li>— Conozca los primeros auxilios elementales.</li> </ul>	<hr/> <hr/> <hr/>

## EDUCACION FISICA - 2º Ciclo - Objetivos (continuación)

Eje	Objetivos del ciclo	Cuarto grado	Quinto grado
Mi cuerpo	<p><i>Que el alumno:</i></p> <p>Evalúe sus progresos y los de sus compañeros.</p>	<p><i>Que el alumno:</i></p> <p>_____→</p>	<p><i>Que el alumno:</i></p> <p>— Tome conciencia de la finalidad del desarrollo de sus capacidades físicas y motoras.</p>
Mi cuerpo en el espacio	<p>Mejore su coordinación motora integrando las relaciones tiempo-espacio-objeto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Explore, a través de los juegos, las nociones de ángulo, figuras planas y cuerpos, superficie y perímetro.</li> <li>— Represente el espacio inmediato.</li> <li>— Se ubique en el plano del barrio.</li> <li>— Reconozca los puntos cardinales en el espacio inmediato.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Desarrolle su puntería sobre blancos fijos y móviles, en posiciones fijas o en desplazamiento. _____→</li> <li>— Resuelva problemas de coordinación con el objeto en situaciones más complejas (juegos).</li> </ul>	<p>_____→</p> <p>_____→</p> <p>_____→</p> <p>_____→</p> <p>— Resuelva problemas de coordinación con el objeto en situaciones más complejas (deporte).</p>

## EDUCACION FISICA - 2º Ciclo - Objetivos (continuación)

Eje	Objetivos del ciclo	Cuarto grado	Quinto grado
(Cont.)	<p><i>Que el alumno:</i></p> <p>Cuide los elementos de la escuela.</p>	<p><i>Que el alumno:</i></p> <p>_____→</p>	<p><i>Que el alumno:</i></p> <p>_____→</p>
	<p>Enriquezca su capacidad creativa y comunicativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Combine distintos códigos de comunicación.</li> <li>— Disfrute de las distintas posibilidades de sus movimientos.</li> </ul>	<p>_____→</p> <p>_____→</p>
Mi cuerpo como medio de relación	<p>Asuma distintos roles en los juegos grupales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Comience a crear una instancia de reflexión ante el conflicto individual y grupal. _____→</li> <li>— Respete reglas de juego. _____→</li> <li>— Proponga modificaciones de las mismas. _____→</li> <li>— Projecte juegos grupales. _____→</li> <li>— Organice el desarrollo de sus juegos.</li> </ul>	<p>_____→</p> <p>_____→</p> <p>_____→</p> <p>_____→</p> <p>_____→</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Inicie la integración en un grupo deportivo.</li> <li>— Respete las reglas del deporte.</li> </ul>
	<p>Ocupe en forma creativa su tiempo libre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Elija entre distintas alternativas de juego.</li> <li>— Sea capaz de inventar juegos en distintas situaciones.</li> </ul>	<p>_____→</p>

## EDUCACION FISICA - 2º Ciclo - Contenidos (1)

Cuarto grado	Quinto grado
<p>1. Formas básicas del movimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con su propio cuerpo: caminar, correr, saltar, girar, rolar, pendular, apoyos.</li> <li>• Con un objeto: trepar, suspenderse, balancearse, girar, pendular, saltar, empujar, traccionar, lanzar, recibir, pasar, picar, patear.</li> <li>• Con un compañero: saltar, empujar, traccionar, transportar, girar, etc.</li> </ul> <p>2. Relaciones espacio-temporales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distancia.</li> <li>• Intervalo (relación distancia-repetición).</li> <li>• Los puntos cardinales en el espacio inmediato.</li> <li>• Lateralidad en espejo.</li> <li>• Representación espacial: del espacio inmediato y sus objetos según sus proporciones, utilizando distintas unidades de medida.</li> <li>• Espacio reducido: campos de juego con formas de distintas figuras o ángulos. Noción de superficie y perímetro.</li> <li>• Ritmo                         <ul style="list-style-type: none"> <li>1 - Personal.</li> <li>2 - Externo.</li> <li>3 - Variantes rítmicas de movimiento.</li> <li>4 - Variantes rítmicas de representación.</li> <li>5 - Conjunción de 3 y 4.</li> </ul> </li> <li>• Velocidad.</li> </ul>	<div style="border-top: 1px solid black; height: 100px; margin-top: 10px;"></div> <div style="border-top: 1px solid black; height: 100px; margin-top: 10px;"></div>

(1) Léase capítulo "Integración de áreas".



## EDUCACION FISICA - 2º Ciclo - Contenidos (continuación)

Cuarto grado	Quinto grado
<p>3. Juegos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los que nos enseña el profesor: relevos, predeportivos, fundamentadores, etc.</li> <li>• Los que inventamos.</li> <li>• Los juegos de los primitivos habitantes de nuestro país.</li> <li>• Los juegos de la época colonial.</li> </ul> <p>4. Destrezas deportivas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deportes individuales.</li> <li>• Deportes de conjunto.</li> <li>• Natación.</li> </ul> <p>6. El cuidado de la salud</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevención de accidentes.</li> <li>• Primeros auxilios.</li> <li>• Higiene personal.</li> </ul> <p>7. Vida en el medio natural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Campamento.</li> </ul> <p>8. Danzas folklóricas.</p>	<p>• Los aportes de la inmigración en la recreación y los deportes.</p> <p>5. Deportes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atletismo: saltos, carreras y lanzamientos.</li> <li>• Otros deportes (según las posibilidades de la escuela).</li> <li>• Reglamentos deportivos.</li> </ul> <p>• El trabajo sobre las capacidades físicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad.</li> <li>• Evaluación de progresos individuales: test.</li> </ul>

EDUCACION FISICA - 3º Ciclo - Objetivos			
Eje	Objetivos del ciclo	Sexto grado	Séptimo grado
Mi cuerpo	<p><i>Que el alumno:</i></p> <p>Adapte sus movimientos, a partir de sus cambios corporales.</p>	<p><i>Que el alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Reorganice su esquema corporal.</li> <li>— Logre progresivamente su ambidextría. →</li> </ul>	<p><i>Que el alumno:</i></p> <p>→</p> <p>→</p>
	<p>Adquiera la mejor disponibilidad corporal posible.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Intensifique el desarrollo de sus capacidades físicas y motoras (especialmente fuerza, flexibilidad y resistencia).</li> <li>— Afine su percepción exteroceptiva y propioceptiva.</li> <li>— Internalice movimientos realizados con corrección técnica.</li> </ul>	<p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>
	<p>Tome conciencia del cuidado de la salud.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Valore los aportes de la Educación Física para el cuidado de su salud y la ocupación de su tiempo libre.</li> </ul>	<p>→</p>

## EDUCACION FISICA - 3º Ciclo - Objetivos (continuación)

Eje	Objetivos del ciclo	Sexto grado	Séptimo grado
Mi cuerpo	Que el alumno:	Que el alumno:	Que el alumno: — Integre los aportes de la Educación Física al concepto de salud. — Pueda elegir una actividad para su futura práctica sistemática.
El cuerpo en el espacio	Afine su coordinación motora con la integración de las relaciones tiempo-espacio-objeto.	— Ajuste sus movimientos según la percepción témporo-espacial. —→ — Descubra la estructura temporal de secuencias de movimiento. —→ — Mejore su coordinación motora en situaciones complejas (deportivas). —→	—→ —→ —→
	Cuide los elementos de la escuela.	—→	—→
Mi cuerpo como medio de relación	Evalúe sus progresos y los de sus compañeros.	—→	—→
	Recree su capacidad de movimiento.	— Resuelva creativamente problemas de movimiento. —→ — Organice secuencias de movimiento combinadas o no con otros códigos expresivos. —→	—→ —→

## EDUCACION FISICA - 3º Ciclo - Objetivos (continuación)

Eje	Objetivos del ciclo	Sexto grado	Séptimo grado
Mi cuerpo como medio de relación	<p><i>Que el alumno:</i></p> <p>Coopere en juegos y trabajos.</p>	<p><i>Que el alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Discuta situaciones conflictivas en grupo o con el docente (con orientación hacia la búsqueda de soluciones). →</li> <li>— Organice juegos y trabajos con autonomía respecto del adulto. →</li> <li>— Elabore normas grupales y reglas de juego. →</li> </ul>	<p><i>Que el alumno:</i></p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>
	<p>Ocupe en forma creativa y saludable su tiempo libre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Considere al deporte como una forma de vínculo social, para la ocupación de su tiempo libre. →</li> <li>— Se relacione, a través de la escuela, con instituciones que puedan canalizar sistemáticamente sus inquietudes deportivas. →</li> </ul>	<p>→</p> <p>→</p>
	<p>Aumente su autonomía en el medio natural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Utilice correctamente elementos del medio natural para su recreación y supervivencia. →</li> <li>— Conozca los riesgos que se presentan en la vida al aire libre. →</li> <li>— Resuelva las situaciones de convivencia con el medio, con el grado de autonomía alcanzado. →</li> </ul>	<p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>— Comprenda cómo su actitud personal puede aportar a la conservación del equilibrio ecológico.</p>

## EDUCACION FISICA - 3° Ciclo - Contenidos (1)

Sexto grado	Séptimo grado
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formas básicas del movimiento: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con su propio cuerpo.</li> <li>• Con un objeto.</li> <li>• Con un compañero.</li> </ul> </li> <li>2. Relaciones espacio-temporales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representación espacial según escala gráfica.</li> <li>• Espacios reducidos: los campos de juego.</li> <li>• Ritmo: conjunción de variantes rítmicas de movimiento y de representación.</li> <li>• El ajuste del movimiento propio al del otro, en los deportes de conjunto.</li> </ul> </li> <li>3. Juegos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Predeportivos, fundamentadores, campamentiles, etc.</li> <li>• Los que inventamos.</li> </ul> </li> <li>4. Destrezas deportivas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deportes individuales.</li> <li>• Deportes de conjunto.</li> </ul> </li> <li>5. Deportes <ul style="list-style-type: none"> <li>• Natación.</li> <li>• Atletismo.</li> <li>• Otros deportes (según las posibilidades de las escuelas).</li> <li>• Juego.</li> <li>• Técnicas individuales.</li> <li>• Acciones ofensivas y defensivas.</li> <li>• Reglamentos deportivos.</li> </ul> </li> </ol>	<div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>



## EDUCACION FISICA - 3º Ciclo - Contenidos (continuación)

Sexto grado	Séptimo grado
<p>6. El cuidado de la salud</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevención de accidentes.</li> <li>• Primeros auxilios.</li> <li>• El trabajo sobre las capacidades físicas; necesidad y evaluación (test).</li> </ul> <p>7. Vida en el medio natural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Campamento.</li> </ul> <p>8. Danzas folklóricas.</p>	<p>→</p> <p>• Equilibrio entre el hombre y el ambiente.</p> <p>→</p> <p>→</p>

# **XIX EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA**

## **ENFOQUE DIDACTICO**

### **1 Enfoque específico de la disciplina.**

Esta disciplina, como todas las que integran el curriculum escolar, contribuye a que el alumno opere sobre la realidad transformándola y, en consecuencia, transforma su propia comprensión del mundo que le rodea. El conocimiento de la realidad requiere un largo camino de acción y reflexión. La acción es imprescindible en la formación de la inteligencia, pero sola no alcanza, necesita del acto reflexivo que la trascienda y la reinvente.

Es así como esta materia colabora en el desarrollo de la inteligencia sensorio-motriz o práctica que resuelve problemas a través de la acción, coordinando movimientos y percepciones, y de la inteligencia representativa que se desarrolla por efecto de las estimulaciones, a partir de la inteligencia sensorio-motriz.

Es en esta interrelación que pensamiento y acción se enriquecen. A tal efecto, para que la integración sea posible, esta materia debe encontrar el equilibrio en la organización y relación de los conocimientos teóricos con los conocimientos prácticos.

### **2 La relación interdisciplinaria**

Nuestra sociedad realizó una separación entre la actividad manual y la actividad intelectual, subordinando la primera a la segunda. Esta división se fortaleció en la escuela que se interesó más en desarrollar las actividades de tipo intelectual. La Educación Artesanal y Técnica debe conformar una disciplina que necesita de la acción conjunta del hacer y el pensar.

El docente tenderá a lograr que los alumnos actúen sobre la mayor cantidad de situaciones de aprendizaje y sobre el más variado grupo de objetos, para asegurar así un ejercicio de confrontación permanente con la realidad. Ese objeto de conocimiento trabajado desde distintos ángulos hace posible la integración del trabajo escolar. El docente de la materia trabajará en equipo con los otros docentes (relación horizontal) tratando de encontrar juntos las relaciones interdisciplinarias que ofrezcan a sus alumnos reales situaciones educativas. Esta vinculación no puede ser artificial o forzada pues cada especialidad conserva las características y la metodología que le son propias.

El trabajo en equipo hará posible la vinculación con Matemática, al trabajar por ejemplo las relaciones de espacio, medida, etc.; con Ciencias Sociales, en recreación de artesanías regionales, escenas, ambientaciones, en la introducción al mundo laboral; con Ciencias Naturales, en experiencia o trabajos de

es producto sólo de acciones experimentales o de investigación, también lo es de la colaboración e intercambio de alumnos y docentes.

El ambiente escolar participativo es esencial para que el alumno construya sus realidades físicas y sociales. El niño aprende trabajando, entendiendo por trabajo el resultado de un conjunto de esfuerzos organizados que satisfacen necesidades individuales y sociales. El niño ama el resultado de su tarea que le ha costado esfuerzo y que ha podido cumplir. Lo que hace sirve para él y para los demás.

Es importante, desde el docente, estimular la transferencia de los aprendizajes realizados en esta disciplina a otras tareas escolares, encarándolas creativamente.

La escuela tiene que contemplar, entonces, la futura incorporación productiva y creativa del niño al mundo del trabajo y del tiempo libre.

## **6 La formación de competencias comunicativas**

Entendemos que la Educación Artesanal y Técnica tiene lenguajes propios que se explicitan en la ejecución de proyectos. Desde este ángulo necesitamos jerarquizar las realizaciones artesanales y técnicas como modalidades alternativas de expresión de los alumnos a través de sus obras personales.

Pero es necesario realzar también la importancia del lenguaje propio de la disciplina con respecto a los materiales, las técnicas y los instrumentos.

Por último, el aprendizaje del diseño involucra tanto el empleo de signos como las relaciones entre ellos.

Todos estos aprendizajes de códigos encierran valor transferencial.

## **7 Orientaciones didácticas**

Esta disciplina vinculada al campo vivencial y empírico del niño tiene un efecto fuertemente motivador.

En la iniciación y desarrollo de la Educación Artesanal y Técnica, la curiosidad y fantasía se hallan decididamente formentadas por la actividad libre, la exploración de los materiales y la experimentación.

Estas actividades espontáneas se complementan con otras actividades, más orientadas por el docente cuando el grupo así lo requiera, pues no siempre están los alumnos en condiciones de hacerlas solos sin la guía del maestro.

Es interesante también, en nuestra materia, proponer problemas que originen proyectos de acción. Estos problemas pueden ser "reales" o "simulados". Las situaciones problemáticas reales darán origen a proyectos de acción concreta, por ejemplo armar una lámpara, hacer un cofre de madera, una muñeca, una comida, una cámara fotográfica, etc. Los segundos, encaran acciones simuladas como recreación tridimensional del barrio, construcción de barcos, aviones, etc.

Ambos problemas requieren el aporte del contenido de otras disciplinas que complementan la tarea desarrollada en los proyectos. Si el aprendizaje parte de la acción el docente de Educación Artesanal y Técnica puede anticiparse con la propuesta de actividades y desencadenar conflictos generando así la apertura del proyecto. Las de desarrollo pueden ser trabajadas por el docente del grado, pudiendo también el docente de esta disciplina retomar las actividades de integración a través de la elaboración de un producto totalizador. Lo importante es el problema que provocará el diseño del proyecto, la implementación, la evaluación y la reflexión que supone exponerlo y discutirlo con los pares, y con los maestros.

La solución de problemas es la vía didáctica más efectiva para llevar al alumno a los procesos de descubrimiento. El docente buscará continuamente nuevas formas de estimular la actividad del alumno y en consecuencia habrá de modificar la metodología de trabajo a medida que surjan dificultades. Si los resultados son errados e incompletos podrá idear contraejemplos de manera tal que sea el alumno el que corrija sus errores y encuentre nuevas soluciones. Esto es factible si los alumnos cuentan con un clima escolar donde puedan actuar con espontaneidad, manejar los materiales con libertad y aprender de sus propios errores.

El papel de guía y orientador no es patrimonio exclusivo del docente ya que los alumnos pueden también, y rotativamente, ser guías para sus propios compañeros, no sólo en el campo del conocimiento sino en el de las relaciones interpersonales.

La observación dirigida, la experimentación, la indagación espontánea o dirigida, la exploración, son los pilares de nuestro trabajo. El aprendizaje activo es el que logra alumnos interesados por la tarea, pero para ello, debemos necesariamente hacer un replanteo del rol del docente, del rol del alumno, de la relación entre ambos y del tipo de ambiente escolar que debe crear el maestro para que esta tarea de descubrimiento y construcción sea posible. El conocimiento construido por medio del descubrimiento

puede aplicarlo entonces a distintas situaciones y en distintas condiciones; de no ser así sólo será aplicable en situaciones y condiciones iguales a la original: este es el caso del aprendizaje memorístico y mecánico, superado por las actuales teorías acerca del aprendizaje escolar.

El contenido de nuestra disciplina está dado, como todas las que integran el curriculum escolar, por las nociones que el alumno va elaborando para construir el objeto de conocimiento en interacción con sus pares y su maestro. Dada la importancia asignada a la tarea interdisciplinaria, el objeto de conocimiento debe ser abordado desde todos los ángulos posibles; es así que recomendamos al docente de Educación Artesanal y Técnica tener en cuenta los contenidos de cada grado en las diferentes disciplinas, para poder desde su especialidad y tanto como sea posible contribuir a la construcción, por parte del alumno, de su propio aprendizaje.

Esto supone un trabajo de planificación compartida por parte del equipo docente, que lleve a conocer y acordar las diferentes propuestas disciplinares.

Por otro lado, también son objetos de conocimiento los distintos materiales que se usan en los trabajos específicos de la materia. El material utilizado exigirá a los alumnos conjuntamente con el maestro decidir acerca de las técnicas y herramientas que lo transforman creativamente en un objeto.

No todos los docentes trabajarán igual, ni todos los alumnos construirán lo mismo y de la misma manera.

Del listado sugerido, que de ninguna manera es cerrado, el docente podrá agregar o seleccionar lo que convenga a su propuesta, respetando el proceso de aprendizaje y que responda al nivel madurativo de sus alumnos, así como también que se ajusten a las posibilidades de cada institución escolar.

El primer ciclo debe tratar de desarrollar fundamentalmente el control de los movimientos como condición indispensable para que el niño se sienta más libre y pueda concentrarse en otros aspectos de la tarea. Durante los tres primeros grados se debe hacer hincapié en el proceso y no solamente en los resultados de las acciones que realiza el niño sobre el medio. Es aconsejable que este proceso sea gratificante en sí mismo y que le permita al niño identificarse con sus productos, sin pretender la copia de un único modelo. Los movimientos discriminativos (motricidad fina) se refieren a habilidades específicas de manipulación. Los dedos y las manos son los instrumentos propios, no sólo para trabajar sino también para jugar y comunicarse. Es importante que aprenda a controlarlos y usarlos. Por otra parte, las manos son una fuente de información que completan otros canales como el auditivo y visual. "Pensamos también con nuestras manos" ya que con ellas percibimos diferencia de textura, forma, plasticidad de los objetos, etc. En nuestra disciplina debemos intensificar tareas que impliquen el ajuste del brazo, manos, dedos, vista, cuando el niño troza, pega, recorta, enhebra, graba, modela, etc.

Descubre así el poder de las manos y la posibilidad de crear un objeto; descubre también que ciertos movimientos son adecuados y que otros no tanto o que son inútiles. En este momento, el mismo fracaso adquiere un sentido y le permite la búsqueda de sus causas y empezar de nuevo. Por último también descubre que con sus manos no puede resolverlo todo, recién entonces reconocerá el valor de las herramientas.

En el 2do. ciclo se insiste en el trabajo artesanal; con esto se posibilita que pueda crear objetos que reflejan las características de las artesanías autóctonas de nuestro país y latinoamericanas, acercándose así al mundo cultural, del trabajo y de la tecnología. Los alumnos podrán usar distintos materiales y hasta crear sus propias herramientas; podrán reconocer técnicas ya superadas y/o reemplazarlas por otras que su cultura urbana le posibilite.

En el 3er. ciclo se intenta que el niño se introduzca, se acerque, a las formas técnicas elementales y valore el lugar de éstas en el mundo actual. En esta etapa es sumamente importante que logre realizar representaciones gráficas de sus proyectos. La lectura de estas representaciones gráficas en símbolos le permitirá a su vez la lectura comprensiva de otros proyectos. La representación gráfica clarifica la acción; por ejemplo lectura e interpretación de moldes, de diagramas para construir un juguete o una pieza de exposición, de signos que indican un circuito eléctrico, etc. De esta manera iniciamos a los alumnos en el lenguaje tecnológico.

Otro aspecto que se debe considerar es la práctica de la costura; esta constituye un aporte de la escuela a la economía del hogar. Su aprendizaje, a su vez redundará en una complementación de experiencias técnicas y estéticas de indudables efectos educativos. En este nivel y teniendo en cuenta las diferencias de sexo se pueden abordar distintos trabajos como por ejemplo confección de prendas de vestir, bolsas para dormir, accesorios para campamentos, cartucheras, etc.

Con respecto a otras tareas como el modelismo, trabajos con cueros, metales, etc., queda a criterio del docente su selección e implementación de acuerdo a los recursos de cada comunidad educativa. Todas estas tareas contemplan tanto el diseño como la ejecución.

Por último, corresponde señalar que, en esta disciplina, tanto los materiales como las técnicas e



instrumentos deben ponerse al servicio de producciones concretas, que se relacionen —en la medida de lo posible— con los ejes temáticos.

Creemos importante finalizar con una cita de Jean Piaget: "La principal meta de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente repetir lo que han hecho otras generaciones; hombres creadores, inventores y descubridores.

La segunda meta de la educación es formar mentes que puedan ser críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece. El gran peligro de hoy son las consignas, las opiniones colectivas, las corrientes de pensamiento hechas a medida.

Debemos estar en condiciones de resistir individualmente, de criticar, de distinguir entre lo probado y lo que no ha sido comprobado. Por ello necesitamos alumnos activos, que puedan aprender pronto a descubrir por sí mismos, en parte mediante su actividad espontánea y en parte por medio de materiales que les proporcionamos, que aprendan pronto a determinar qué es verificable y qué es simplemente lo primero que se les viene a la mente".<sup>1</sup>

## **8 Educación Artesanal y Técnica. Evaluación**

Los objetivos curriculares permiten fijar con claridad los logros finales del nivel primario como elementos de referencia para efectivizar la promoción. Teniendo en cuenta los objetivos de la asignatura, de nivel y de ciclos, se evidencia su importancia por lo que contribuye al desarrollo del alumno y su posterior inserción en el medio social.

Una manera correcta de evaluar este proceso es partir del seguimiento sistemático del alumno en su relación con los trabajos previstos en un orden de complejidad creciente. En consideración a la importancia que adjudicamos al seguimiento del alumno en su proceso de aprendizaje inferimos la necesidad de la OBSERVACION sistemática como criterio básico de evaluación en esta disciplina.

Nos referimos especialmente al Registro de Observaciones, a las Listas de Control y a las Escalas de Calificaciones (gráficas o conceptuales) que nos permitirá encuadrar con mayor objetividad nuestra apreciación en relación con las competencias desarrolladas por los alumnos.

Seguramente no será fácil nuestra tarea pero es imprescindible realizar el seguimiento grupal e individual de aquellos.

Para ellos debemos registrar tanto su accionar durante el proceso de aprendizaje, como emitir juicios con respecto a los productos logrados por los pequeños grupos o por cada niño en la tarea individual.

Para emitir estos juicios nos valdremos, además de los instrumentos ya mencionados, de las pruebas de ejecución o funcionales. Ellas constituyen un valioso recurso para el maestro puesto que le permitirá evaluar objetivamente los procesos aprendidos y los productos logrados. En la aplicación de estas pruebas usará como instrumento las Listas de Control o Escalas de Calificación ya mencionadas, consignando en las mismas los criterios de evaluación que cada docente considere oportuno detallar.

Dichos criterios de evaluación están presentes en los objetivos de nivel, ciclos y grados. La aplicación de los mismos depende de las características de cada grupo escolar, institución y comunidad educativa. Este planteo responde a la certeza que nos guía al considerar que cada maestro posee los conocimientos específicos y metodológicos necesarios para decidir las modalidades de su tarea.

La evaluación en nuestra asignatura no puede dejar de lado la consideración de algunos criterios generales que tienen validez durante todo el período de la escolaridad primaria, tales como:

### **1. Valorización de la tarea interdisciplinaria**

- Empleo de conceptos previos.
- Integración de los conocimientos adquiridos en otras asignaturas en:
  - a) Elaboración de proyectos.
  - b) Realización de productos finales.
- Confrontación de los mismos en una práctica-técnica sistematizada.
- Manejo adecuado del lenguaje técnico de la asignatura.
- Desarrollo de la capacidad creativa.

1 Piaget, J. Párrafo extraído de la Conferencia dictada en la Universidad de California, 1964.



## **2. Contribución a la inserción activa en la sociedad**

- Resolución de problemas de vida cotidiana.
- Aproximación al conocimiento científico y a los adelantos tecnológicos.
- Adquisición paulatina de competencias que lo capaciten para utilizar creativamente su tiempo libre.
- Integración al grupo escolar.
- Desempeño de distintos roles en el grupo.

## **3. Afianzamiento de hábitos.**

- Empleo adecuado de técnicas, materiales e instrumentos de trabajo.
- Higiene, cuidado de los elementos y orden en el ámbito de su tarea.

Por lo explicitado se desprende que la evaluación de proceso se complementa con la evaluación de producto. El alumno no solamente necesita emprender la tarea sino apreciar su producción final.

Cuando decimos evaluación de proceso insistimos en la evaluación de las conductas que resultan de la aplicación de las distintas técnicas y la utilización de los distintos instrumentos como también de los contenidos no sólo curriculares aplicados en nuestra materia sino también el uso adecuado de los materiales que utiliza en las distintas ejecuciones.

Esta evaluación de proceso informa tanto al docente como al alumno de los progresos alcanzados durante el aprendizaje como así también ayuda a corregir los errores que se vayan presentando en la tarea.

De esta manera el docente también realizará los ajustes necesarios en su planificación didáctica.

La evaluación de producto integra todo este proceso de aprendizaje realizado por el alumno con su aplicación en un producto final.

Esta evaluación de producto debe reflejar los objetivos de promoción tanto de grado como de ciclo.

La evaluación será una tarea compartida de docentes y de alumnos. Poco a poco lograrán el paso de una heteroevaluación a una coevaluación, pero con la mira siempre puesta en la autoevaluación que es la que permite al alumno realizarse como ser autónomo, crítico y participativo.

Creemos que de esta manera interpretamos los objetivos fundamentales de la educación primaria: que el alumno aprenda a aprender y asuma su responsabilidad en una tarea asignada o elegida.

# **EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA**

## **OBJETIVOS GENERALES**

Que los alumnos:

- Desarrollen su capacidad creadora a través de la resolución de problemas de la vida cotidiana.
- Conozcan la naturaleza y resistencia de los materiales y las relaciones con los posibles productos a realizar.
- Descubran las técnicas de trabajo y sus combinaciones.
- Relacionen materiales, técnicas e instrumentos de trabajo.
- Adquieran hábitos de higiene y orden necesarios para la tarea.
- Utilicen el vocabulario específico de la disciplina.
- Asuman una actitud responsable frente a su propia tarea.
- Respeten el trabajo de sus compañeros.
- Valoricen el trabajo como una producción individual y social.
- Desarrollen competencias para ocupar creativamente su tiempo libre.

## EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA - 1º Ciclo - Objetivos

Objetivos de ciclo	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
<p><i>Que los alumnos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Establezcan relaciones topológicas entre los objetos.</li> <li>2) Desarrollen la motricidad fina.</li> <li>3) Distingan por el uso distintos materiales de trabajo.</li> <li>4) Utilicen materiales, técnicas e instrumentos de trabajo.</li> <li>5) Cuiden sus materiales e instrumentos.</li> <li>6) Se integren con sus compañeros en grupos de trabajo.</li> </ol>	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <p>Apliquen las relaciones de adentro-afuera; arriba-abajo; cerca-lejos; alrededor de; encima de... en el trabajo con los objetivos.</p> <p>Integren coordinaciones sensoriomotrices básicas. Identifiquen a través de su uso las propiedades de los materiales.</p> <p>Utilicen distintos materiales de trabajo en la construcción de elementos de la vida cotidiana.</p> <p>Utilicen herramientas simples.</p> <p>Se inicien en el cuidado de los materiales e instrumentos de trabajo.</p> <p>Respeten el trabajo de sus compañeros y el propio.</p> <p>Realicen producciones en pequeños grupos.</p>	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <p>→</p> <p>Afiancen coordinaciones sensoriomotrices básicas.</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>Seleccionen instrumentos necesarios para cada tarea.</p> <p>Cuiden los materiales e instrumentos propios y ajenos.</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>	<p><i>Que los alumnos:</i></p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>Seleccionen técnicas materiales e instrumentos según el producto a elaborar.</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>

## EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA - 1º Ciclo - Objetivos (continuación)

Objetivos del ciclo	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
	<p>Compartan los materiales e instrumentos de trabajo. Disfruten con la tarea realizada.</p>	→	→

## EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA - 1º Ciclo - Contenidos<sup>1</sup>

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
<p>1 Conocimientos de los <i>materiales</i>.</p> <p>— Papel en sus distintos grosores y texturas. _____→</p> <p>— Pegamento-cola plástica. _____→</p> <p>— Miga de pan, caucho, plastilina, arcilla, pasta de papel, pasta de sal, pasta de aserrín. _____→</p> <p>— Piola (cordel), lana, hilo. _____→</p> <p>— Madera. _____→</p> <p>— Telgopor. _____→</p> <p>— Materiales diversos para construcción. _____→</p>	<p>Clavos _____→</p> <p>Metal delgado. _____→</p>	<p>Botones. _____→</p> <p>Ganchos con rosca. _____→</p>
<p>2 Conocimientos de las <i>técnicas</i>.</p> <p>— Trozado. _____→</p> <p>— Pegado. _____→</p> <p>— Arrugado y prensado. _____→</p> <p>— Modelado. _____→</p> <p>— Perforado. _____→</p> <p>— Picado. _____→</p> <p>— Ensartado. _____→</p> <p>— Pasado de hilo grueso. _____→</p> <p>— Cortado - recortado. _____→</p> <p>— Plegado. _____→</p> <p>— Entrelazado. _____→</p> <p>— Trabajos con madera - lisado. _____→</p>	<p>Recortado a dedo. _____→</p> <p>Rasgado. _____→</p> <p>Estampilla - iluminado _____→</p> <p>Enhebrado. _____→</p> <p>y anudado. _____→</p> <p>Clavado. _____→</p>	<p>Costura. _____→</p> <p>y trenzado. _____→</p> <p>Aserrado. _____→</p> <p>Atornillado y destornillado. _____→</p> <p>Manual. _____→</p>

(1) Léase capítulo de "Integración de Areas"



**EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA - 1º Ciclo - Contenidos (continuación)**

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
3 Uso adecuado de los <i>instrumentos</i> .		
— Manos. _____→	_____→	_____→
— Lápiz. _____→	_____→	_____→
— Goma para lápiz. _____→	_____→	_____→
— Regla. _____→	_____→	_____→
— Tijeras. _____→	_____→	_____→
— Punzón. _____→	_____→	Broche mariposa. _____→
	Aguja _____→	_____→
	Martillo. _____→	_____→
— Papel de lija. _____→	_____→	_____→
— Base para apoyo (testigo) _____→	_____→	Sierrita para madera. _____→

## EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA - 2º Ciclo - Objetivos

Objetivos del ciclo	Cuarto grado	Quinto grado
<p><i>Que los alumnos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Desarrollen su tarea con economía de esfuerzo y con destreza. _____→</li> <li>2) Conozcan la naturaleza y el origen de los materiales. _____→</li> <li>3) Relacionen instrumentos, materiales y técnicas con el producto a realizar. _____→</li> <li>4) Cuiden los elementos de trabajo _____→ propios, de sus compañeros y de la escuela</li> <li>5) Integren los contenidos curriculares en la producción de los distintos objetos.</li> <li>6) Cooperen con sus compañeros en tareas de equipo.</li> </ol>	<p>Recreen artesanías regionales. _____→ Valoricen la labor artesanal. _____→</p> <p>Respeten su trabajo y el de su compañero. _____→ Descubran la importancia del trabajo compartido. _____→</p>	

## EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA - 2º Ciclo - Contenidos<sup>1</sup>

Cuarto grado	Quinto grado
<p>1. Conocimientos de las <i>materiales</i>.</p> <p>— Papeles. _____ →</p> <p>— Telas. _____ →</p> <p>— Cueros. _____ →</p> <p>— Metales. _____ →</p> <p>— Lana. _____ →</p> <p>— Hilos. _____ →</p> <p>— Piola. _____ →</p> <p>— Cordel. _____ →</p> <p>— Alambre. _____ →</p> <p>— Broches a presión. _____ →</p> <p>— Maderas. _____ →</p> <p>— Pegamentos. _____ →</p> <p>— Pasta de papel. _____ →</p> <p>— Arcilla. _____ →</p>	<p>_____ →</p> <p>_____ →</p> <p>_____ →</p> <p>_____ →</p> <p>_____ →</p> <p>_____ →</p> <p>_____ →</p> <p>_____ →</p> <p>_____ →</p> <p>Broches de gancho - Cierres automáticos. _____ →</p> <p>_____ →</p> <p>_____ →</p> <p>_____ →</p>
<p>2. Conocimientos de las <i>técnicas</i>.</p> <p>— Trazado. _____ →</p> <p>— Medición. _____ →</p> <p>— Pegado. _____ →</p> <p>— Cortado y recortado con trincheta _____ →</p> <p>— Plegado. _____ →</p> <p>— Costura. _____ →</p> <p>— Entrelazado. _____ →</p> <p>— Trabajos con madera. _____ →</p>	<p>_____ →</p> <p>_____ →</p> <p>_____ →</p> <p>Calado _____ →</p> <p>Geométrico _____ →</p> <p>_____ →</p> <p>y anudado. _____ →</p> <p>_____ →</p>

(1) Léase capítulo "Integración de Áreas"

## EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA - 2º Ciclo - Contenidos (continuación)

Cuarto grado	Quinto grado
<p>3. Conocimiento de los <i>instrumentos</i></p> <p>— Manos. _____→</p> <p>— Elementos para trazado: lápiz, escuadra, regla. _____→</p> <p>— Elementos para medida: regla, escuadra milimetrada. _____→</p> <p>— Borradores para lápiz. _____→</p> <p>— Trincheta o cortante. _____→</p> <p>— Base para apoyo (testigo). _____→</p> <p>— Regla metálica. _____→</p> <p>— Pincel. _____→</p> <p>— Tijeras. _____→</p> <p>— Aguja. _____→</p> <p>— Alfileres. _____→</p> <p>— Cinta métrica. _____→</p> <p>— Dedal. _____→</p> <p>— Clavos. _____→</p> <p>— Tornillos. _____→</p> <p>— Papel de lija. _____→</p> <p>— Serrucho de costilla. _____→</p> <p>— Sierra. _____→</p> <p>— Repujadores. _____→</p> <p>— Martillo. _____→</p> <p>— Lima. _____→</p> <p>— Escofina. _____→</p> <p>— Pinza de punta. _____→</p> <p>— Sacabocado. _____→</p> <p>— Lezna. _____→</p> <p>— Punzón. _____→</p> <p>— Estecas. _____→</p>	<p>Compás. _____→</p> <p>Transportador. _____→</p> <p>_____→</p> <p>_____→</p> <p>_____→</p> <p>Para metal. _____→</p> <p>_____→</p> <p>_____→</p> <p>_____→</p> <p>_____→</p> <p>_____→</p> <p>Sierra de calar. _____→</p> <p>_____→</p> <p>_____→</p> <p>_____→</p> <p>_____→</p> <p>_____→</p> <p>_____→</p> <p>Gubias. _____→</p>

## EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA - 3º Ciclo - Objetivos

Objetivos del ciclo	6º grado	7º grado
<p><i>Que los alumnos:</i></p> <p>1) Organicen su propio proyecto de trabajo.</p> <p>2) Integren los contenidos curriculares en distintos productos.</p> <p>3) Seleccionen y utilicen el material según su origen y características.</p> <p>4) Realicen trabajos de mantenimiento y reparación en objetos de la vida cotidiana.</p> <p>5) Valoricen el trabajo como un resultado individual y social.</p>	<p>Diseñen un proyecto de trabajo. Reconstruyan verbalmente las operaciones que realizó en su actividad. Intepreten distintos códigos. Evalúen proyectos de trabajo.</p> <p>Construyan dispositivos para la observación y experimentación científica.</p>	<p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>
	<p>Realicen trabajos de carpintería y electricidad.</p> <p>Seleccionen los instrumentos apropiados para cada tarea. Utilicen con mayor eficacia instrumentos de trabajo.</p> <p>Interactúen con su grupo de trabajo. Varíen su rol en una actividad conjunta. Trabajen en grupo sobre un proyecto compartido.</p>	<p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>



## EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA - 3º Ciclo - Contenidos<sup>1</sup>

Sexto grado	Séptimo grado
1. Conocimientos de las <i>materiales</i> . — Papeles. _____ — Telas. _____ — Hilos. _____ — Cueros. _____ — Pegamentos. _____ — Maderas. _____ — Metales. _____ — Cables. _____ — Cinta aisladora. _____ — Ceras, tinta, barniz. _____ — Esmaltes sintéticos. _____	Tintas. _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
2. Conocimientos de las <i>técnicas</i> . — Dibujo lineal elemental. _____ — Escala, ampliación y reducción. _____ — Costura. _____ — Encuadernación. Cartonaje. _____ — Electricidad con pilas. _____ — Carpintería básica. _____	Dibujo técnico básico. _____ _____ _____ Electricidad. _____ Carpintería. _____
3. Conocimiento de los <i>Instrumentos</i> . — Manos. _____ — Elementos para trazado: lápiz - compás. _____ — Guías para trazado: regla - escuadra. _____ — Elementos para medida: regla y escuadra milimetrada, transportador. _____ — Borradores para lápiz. _____ — Trincheta o cortante. _____ — Regla metálica. _____ — Base para apoyo (testigo). _____ — Fijadores para papel. _____ — Pinceles. _____ — Agujas. _____	Bolígrafo - plumas. _____ _____ Para tinta. _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____

(1) Léase capítulo de "Integración de Areas"

## EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA - 3º Ciclo - Contenidos (continuación)

Sexto grado	Séptimo grado
— Metro para carpintería. —>	—>
— Clavos. —>	—>
— Tornillos. —>	—>
— Papel de lija. —>	—>
— Serruchos. —>	—>
— Sierras - Sierra de calar. —>	—>
— Martillos. —>	—>
— Limas. —>	—>
— Escofina. —>	—>
— Pinzas de punta. —>	—>
— Sacabocado. —>	—>
— Lezna. —>	—>
— Punzón. —>	—>
— Gubias. —>	—>
— Alicates. —>	—>
— Elementos para electricidad. —>	—>
— Imanes. —>	—>
— Destornillador. —>	—>
— Pinzas. —>	—>
— Tenazas. —>	—>
— Buscapolo. —>	—>
— Morsa. —>	—>
— Prensas. —>	—>
— Agujereadora. —>	—>
— Pirograbador. —>	—>

## **XX PROPUESTA DE INTEGRACION DE LAS DISCIPLINAS CURRICULARES**

# 1º GRADO

## VIDA COTIDIANA

### EN LA ESCUELA

LENGUA	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS NATURALES	MATEMATICA
<p><i>Lengua Oral:</i> hacia la construcción del discurso estandarizado a partir de la lengua materna y regional.</p> <p><i>La lectura y la escritura:</i> aspectos motivacionales, cognitivos y funcionales. Empleo del código gráfico sin restricciones.</p> <p><i>Comprensión de textos:</i> en todos los niveles</p> <p><i>Conversación y comentario:</i> narración - poesía - información - consignas - Otros códigos.</p>	<p>Los integrantes del nuevo grupo. Funciones de los miembros. El edificio de la escuela. La vida en la escuela. Momentos importantes de la vida escolar.</p>	<p>Plantas y animales que cuida en el aula. Elementos vivos e inertes. Higiene ambiental.</p>	<p>Cuantificación de situaciones relacionadas con los temas del eje. <b>FRONTERAS</b> <b>CATEGORIAS</b> de la orientación en el espacio.</p>

### EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA

Productos finales relacionados con el eje temático.

### EDUCACION MUSICAL

- Sonidos de objetos del aula y de la escuela.
- Rondas y juegos tradicionales.

### EDUCACION PLASTICA

Representación plástica de objetos y situaciones aportados por los ejes y seleccionados por el niño según la significación que les atribuya.

### EDUCACION FISICA

Relaciones espaciales.  
Hábitos higiénicos.  
Juegos.  
Juegos y rondas tradicionales





# 1º GRADO

## VIDA COTIDIANA

### EN LA FAMILIA

LENGUA	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS NATURALES.	MATEMATICA
<p><i>Lengua Oral:</i> hacia la construcción del discurso estandarizado a partir de la lengua materna y regional.</p> <p><i>La lectura y la escritura:</i> aspectos motivacionales, cognitivos y funcionales. Empleo del código gráfico sin restricciones.</p> <p><i>Comprensión de textos:</i> en todos los niveles.</p> <p><i>Conversación y comentario:</i> narración poesía - información - consignas - Otros códigos.</p>	<p>LA FAMILIA. Miembros. Funciones de cada uno. Ocupaciones. Momentos importantes de la vida familiar. LA CASA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MI CUERPO: antes, ahora. Cuidado de mi cuerpo.</li> <li>• Plantas y animales de mi casa: necesidades vitales.</li> </ul>	<p>Cuantificación de situaciones relacionadas con los temas del eje.</p> <p>FRONTERAS CATEGORIAS De la orientación en el espacio.</p>

EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA	EDUCACION MUSICAL	EDUCACION PLASTICA	EDUCACION FISICA
Productos finales relacionados con el eje temático.	Sonidos y situaciones de la casa. Sonidos de objetos y situaciones del ámbito familiar. Timbre de voces femeninas, masculinas e infantiles. Voces de animales del entorno.	Representación plástica de objetos y situaciones aportados por los ejes y seleccionados por el niño según la significación que les atribuya.	Las partes del cuerpo. Juegos en la escuela y con las familias.

# 1º GRADO

## VIDA COTIDIANA

### EN EL BARRIO

LENGUA	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS NATURALES	MATEMATICA
<p><i>Lengua Oral:</i> hacia la construcción del discurso estandarizado a partir de la lengua materna y regional.</p> <p><i>La lectura y la escritura:</i> aspectos motivacionales, cognitivos y funcionales. Empleo del código gráfico sin restricciones.</p> <p><i>Comprensión de textos:</i> en todos los niveles.</p> <p><i>Conversación y comentario:</i> narración poesía - información - consignas - Otros códigos.</p>	<p>EL BARRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— La organización del espacio.</li> <li>— La edificación.</li> <li>— La población.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Plantas y animales de mi barrio.</li> <li>— Cambios que tienen las plantas y animales de mi barrio en las distintas estaciones.</li> </ul>	<p>Cuantificación de situaciones relacionadas con los temas del eje.</p> <p>FRONTERAS</p> <p>CATEGORIAS</p> <p>De la orientación en el espacio.</p>

EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA	EDUCACION MUSICAL	EDUCACION PLASTICA	EDUCACION FISICA
Productos finales relacionados con el eje temático.	Sonidos característicos del barrio.	Representación plástica de objetos y situaciones aportadas por los ejes y seleccionados por el niño según la significación que les atribuya.	Espacios del barrio. Espacios de la plaza. Juegos en la plaza.

## 2º GRADO

## VIDA COTIDIANA

### EN LA ESCUELA

LENGUA	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS NATURALES	MATEMATICA
<p><i>Lecto-escritura:</i> Hacia el empleo de la lengua estándar. Lectura en voz alta. Introducción a la lectura silenciosa. Empleo del código gráfico sin restricciones. Relación de lengua y otros códigos.</p> <p><i>Comprensión de textos:</i> en todos los niveles.</p> <p><i>Conversación y comentario:</i> Narración. Cuento y leyenda. Poesía - Información - Consigna. Organización del tiempo. Redes de palabras y campos conceptuales.</p>	<p>UNA ESCUELA VECINA. Los integrantes del grupo escolar. Funciones de los miembros. El edificio de la escuela. La vida en la escuela. Momentos importantes de la vida escolar.</p>	<p>Intercambio de experiencias con escuelas vecinas. — Nace una planta.</p>	<p>Cuantificación de situaciones relacionadas con los temas del eje.</p>



### EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA

Productos finales relacionados con el eje temático.

### EDUCACION MUSICAL

Sonidos del medio ambiente.

### EDUCACION PLASTICA

Representación plástica de objetos y situaciones aportadas por los ejes y seleccionados por el niño según la significación que les atribuya.

### EDUCACION FISICA

El camino a una escuela vecina.  
Juegos con los compañeros de una escuela vecina.



## 2º GRADO

## VIDA COTIDIANA

### EN LA FAMILIA

LENGUA	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS NATURALES	MATEMATICA
<p><i>Lecto-escritura:</i> Hacia el empleo de la lengua estándar. Lectura en voz alta. Introducción a la lectura silenciosa. Empleo del código gráfico sin restricciones. Relación de lengua y otros códigos.</p> <p><i>Comprensión de textos:</i> en todos los niveles.</p> <p><i>Conversación y comentario:</i> Narración. Cuento y leyenda Poesía - Información - Consigna. Organización del tiempo. Redes de palabras y campos conceptuales.</p>	<p><b>LA FAMILIA</b> La historia de la familia. La vida cotidiana en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La infancia de los abuelos.</li> <li>• La infancia de los padres.</li> <li>• La propia infancia.</li> </ul> <p>Características de las viviendas en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La infancia de los abuelos.</li> <li>• La infancia de los padres.</li> <li>• La actualidad.</li> </ul>	<p>Nace un bebé. Las crías de los animales.</p>	<p>Cuantificación de relaciones multiplicativas vinculadas con los temas del eje.</p> <p>Organización de situaciones relacionadas con el eje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partición.</li> <li>• Reparto.</li> </ul> <p>Noción intuitiva de doble y mitad relacionada con el eje.</p>

EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA	EDUCACION MUSICAL	EDUCACION PLASTICA	EDUCACION FISICA
<p>Productos finales relacionados con el eje temático.</p>	<p>Rondas y canciones tradicionales.</p>	<p>Representación plástica de objetos y situaciones aportadas por los ejes y seleccionados por el niño según la significación que les atribuya.</p>	<p>Juegos propios de la infancia: Los abuelos. Los padres.</p>

## 2º GRADO

## VIDA COTIDIANA

### LOS BARRIOS CERCANOS

LENGUA	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS NATURALES	MATEMATICA
<p><i>Lecto-escritura:</i> Hacia el empleo de la lengua estándar. Lectura en voz alta. Introducción a la lectura silenciosa. Empleo del código gráfico sin restricciones. Relación de lengua y otros códigos.</p> <p><i>Comprensión de textos:</i> En todos los niveles.</p> <p><i>Conversación y comentario:</i> Narración. Cuento y leyenda. Poesía - Información - Consigna. Organización del tiempo. Redes de palabras y campos conceptuales.</p>	<p>LOS BARRIOS CERCANOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— La organización del espacio.</li> <li>— La edificación.</li> <li>— La población.</li> </ul>	<p>Los alimentos que compro en mi barrio y en otros barrios.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alimentos según las estaciones.</li> <li>• Conservación de los alimentos.</li> </ul>	<p>Cuantificación de relaciones aditivas y multiplicativas vinculadas con los temas del eje.</p> <p>Iniciación del proceso de medir en relación con los temas del eje.</p> <p>Posiciones relativas de dos objetos.</p> <p>Forma de los objetos.</p>

EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA	EDUCACION MUSICAL	EDUCACION PLASTICA	EDUCACION FISICA
<p>Productos finales relacionados con el eje temático.</p>	<p>Situaciones sonoras: el zoológico, obra en construcción, la carpintería, etc...</p>	<p>Representación plástica de objetos y situaciones aportados por los ejes y seleccionados por el niño según la significación que les atribuya.</p>	<p>Campamento: Salida preparatoria.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Búsqueda de lugar.</li><li>• Compras de alimentos.</li></ul>



# 3º GRADO

# VIDA COTIDIANA

## LA CIUDAD, HOY

LENGUA	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS NATURALES	MATEMATICA
<p><i>Lecto-escritura:</i> Lectura en voz alta expresiva. Introducción a la lectura silenciosa. Dramatización y diálogo. Historieta: interpretación de los elementos no lingüísticos de una situación comunicativa. <i>Comprensión de textos:</i> En todos los niveles. <i>Escritura:</i> Diálogo - Globo de la historieta. Cuestionario - Carta familiar. Registro de observaciones, descripciones y comparaciones. <i>Conversación y comentario:</i> Narración - poesía - diálogo - historieta - información. Noticias periodísticas. Organización del tiempo. Redes de palabras y campos conceptuales.</p>	<p>Espacio abierto y espacio subterráneo. Edificios públicos. El aeroparque. Estación ferroviaria. El puerto. La organización del barrio. El gobierno de la ciudad: la municipalidad.</p>	<p>Comunidad acuática: Elementos, plantas, animales. Distribución del agua. El agua: sus estados. Agua potable y no potable. Uso del agua. Eliminación de residuos y excretas.</p>	<p>Cuantificación de relaciones aditivas y multiplicativas vinculadas con los temas del eje. Orientación en el espacio. Direcciones. Cambio de dirección en una marcha. Sentido en una dirección: señalización de direcciones.</p>

EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA	EDUCACION MUSICAL	EDUCACION PLASTICA	EDUCACION FISICA
Productos finales relacionados con el eje temático.	Situaciones sonoras: El puerto. El aeroparque. El parque de diversiones. Música ciudadana.	Representación plástica de objetos y situaciones aportados por los ejes y seleccionados por el niño según la significación que les atribuya.	Campamento: Actividades preparatorias. Agua potable y no potable. Uso del agua en alimentación e higiene.

# 3º GRADO

# VIDA COTIDIANA

## LA CIUDAD, AYER

LENGUA	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS NATURALES	MATEMATICA
<p><i>Lecto-escritura:</i> Lectura en voz alta expresiva. Introducción a la lectura silenciosa. Dramatización y diálogo. Historieta: interpretación de los elementos no lingüísticos de una situación comunicativa. Comprensión de textos: en todos los niveles. Escritura: Diálogo-Globo de la historieta. Cuestionario - Carta familiar. Registro de observaciones, descripciones y comparaciones.</p> <p><i>Conservación y comentario:</i> Narración - poesía - diálogo - historieta - información. Noticias periodísticas. Organización del tiempo. Redes de palabras y campos conceptuales.</p>	<p>Las comunidades indígenas querandíes. Fundación de Bs. As. El Cabildo. El puerto. La aduana.</p>	<p>Distribución de agua. Uso del agua en</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alimentación.</li> <li>• Higiene.</li> </ul>	<p>Cuantificación de relaciones aditivas y multiplicativas vinculadas con los temas del eje.</p>

EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA	EDUCACION MUSICAL	EDUCACION PLASTICA	EDUCACION FISICA
Productos finales relacionados con el eje temático.	Situaciones sonoras de ayer y de hoy. Instrumentos indígenas.	Representación plástica de objetos y situaciones aportados por los ejes y seleccionados por el niño según la significación que les atribuya.	Danzas folklóricas ,

# VIDA COTIDIANA

## EL CAMPO

LENGUA	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS NATURALES	MATEMATICA
<p><i>Lecto-escritura:</i> Lectura en voz alta expresiva. Introducción a la lectura silenciosa. Dramatización y diálogo. Historieta: interpretación de los elementos no lingüísticos de una situación comunicativa. Comprensión de textos: en todos los niveles. Escritura: Diálogo-Globo de la historieta. Cuestionario - Carta familiar Registro de observaciones, descripciones y comparaciones</p> <p><i>Conversación y comentario:</i> Narración - poesía - diálogo historieta - información. Noticias periodísticas. Organización del tiempo. Redes de palabras y campos conceptuales.</p>	<p>EL CAMPO Paisaje. Cultivos. Ganado. Edificación. Los trabajos del campo. La ruta. Transportes. De la producción al consumo.</p>	<p>Los alimentos que provienen de: El tambo. La chacra. La granja. Preparación y conservación de los alimentos</p>	<p>Cuantificación de relaciones aditivas y multiplicativas vinculadas con los temas del eje. Sistema de medida: <i>en relación:</i> — Con los alimentos: • Capacidad de envases • Peso • Precio — Con las distancias.</p>



### EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA

Productos finales relacionados con el eje temático.

### EDUCACION MUSICAL

Situaciones sonoras:  
El campo, la granja,  
el tambo, la chacra.

### EDUCACION PLASTICA

Representación plástica de objetos y situaciones aportados por los ejes y seleccionados por el niño según la significación que les atribuya.

### EDUCACION FISICA

Campamento:  
Salida a una zona rural.

# 4º GRADO

# VIDA COTIDIANA EN NUESTRO PAIS

## EN LAS REGIONES METROPOLITANA Y ORIENTAL

LENGUA	CIENCIAS SOCIALES		CIENCIAS NATURALES	MATEMATICA
	HISTORIA	GEOGRAFIA		
<p><i>Lectura, comprensión y producción</i> (oral y escrita): En voz alta y silenciosa. Comprensión en todos los niveles.</p> <p><i>Variaciones del hablar:</i> Lengua formal-informal y grupal. Criterios de adecuación. Selección de información. Diálogo-narración-guía-resumen-consigna-opinión-carta. Información científica y periodística. Otros códigos-La imagen. Apelaciones publicitarias. Cuentos-Teatro-Poesía. Organización del tiempo-Redes de palabras y campos conceptuales.</p>	<p>Algunas comunidades indígenas de nuestro país. Los españoles llegan al Río de la Plata. La época colonial. La época de la Rev. de Mayo. Enfoque según aspectos propuestos.</p>	<p>Descripción general de las regiones donde vivían. Región metropolitana. Región oriental. Descripción de las regiones según aspectos propuestos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos vivos y no vivos del ecosistema.</li> <li>• Relaciones.</li> <li>• Adaptaciones de algunos animales y vegetales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuantificación de situaciones relacionadas con los temas del eje.</li> <li>• Orientación espacial según los puntos cardinales. Perpendicularidad de las direcciones N-S y E-O.</li> <li>• Comparación global de distancias en croquis o mapas, entre Bs. As. y otras localidades.</li> <li>• Duración de una época y/o simultaneidad de algunos sucesos por comparación de fechas.</li> </ul>

EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA	EDUCACION MUSICAL	EDUCACION PLASTICA	EDUCACION FISICA
<p>Elementos y escenas de la vida cotidiana en la época colonial.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Particularidades sonoras del entorno.</li><li>• Instrumentos indígenas.</li><li>• Romances y viejas canciones.</li></ul>	<p>Representación plástica de objetos y situaciones aportados por los ejes y seleccionados por el niño según la significación que les atribuya.</p>	<p>Representación espacial de espacios próximos.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>— Ubicación en el plano.</li><li>— Puntos cardinales.</li></ul> <p>Campamento en zona rural.</p> <p>Juegos de los primitivos habitantes.</p> <p>Juegos de la época colonial.</p>

## 4º GRADO VIDA COTIDIANA EN NUESTRO PAIS

### EN EL NOROESTE

LENGUA	CIENCIAS SOCIALES		CIENCIAS NATURALES	MATEMATICA
	HISTORIA	GEOGRAFIA		
<p><i>Lectura, comprensión y producción oral y escrita.</i> Lectura: en voz alta y silenciosa.</p> <p><i>Comprensión:</i> en todos los niveles.</p> <p><i>Producción:</i> variedades del hablar. Lengua formal, informal y grupal. Adecuación al contexto. Selección de información. Diálogo. Narración. Guía. Resumen. Consigna. Opinión. Carta.</p> <p><i>Textos:</i> Información científica y periodística. Otros códigos. La imagen. Apelaciones publicitarias. Cuentos-Teatro-Poesía. Organización de los discursos. Organización del tiempo. Redes de palabras y campos conceptuales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La época de la guerra por la independencia. Enfoque según aspectos propuestos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Región del noroeste: descripción según aspectos propuestos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elementos vivos y no vivos del ecosistema.</li> <li>Relaciones.</li> <li>Adaptaciones de algunos animales y vegetales de algunos ecosistemas que integran la región.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuantificación de situaciones relacionadas con los temas del eje.</li> <li>Orientación espacial según los puntos cardinales. Perpendicularidad de las direcciones N-S y E-O.</li> <li>Comparación global de distancias en croquis o mapas entre Bs. As. y otras localidades.</li> <li>Duración de la época y/o simultaneidad de algunos sucesos por comparación de fechas.</li> </ul>

### EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA

Algunas artesanías características de la zona del noroeste.  
Costura.

### EDUCACION MUSICAL

- Particularidades sonoras del entorno.
- Instrumentos indígenas.
- Romances y viejas canciones.
- Canciones y danzas típicas de la región.

### EDUCACION PLASTICA

Representación plástica de objetos y situaciones aportados por los ejes y seleccionados por el niño según la significación que les atribuya.

### EDUCACION FISICA

- Juegos de los habitantes primitivos.  
Representación espacial.  
Danzas folklóricas.



## 4º GRADO VIDA COTIDIANA EN NUESTRO PAIS

### EN LA REGION ORIENTAL

LENGUA	CIENCIAS SOCIALES		CIENCIAS NATURALES	MATEMATICA
	HISTORIA	GEOGRAFIA		
<p><i>Lectura, comprensión y producción oral y escrita.</i>  <i>Lectura:</i>  en voz alta y silenciosa.</p> <p><i>Comprensión:</i>  en todos los niveles.</p> <p><i>Producción:</i>  variedades del hablar.  Lengua formal, informal y grupal.  Adecuación al contexto.  Selección de información.  Diálogo. Narración. Guía.  Resumen. Consigna. Opinión.  Carta.</p> <p><i>Textos:</i>  Información científica y periodística.  Otros códigos. La imagen.  Apelaciones publicitarias.  Cuentos-Teatro-Poesía.  Organización de los discursos.  Organización del tiempo.  Redes de palabras y campos conceptuales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La época de las guerras civiles: enfoques según aspectos propuestos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Región oriental descripción de la región según criterios dados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos vivos y no vivos del ecosistema.</li> <li>• Relaciones.</li> <li>• Adaptaciones de algunos animales y vegetales de algunos ecosistemas que integran la región.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuantificación de situaciones relacionadas con los temas del eje.</li> <li>• Orientación espacial según los puntos cardinales. Perpendicularidad de las direcciones N-S y E-O.</li> <li>• Comparación global de distancias en croquis o mapas entre Bs. As. y otras localidades.</li> <li>• Duración de la época y/o simultaneidad de algunos sucesos por comparación de fechas.</li> </ul>

EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA	EDUCACION MUSICAL	EDUCACION PLASTICA	EDUCACION FISICA
<p>Algunas artesanías características de la Región Oriental.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Particularidades sonoras del entorno.</li><li>• Instrumentos indígenas.</li><li>• Romances y viejas canciones.</li><li>• Canciones y danzas típicas de la región.</li></ul>	<p>Representación plástica de objetos y situaciones aportados por los ejes y seleccionados por el niño según la significación que les atribuya.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Juegos de los primitivos habitantes.</li></ul> <p>Representación espacial. Danzas típicas de la región.</p>

## 5º GRADO EJE: LA VIDA COTIDIANA EN NUESTRO PAIS

### I. VIDA COTIDIANA EN LA EPOCA DE LA ORGANIZACION CONSTITUCIONAL

LENGUA	CIENCIAS SOCIALES		CIENCIAS NATURALES	MATEMATICA
	HISTORIA	GEOGRAFIA		
<p><i>Lectura, comprensión y producción oral y escrita.</i></p> <p><i>Lectura:</i> en voz alta y silenciosa.</p> <p><i>Comprensión:</i> en todos los niveles.</p> <p><i>Producción:</i> Variedades del hablar. Intercambio y conversión. La opinión: pros y contras. Técnicas de producción de mensajes narrativos, informativos y documentos. La ficha. Análisis de la noticia. Carta.</p> <p><i>Textos:</i> La información periodística. La información científica. Cuento-Teatro-Poesía. Otros códigos. Imagen fotográfica. Apelaciones de los medios. Organización de los discursos. Organización del tiempo. Redes de palabras y campos conceptuales.</p>	<p>Organización constitucional argentina Expansión territorial. Frontera interna. La inmigración.</p>	<p>Descripción general de las regiones que se integran al país en esa época: región Sur y región Norte-Central</p> <p>Fisonomía de la ciudad de Buenos Aires en la época del Centenario.</p>	<p>— Preservación de la región de la contaminación ambiental.</p> <p>— Suelo de la región: erosión. Prevención.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuantificación de situaciones relacionadas con los temas del eje.</li> <li>• Comparación global de distancias en croquis o mapas entre Buenos Aires y otras localidades relacionadas con el eje.</li> <li>• Duración de una época y/o simultaneidad de algunos sucesos por comparación de fechas.</li> <li>• Los censos de población.</li> </ul>

EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA	EDUCACION MUSICAL	EDUCACION PLASTICA	EDUCACION FISICA
<ul style="list-style-type: none"><li>— Cortado y recortado con trincheta para lograr escenas relacionadas con los temas del eje.</li><li>— Instrumentos indígenas.</li></ul>	<p>La influencia inmigratoria, canciones, danzas e instrumentos. Música de Buenos Aires.</p>	<p>Representación plástica de objetos y situaciones aportados por los ejes y seleccionados por el niño según la significación que les atribuya.</p>	<p>Los aportes de la inmigración en la recreación y los deportes.</p>

## 5º GRADO EJE: LA VIDA COTIDIANA EN NUESTRO PAIS

### II. LA EPOCA DE LA SOCIEDAD INDUSTRIAL Y LA DEMOCRACIA DE MASAS

LENGUA	CIENCIAS SOCIALES		CIENCIAS NATURALES	MATEMATICA
	HISTORIA	GEOGRAFIA		
<p><i>Lectura, comprensión y producción oral y escrita.</i>  <i>Lectura:</i>  en voz alta y silenciosa.  <i>Comprensión:</i>  en todos los niveles.  <i>Producción:</i>  Variedades del hablar.  Intercambio y conversión.  La opinión: pros y contras.  Técnicas de producción de mensajes narrativos, informativos y documentos.  La ficha.  Análisis de la noticia. Carta.  <i>Textos:</i>  La información periodística.  La información científica.  Cuento-Teatro-Poesía.  Otros códigos. Imagen fotográfica.  Apelaciones de los medios.  Organización de los discursos.  Organización del tiempo.  Redes de palabras y campos conceptuales.</p>	<p>Industrialismo.  Migraciones internas.  Migraciones.</p>	<p>Concentración urbana y poblaciones marginales.  Ciudades: importancia, funciones.  Evolución histórica.  Población: concentración urbana y marginalidad.</p>	<p>El problema de la contaminación ambiental.  Relación preservación, calidad de vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Censos de población.</li> <li>• Censos económicos.</li> <li>• Cuantificación de situaciones relacionadas con los temas del eje.</li> <li>• Comparación global de distancias en croquis o mapas entre Bs. As. y otras localidades relacionadas con el eje.</li> <li>• Duración de una época y/o simultaneidad de algunos sucesos por comparación de fechas.</li> </ul>



EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA	EDUCACION MUSICAL	EDUCACION PLASTICA	EDUCACION FISICA
<p>Conocimiento y utilización de telas, cueros, lanas, hilos, etc., en productos relacionados con el eje temático.</p>	<p>Música de la ciudad. El aporte musical de las migraciones internas.</p>	<p>Representación plástica de objetos y situaciones aportados por los ejes y seleccionados por el niño según la significación que les atribuya.</p>	<p>La Educación Física y el deporte en la ciudad de Buenos Aires: — Espacios. — Instituciones.</p>

## 5º GRADO EJE: LA VIDA COTIDIANA EN NUESTRO PAIS

### III. VIDA COTIDIANA EN OTRAS REGIONES, HOY.

LENGUA	CIENCIAS SOCIALES		CIENCIAS NATURALES	MATEMATICA
	HISTORIA	GEOGRAFIA		
<p><i>Lectura, comprensión y producción oral y escrita.</i>  <i>Lectura:</i>  en voz alta y silenciosa.  <i>Comprensión:</i>  en todos los niveles.  <i>Producción:</i>  Variedades del hablar.  Intercambio y conversión.  La opinión: pros y contras.  Técnicas de producción de mensajes narrativos, informativos y documentos.  La ficha.  Análisis de la noticia. Carta.  <i>Textos:</i>  La información periodística.  La información científica.  Cuento-Teatro-Poesía. Otros códigos.  Imagen fotográfica.  Apelaciones de los medios.  Organización de los discursos.  Organización del tiempo.  Redes de palabras y campos conceptuales.</p>		<p>Descripción según aspectos propuestos.  Región Occidental. (1)</p>	<p>Relación: actividad del hombre en estas regiones, calidad de vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuantificación de situaciones relacionadas con los temas del eje.</li> <li>• Comparación global de distancias en croquis o mapas entre Buenos Aires y otras localidades relacionadas con el eje.</li> <li>• Duración de una época y/o simultaneidad de algunos sucesos por comparación de fechas.</li> <li>• Los censos de población.</li> <li>• Los censos económicos.</li> </ul>

EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA	EDUCACION MUSICAL	EDUCACION PLASTICA	EDUCACION FISICA
Artesanías actuales de las regiones estudiadas en: — Maderas, metales, alambre, pasta de papel, arcilla, lanas.	Particularidades sonoras del entorno. Canciones del acervo patriótico.	Representación plástica de objetos y situaciones aportados por los ejes y seleccionados por el niño según la significación que les atribuya.	

(1) Observaciones: las demás regiones se tratarán con los mismos criterios de integración.

# 6º GRADO

## 1er. EJE: CULTURAS ABORIGENES AMERICANAS

LENGUA	CIENCIAS SOCIALES		CIENCIAS NATURALES	MATEMATICA
	HISTORIA	GEOGRAFIA		
<p><i>Lectura, comprensión y producción (oral y escrita).</i>  <i>Lectura:</i>  en voz alta y silenciosa.  <i>Comprensión:</i>  en todos los niveles.  <i>Producción:</i>  Variedades del hablar correspondientes a regiones hispanoamericanas.  <b>EMPLEO E INTERCAMBIO</b>  Debate y evaluación crítica.  Guión periodístico y radial.  Historieta. Cuento y leyenda.  Poesías.  Carta-Ficha-Cuadro sinóptico-Esquema-Notación bibliográfica.  <i>Textos:</i>  Mensaje periodístico, radial y televisivo.  Historieta-Cuento-Novela-Teatro-Poesía. Textos informativos.  Organización coherente del discurso.  Redes de palabras y campos conceptuales.</p>	<p>Algunas civilizaciones americanas:  — Peruana y/o mejicana.  — Peruana y/o guatemalteca.  — Peruana y/o colombiana.  Creencias, ritos, religiosidad.  Códigos de comunicación.  Distintos estilos de vida.</p>	<p>Breve descripción de las regiones americanas donde habitaban algunas comunidades indígenas, ayer y hoy.</p>	<p>Costumbres alimentarias de algunas civilizaciones americanas.  Preparación y conservación de los alimentos.</p>	<p>1) Escalas:  • Mapas  • Planos  2) Medida de tiempo.</p>

### EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA

- Instrumentos aborígenes americanos.
- Escalas: ampliación y reducción.

### EDUCACION MUSICAL

Influencia del folklore en la música popular y académica.

### EDUCACION PLASTICA

Representación plástica de objetos y situaciones aportados por los ejes y seleccionados por el niño según la significación que les atribuye.

### EDUCACION FISICA



## 6° GRADO 2do. EJE: ENCUENTRO DE DOS MUNDOS

LENGUA	CIENCIAS SOCIALES		MATEMATICA
<p><i>Lectura, comprensión y producción (oral y escrita).</i>  <i>Lectura:</i>  en voz alta y silenciosa.  <i>Comprensión:</i>  en todos los niveles.  <i>Producción:</i>  La lengua española.  Las variedades del hablar correspondientes a las diferentes regiones hispanoamericanas.  La literatura.  Debate y evaluación crítica.  Guión periodístico y radial.  Historieta. Cuento y leyenda.  Poesía.  Carta. Ficha. Cuadro sinóptico.  Esquema. Notación bibliográfica.  <i>Textos:</i>  Mensaje periodístico, radial y televisivo.  Historieta-Cuento-Novela-Teatro-Poesía.  Textos informativos.  Organización coherente del discurso.  Redes de palabras y campos conceptuales.</p>	HISTORIA	GEOGRAFIA	<p>1) Escalas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planos</li> <li>• Mapas</li> </ul> <p>2) Medidas de tiempo.</p>
	<p>Encuentro con dos mundos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Transculturación.</li> <li>— Aculturación.</li> </ul> <p>El legado cultural.</p>	<p>Localización de elementos arquitectónicos y de ingeniería representantes del legado cultural.</p>	

EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA	EDUCACION MUSICAL	EDUCACION PLASTICA	EDUCACION FISICA
<p>Confección de mapas. Escala: ampliación y reducción.</p>	<p>Raíces comunes entre diferentes ejemplares del folklore latinoamericano y sus vinculaciones con el nuestro.</p>	<p>Representación plástica de objetos y situaciones aportados por los ejes y seleccionados por el niño según la significación que les atribuye.</p>	

LENGUA	CIENCIAS SOCIALES GEOGRAFIA	CIENCIAS NATURALES	MATEMATICA
<p><i>Lectura, comprensión y producción (oral y escrita).</i>  <i>Lectura:</i>  en voz alta y silenciosa.  <i>Comprensión:</i>  en todos los niveles.  <i>Producción:</i>  Variedades del hablar.  Empleo y conversión.  Debate y evaluación crítica.  Guión periodístico y radial.  Historieta-Cuento y Leyenda-Poesía.  Carta.  Hoja de estudio-Cuadro sinóptico  Esquema. Notación bibliográfica.  <i>Textos:</i>  Mensaje periodístico, radial y televisivo.  Historieta-Cuento-Novela  Teatro-Poesía.  Textos informativos.  Organización coherente del discurso.  Redes de palabras y campos conceptuales.</p>	<p><i>La Región Andina:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Delimitación de la región.</li> <li>• Características físicas.</li> <li>• Características humanas.</li> </ul> <p>Argentina y Perú  y/o Bolivia y/o Ecuador  y/o Colombia.</p>	<p>Análisis de la acción del hombre sobre ecosistemas americanos.  Deforestación de selvas y/o bosques.  Presencia de represas: impacto en la flora y la fauna, etc.  Creación de reservas y parques nacionales.</p>	<p>Escalas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapas.</li> <li>• Planos.</li> </ul>

EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA	EDUCACION MUSICAL	EDUCACION PLASTICA	EDUCACION FISICA
Conocimiento de materiales: el papel. Encuadernación. Cartonaje.	El resurgimiento de la música latinoamericana. Las nuevas agrupaciones musicales: encuentro entre "nuevos" y "viejos" instrumentos.	Representación plástica de objetos y situaciones aportados por los ejes y seleccionados por el niño según la significación que les atribuye.	Representación espacial: — Planos de su espacio inmediato, de los lugares de campamento; — Ubicación de los lugares de campamento en el mapa.

(1) Observaciones: las demás regiones se tratarán con los mismos criterios de integración.

## 7º GRADO EJE: LA ACTIVIDAD TRANSFORMADORA DEL HOMBRE EN LA ARGENTINA

LENGUA	CIENCIAS SOCIALES		CIENCIAS NATURALES	MATEMATICA
	HISTORIA	GEOGRAFIA		
<p><i>Lectura, comprensión y producción (oral y escrita).</i></p> <p><i>Lectura:</i> en voz alta y silenciosa.</p> <p><i>Comprensión:</i> en todos los niveles.</p> <p><i>Producción:</i> Variedades del hablar. Empleo y conversión. Evaluación de mensajes de medios masivos. Análisis de la propaganda. La entrevista-Cartas-Retrato-y semblanza. Cuento-historieta-Poesía-Dramatización-La argumentación. La crónica-Documentos. Informe.</p> <p><i>Textos:</i> Mensaje radial y televisivo. El cine. Documentos. Historieta-Cuento-Poesía-Novela-Teatro. Textos informativos. Organización coherente del discurso. Redes de palabras y campos conceptuales.</p>	<p>Argentina y América Latina</p> <p>La industrialización y sus consecuencias políticas.</p> <p>El petróleo: explotación e industrialización.</p>	<p><i>El diálogo Norte-Sur</i></p> <p>El problema de la industrialización.</p> <p>El petróleo: explotación e industrialización.</p>	<p>Recursos naturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Renovables y no renovables. Uso racional.</li> <li>• Otras fuentes alternativas de energía.</li> </ul>	<p>Gráficos estadísticos y pronósticos que publican los medios de comunicación.</p>



### EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA

Mapas y planos. Escalas:  
ampliación y reducción.  
Simbología técnica básica.

### EDUCACION MUSICAL

La música de Buenos Aires:  
tango, milonga, candombe.  
El nuevo paisaje sonoro y  
el cuidado de la salud.

### EDUCACION PLASTICA

Representación plástica  
de objetos y situaciones  
aportados por los ejes  
y seleccionados por el niño  
según la significación  
que les atribuye.

### EDUCACION FISICA

Vida en el medio natural.  
Cuidado de los recursos  
naturales.



## 7º GRADO EJE: POR UNA MEJOR CALIDAD DE VIDA EN ARGENTINA Y EN EL MUNDO

LENGUA	CIENCIAS SOCIALES		CIENCIAS NATURALES	MATEMATICA
	HISTORIA	GEOGRAFIA		
<p><i>Lectura, comprensión y producción (oral y escrita).</i>  <i>Lectura:</i>  en voz alta y silenciosa.  <i>Comprensión:</i>  en todos los niveles.  <i>Producción:</i>  Variedades de hablar.  Empleo y conversión.  Evaluación de mensajes de medios masivos.  Análisis de la propaganda.  La entrevista-Cartas-Retrato y semblanza.  Cuento-Historieta-Poesía.  Dramatización-La argumentación.  La crónica-Documentos.  Informe.</p> <p><i>Textos:</i>  Mensaje radial y televisivo.  El cine. Documentos-Historietas.  Cuento-Poesía-Novela-Teatro.  Textos informativos.  Organización coherente del discurso.  Redes de palabras y campos conceptuales.</p>	<p><i>La segunda mitad del siglo XX</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El desarrollo de los movimientos populares en América Latina con especial referencia a la Argentina.</li> <li>• Naciones Unidas y la defensa de la paz, los Derechos Humanos.</li> </ul> <p><i>Era Nuclear</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avance de la ciencia y de la técnica.</li> <li>• Paradojas de una sociedad desigual: ciencia y técnica versus hambre, analfabetismo, desocupación y atraso.</li> <li>• La carrera armamentista.</li> <li>• Las dictaduras militares en América Latina con especial referencia a la Argentina.</li> <li>• Los países No Alineados. Características de la Argentina. Alternativas.</li> </ul>	<p>El escenario del diálogo Norte-Sur:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación demográfica de la República Argentina y de América Latina.</li> <li>• Situación demográfica asiática.</li> </ul> <p>El peligro creciente de la contaminación: aire, agua, suelo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El equilibrio entre el hombre y el ambiente.</li> <li>• El derecho a la salud.  — La Organización Mundial de la Salud.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gráficos estadísticos y pronósticos que publican los medios de comunicación.</li> </ul>

### EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA

Electricidad:  
el cuidado de la salud.  
Prevención de accidentes.

### EDUCACION MUSICAL

Música y tecnología:  
los instrumentos,  
la electrónica  
y la nueva música.  
El jazz y su influencia  
en nuestro medio.

### EDUCACION PLASTICA

Representación plástica  
de objetos y situaciones  
aportados por los ejes  
y seleccionados por el niño  
según la significación  
que les atribuye.

### EDUCACION FISICA

- Equilibrio entre el hombre y el ambiente.
- Campamentos.
- Cuidado de la salud.
- El deporte en la actualidad.



## **XXI EL SEGUIMIENTO DEL EDUCANDO DESDE LA PERSPECTIVA INTEGRAL**

El tema de la evaluación no se limita para nosotros a los aspectos vinculados con el rendimiento escolar, en las diferentes disciplinas curriculares.

Nos interesa globalmente la evolución del niño que educamos: su desarrollo socioafectivo y cognitivo, además de su rendimiento pedagógico.

Por eso, nos parece importante incluir este tema en el currículo. Sabemos que la mayoría de los docentes se ocupan de la evaluación de estos aspectos, pero casi siempre de una manera espontánea.

Una reflexión sobre el particular enriquecerá, seguramente, sus posibilidades de acción.

### **1 ¿Qué evaluamos, además del rendimiento escolar?**

#### **A El desarrollo socioafectivo del niño y su formación moral**

- Cómo va pudiendo adaptarse activamente a diversos grupos, estructurados en función de finalidades diferentes (jugar, construir un mural, escribir un cuento, practicar un deporte, estudiar, organizar un paseo...)

- Cómo va incluyéndose activamente en diferentes contextos sociales —cada vez más alejados de su realidad inmediata— a medida que transcurre su escolaridad primaria (la escuela, el barrio, la ciudad, la región en que vive, su país, Latinoamérica, el resto del mundo).

Y desarrolla de esa manera, el proceso de individuación, socialización que le permite:

- Recortarse con sus posibilidades y limitaciones, sus preferencias y sus rechazos; descubrirse como un sujeto capaz de competir sanamente por conquistar su lugar en la sociedad más amplia, la que está más allá del "nido" familiar.

- Integrarse en los grupos, descubriendo sus posibilidades de colaborar, desplegar su iniciativa, solidarizarse con otros, construir el "esqueleto primero" de su moralidad.

Evaluamos en fin, cómo se va dando este proceso que le permite al niño de escuela primaria pasar del contexto primordial —la familia— a contextos sociales más amplios, representativos de la cultura a la que pertenece, con un grado aceptable de autonomía, tolerancia a la frustración y plasticidad para aceptar las diferencias (individuales, culturales, etc.) que encuentra en sus pares y en los adultos con los que trabaja.

## **B El desarrollo cognitivo del niño**

- Cómo va pudiendo construir su pensamiento operatorio concreto, es decir cómo logra "leer lógicamente" la realidad social y natural en la que le ha tocado vivir:

- Categorizando la realidad según criterios diversos y cada vez más abstractos.

- Cuantificando y midiendo la realidad.

- Extendiendo en el espacio y en el tiempo el universo que explora, hasta alcanzar regiones inaccesibles a su experiencia directa y acontecimientos del pasado lejano de los cuales no hay testigos vivos.

- Buscando explicaciones objetivas (no mágicas) a los hechos que conoce.

- Iniciándose, hacia el fin de la escuela primaria, en la posibilidad de cuestionar la realidad conocida, elaborando juicios críticos (primer paso del proceso que comienza en la pubertad, de construcción del pensamiento formal).

- Cómo va desarrollando diferentes estrategias de aprendizaje, complementando las que apelan a la inteligencia (cuando es necesario inventar o descubrir para solucionar situaciones novedosas) y las que recurren a los hábitos (cuando el enfrentamiento con situaciones reiteradas, aconseja economía de esfuerzos).

- Cómo desarrolla paulatinamente una autonomía creciente en su proceso de aprendizaje que le permite desplegar su creatividad.

Para ampliar este tema, sugerimos apelar a lo expuesto anteriormente sobre el "perfil del educando".

Allí disponemos de más material para profundizar el proceso de evolución del niño de escuela primaria y de los logros esperables en esta etapa evolutiva, en diferentes aspectos de la conducta infantil.

## **2 ¿Cómo evaluamos estos aspectos?**

Los evaluamos cualitativamente, a través de variados recursos, tales como:

### **— Observación:**

El docente cuenta en general, con un rico repertorio de observaciones que va haciendo, a medida que trabaja con los niños.

Los puede observar en pequeño grupo e individualmente, mientras trabajan y mientras juegan, en sus relaciones con pares y en sus relaciones con el mismo docente o con otros adultos.

Muchas veces, es la persona que tiene mayores posibilidades de observar al niño en tan variadas situaciones.

A partir de lo que sabe de la evolución infantil podrá discriminar la presencia de conflictos que hagan necesario reiterar las observaciones, darles continuidad, registrarlas...

### **— Entrevistas y reuniones con padres:**

Son recursos generalmente poco aprovechados: es habitual que los padres sean llamados para escuchar quejas o acudir para plantear las suyas.

Durante mucho tiempo, la escuela funcionó bastante cerrada en sí misma, sólo dispuesta a comunicar resultados. Padres y maestros se han adaptado, con el correr de los años, a mantener una relación bastante distante, dificultándose así, una verdadera comunicación. Ambas partes se han encargado de reforzar esta actitud como si la educación sólo fuera responsabilidad de los docentes:

Los padres manteniéndose "fuera" de la institución, no interviniendo a menos que se los convocara por algún tema "desagradable", de su hijo.

Los docentes, desde su ámbito reservado, evitando "enfrentamientos" con los padres.

Pensamos que los padres como educadores naturales y los docentes como educadores profesionales les podríamos intentar abrir la brecha en el camino de la comunicación y el inter-



cambio, para ayudar no sólo al "alumno" (mirando su rendimiento escolar) sino al niño en su totalidad.

Este proyecto de compartir la tarea de educar a través de la participación de la familia en la escuela, nos facilitaría una evaluación integral del niño que tenemos en la escuela.

¿Cómo hacerlo?

- A través de las entrevistas que el maestro tiene con los padres al iniciar los alumnos el ciclo escolar, o cualquier otra, a lo largo del año.
- Las reuniones de padres con el maestro de grado y los maestros especiales.
- Las visitas al aula de los padres, para compartir situaciones especiales (fiestas patrias, cumpleaños, etc.)
- La participación de los padres en las actividades de algunas unidades de trabajo.

— ***Intercambio de información y opiniones con otros colegas:***

Supone el trabajo cooperativo entre pares: comparar las propias observaciones con las del docente del año anterior y con las de los docentes que están a cargo de otras disciplinas del currículo, permite enriquecerlas y ajustarlas.

— ***Contactos con profesionales de la salud:***

Cuando un alumno está en tratamiento (con un pediatra, un psicólogo, una psicopedagoga, etc.) el intercambio de información entre estos profesionales y el docente permite a ambos coordinar su acción, en beneficio del niño.

### **3 ¿Para qué evaluamos estos aspectos?**

Para hacernos cargo de nuestro papel de responsables de la educación integral de los chicos. En este sentido, la escuela cumple, o puede cumplir, las tareas de:

- a. Orientación de los grupos familiares que lo necesitan: la escuela y la familia pueden ser, como sabemos, contextos generadores de seguridad, confianza y autonomía o rígidos encuadres que ahoguen el crecimiento infantil. Los docentes, por su conocimiento de la evolución de los niños, pueden colaborar con los padres, informándolos de las crisis normales que el crecimiento supone y alertándolos cuando aparecen conductas conflictivas. Pueden cumplir de esta manera, una valiosa tarea de promoción de la salud mental con sus alumnos y con las familias de sus alumnos.
- b. Enriquecimiento del universo de estímulos del niño, para compensar en lo posible, las limitaciones del contexto familiar o comunitario (así, el hijo único aprende a competir y a compartir; el "mimado", a responsabilizarse por sus obligaciones; el que tiene una familia muy rígida, a descubrir otras normas familiares; los niños de familias carenciadas encuentran en la escuela situaciones estimulantes que su propio medio no les puede ofrecer...)
- c. Prevención de la aparición de problemas de aprendizaje: el seguimiento y evaluación del desarrollo socioafectivo y cognitivo supone una atención (no por indirecta menos importante) al proceso de aprendizaje cuya dirección nos compete como educadores: un niño que crece satisfactoriamente, aprende disponiendo ampliamente de sus posibilidades.

## XXII EL HORARIO ESCOLAR

### PARA EL MARCO TEÓRICO CURRICULAR

Establecer desde este documento una distribución horaria rigurosa y uniforme para todas las escuelas de esta jurisdicción, implicaría contrariar el marco teórico que lo sustenta.

Destacamos una vez más el valor de la participación de todos los estamentos de cada unidad educativa en el planeamiento de las actividades anuales. Sin embargo, aunque esta propuesta curricular es flexible y abierta conviene explicitar algunas precisiones respecto a los criterios que se tendrán en cuenta al adecuar la distribución horaria.

- 1 El carácter interdisciplinario de este documento *no prioriza la carga horaria* de ninguna disciplina sobre las demás.  
Si se tiene en cuenta que al abordar los objetos de conocimiento de las Ciencias Sociales y Naturales, no puede prescindirse del aporte de la Lengua y del conocimiento lógico-matemático como instrumentos para la construcción de los nuevos saberes, se verá con claridad que hacer una separación de las tareas para ajustarse rígidamente a un horario mosaico, sería tabicar artificialmente las formas de aprender.  
Aún así convendría revisar con una cierta periodicidad, los tiempos invertidos en tareas específicas de cada disciplina para conseguir una distribución equilibrada.
- 2 Los maestros de grado coordinarán la distribución horaria con sus colegas de Educación Plástica, Educación Musical, Educación Física y Educación Artesanal y Técnica ya que estas disciplinas, al facilitar dos tipos de comunicación y de lenguaje, enriquecen todos los procesos de aprendizaje.  
La distribución horaria tendrá en cuenta también la significación de los contenidos evitando fragmentación y desarticulación.  
El grupo docente considerará especialmente la situación de los docentes que se desempeñan en más de una institución escolar.
- 3 Conviene flexibilizar los horarios de los recreos, sobre todo en el primer ciclo donde la fatiga modifica y limita los ritmos de aprendizaje.  
En ese sentido puede ser interesante considerar la posibilidad de concentrar dos bloques horarios para dedicar un período de tiempo más largo al recreo. Recordemos que el recreo no es sólo el tiempo de compensación de la tarea del aula sino un ámbito para el juego.  
Si las condiciones edilicias lo permite, el criterio de flexibilidad puede extenderse a la no simultaneidad de los horarios de recreo para toda la escuela.

# BIBLIOGRAFIA

## I PARA EL MARCO TEORICO GENERAL

DE LANDSHERRE, G.

"La formación de los enseñantes de mañana". Editorial Narcea. Madrid. 1979.

DIAZ BARRIGA, ANGEL

"Didáctica y Curriculum". Editorial Nuevomar. México. 1984.

EGGLESTON, JOHN

"Sociología del Currículo Escolar". Editorial Troquel. Bs. As. 1980.

FAURE, EDGAR Y OTROS

"Aprender a ser". Alianza Universidad. UNESCO. 1972.

GOBLE, NORMAN M. y PORTER, JAMES F.

"La cambiante función del profesor". Editorial Narcea. Madrid. 1980.

GRUPO FRANCES DE EDUCACION NUEVA. Director: Roberto GLOTON.

"El establecimiento escolar, unidad educativa". Editorial Kapelusz. Bs. As. 1985.

NASSIF, Ricardo, RAMA, Germán y TEDESCO, Juan Carlos

"El sistema educativo en América Latina". Editorial Kapelusz, Bs. As. 1984.

PALACIOS, Jesús

"La cuestión escolar". Editorial Laia. Barcelona. 1978.

PARRA, Rodrigo, RAMA, Germán, RIVERO HERRERO, J, y TEDESCO, Juan Carlos

"La educación popular en América Latina". Editorial Kapelusz. Bs. As. 1984.

THOMAS, Jean

"Los grandes problemas de la educación en el mundo". Anaya UNESCO. 1975.

UNESCO

"La educación en marcha". Editorial Teide. UNESCO. Barcelona. 1976.

## II PARA EL ENCUADRE TECNICO DEL CURRICULUM

ADAMS, Georgia Sachs

"Medición y evaluación". Herdes. Barcelona. 1970.

BELL, D

"Las contradicciones culturales del capitalismo". Madrid, Alianza. 1973.

BLOON, B., HASTINGS, J.J.

"Mad

MADAUS, G.

"Evaluación de aprendizaje". Troquel. Bs. As. 1975.

BOURDIEU, P.

"La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Laia. Barcelona. 1972.

BRZEZINSKI, Z.

"La era tecnocrática". Paidós. Bs. As. 1973.

LANDSHEERE, Viviane y Gilbert

"Objetivos de la educación". Oikos-Tau. Barcelona. 1976.

DEMO, Pedro

"Investigación participante". Ed. Kapelusz. Bs. As. 1985.

EBEL, R.

"Fundamentos de la medición educacional". Guadalupe. Bs. As. 1976.

GIMENO, SACRISTAN, J.

"La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia". Morata. Madrid. 1982.

GIMENO, SACRISTAN, I. PEREZ GOMEZ

"La enseñanza. Su teoría y su práctica. Akal. Madrid. 1984.

GREEN, John A.

"Las pruebas ideadas por el maestro". Kapelusz. 1977.

Informe OCDE-CERI (UNESCO)

"Seminario 1975 sobre la interdisciplinariedad". Ed. Asoc. Nac. de Univ. e Inst. Sup. México

INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACION

"Manual de evaluación formativa del currículo". Obra coordinada por Arie Lewy. Voluntad Editores. Ed. de la UNESCO, 1976.

LAFOURCADE, Pedro

"La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros". Trillas. Mexico. 1982.

LADRIERE, J.

"El reto de la racionalidad". UNESCO. Sígueme. París - Salamanca. 1978.

LEYTON, Soto

"Planeamiento educacional". Ed. Universitaria. Santiago de Chile. 1969.

LYOTTARD

"La condición post-moderna. Cátedra. Madrid 1984.

PALMADE

"Interdisciplinariedad e ideologías". Narcea. Madrid. 1979.

PIAGET, J.

"El sistema y la clasificación de las ciencias. Tratado, lógica y conocimiento científico". Paidós. Bs. As., 1979. T. VII.

PIAGET, J.

"Psicología y pedagogía". Ed. Ariel. Barcelona. 1975.

PIAGET, J.

"Problemas de psicología genética". Ed. Ariel. Barcelona. 1976.

PIAGET, J.

"De la lógica del niño a la lógica del adolescente". Paidós. Bs. As. 1972.

RICOEUR, P.

"El conflicto como signo de contradicción y de unidad". p.p. 135-155.  
En "Hermenéutica y acción.". Docencia. Bs. As. 1985.

TOURAINE, A.

"La sociedad post-industrial". Ariel. Barcelona. 1969.

UNESCO

"Programas de estudios y educación permanente". UNESCO. 1980.

### III PARA EL ENFOQUE PSICOPEDAGOGICO

BULL, N.J.

"La educación moral". Estella. Barcelona. 1976.

BRUNER

"El proceso de la educación. U.T.E.H.A. México. 1963.

CASTORINA, A. y otros

"Psicología genética". Miño Editores. Bs. As. 1983.

COLL, C.

"Psicología genética y aprendizajes escolares". Siglo XXI. Madrid. 1983.

CROSS, G.R.

"Introducción a la psicología del aprendizaje". Cap. VII. La Educación Moral. Narcea. Madrid. 1984.

DANNA, Ives Lys

"Qué es aprender". Laboratorio de Psicología Evolutiva. La Plata. 1982.

ESTEVE, J.M.

"Autoridad, obediencia y educación". Madrid. Narcea. 1977.

FERREIRO, Emilia y TEBEROSKI, Ana

"Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". Siglo XXI. México. 1980.

FREUD, S

"Lecciones introductorias al psicoanálisis". En *Obras Completas*. Biblioteca Nueva. Tomo II. Madrid. 1973.



FREUD, S

"Tres ensayos para una teoría sexual". En *Obras completas*. Tomo II. Biblioteca Nueva. Madrid. 1973.

GREEN

"Las pruebas ideadas por el maestro". Kapelusz. Bs. As. 1977.

HABERMAS, J.

"Conciencia moral y acción comunicativa". Península. Barcelona. 1985.

HANNOU, A.

"El niño conquista el medio". Ed. Kapelusz. Bs. As. 1978.

HERS, R. REIMER, D. y PAOLITO, D.

"El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg". Narcea. Madrid. 1984.

HOFFMAN, H.L.

"Desarrollo moral y conducta". En: "El mundo social del niño". Ed. Schaeffer. Visor Libros. pp. 13-35. Madrid. 1984.

IEPS

"Educación y valores. Sentido de la acción educativa en nuestro tiempo". Narcea. Madrid. 1979 (2a.).

IEPS

"Estudios y experiencias sobre educación en valores". Narcea. Madrid. 1981.

INHELDER, B. y PIAGET, J.

"De la lógica del niño a la lógica del adolescente". Ed. Paidós. Bs. As.

KAMII, C. y DEVRIES, R.

"El conocimiento físico en la educación preescolar". Siglo XXI. México. 1983.

KAY, W.

"El desarrollo moral, su sentido psicológico desde la niñez hasta la adolescencia". Grafua. Madrid. 1986.

"La educación moral". El Ateneo. Bs. As. 1977.

KOHLBERG

"La filosofía del desarrollo moral". Desclee. Bilbao. 1982.

"Los estudios morales y la normalización. Enfoque cognitivo-evolutivo". En: "Infancia y Aprendizaje". Núm. 1982.

LABINOWIECZ

"Introducción a Piaget". Fondo Educativo Interamericano. México. 1982.

LABORATORIO DE PSICOPEDAGOGIA DE LA UNIVERSIDAD DE CAEN.

"Introducción a Wallon". Ed. Médica y Técnica. S.A. Barcelona. 1981.

MENDLER, A.N. y CURWIN, R.L.

"La disciplina en clase". Narcea. Madrid. 1983.

MORENO, M. y SASTRE, Genoveva

"Aprendizaje y construcción del conocimiento". Gedisa. Barcelona.

"Aprendizaje y desarrollo intelectual". Gedisa. Barcelona. 1980.

PIAGET, J.

"El criterio moral en el niño". Fontanella. Barcelona. 1977.

PIAGET, J.

"Psicología de la inteligencia". Ed. Psique. Bs. As. 1970.

"Psicología del niño". Ed. Morata. Madrid. 1981.

PIAGET, J.

"Psicología y pedagogía". Ed. Ariel. Barcelona. 1975.

"Problemas de psicología genética". Ed. Ariel. Barcelona. 1976.

SASTRE, Genoveva y otros

"La pedagogía operatoria". Ed. Laia. Barcelona. 1983.

SCHWEBEL y RALPH

"Piaget en el aula." Ed. Huemul. Bs. As. 1981.

SELMAN, R.L.

"The growth of interpersonal understanding". New York. 1981.

STEMHOUSE, I.

"La disciplina en la escuela. Orientaciones para la convivencia escolar"  
El Ateneo. Bs. As. 1974.

STRIKE, K. y EGAN, K.

"Ética y política educativa". Narcea. Madrid. 1981.

THONG-TRANG

"Qué ha dicho verdaderamente Wallon". Ed. Doncel. Madrid. 1971.

WALLON, H.

"Los orígenes del carácter en el niño". Nueva Visión. Bs. As. 1979.

WALLON, H.

"Los orígenes del pensamiento en el niño". Nueva Visión. Bs. As. 1976.

WALLON, H.

"Del acto al pensamiento". Lautaro. Bs. As. 1965.

WALLON, H.

"Evolución psicológica del niño". Ed. Psique. Bs. As. 1974.

## PARA "EL JUEGO EN LA VIDA ESCOLAR"

CAILLOIS, R

"Teoría de los juegos". Seix Barral. Barcelona, 1970.

CHATEAU, J.

"Psicología de los juegos". Kapelusz. Buenos Aires, 1973.

GARVEY, C.

"El juego infantil". Morata. Madrid, 1981.

GUTTON, P.

"El juego de los niños". Nova Terra. Barcelona, 1976.

LEIF, J. y BRUNELLE, L.

"La verdadera naturaleza del juego". Kapelusz. Buenos Aires, 1978.

PIAGET-LORENZ-ERIKSSON

"Juego y desarrollo". Grijalbo. Barcelona, 1982.

VARIOS

"El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas".  
UNESCO. Estudios y documentos de educación, París, 1980.

## EL COOPERATIVISMO EN LA VIDA ESCOLAR

BORDENAVE, Juan Díaz

"Participación y sociedad". Editorial Colihue. Argentina, 1984.

COLLARD; Chiartano, María; Barbato, A.

"Escuela y cooperativismo". Ediciones Idelcoop. Argentina. 1984.

DESCAMPO, A.; Prevot, Georges

"La cooperación en el aula". Ediciones Idelcoop. Argentina. 1970.

LACROIX, Jean

"La opción cooperativa". Intercoop Editora Coop. Limitada. Argentina. 1981.

LASSERRE, Georges

"El hombre cooperativo". Ediciones Intercoop. Argentina. 1980.

PREVOT, Georges

"Pedagogía de la cooperación escolar". Editorial Nueva Pedagogía. Argentina. 1980.

SIRVENT, María Teresa

"Estilos participativos, sueños o realidades". Revista Argentina de Educación N° 5. 1985.

TONUCCI, Francesco

"Por una escuela alternativa". Editorial Reforma de la escuela. Barcelona 1978.

## LENGUA

ARDENER, E. y otros

Multilingüismo y categoría social, Paidós, Buenos Aires, 1976.

BIERWISCH, M.

"Efectos psicológicos de los componentes estructurales del lenguaje". Paidós, Buenos Aires, 1986.

BERNARDEZ, Enrique

Introducción a la lingüística del texto. Espasa-Calpe, Madrid, 1982.

BARTHES, Roland

S/Z. Siglo XXI, Madrid, 1980.

BRASLAVSKY, Berta

La lectura en la escuela, Ed. Kapelusz, Bs. As., 1983.

CHOMSKY, Noam

Reglas y representaciones, F.C.E., México, 1983.

Reflexiones sobre el lenguaje, Sudamericana, Bs. As., 1977.

FERNANDEZ GONZALES Y OTROS

Introducción a la semántica, Cátedra, Madrid, 1977.

FUENZALIDA, V. Y EDWARDS, P.

T.V. y recepción activa, CENECA.

Vicaría de la pastoral juvenil, Chile, 1985.

LAVANDERA, Beatriz

"Curso de lingüística para el análisis del discurso". Centro Editor de A. Latina, Bs. As., 1

LAVANDERA, Beatriz

"Variación y significado". Hachette, Bs. As., 1984.

LUCKMAN T. Y BERGER, P.

"La construcción social de la realidad". Amorrortu, Bs. As., 1978.

LYONS, John

"Lenguaje, significado y contexto". Paidós, Bs. As., 1981.

RODARI, Gianni

"Gramática de la fantasía". F. Pellisa, Barcelona, 1978.

STUBBS, M.

"Lenguaje y escuela". Kapelusz, Bs. As., 1984.

VAN DIJK, TEUN

"Estructuras y funciones del discurso", Siglo XXI, México, 1980.

## **CIENCIAS SOCIALES**

### **A HISTORIA**

#### **1 ENFOQUE METODOLOGICO**

ANDER EGG, E.

"Hacia una pedagogía autogestionaria". Humanitas. Bs. As. 1981.

BRAUDEL, Fernand

"La Historia y las Ciencias Sociales". Alianza. Madrid. 1968.

BAGHINO, H.; SALLUZZI, E.; ZANATTA, E.

- "El aula taller en la enseñanza de la Historia". La evaluación en I.N.S. Profesorado. Segundas Jornadas Pedagógicas. Bs. As., 1983.
- BAUSTINZA, J.; Miretzky, M.; RIBAS, G.
- "La enseñanza de la historia". Aportes para una metodología dinámica. AZ., Bs. As., 1983.
- DE OLIVEIRA LIMA, Lauro
- "Educación por la inteligencia". Humanitas. Bs. As. 1979.
- FURTH, H.
- "Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula". Kapelusz, Bs. As. 1971.
- HALLAM ROY
- "Piaget y la enseñanza de la historia en psicología genética y aprendizajes escolares" César Coll compilador. Siglo XXI.
- HANNOUN, Hubert
- "El niño conquista el medio". Kapelusz. Bs. As. 1977.
- LUC, J. Noel
- "La enseñanza de la historia a través del medio". Cincel-Kapelusz. Madrid. 1981.
- MERONI, G.; MASTROPIERRO, M.C.
- "Ciencias Sociales y su didáctica". Humanitas. Bs. As. 1984.
- NERVI, J. Ricardo
- "Didáctica normativa y práctica docente". México. Kapelusz, Mexicana. 1981.
- POINSSAC - NIEL, Josette
- "La tecnología de la enseñanza de la historia". Oikos-Tau. Barcelona. 1977.
- ROYO, S.; SALLUZZI, E.
- "La enseñanza de la historia", en: Universidad de Belgrano. IV Jornadas Nacionales de Historia Argentina. Bs. As. 1982.
- SABATO, Ernesto
- "Apologías y rechazos. Seix Barral. Barcelona. 1980.
- UNESCO
- "Revista Internacional de Ciencias Sociales". Vol. XXXIII N° 4, UNESCO. París. 1981.
- TEIDE, UNESCO
- "Método para la enseñanza de la geografía". UNESCO. Barcelona. 1968.

## 2 CONTENIDOS

- CUCCAREZZE, BANETTIERI
- "Argentina, Manual de historia económica Social. Macchi. Bs. As. 1971.
- CHAUNU, Pierre
- "Historia de América Latina". Eudeba. Bs. As. 1970.
- LYNCH, J.
- "Las revoluciones hispanoamericanas". Ariel. Barcelona. 1980.
- MERONI, Graciela
- "La historia en mis documentos". Huemul. Bs. As. 1972.



MIRETZKY, María y Otros

"Historia 2. La Edad Moderna y el surgimiento de la Nación Argentina".  
Kapelusz. Bs. As. 1980.

MIRETZKY, María y Otros

"Historia 3. La organización y el desarrollo de la Nación Argentina y el Mundo Contemporáneo".  
Kapelusz. Bs. As. 1982.

ROMERO, José Luis

"Breve Historia Argentina". F.C.E. Bs. As. 1970.

ROMERO, José Luis

"Las ideas políticas en Argentina". F.C.E. Bs. As. 1969.

ROMERO, José Luis

"El desarrollo de las ideas en la Sociedad Argentina del Siglo XX".  
Hachette. Bs. As. 1983.

ROMERO, José Luis

"Latinoamérica, Las ciudades y las ideas". Siglo XXI. Bs. As. 1976.

ROUQUIE, Alan

"Poder militar y sociedad política en Argentina". Emecé. Bs. As. 1982.

UNESCO

"Cultura y sociedad en América Latina y el Caribe". UNESCO. París. 1984.

## **COLECCIONES**

ABRIL EDUCATIVA Y CULTURAL

"Gran Historia Latinoamericana" dirigida por José Luis Romero.

BIBLIOTECA SALVAT DE GRANDES TEMAS

CENTRO EDITOR DE AMERICA LATINA

- El país de los argentinos.
- Historia de América en el Siglo XX.
- La Historia Popular.
- La Historia Presente.
- Los Hombres.
- Mi país, tu país.
- Polémica. Historia integral argentina.
- Siglomundo.
- Transformaciones.

HYS-PAMERICA

- Cuadernos de historia.
- Los hechos políticos del Siglo XX.
- Nuestro Siglo. Historia gráfica de la Argentina. Contemporánea.

PAIDOS

- Historia Argentina (Dirigida por Tulio Halperin Donghi).
- Biblioteca de América Latina. (Dirigida por Cortés Conde, Halperin Donghi y Sánchez Albornoz).

UNESCO

- El Correo de la UNESCO.
- Perspectivas.

## **B GEOGRAFIA**

### **ENFOQUE METODOLOGICO**

FRADIER, Georges

"Ver y entender". Algunos aspectos de la apreciación mutua de los valores culturales del Oriente y del Occidente. UNESCO, París, 1963.

GOUROU, Pierre

"Introducción a la Geografía Humana". Alianza Universidad, Madrid, 1979.

MALASSIS, Louis

"Agricultura y proceso de desarrollo". Ed. Promoción Cultural / UNESCO, Barcelona, 1977.

"Ruralidad, educación y desarrollo". Ed. Huemul, Bs. Aires, 1973.

OSTUNI, CIVIT, MANCHON

"Técnicas en Geografía", Inca Editorial, Mendoza, 1983.

VARIOS

"Aprender a ser". Alianza Universidad. UNESCO, 4ta. ed. 1975, Madrid.

VARIOS

"Método para la enseñanza de la Geografía". Colección UNESCO. Programas y Métodos de enseñanza, Teide Barcelona. UNESCO. París. 1966.

VARIOS

"Geografía de América Latina". Colección UNESCO. Programas y métodos de enseñanza. Ed. Teide, Barcelona. Ed. UNESCO, París, 1ra. ed., 1975.

## **2 CONTENIDOS**

ANDINA, Amalia

"El aprendizaje de las Ciencias Sociales". Ed. El Ateneo, Bs. Aires, 1986.

IGM

"Atlas de la República Argentina y Atlas Universal". Buenos Aires, Instituto Geográfico Militar.

BUSTINZA, J. A. y CURA, M. R.

"Islas Malvinas, Georgias, Sandwich del Sur y Antártida Argentina". A-Z Editora, Bs. Aires. 1982.

DAUS, Federico

"Geografía y unidad argentina", Nova, Bs. Aires, 1957.

DAUS, F. y CHEBATAROFF, J.

"Argentina, Paraguay, Uruguay". Geografía Universal dirigida por Vidal de la Blache y Gallois. Barcelona, 1957, 3ra. ed.

NEHRU, J.

"Cartas de un padre a su hija", Ed. Revista Sur, 2da. ed., 1975.

VARIOS

"Argentina: Suma de Geografía". Ed. Peuser, Bs. Aires, 9 tomos.

VARIOS

"El país de los argentinos". Fascículos. Centro Editor de América Latina.

VARIOS

"América del Sur Andina". En Geografía de América Latina, colec. UNESCO Programas y métodos de enseñanza, Teide. UNESCO, 1975.

ZAMORANO, Mariano

"La geografía en la escuela secundaria". Eudeba.

## MATEMATICA

### *Bibliografía consultada por el autor*

BANDET y otros

"Los comienzos del cálculo". Kapelusz, Bs. As., 1968.

CASTELNUOVO, E.

"Didáctica de la matemática moderna". Trillas. México. 1970.

DIENES, Z. P.

"Enseñanza y aprendizaje de la matemática en la escuela primaria". Paidós, Bs. As. 1975.

GROSSI, E. P.

"Alfabetización en clase popular". GEEMPA, Porto Alegre, 1982.

\* IGLESIAS, L.

"Problemas de la enseñanza de la matemática". Edición de conceptos de matemática, 1980.

KAMII, C.

"El conocimiento físico en la educación preescolar". Siglo XXI, 1983.

\* KAMII, C.

"El número en la educación preescolar". Visor, Madrid. 1984.

LABINOWICZ, E.

"Introducción a Piaget". Fondo educativo interamericano, 1982.

MIALARET, G.

"Pedagogía de la iniciación en el cálculo". Kapelusz. Bs. As. 1967.

\* OTEIZA, F.

"El medio ambiente como fuente para el curriculum elemental de matemática". UNESCO. Montevideo, 1983.

PIAGET, J. y SZEMINSKA, A.

"Génesis del número en el niño". Guadalupe. Bs. As. 1975.

PIAGET y otros

"La enseñanza de las matemáticas modernas". Alianza Universidad. Madrid. 1980.

PIAGET, J. y BETH, E. W.

"Epistemología, matemática y psicología". Crítica Grijalbo, Barcelona. 1980.

PIAGET, J. y GARCIA R.

"Psicogénesis e historia de la ciencia". Siglo XXI. México. 1982.

PIAGET, J.

"Introducción a la epistemología genética, Tomo 1, El pensamiento matemático". Paidós. Bs. As. 1975.

\* POLYA, G.

"Cómo plantear y resolver problemas". Trillas. México. 1981.

\* REY, M. y otros

"Aprendizaje y matemática". La medida. Plus Ultra. Bs. As. 1978.

\* SHUARD, H.

"Tendencias contemporáneas en la matemática de la escuela primaria. UNESCO. Montevideo. 1983.

SOUVINEY, R.

"Manejo de problemas. Relatos". UNESCO, Montevideo. 1983.

\* STEMHOUSE, L.

"Investigación y desarrollo del curriculum". Morata. Madrid. 1984.

\* WALTHER, G.

"La actividad matemática en un contexto educativo. Estudios en educación matemática". Volumen 3. UNESCO. Montevideo. 1983.

## Bibliografía recomendada para los maestros

EICHOLZ y otros

"Matemática para la educación primaria". Fondo educativo interamericano. Calí. 1980.

REY y Otros

"Aprendizaje y matemática, libro para el alumno de 4º, 5º, 6º y 7º grado". Plus Ultra. Bs. As. 1981.

Colección revista "La obra".

Colección revista "Conceptos de matemática".

Se agrega lo señalado con asterisco del listado que antecede.

## CIENCIAS NATURALES

BELLOCH, Montse

"Por un aprendizaje constructivista de la ciencias", Barcelona, 1984.

BIBLIOTECA SALVAT

"La contaminación", Barcelona, 1974.

BOTTO, J. y PEREZ CALVO C

"Biología I: Los seres vivos y su ambiente", Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1979.

BUNGE, Mario

"La ciencia, su método y su filosofía". Ed. Siglo XX, Buenos Aires, 1974.

BSCS - INEC

"Biología moderna", Tomo 1 y 2. Editorial Estrada, Buenos Aires, 1970.

CARIN, A. y SUND, R.

"La enseñanza de la ciencia moderna", Ed. Guadalupe, Buenos Aires, 1982.

CAÑAL, Pedro y otros

"Ecología y escuela: Teoría y práctica de la educación ambiental". Ed. Laia, Barcelona 1981.

CECSA

"Biología: Unidad, diversidad y continuidad de los seres vivos". México, 1970.

CECSA

"Ciencias biológicas de las moléculas al hombre". México. 1984.

COLL, César

"La conducta experimental en el niño", Ed. CEAC, Barcelona, 1978.

CONICET - SENOC

"Biología: curso de perfeccionamiento docente a distancia". Buenos Aires. 1981.

DIAZ BARRIGA, A.

"Didáctica y curriculum". Ediciones Nuevomar México, 1984.

ELSTGEEST, J.

"La enseñanza de las ciencias mediante la resolución de problemas". Revista Perspectivas, UNESCO, vol. VIII, N° 1, 1978

FESQUET, Alberto

"El mundo físico y la vida", tomo V, VI y VIII. Ed. Kapelusz, Buenos Aires. 1971.

FESQUET, Alberto

"Enseñanza de las Ciencias", Ed. Kapelusz, Buenos Aires. 1971

FROTTA PESSOA, O.

"Principios básicos para la enseñanza de la biología", Monografía N° 4. OEA, 1967.

GEGA, Peter

"La enseñanza de las ciencias en la escuela primaria: introducción y programas". Ed. Paidós, Buenos Aires, 1980.

GEORGE, K. y otros

"Las ciencias naturales en la educación básica: fundamento y métodos". Ed. Santillana, Madrid, 1974.

HANNOUN, Hubert

"El niño conquista el medio". Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1978.

KARPLUS, Robert

"La enseñanza de las ciencias a los alumnos jóvenes". Revista Perspectivas". UNESCO, vol. VII N° 1, 1978.

LABINOWICZ, Ed

"Introducción a Piaget, pensamiento aprendizaje, enseñanza" Fondo Educativo Interamericano, 1982.



MARGALEF, R.

"Ecología". Ed. Planeta, Barcelona, 1981.

Ministerio de Salud Pública y Medio Ambiente de la Nación

"Educación para la salud en las escuelas primarias". 1983.

PASCUALI, ANCAROLA, DE MARCO, de PASCUALI

"Biología I y III": texto y actividades. Ed. A-2, Buenos Aires, 1980.

PIAGET, J.

"Tratado de lógica y conocimiento científico", tomo V: Epistemología de la biología,  
Ed. Paidós, Buenos Aires.

RATTO, J.

"Ciencias para maestros", Ed. Marymar, Buenos Aires. 1977.

UNESCO

"Manual de la UNESCO para profesores de ciencias", Ed. de la Unesco, 1981.

VATTUONE, Lucy F. de

"Educación para la salud", El Ateneo, Buenos Aires, 1982.

ZARUR, P.

"Biología III". Ed. Plus Ultra, Buenos Aires, 1983.

ZARUR, P.

"Experiencias con animales pequeños". Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1977.

## EDUCACION PLASTICA

ACERETE, Dora

"Objetivos y didáctica de la educación plástica". Ed. Kapelusz.

ARNHEIM, R.

"Aporte y percepción visual". Ed. Eudeba.

BISQUERT, Santiago A.

"Las artes plásticas en la escuela". Servicio del Ministerio de Educación. Madrid.

BORTWICK, A.

"Hacia una educación creativa". Ed. Fundamentos.

FREINET, C.

"Los métodos naturales". Ed. Fontanella.

HERBON, Alicia

"Educación estética". Ed. Plus Ultra.

KRAMER, E.

"El arte como terapia infantil". Ed. Diana.

LARK HOROVIS

"La educación artística del niño". Ed. Paidós.

LAURITI, Carmen

"La actividad plástica en función educativa".

LOWENFELD; BRITAIN

"Desarrollo de la capacidad creadora". Ed. Kapelusz.

MURA, Antonio

"El dibujo de los niños". Ed. Eudeba.

NEJAMKIS, J.

"Los estilos del dibujo en el psicoanálisis de niños".

READ, H.

"Educación por el arte". Ed. Paidós.

READ, H.

"Arte y educación". Ed. Paidós.

STEARN ARNO y DUQUET, P.

"Colección técnicas de la educación artística". Ed. Kapelusz.

"Del dibujo espontáneo a los técnicos gráficos".

"Los recortes pegados en el arte infantil"

"Aspectos y técnicas de la pintura infantil"

"Interpretación del arte infantil".

"Del garabato al dibujo".

VIGOTSKI, L.C.

"La imaginación y el arte en la infancia". Ed. Akal Bolsillo.

WALLON, H. y otros

"El dibujo del personaje por el niño". Ed. Proteo.

YOHO, R.

"La salud y el arte en la escuela". Ed. Paidós.

## EDUCACION MUSICAL

BALKIN, A.

"The creative music classroom; laboratory for creativity in life" en Music Education Journal. Enero. 1985.

CURTIS; DEMOS; TORRANCE

"Implicaciones educativas de la creatividad", Edit. Anaya, Madrid, 1976.

DELALANDE, F.

"La musique est un jeu d'enfant", Bouchet Castel - INA GRM, Francia, 1984.

DENNIS, B.

"Experimental Music in School", Oxford University Press, Londres, 1973.

FURNO, S.; MALBRAN, S.

"Un instrumento objetivo para determinar la dificultad de melodías y canciones". Investigación seleccionada para el XI Seminario Internacional de la ISME (Internacional Society form Music Education), 1986.

MALBRAN, S.; FURNO, S.

"Anteproyecto documento curricular de Educación Musical" (1er. ciclo). Ministerio de Educación de la Pcia. de Bs. As., Dirección Artística, 1982.

MAGER, R.

"Creación de actitudes y aprendizajes". Marova, Madrid, 1976.

PAYNTER, J.

"Hear and Now". Universal Editions, London, 1972.

PAYNTER, J.; ASTON, P.

"Sounds and silence". Classroom projects in creative music, Cambridge University Press, N. Y., 1970.

REGELSKY, T.

"Principios y problemas de la educación musical". Diana, México, 1980.

STUCKENSCHMIDT

"La música del siglo XX". Guadarrama, Madrid, 1960.

### ***Bibliografía sugerida para uso del alumno***

BENSAYA, P.

"Troquelados musicales" (silbato chico, silbato grande) Ricordi, Bs. As. 1987.

(BUNCHE)

"Un libro de oro de estampas". Instrumentos musicales. Serie Libros de oro, Novaro, México, 1972.

FERRERO, MI; FURNO, S.

"Musijugando". Actividades de educación musical. Cuadernos 1 a 5, e.m.e. Educación Musical Editores, Bs. As., 1985/86 (nueva edición) (Contiene guías y cassettes para el maestro).

FERRERO, MI; ZACAGNINO, O.

Fichas de trabajo para el alumno correspondientes a la obra "Sonidos... antes... música... después", Colección temas de música y su didáctica, Ricordi, Bs. As., (en prensa). (Contiene equipo didáctico para el maestro).

FURNO, S.

Fichas de trabajo para el alumno correspondientes a la obra "Con sonido a cuento" Colección Temas de música y su didáctica, Ricordi, (en prensa). (Contiene equipo didáctico para el maestro).

MALBRAN; MARDONES; SEGALERBA

Equipo de fichas para el alumno correspondientes a la obra "Señales", Colección Temas de música y su didáctica, (Ricordi, (en prensa) (Contiene equipo didáctico para el maestro.)

SCHAFER, R. M.

"El nuevo paisaje sonoro", Ricordi, Bs. As. 1985.

### ***Bibliografía sugerida para uso del maestro***

AKOSCHKY, J.

"Cotidifonos". Ricordi, Bs. As., 1987.

ARETZ, Isabel

"El folklore musical argentino". Ricordi, Bs. As., 1973.

BENSAYA, P.

"Instrumentos de papel". Ricordi, Bs. As., 1986.

CAMPS, P.; ARIZAGA, R. y OTROS

"Nuevas propuestas sonoras". Ricordi, Bs. As. 1983.

FERRERO, M. I., FURNO, S. A.; LLABRA, A. QUADRANTI, A.

"Planeamiento de la enseñanza musical". Guía para el maestro, Ricordi, Bs. As. 1979.

Planeamiento de la enseñanza musical.

Ejemplos de unidades de enseñanza-aprendizaje y material didáctico. Primero a Tercer grado. Ricordi, Bs. As., 1980.

Planeamiento de la enseñanza musical. Ejemplos de unidades de enseñanza-aprendizaje y material didáctico. Cuarto a séptimo grado, Ricordi, Bs. As. 1983.

FREGA, A. I.

"Educación musical e investigación especializada". Ricordi, Bs. As. 1986.

FREGA, A. L.; VAUGHAN, M.

"Creatividad musical", Casa América, Bs. As. 1980.

GAINZA, V.

"Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical", Ricordi, Bs. As., 1977.

La improvisación musical", Ricordi, Bs. As., 1983.

KUNTZEL; HANSEN, M.

"Educación musical precoz y estimulación auditiva", Ed. Médica y Técnica, Barcelona, 1981.

MALBRAN, S.

"El aprendizaje musical de los niños", una propuesta para maestros de jardín y primer ciclo, PAC, 1985. "Recursos y medios para la discriminación auditiva", Circular. Bs. As., 1976.

MALBRAN, S.; FURNO, S.; ESPINOSA, S.

"Resonancias", Fascículo I: Fuentes sonoras, 1987; Fascículo II: Tipología del sonido (en prensa), Ricordi, Bs. As.

MANSION, Madelaine

"El estudio del canto". Ricordi, Bs. As., 1972.

NITSCHKE, Paul

"Higiene de la voz". Eudeba, Bs. As. 1967.

PERGAMO, Ana M. LOCATELLI de

"La notación en la música contemporánea", Ricordi, Bs. As. 1973.

SACHS, Curt

"Musicología comparada". Eudeba, Bs. As., 1967.

SAITTA, C.

"Creación e iniciación musical", Ricordi, Bs. As., 1978.

SCHAFER, R. M.

"El compositor en el aula". Ricordi, Bs. As., 1983.

"Limpieza de oídos". Ricordi, Bs. As., 1982.

"Cuando las palabras cantan". Ricordi, Bs. As., 1983.

"El nuevo paisaje sonoro". Ricordi, Bs. As., 1969/85.

- "El rinoceronte en el aula". Ricordi, Bs. As., 1975/85.
- VEGA, C.
- "La música popular argentina". Canciones y danzas criollas. Fraseología Vol. I y II, Bs. As., Imprenta de la Universidad, 1941.
- "Bailes tradicionales argentinos", Serie de 23 cuadernillos, Korn, Bs. As., 1953.
- "El origen de las danzas folklóricas", Ricordi, Bs. As., 1956.
- "La ciencia del folklore". Nova, Bs. As., 1960.
- El Himno Nacional Argentino, Eudeba, Bs. As., 1962.
- VIVANCO, C.
- "Exploremos el sonido". Ricordi, Bs. As., 1986.
- WILLEMS, E.
- "Educación musical", Ricordi, Bs. As., 1966.
- "Las bases psicológicas de la educación musical", Eudeba, Bs. As., 1961.
- "El valor humano de la educación musical", Paidós, Bs. As., 1981.

### ***Bibliografía sugerida para las actividades extraclase***

- AGUILAR, M. del C.
- "Método para leer y escribir música a partir de la percepción", Ed. del Autor, Bs. As. 1978.
- AKOSCHKY, J.; VIDELA, M.
- "Iniciación a la flauta dulce", Tomos I, II y III, Ricordi, Bs. As., 1966/67/68.
- GAINZA, V.; KANTOR, E.
- "Método de guitarra", en 3 tomos, Cedem, Bs. As., 1968/70/74.
- GALLO-GRAETZER y otros
- "El director de coro", Ricordi, Bs. As. 1979.
- GORINI, V.
- "El coro de niños", Guadalupe, Bs. As. 1966.
- GRAETZER, G.
- "Música para niños", adaptación castellana para Latinoamérica del Orff-Schulwerk, tomo I, Ricordi, Bs. As. 1983.
- GRAETZER, G.; YEPES, J. A.
- "Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk Barry, Bs. As. 1969.
- YEPES, J. A.
- "Enseñanza elemental de la música mediante la práctica instrumental y vocal", Barry, Bs. As. 1969.

### ***Repertorio básico (Selección tentativa)***

#### ***a) Recopilaciones del acervo tradicional argentino***

- ARETZ, I.
- "Canciones y danzas tradicionales argentinas". Ricordi, Bs. As., 1969.



EISENSTEIN, S.

"Cantos de la Argentina". Ricordi, Bs. As., 1967.

GAINZA, V.

"80 cánones". Ricordi, Bs. As., 1967.

"Para divertirnos cantando". Ricordi, Bs. As., 1973.

GAINZA; GRAETZER

"Canten señores cantores". Vol. I y II. Ricordi, Bs. As., 1963.

VALLADARES, L.

"Canciones arcaicas del Norte Argentino". Ricordi, Bs. As., 1970.

VIGO; AGUIRRE

"Aquí me pongo a cantar". Ergon, Bs. As., 1968.

### **b) Recopilaciones del acervo tradicional de otros países.**

GAINZA; GRAETZER

"Canten señores cantores de América". Ricordi, Bs. As., 1967.

LARA; LEUCHTER

"15 negro spirituals". Ricordi, Bs. As., 1976.

MARTINEZ PRADO, A.

"Canciones para niño" Libro I y II, Ed. del Autor, Montevideo, 1960, 1962.

MENDOZA, V.

"Lírica Infantil de México". Fondo de Cultura Económica, México, 1980.

SAS, A.

"14 Cantos indo-peruanos, Ricordi, 1968.

STICKLEY, E.

"10 negro spirituals". Oxford University Press, Londres, 1970.

(UNION PANAMERICANA)

"Canciones para la juventud de América". Unión Panamericana. Washington. 1960.

"Cancionero popular americano". Unión Panamericana, Washington, DC. 1950.

WOLF, F.

"Viva la música", Vol. 1 y 2. Ricordi, Bs. As., 1961 (1ra. edición).

### **c) Autorales con arreglos armónicos.**

ALEMANI, S.

"5 villancicos comentados". Ricordi, Bs. As., 1968.

FURNO, S.

"Mis canciones de papel". Ricordi, 1987.

MALBRAN, S.

"Las canciones de Silvia". Ricordi (Reedición, en prensa).

Repertorio para el aprendizaje musical de los niños", PAC, Bs. As., 1984.

SCHNEIDER, E.

"Canciones para Renata". Ricordi, Bs. As., 1974.

WALSH, M. E.

"Canciones para mí", Melograf, Bs. As., 1965.

"Canciones para mirar", Melograf, Bs. As., 1966.

"En el país de nomeacuerdo", Melograf, Bs. As., 1967.

"María Elena Walsh", Primer Volúmen, Editorial Lagos, Bs. As., 1985.

"María Elena Walsh", Segundo Volumen, Editorial Lagos, Bs. As., 1984.

4 zambas porteñas", Editorial Lagos, Bs. As., 1974.

#### **d) Autorales sin arreglo armónico**

FRIDMAN, R.

"Canciones para crecer". Ricordi, Bs. As., 1968.

MUHR, N.

"Din, dan, cantarán". Ricordi, Bs. As., 1975.

SCHNEIDER, E.

"Desde chiquitito". Guadalupe, Bs. As., 1969.

#### **e) Otros recursos**

##### **Cuentos**

ALEMANY; WELLS; GAINZA

"Del Cielo y de la Tierra. Guadalupe, Bs. As., 1969.

##### **Discografía básica** (Selección tentativa)

##### **a) Canciones - Cuentos - Sonorizaciones.**

"Cantante y sonante".

Conjunto Pro Música de Rosario, Cosentino IRCO.

"Cantemos con el Pro Música".

Conjunto Pro Música de Rosario, IRCO.

"El Pro Música le canta a los niños del mundo".

Conjunto Pro Música de Rosario, IRCO.

"El rondó de la gallina".

Ma. T. Corral, La Cornamusa.

"El Garabato".

W. Ns. Yonsky.

"Estás creciendo".

Ma. T. Corral, La Cornamusa.

"La murga y el picaflor".

M. T. Corral, Serie para parar la oreja, La Cornamusa.

"Música para jugar".

Gianni - Segal.

"Música para niños".

Vol. I - II - III - IV. Conjunto Pro Música de Rosario, Qualiton.

"Ni muy muy ni tan tan".

Las Musinas, La Cornamusa.

"Ruidos y ruiditos".

Vol. I - II - III. J. Akoschky, Tarka.

"Vamos a inventar canciones".

M. T. Corral, La Cornamusa.

**b) Para una selección discográfica relacionada con la audición de obras musicales, se remite al lector a la información que se presenta en la obra "Planeamiento de la Enseñanza Musical", op. cit.**

## EDUCACION FISICA

AZCOAGA, Juan. X

"Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico". Editorial Biblioteca. Rosario, Argentina. 1974.

BARBAGLIA, Edith; BARBAGLIA, Ema

"Escuela y campamento". Cuadernos de Eudeba. 1965. Bs. As. Argentina.

CAGIGAL, José María.

"Cultura intelectual y cultura física". Ed. Kapelusz. Bs. As., Argentina. 1979.

DENIS, Daniel.

"Cuerpo enseñado". Editorial Paidós. Bs. As. Argentina. 1980.

DIAZ BARRIGA, Angel.

"Didáctica y curriculum". Editorial Nuevo Mar. México. 1984.

DIEM, Liselotte.

"Deporte desde la infancia". Editorial Miñón. Valladolid. España. 1975.

FERNANDEZ BENITO, Guillermo; PRIETO, Juan.

"El campamento". (Análisis y práctica de una experiencia). Madrid. 1977.

FURTH, H. G. WACHS.

"La teoría de Piaget en la práctica". Editorial Kapelusz. 1978. Bs. As. Argentina.

GABRIELSEN, M. y HOLTZER, C.

"Educación al aire libre". Editorial Troquel. Bs. As. Argentina. 1971.

GIMENO SACRISTAN, J.

"La pedagogía por objetivos". Editorial Morata. Madrid. España. 1985.

HANNOUN, Hubert.

"El niño conquista el medio". Editorial Kapelusz. Bs. As. Argentina. 1985.

LE BOULCH, Jean.

"Hacia una ciencia del movimiento humano". Editorial Paidós. Bs. As., Argentina. 1985.

LEYF, J. y BRUNELLE, L.

"La verdadera naturaleza del juego". Editorial Kapelusz. Bs. As. Argentina. 1980.

MAGRASSI, G. y otros.

"Los juegos indígenas y otras diversiones". Cuadernos de historia popular argentina. Centro Editor Bs. As. Argentina 1985.

PIAGET, J.; HELLER, J.

"La autonomía en la escuela". Editorial Losada. Bs. As. Argentina. 1968.

RAUCH, André

"El cuerpo en la educación física". Ed. Kapelusz. Bs. As. Argentina. 1985.

SARAVI RIVIERE, Jorge

"Campamentos juveniles". Cuadernos de Eudeba. Bs. As. Argentina. 1966.

UNESCO

"El niño y el juego". Estudios y documentos de Educación N° 34. 1980. París, Francia.

UNESCO

"Revista Perspectivas". Volumen IX. N° 4. París, Francia.

VAYER, Pierre

"El niño frente al mundo". Editorial Científico-Médica. Barcelona, España. 1977.

WALLON, Pierre

"Evolución psicológica del niño". Editorial Psique 1976. Bs. As., Argentina.

## EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA

AEBLI, Hans

"Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget". Editorial Kapelusz. Bs. As. 1959.

COLL, C.

"Psicología genética y aprendizaje escolares". Siglo XXI. Madrid. 1983.

DIAZ BARRIGA, Angel

"Didáctica y curriculum". Editorial Nuevomar. México. 1984.

DUCLOUT, J.

"Los primeros pasos en electricidad". Artes Gráficas. Bs. As., 1944.

EVANS RICHARD; PIAGET, Jean

"El hombre y sus ideas". Editorial Kapelusz. Bs. As. 1982.

FAURE, Edgar y otros

"Aprender a ser". UNESCO, 1972.

FURTH HANS y WACHS, H.

"La teoría de Piaget en la práctica". Editorial Kapelusz. Bs. As. 1978.

GOMEZ, G.

"Colección juegos y ciencias". Editorial La Obra. Bs. As. 1972.

HANNOUN HUBERT

"El niño conquista el medio". Kapelusz. Bs. As. 1978.

LABINOWICZ, Ed.

"Introducción a Piaget", Fondo Educativo, Interamericano. Colombia. 1982.

LE BOULCH, Jean

"La educación por el movimiento en la edad escolar". Editorial Paidós. Bs. As. 1972.

LE BOULCH, Juan

"Aprender y trabajo". Recopilación de artículos de la revista "Perspectiva". UNESCO. 1980.

MAIZTEGUI, A. P.

"Física elemental". Editorial Kapelusz. Bs. As. 1983.

MATLIL, E.

"El valor educativo de las manualidades". Editorial Kapelusz. Bs. As. 1981.

NASSIF, Ricardo

"Teoría de la educación". Kapelusz. Bs. As. 1985.

"Enciclopedia técnica de la educación". Editorial Santillana. Tomo II. 1975.

NERVI, J. R.

"Didáctica normativa y práctica docente". Editorial Kapelusz. México. 1981.

OVIEDO, Román

"Lineamientos para la acreditación". Rev. Perfiles educativos. México. 1985.

ROSENFELD, S.

"La magia de la electricidad". Editorial Kapelusz. Bs. As. 1973.

SCHWEBEL y RALPH

"Piaget en el aula". Editorial Huemul. Bs. As. 1981.

ULLRICH y KLANTE

"Iniciación tecnológica en el Jardín de Infantes y en los primeros grados de la escuela primaria".

Editorial Kapelusz. Bs. As. 1982.

VAN VALKENBUREH, NOOGER y NEVILLE

"Electricidad básica". Editorial Bell. 1976.

WINDERBANK, R.

"Juguetes de madera". Instituto Parramón. Editorial S.A. Barcelona. 1979.

## **BIBLIOGRAFIA PARA LOS ALUMNOS**

### ***A) Literaria. Primer ciclo.***

AHLBERG, Janet y Allan

"¡Qué risa de huesos!" Ed. Altea.

ALBA, Isabel

"Un dragón para una princesa". Ed. Larousse.

ALVADO DE LADIZABAL, Teresita

"Pintogallo". Ed. de la Bandera.

"Patocuá". Ed. de la Bandera.

BALLESTA, Juan

"Tommy y el elefante". Ed. Lumen.

BAUMANN, Kurt.

"¡Sécame los platos!". Ed. Altea.

BICHONNIER, Henriette

"El monstruo peludo". Ed. Altea.

BLAKE, Quentin

"Mister Magnolia". Ed. Altea.

BRADBYRY, Ray

"La niña que iluminó la noche". Ed. de la Flor.

BRAVO-VILLASANTE, Carmen

"Cuentos populares de Iberoamérica". Ed. I.C.I.

"Una, dola, tela, Catola". Ed. Miñón.

"Colorín colorete". Ed. Didascalía.

"Adivina adivinanza". Ed. Didascalía.

"Al corro de la patata, comeremos ensalada". Ed. Escuela Española.

"China, China, capuchina, en esta mano está la china". Ed. Miñón.

"El libro de las adivinanzas". Ed. Miñón.

BROGER, ACHIM y KALOW, Gisela

"Historia de dragolina". Ed. Juventud.

CANELA i GARAYOA, Merce

"Globo de luna llena". Ed. Argos Vergara.

CAPDEVILA, Roser

"Una historia de botones". Ed. Argos Vergara.

COMPANY, Merce

"La ciudad de las estrellas". Ed. Argos Vergara.

COMPANY, Merce y CAPDEVILA, Roser

"Las tres mellizas y Barba Azul". Ed. Arín.

"Las tres mellizas y Caperucita Roja". Ed. Arín.

"Las tres millizas y Cenicienta". Ed. Arín.

"Las tres mellizas y Blancanieves". Ed. Arín.

CUPIT, Aarón

"Mi amigo Chum". Ed. Plus Ultra.

DAHL, Roal

"Un cocodrillo enorme". Ed. Altea.



DEVETACH, Laura

"La torre de cubas". Ed. Colihue.

"Una caja llena de ...". Ed. Kapelusz.

"El ratón que quería comer la luna". Ed. El Ateneo.

"Monigote en la arena". Ed. Colihue.

"¿Quién se sentó sobre mi dedo? Ed. Colihue.

"Un cuento ¡puaj!". Ed. Colihue.

Y BOGOMOLNY, María J.

"El que silba sin boca". Ed. Colihue.

"Muchas patas". Ed. Colihue.

"Viva yo". Ed. Colihue.

ENDE, Michael

"Tragasueños". Ed. Juventud.

FALBO, Graciela

"¡Basta de brujas!". Ed. El Ateneo.

FARRE, Marie-Raymond

"El rey que no creía en los cuentos de hadas". Ed. Altea.

FERRO, Beatriz

"Las locas ganas de imaginar". Ed. Kapelusz.

FUCHSHUBER, Annegert

"Toribio y el sombrero mágico". Ed. Juventud.

GAGE, Wilson

"Matilde y el fantasma". Ed. Altea.

GARCIA SANCHEZ, José Luis

"Vacaciones en la Tierra". Ed. Larousse.

GARRIDO DE RODRIGUEZ, Neli

"Espuna y Negrito". Ed. Plus Ultra.

"El moño de Ximena". Ed. Plus Ultra.

"Pueblo Florido". Ed. Sigmar

GIMENEZ PASTOR, Marta

"La pancita del gato". Ed. Plus Ultra.

"Queridos animalitos". Ed. Plus Ultra.

"La brujita Trik". Ed. Plus Ultra.

"En el cielo las estrellas". Ed. Plus Ultra.

"Versos en sube y baja". Ed. Lib. Huemul.

"Respetable público". Ed. Lib. Huemul.

"Fui por un caminito...". Ed. El Ateneo.

HOBAN, Russell

"El restaurante de los veinte elefantes". Ed. Altea.

"Como venció Tom al capitán Baladrón". Ed. Altea.

"El capitán Baladrón ataca de nuevo". Ed. Altea.

JACOB, Ester

"Había otra vez...". Ed. Terranova.

JANIKOVAZKY, Eva

"Si yo fuera mayor...". Ed. Daimon.

LEVERT, Claude

"Pedro y su roble". Ed. Miñón.

LLORCA, Fernando

"Lo que cantan los niños". Ed. Prometeo.

MAHY, Margaret

"El secuestro de la bibliotecaria". M. Altea.

MC KEE, David

"El mago que perdió su magia". Ed. Fausto.

"El mago y el hechicero". Ed. Fausto.

"El rey Rollo y el cumpleaños". Ed. Altea.

"El rey Rollo y el pan". Ed. Altea.

"El rey Rollo y los zapatos nuevos". Ed. Altea.

"El rey Rollo y la búsqueda". Ed. Altea.

MC KEE, David

"El rey Rollo y el baño". Ed. Altea.

"El rey Rollo y el rey Fermín". Ed. Altea.

MOLINA, María Isabel

"El héroe". Ed. Altea.

MONTAGUT, Maurici

"Historia del paraguas". Ed. Argos Vergara

MONTES, Graciela

"Cuento de odas". Centro Editor de A. Latina.

"Un gato como cualquiera". Ed. Colihue.

NAPIER, Lena

"Pompón, el gato escolar". Ed. Abril.

PESCADOR, Pipo

"Libro de cabecera". Ed. Abril, Bs. As.

REQUENI, Antonio

"El pirata Malapata". Ed. Plus Ultra.

RICO, Lalo

"Viento de brujas". Ed. Larousse.

RIUS, Josep. (Joma)

"El gigante más alto". Ed. Argos Vergara

RODARI, Gianni

"Cuentos por teléfono". Ed. Juventud.

ROLDAN, Gustavo

"Un animal de patas largas". Ed. Kapelusz.

SILVEYRA, Carlos

"Adivinanzas para mirar en el espejo". Ed. Ross.

"El cuento del queso redondo". Centro Editor

SMANIA, Estela

"Día de visitas". Ed. Colihue.

TOLSTAI, Alexei

"La casa bonita". Ed. Progreso.

TOMKINS, Jasper

"El catálogo". Ed. Juventud.

TRAXLER, Hans

"Cinco perros millonarios". Ed. Altea.

TURK, Hanne

"Alex y..." (12 títulos). Ed. Destino.

TURIN, Adela y

BOSNIA, Nella

"Una feliz catástrofe". Ed. Lumen.

TUSQUETS, E.

"La conejita Marcela". Ed. Lumen.

UNGERER, Toni

"Ningún beso para mamá". Ed. Lumen.

VELTHUYS, Max

"El gentil dragón rojo". Ed. Miñón.

VERA, Edith

"Las dos naranjas". Ed. Boletín Publicitario.

VILLAFANE, Javier

"El gallo pinto". Ed. Hachette.

"Los sueños del sapo". Ed. Hachette.

WAD DELL, Martín

"El gran desastre de los ratones verdes". E. María Di Mase.

WALSH, María Elena

"El reino del revés". Ed. Sudamericana.

"Zoo loco". Ed. Sudamericana.

"Dailan Kilki". Ed. Sudamericana.

"Cuentopos de Gulubú". Ed. Sudamericana.

"Versos tradicionales para cebollitas". Ed. Sudamericana.

"Chaucha y palito". Ed. Sudamericana.

"Bisa vuela". Ed. Hyspamérica.

WOLF, Ema

"El pirata Barbanegra y los buñuelos". Ed. Kapelusz.

"Cuento chino y otros cuentos no tan chinos". Ed. Libros del Quirquincho.

"Walter Ramírez y el ratón nipón". Ed. El Ateneo.

YEOMAN, John

"La rebelión de las lavanderas". Ed. Altea.

## **Segundo ciclo**

ALONSO, Fernando

"El misterioso influjo de la barquillera". Ed. Miñón.

ANDREVON, Jean Pierre

"La noche de los animales". Ed. Altea.

BAUMANN, Kurt

"Sécame los platos". Ed. Altea.

BORNEMANN, Elsa

"El espejo distraído". Ed. Plus Ultra.

"Disparatario". Ed. Orión.

"Cuadernos de un delfín". Ed. Plus Ultra.

"Antología del cuento infantil". Ed. Latina.

"Lisa de los paraguas". Ed. Preescolar.

"Los josecitos". Ed. Preescolar.

"No somos irrompibles". Ed. Fausto.

"El libro de los chicos enamorados". Ed. Fausto.

"Nada de tucanes". Ed. El Ateneo.

"Un elefante ocupa mucho espacio". Ed. Fausto.

BRANDAN ARAOZ, María

"Vacaciones con Aspirina". Ed. Aique.

BRAVO-VILLASANTE, Carmen

"La hermosura del mundo". Ed. Noguer.

CALIFA, Oche

"La vuelta de Mongorito Flores". Ed. Colihue.

CALNY, Eugenia

"Toto el zorro". Ed. Sudamericana.

CALVINO, Italo

"El bosque sobre la ruta". Ed. de la Flor.

"El pájaro Belvende". Ed. Fausto.

CARROLL, Lewis

"Alicia en el país de las maravillas". Ed. Centro Editor de América Latina.

CELAYA, Gabriel

"La voz de los niños". Ed. Laia.

"Gabriel Celaya para niños". Ed. de la Torre.

COLOMBRES, A.

"El zorro que cayó en la luna". Ed. Colihue.

COMPANY, Merce y

CAPDEVILA, Roser

"Las tres mellizas y Barba Azul". Ed. Arin.

"Las tres mellizas y Caperucita Roja". Ed. Arin.

"Las tres mellizas y Cenicienta". Ed. Arin.

"Las tres mellizas y Blancanieves". Ed. Arin.

CUPIT, Aarón

"Un televisor de largas orejas". Ed. Aique.

"Cuentos del año 2100". Ed. Acme.

DEVETACH, Laura

"Los picaflores de cola roja". Ediciones de la Flor.

y BOGOMOLNY, María I.

"Muchas patas". Ed. Colihue.

"El que silba sin boca". Ed. Colihue.

"Viva yo". Ed. Colihue.

"Curamufas". Ed. Colihue.

DENEVI, Marco

"Robotobor". Ed. Abril.

DEVETACH, Laura

"La torre de cubos". Ed. Colihue.

"Monigote en la arena". Ed. Colihue.

ECKE, Walfang

"Balduino Pito". Ed. Tory (4 volúmenes)

ECO, Humberto

"Las tres astronautas". Ed. de la Flor.

ENDE, Michael

"Jim Botón y Lucas el maquinista". Ed. Bruguera.

FARRE, Marie-Raymond

"Mi profesor es el yeti". Ed. Altea.

"Mi papá es un ogro". Ed. Altea.

"El rey que no creía en los cuentos de hadas". Ed. Altea.

FLEISCHMAN, Sid

"La maravillosa granja de Mc. Broom". Ed. Alfaguara.

"El regreso de Mc. Broom". Ed. Alfaguara.

FARIAS, Juan

"Un tiesto lleno de lápices". Ed. Espasa Calpe.

"Algunos niños, tres perros y más cosas". Ed. Espasa Calpe.

FUERTES, Gloria

"La momia tiene catarro". Ed. Escuela Española.

GALLARDO, Sara

"¡Adelante, la isla!". Ed. Abril.

GARRIDO, Neli

"El príncipe que perdió la risa". Ed. Orión.

"Leyendas argentinas". Ed. Plus Ultra.

"No te vayas pudú". Ed. Orión.

"Leyendas argentinas". Ed. Plus Ultra.

"No te vayas pudú". Ed. Plus Ultra.

"Pueblo florido". Ed. Sigmar.

GAMBARO, Griselda

"La cola mágica". Ed. de la Flor.

GUDIÑO KIEFFER, Eduardo

"Felipito el filibundo filibustero". Ed. Abril.

GRAVES, Robert

"El gran libro verde". Ed. Lumen.

GRIPE, María

"Mi tía agente secreto". Ed. Planeta.

"Los hijos del vidriero". Ed. S.M.

ITZCOVICH, Susana

"Cuentos para leer y contar". Ed. Lib. Huemul.

JACOB, Ester

"Cuántos cuentos cuentan..." (Antología). Ed. Conafe.

JANIN, Miguel

"Páginas con animales". (Antología). Ed. Aique.

JANIKOVSKY, Eva.

"Si yo fuera mayor...". Ed. Daimon.

"Páginas con humor". (Antología). Ed. Aique.

KASTNER, Erick

"Emilio y los detectives". Ed. Juventud.

"Las dos Carlotas". Ed. Juventud.

KAUFMAN, Ruth

"La ciudad de los magos". Ed. Kapelusz.

LARAGIONE, Lucía

"La bicicleta voladora". Ed. Kapelusz.

LOPEZ, Horacio

"Ningún bicho clava un clavo". Ed. Colihue.

LISPECTOR, Charice

"El misterio del conejo que sabía pensar". Ed. de la Flor.

MAHY, Margaret

"El disparate pirata". Ed. Altea.

"El secuestro de la bibliotecaria". Ed. Altea.

MONTES, Graciela

"Amadeo". Ed. El Ateneo.

"Doña Clementina, queridita, la achicadora". Ed. Colihue.

"Cuentos del sapo". E.C.A. Centro Editor de Am. Latina.

"Betina y la máquina del tiempo". Ed. Kapelusz.

"La familia Delasoga". Ed. Colihue.

"Y el árbol siguió creciendo". Ed. Quirquincho.

MARIÑOS, Ricardo

"Eulado". Ed. Colihue.

MATEOS, Pilar

"Molinete". Ed. S.M.

MORGENSTERN, Susie

"La tela de Esteban". Ed. Altea.

MURILLO, José

"Mi amigo el pespír". Ed. Guadalupe.

"Cinco patas". Ed. Guadalupe.

"El tigre de Santa Bárbara". Ed. Guadalupe.

"Leyendas para todos". Ed. Guadalupe.



ÓTERO

"Milla Loncó". Ed. Acme.

POLETTI, Syria

"Marionetas de aserrín". Ed. Abril.

"Reportajes supersónicos". Ed. Sigmar.

QUIROGA, Horacio

"Cuentos de la selva". Ed. Losada.

RAMB, Ana María

"Canelo el aventurero". Ed. Aique.

"Benteveo y benteflor". Ed. Colihue.

RODARI, Gianni

"La góndola fantasma". Ed. Bruguera.

"La tanta voladora". Ed. Bruguera.

"Cuentos por teléfono". Ed. Juventud.

"Jip en el televisor". Ed. Lumen.

ROLDAN, Gustavo

"Zorro y medio". Ed. Colihue.

"Cuentos del zorro". Ed. C.A. Centro Editor de América Latina.

"Cada cual se divierte como puede". Ed. Colihue.

"La flauta del afilador" (Antología). Ed. Colihue.

"El monte era una fiesta". Ed. Colihue.

"El traje del emperador". Ed. Colihue.

"Como si el ruido pudiera molestar". Ed. Libros del Quirquincho.

"Un pájaro de papel". Ed. Colihue.

SANCHEZ-PACHECO, G.

"Los niños que no tenían escuela". Ed. Altea.

SEHELL, Joles

"El mundo inventado". Ed. Altea.

SCHUJER, Silvia

"Cuentos y chinventos". Ed. Colihue.

SILVEYRA, Carlos

"Adivinanzas para mirar en el espejo". Ed. Ross.

TRAXLER, Hans

"Cinco perros millonarios". Ed. Altea.

SERRES, Alain

"La tienda de los ratones". Ed. Altea.

SUEZ, Perla

"El vuelo del barrilete". Ed. El Ateneo.

VILLAFANE, Javier

"Los sueños del sapo". Ed. Hachette.

"Cuentos y títeres". Ed. Colihue.

WALSH, María Elena

"El diablo inglés". Ed. Hyspamérica.

WEIR, Rosemary

"El dragón Albert". Ed. Planeta.

WOLF, Ema

"El pirata Barbanegra y los buñuelos". Ed. Kapelusz.

"Walter Ramirez y el ratón pipón". Ed. Ateneo.

"Cuento chino y otros cuentos no tan chinos". Ed. Libros del Quirquincho.

WÖLFFEL, Ursula

"Las travesuras de Julio". Ed. Noguera.

"Sandalias de fuego, zapatos de viento". Ed. Bruguera.

### **Tercer ciclo**

ABALOS, Jorge W.

"Shunko". Ed. Losada.

"Shalacos". Ed. Losada.

"Terciopelo". Ed. Losada.

"Animales, leyendas y coplas". Ed. Losada.

ALONSO, Fernando

"Sopaboba". Ed. Losada.

"El hombrecito vestido de gris". Ed. Alfaguara.

ALLENDE, Isabel

"La gorda de porcelana". Ed. Alfaguara.

ASIMOV, Isaac

"Los enviados del cielo". Ed. Altea.

BOILEAU-NARJERAC

"Las pistolas de Sin-Triunfo". Ed. Bruguera.

BORNEMANN, Elsa J.

"Cuadernos de un delfín". Ed. Plus Ultra.

"El libro de los chicos enamorados". Ed. Fausto.

"El niño envuelto". Ed. Orión.

"No somos irrompibles". Ed. Fausto.

BORGHELLO, José María

"Cuentos para chicos de autores grandes". (Antol.). Ed. Orión.

BRADBURY, Ray

"Crónicas marcianas". Ed. Minotauro.

"Cuentos del futuro". Ed. Lumen.

BURNFORD, Sheila

"El viaje increíble". Ed. Atlántida.

CALVINO, Italo

"El vizconde demediado". Ed. Bruguera.

CUPIT, Aaron

"Un televisor de largas orejas". Ed. Aique.

"Cuentos del año 2100". Ed. Acme.

DAHL, Roald

- "Charlie y la fábrica de chocolate". Ed. Alfaguara.
- "Charlie y el gran ascensor de cristal". Ed. Alfaguara.
- "La maravillosa medicina de Jorge". Ed. Alfaguara.
- "El gran gigante bonachón". Ed. Planeta.
- "Los cretinos". Ed. Alfaguara.

DEJONQ, Mindert

- "La colina que canta". Ed. Bruguera.

DEVETACH, Laura

- "Los picaflones de cola roja". Ed. de la Flor.
- "Monigote en la arena". Ed. Colihue.
- "Curamufas". Ed. Colihue.
- "Cuentos que no son cuentos". Ed. Libros del Quirquincho.

DICKSON, Bova

- "No más duendes". Ed. Lidiun.

ECKE, Wolfgang

- "La casa de los 99 espíritus". Ed. Altea.
- "El granuja de la armónica". Ed. Altea.
- "Ajedrez a la luz de la luna". Ed. Altea.
- "El hombre de negro". Ed. Altea.
- "Historias policíacas divertidas". Ed. Espasa Calpe.

ENDE, Michael

- "Momo". Ed. Alfaguara.
- "La historia interminable". Ed. Alfaguara.

FARIAS, Juan

- "Años difíciles". Ed. Miñón.
- "Algunos niños, tres perros y más cosas". Ed. Espasa-Calpe.
- "Un tiesto lleno de lápices". Ed. Espasa Calpe.

FORERO, María Teresa

- "Mogolashó amigo". Ed. Aique.

FRANK, Ana

- "El diario de Ana Frank". Ed. Marymar.

FREUD, Clement

- "Grimble". Ed. Juventud.

GARRIDO, Neli

- "Caramelos surtidos" (Antología). Ed. Orión.
- "El príncipe que perdió la risa". Ed. Orión.
- "Leyendas argentinas". Ed. Plus Ultra.

GIONÖ, Jean

- "El hombre que plantaba árboles". Ed. Altea.

GISBERT, Jean M.

- "Escenarios fantásticos". Ed. Labor.

GOSCINNY, Rene

"El pequeño Nicolás" (cinco volúmenes). Ed. Alfaguara.

GRIPE, María

"Los hijos del vidriero". Ed. S.M.

"Elvis Karlsson". Ed. Alfaguara.

"Elvis, Elvis". Ed. Alfaguara.

"El superzorro". Ed. Alfaguara.

IONESCU, Angela

"En el fondo de la caverna". Ed. Labor.

JACOB, Ester

"Cuántos cuentos cuentan...". Ed. Conafe.

JANIN, Miguel

"Páginas con misterio" (Antología). Ed. Aique.

"Páginas con humor" (Antología). Ed. Aique.

"Páginas con animales". (Antología). Ed. Aique.

"Páginas con folklore" (Antología). Ed. Aique.

JANSSON, Tove

"La llegada del cometa". Ed. Alfaguara.

"La familia Munín". Ed. Noguer.

"La familia Munín en invierno". Ed. Noguer.

JANSSON, Tove

"Una noche de San Juan bastante loca". Ed. Alfaguara.

"Memorias de papá Munín". Ed. Alfaguara.

JÜRGEN PRESS, Hans

"Las aventuras de la mano negra". Ed. Espasa-Calpe.

KASTNER, Erck

"El 35 de mayo". Ed. Alfaguara.

"La conferencia de los animales". Ed. Alfaguara.

"El aula voladora". Ed. Alfaguara.

"Las dos Carlotas". Ed. Juventud.

KERR, Judith

"Cuando Hitler robó el conejo rosa". Ed. Alfaguara.

KURTZ, Carmen

"Oscar espeleólogo". Ed. Juventud.

"Veva". Ed. Noguer.

"Veva y el mar". Ed. Noguer.

LONDON, Jack

"El país del oro". Ed. Atlántida.

"Colmillo blanco". Ed. Acme.

MATIN, Susana

"Perdidas en la selva". Ed. Aique.

MASTERS, M.

"El misterio de las galletas de chocolate". Ed. Timun Mas.

- "El secreto del monstruo del Lago Loon". Ed. Timun Mas.
- "El misterio de la casa embrujada". Ed. Timun Mas.
- "El secreto del espía de software". Ed. Timun Mas.
- "El caso de los ladrones de ordenadores". Ed. Timun Mas.
- "El caso del candelabro roto". Ed. Timun Mas.
- MONTES, Graciela
- "Amadeo". Ed. El Ateneo.
- "La familia de la sogá". Ed. Colihue.
- "Cuentos de sapos". Ed. ECA/Centro Editor A. Latina.
- MÜNTEFERING, Gert
- "Un caimán en Nueva York". Ed. Planeta.
- MURILLO, José
- "El tigre de Santa Bárbara". Ed. Guadalupe.
- "Mi amigo el pespír". Ed. Guadalupe.
- "Cinco patas". Ed. Guadalupe.
- "El último hornero de Cabra Corral". Ed. Guadalupe.
- "Silvestre y el hurón". Ed. Guadalupe.
- NÖSTLINGER, Christine
- "Kanrad". Ed. Alfaguara.
- "Una historia familiar". Ed. Alfaguara.
- "Me importa un camino el rey pepino". Ed. Alfaguara.
- "Rosalinde tiene ideas en la cabeza". Ed. Alfaguara.
- "Piruleta". Ed. Alfaguara.
- "Filo entra en acción". Ed. Espasa Calpe.
- "Intercambio con un inglés". Ed. Espasa Calpe.
- OBIOLS, Miguel
- "Datrebil". Ed. Espasa Calpe.
- PALERMO, Miguel Angel
- "Cuentos que cuentan los mapuches". Ed. ECA/Centro.
- "Cuentos que cuentan los tobas". Ed. ECA/Centro.
- PELLEGRIN, Ana
- "Poesía española para niños". Ed. Taurus.
- PETRUCCELLI, Marta Rosa
- "De fantasmas y otros sustos" (Antología). Ed. Laberinto.
- POLETTI, Syria
- "El misterio de las valijas verdes". Ed. Plus Ultra.
- PRESSLER, Mirjam
- "Chocolate amargo". Ed. Alfaguara.
- PREUSSLER, Ottfried
- "El bandido Saltodemata". Ed. Bruguera.
- "Nuevas aventuras del bandido Saltodemata". Ed. Noguer.
- PUZZO, Mario
- "Las divertidas vacaciones de David Shaw". Ed. Noguer.

RAMB, Ana María

"Un zapato con ceniza y lluvia". Ed. Pius Ultra.

ROLDAN, Gustavo

"Cuentos del zorro". Ed. ECA/Centro Editor de América Latina.

RODARI, Gianni

"La tarta voladora". Ed. Bruguera.

"Atalanta". Ed. La Galena.

"Cuentos para jugar". Ed. Alfaguara.

"Cuentos escritos a máquina". Ed. Alfaguara.

"Cuentos por teléfono". Ed. Juventud.

SALGARI, Emilio

"Los tigres de Mompracem". Ed. Alianza.

"La montaña de luz". Ed. Alianza.

SALVADOR, Tomás

"Marsuf, el vagabundo del espacio". Ed. Noguer.

SANDBURG, Carl

"Historia del país de Rutabaga". Ed. Alfaguara.

SEHELL, Joles

"Pantacracio Jinjolaina". Ed. La Galera.

"El mundo inventado". Ed. Altea.

"En el corazón de la sierra". Ed. Bruguera.

"La guía fantástica". Ed. Juventud.

SILVEYRA, Carlos

"Cuentos chinos y de sus vecinos". Ed. El Ateneo.

SPILLANE, Mickey

"El buque que nunca existió". Ed. Planeta.

STEVENSON, Robert

"La isla del tesoro". Ed. Acme.

TASHLIN, Peter

"El oso que no lo era". Ed. Alfaguara.

TWAIN, Mark

"Las aventuras de Huckleberry Finn". Centro Editor Tom Sawyer. Ed. Acme.

URDANETA, Josefina

"A las de letras". Ed. Monte Avila.

VASCONCELLOS, Mauro

"Mi planta de naranja-lima". Ed. El Ateneo.

"Rosinha, mi canoa". Ed. El Ateneo.

VILLAFÑE, Javier

"El caballo celoso". Ed. Espasa Calpe.

"Los sueños del sapo". Ed. Hachette.

WALLACE, Edgard

"El hombre que murió dos veces". Ed. Altea.



ZIMNIK, Reiner

"Los tambores". Ed. Lumer.

"La grúa". Ed. Espasa Calpe.

## **B) Informativa**

### **1 Colecciones**

Colección "Entender y participar"

Ed. Libros del Quirquincho.

Colección "Guías"

Ed. Grijalbo.

"Mi país, tu país.

Centro Editor de América Latina.

"El país de los argentinos"

Centro Editor de América Latina.

"Fauna argentina"

Centro Editor de América Latina.

"Atlas total"

Centro Editor de América Latina.

"Fauna" (dirigida por Félix Rodríguez de la Fuente)

Ed. Salvat.

"Ciencia visión"

Ed. Atlántida.

"Nuestro barrio"

Ed. Altea.

"Cómo vive"

Ed. Altea.

"Historia viva"

Ed. Altea.

"El zoo fantástico"

Ed. Altea.

"Benjamín información"

Ed. Altea.

"A través del tiempo"

Ed. Plesa.

"Guía del aficionado"

Ed. Plesa.

"El joven científico"

Ed. Plesa.

"Electrónica"

Ed. Plesa.

"Información y respuestas"

Ed. Plesa.

"Puzzles"

Ed. Plesa.

"La prehistoria ilustrada"

Ed. Plesa.

"Historia ilustrada del mundo"

Ed. Plesa.

"La senda de la naturaleza"

Ed. Plesa.

"El mundo y los niños"

Ed. Plesa.

"El museo de los descubrimientos"

Ed. Plesa.

"El joven aficionado"

Ed. Plesa.

"Guía del científico"

Ed. Plesa.

"Animales del hogar"

Ed. Plesa.

Colección "Libros visuales"

Ed. Sigmar.

Colección "Nuevas fronteras"

Ed. Sigmar.

Colección "Estrella del saber"

Ed. Sigmar.

Colección "Grandes civilizaciones"

Ed. Sigmar.

Colección "El niño y el mundo"

Ed. Sigmar.

Colección "Así son los animales"

Ed. Sigmar.

Colección "Orejitas"

Ed. Sigmar.

"El cómo y el por qué"

Ed. Molino.

"La vida de los hombres"

Ed. Molino.

"Cómo descubrimos"

Ed. Molino.

"Las grandes religiones del mundo"

Ed. Hyspamérica.

"La vida íntima de los animales"  
Ed. Auriga-Ciencia.

"Ciencia club"  
Ed. Everest.

"La tecnología"  
Ed. Culturales Canal.

"La naturaleza"  
Ed. Sopena.

"Es divertido descubrir"  
Ed. Plaza y Janés.

"¿Sabés por qué?"  
Ed. Montena-Canal.

"Tom e Inene"  
Ed. Juventud.

"Germán y Ana"  
Ed. Juventud.

"La pandilla"  
Ed. Juventud.

"El niño pregunta"  
Ed. Toray.

"El niño quiere saber"  
Ed. Toray.

Colección "Mitologías"  
Ed. Generales Anaya.

Colección "Ordenadores"  
Ed. Generales Anaya.

Colección "Los elementos"  
Ed. Generales Anaya.

Colección "Aquí se trabaja"  
Ed. Generales Anaya.

Colección "Actividades sencillas"  
Ed. Generales Anaya.

Colección "Mundo vivo"  
Ed. Generales Anaya.

Colección "Mis primeros libros de cocina"  
Ed. Generales Anaya.

Colección "El universo de la ciencia"  
Ed. Generales Anaya.

Colección "Nueva tecnología"  
Ed. Generales Anaya.

Colección "Naturaleza en acción"  
Ed. Generales Anaya.

Colección "Miniguías"  
 Ed. Generales Anaya.  
 Colección "Computer club"  
 Ed. Generales Anaya.  
 Colección "Enciclopedia activa"  
 Ed. Atlántida.  
 Colección "La naturaleza"  
 Ed. Atlántida.  
 Colección "Mi pequeño cuerpo"  
 Ed. Atlántida.  
 Colección "Anicolorear"  
 Ed. Atlántida.  
 Colección "Mi primer libro"  
 Ed. Kapelusz.  
 Colección "Mi pequeña enciclopedia"  
 Ed. Kapelusz.  
 Colección "Libros del fuego"  
 Ed. Kapelusz.  
 Colección "Federico crece"  
 Ed. Kapelusz.  
 Colección "Club de ciencias"  
 Ed. Kapelusz.  
 Colección "El primer libro de la naturaleza"  
 Ed. María di Mase

## **2 Textos**

ASIMOV, Isaac

"De los números y su historia". Ed. Lidiun.

BRANDAN ARAOZ, María y PERRONE, A. M.

"Nos los representantes del pueblo..."

"Los chicos leen la Constitución" Ed. Documenta.

CHINERY, Michael

"Los amantes de la naturaleza". Ed. Blume.

DOLTO, Catherine

"¿Cómo va tu salud?". Ed. Sigmar.

DRÖSCHER, Vitus

"Sobrevivir". Ed. Sudamericana/Planeta.

"La vida amorosa de los animales". Ed. Sudamericana/Planeta.

"Un cocodrilo para desayunar". Ed. Sudamericana/Planeta.

"Calor de hogar". Ed. Sudamericana/Planeta.

"Hay que aullar con los lobos". Ed. Sudamericana/Planeta.

"Perro que ladra también muerde". Ed. Sudamericana/Planeta.

DURRELL, Gerald

"Guía del naturalista". Ed. Blume.

HINDLEY, Judy

"Cómo trabaja su cuerpo". Ed. Plaza y Janés.

LEPSKY

"Amadeus". Ed. Destino.

"Albert". Ed. Destino.

"Leonardo". Ed. Destino.

MAYLE, Peter

"De dónde venimos". Ed. Grijalbo.

"Qué me está pasando". Ed. Grijalbo.

"Los mayores y otros problemas". Ed. Grijalbo.

MEER, Ron van der y MC GOWAN, Alan

"Los barcos de vela". Ed. Atlántida.

MILLER, Jonathan y PELHAM, David

"El principio de la vida". Ed. Atlántida.

RICHARDS, Joyce

"Respuestas fáciles a preguntas difíciles". Ed. Atlántida.

"Más respuestas fáciles a preguntas difíciles". Ed. Atlántida.

ROJAS, M., SCHEFINI, A.

"Así me gusta más (Declaración de los derechos del niño). Ed. Planeta Argentina.

SAGAN, Carl

"Cosmos". Ed. Sudamericana/Planeta.

SEYMOUR, John

"La vida en el campo". Ed. Blume.

SPIER, Peter

"Gente". Ed. María Di Mase.

VERMIER

"Los animales prehistóricos". Ed. Lidiun.

VOSS, Tage

"Cómo funciona nuestro cuerpo". Ed. María Di Mase.

# INDICE

## MARCO TEORICO

### A ENCUADRE GENERAL

<b>I</b>	<b>EDUCACION</b>	19
<b>II</b>	<b>FUNCIONES DE LA ESCUELA</b>	23
	1. Funciones de socialización	23
	2. Función de producción, selección, recreación de conocimientos	25
	3. Función de confluencia y elaboración crítica de otras instancias educativas	25
<b>III</b>	<b>PERFIL INSTITUCIONAL</b>	27
	1. Jerarquía y rol. Notas para una redefinición	28
<b>IV</b>	<b>PERFIL DEL DOCENTE</b>	33
	1. El docente, la sociedad y el poder	33
	2. El docente y la institución escolar	34
	3. El docente y la capacidad para establecer relaciones pedagógicas con otros adultos	34
	4. El docente y la capacidad para establecer relaciones educativas con los niños	35
	5. El docente y el papel social de la escuela	36
	6. El docente y la cultura	37
	7. El docente y la profesión	38
	8. Las actitudes del docente hacia sí mismo	38
	9. Las tareas del docente	39
<b>V</b>	<b>EL PERFIL DEL EDUCANDO</b>	41
	1. ¿Qué es el hombre?	41
	2. La significación de la infancia	43
	3. El estudio de la infancia	44
	3.1. La sociabilidad del niño	45
	3.1.1. El niño "en edad escolar"	46
	3.1.2. ¿Cómo educamos?	47
	3.2. El desarrollo afectivo y psicosexual del niño	48
	3.2.1. El desarrollo psicosexual	48
	3.2.2. ¿Cómo educamos?	50
	3.3. La inteligencia del niño	50
	3.3.1. El desarrollo intelectual	51
	3.3.2. ¿Cómo educamos?	57
	3.4. El lenguaje	58
	3.4.1. Del gesto reflejo al gesto para la comunicación	59
	3.4.2. Del balbuceo a las primeras palabras	59
	3.4.3. El significado como unidad de pensamiento y lenguaje	60
	3.4.4. Del lenguaje egocéntrico al lenguaje interior	61
	3.4.5. El lenguaje oral y la toma de conciencia lingüística	61
	3.4.6. Paralelismo entre la evolución del lenguaje, el pensamiento, la personalidad, la socialización y la afectividad	62
	3.4.7. Del lenguaje oral al lenguaje escrito	62
	3.5. La moralidad en el niño	64
	3.5.1. ¿Cómo educamos?	68
	3.6. El juego en la vida escolar	68
<b>VI</b>	<b>EL COOPERATIVISMO EN LA VIDA ESCOLAR</b>	73



## B MODELO DIDACTICO

77

<b>VII</b>	<b>OBJETIVOS EDUCACIONALES</b>	<b>79</b>
	1. Los objetivos y la concepción de educación	79
	2. La fundamentación interdisciplinaria de los objetivos	80
	3. La relación entre objetivos generales y específicos	81
<b>VIII</b>	<b>EL PROBLEMA DE LA METODOLOGIA</b>	<b>83</b>
	1. Enfoque general	83
	2. Variables metodológicas en el aula	85
	3. El papel del maestro desde esta propuesta	87
	4. El papel de los otros lenguajes y el método	87
<b>IX</b>	<b>LA INTEGRACION DE LAS AREAS DISCIPLINARIAS EN LA ESCUELA PRIMARIA</b>	<b>89</b>
	1. Cuestiones previas	89
	2. Relaciones de este perfil integrador del curriculum con los otros perfiles	91
	3. Planteamiento epistemológico-didáctico en la interdisciplinariedad	92
	4. Sentido del criterio integrador en la selección de contenidos curriculares	93
<b>X</b>	<b>EVALUACION</b>	<b>95</b>
	1. Perspectivas de la evaluación	95
	2. Un poco de historia acerca de la evaluación	97
	3. Características de la evaluación	99
	4. Instrumentos de la evaluación	102

## DISCIPLINAS CURRICULARES

### Enfoque Didáctico - Objetivos y Contenidos

106

<b>XI</b>	<b>OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACION BASICA</b>	<b>107</b>
<b>XII</b>	<b>LENGUA</b>	<b>113</b>
	ENFOQUE DIDACTICO	113
	1. Reflexiones generales	113
	2. Características metodológicas	115
	3. Metodología de la construcción	116
	4. La lectura	117
	5. Soluciones y prioridades	118
	6. Lengua y trabajo	119
	7. Lengua. Evaluación	123
	8. Aclaraciones terminológicas	124
	OBJETIVOS Y CONTENIDOS	127
<b>XIII</b>	<b>CIENCIAS SOCIALES</b>	<b>145</b>
	ENFOQUE DIDACTICO	145
	1. Un poco de historia sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales	147
	2. ¿Qué es la Historia? ¿Qué es la Geografía?	148
	3. ¿Para qué se enseñan las Ciencias Sociales?	149
	4. Los contenidos de las Ciencias Sociales en los tres ciclos de la escuela primaria.	151
	5. Fundamentos de la regionalización propuesta	154
	6. Orientaciones didácticas	157
	7. Ciencias Sociales. Evaluación	160
	OBJETIVOS Y CONTENIDOS	161
<b>XIV</b>	<b>MATEMATICA</b>	<b>181</b>
	ENFOQUE DIDACTICO	181
	1. La enseñanza de la matemática en el nivel primario	181
	2. Aporte del campo de conocimiento a la formación del sujeto socio-cultural	184
	3. Aporte del campo de conocimiento a la formación del sujeto comunicativo	184
	4. Orientaciones didácticas	185
	5. Matemática. Evaluación	189
	OBJETIVOS Y CONTENIDOS	191

<b>XV</b>	<b>CIENCIAS NATURALES</b>	205
	ENFOQUE DIDACTICO	205
	1. Introducción	205
	2. Las ciencias en la escuela primaria	206
	3. Los contenidos curriculares	207
	4. Aspectos metodológicos	210
	5. Ciencias Naturales. Evaluación	212
	OBJETIVOS Y CONTENIDOS	215
<b>XVI</b>	<b>EDUCACION PLASTICA</b>	227
	ENFOQUE DIDACTICO	227
	1. ¿Qué es esta propuesta curricular?	227
	2. ¿Qué no es esta propuesta curricular?	228
	3. Propuesta curricular para el "Taller de Creatividad en Artes Plásticas"	229
	4. Enfoque psicológico	230
	5. Contenido	230
	6. La plástica y su relación con otras materias	232
	7. Orientaciones didácticas	234
	8. Educación Plástica. Evaluación	234
	OBJETIVOS Y CONTENIDOS	237
<b>XVII</b>	<b>EDUCACION MUSICAL</b>	247
	ENFOQUE DIDACTICO	247
	1. Un poco de historia	247
	2. Notas para un perfil	249
	3. Objetivos y contenidos	250
	4. Metodología	252
	5. Formación del sujeto socio-cultural	255
	6. Aporte al desarrollo de competencias comunicativas	256
	7. Vinculaciones con otras áreas	257
	8. Educación Musical. Evaluación	260
	OBJETIVOS Y CONTENIDOS	263
<b>XVIII</b>	<b>EDUCACION FISICA</b>	289
	ENFOQUE DIDACTICO	289
	1. Un poco de historia	289
	2. El objeto de la Educación Física	290
	3. ¿Cómo aportaremos en conjunto con otras áreas al desarrollo integral del niño?	291
	4. Algunas consideraciones sobre la metodología	292
	5. El planteo de los objetivos de la Educación Física. Fundamentación de la elección de los ejes	298
	6. Educación Física. Evaluación	300
	OBJETIVOS Y CONTENIDOS	303
<b>XIX</b>	<b>EDUCACION ARTESANAL Y TECNICA</b>	321
	ENFOQUE DIDACTICO	321
	1. Enfoque específico de la disciplina	321
	2. La relación interdisciplinaria	321
	3. La relación teórica - práctica	322
	4. La formación del sujeto cognoscente	322
	5. La formación del sujeto socio-cultural	322
	6. La formación de competencias comunicativas	323
	7. Orientaciones didácticas	323
	8. Educación Artesanal y Técnica. Evaluación	325
	OBJETIVOS Y CONTENIDOS	327
<b>XX</b>	<b>PROPUESTA DE INTEGRACION DE LAS DISCIPLINAS CURRICULARES</b>	339
<b>XXI</b>	<b>EL SEGUIMIENTO DEL EDUCANDO DESDE LA PERSPECTIVA INTEGRAL</b>	381
	1. ¿Qué evaluamos, además del rendimiento escolar?	381
	2. ¿Cómo evaluamos estos aspectos?	382
	3. ¿Para qué evaluamos estos aspectos?	383
<b>XXII</b>	<b>EL HORARIO ESCOLAR</b>	385
<b>XXIII</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>	387

Editado por la Secretaría de Educación  
de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires  
Producción gráfica Ediciones Pre-Escolar S.A.  
Impresión: Gráfica Ripari S.A.  
Fotocomposición y Armado: A.G. Papiros S.A.C.I.  
Se terminó de imprimir en la ciudad de Buenos Aires  
en el mes de febrero de 1987.  
Queda hecho el depósito de la ley 11.723.