937 49

Agrelo 3923 (1224)
Buenos Aires - Argentina.

CORREO ARGENTINO | CORREO CENTRAL | FRANQUEO A PAGAR | CUENTA NRO. 11439

IMPRESOS

Para E.

la obra

REVISTA DE EDUCACIÓN

El hombre y las regiones geográficas.

Un país en transformación.

Educar en el cuidado del medio.

Textos descriptivos y unidades de medición.

Julio 1999 / Nº 937.

Interáreas en la Escuela

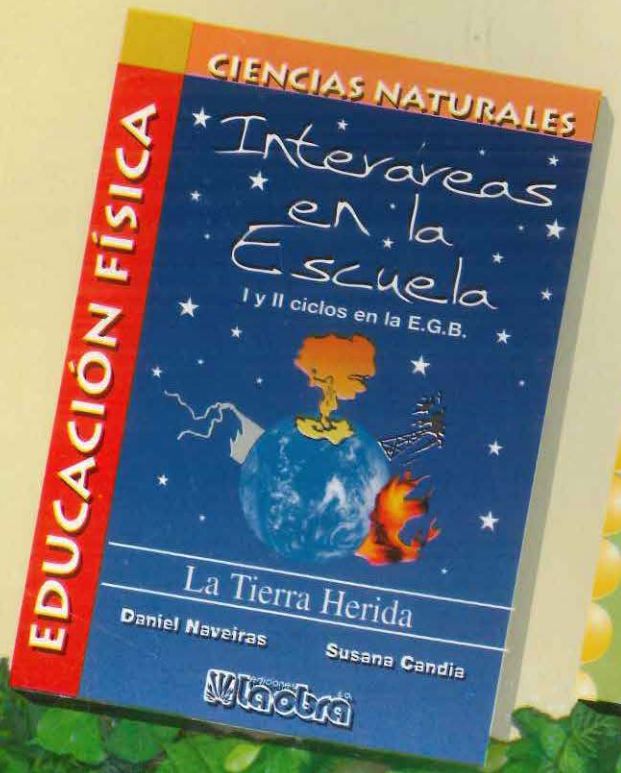
Por Susana Candia, Daniel Naveiras

En este libro se aprecia el campo de la sensibilización y concientización que la Educación Física aporta desde sus propios contenidos; uniéndose así, con el saber de las Ciencias Naturales en el cual razonamiento, interpretación y comprensión nos permiten, desde metodologías y vivencias interdisciplinarias, la explicación del funcionamiento de un mundo en el cual simplemente somos. Así, la importancia de los componentes y relaciones de vida, es la clave del conocimiento y la inteligencia humana, para el futuro del ambiente y de la humanidad.

Un dinosaurio en la escuela

Por Gladys Baldi, Silvina Cava

Un Dinosaurio en la escuela es un nuevo proyecto desarrollado para facilitar el trabajo de docentes y niños, con actividades amenas y atractivas, que cumplen los objetivos del primer año escolar.
Lleva una estricta correlación con cada etapa de escritura que van logrando los alumnos, acompañando los objetivos curriculares de las distintas áreas.
DINI es un amigo más que comparte las actividades de cada día.



ediciones laobra s.a.
Agrelo 3923 (1224) Cap. Fed. Tel./Fax (011) 4958-1777 / 1779 / 6283
E-mail: laobra@cvtci.com.ar

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS
49

la obra
revista de educación

Año 78 • Nº 937
Julio de 1999

STAFF

Dirección
Carlos Guillermo Salas

Coordinación Pedagógica
Sandro Emilio Rivera

Edición
Aldo Bianchi

Redacción
Norma Alasia

Diseño y Diagramación
Orlando Javier Goldman

Fotografía
Elena Carpman

Jefe de Publicidad
Rubén Ostrower

Colaboradores
Roxana Rebuffo
Mónica Lamas
Irene Nielsen
Beatriz Kohen
Sergio Rodríguez
Mario López
Claudia Viola
Alejandro Lino
María Elena Duhalde
Patricia A. La Porta
Graciela Volodarski
María Regina Öfele
Marta Inés Seoane
María José Rodríguez
Estela Taglialegne
Fabiana Agrafojo
Rosario Rupéres
Beatriz Julia Di Paolo
Nieves Rebuffo

Los editores no se hacen responsables por las opiniones vertidas en las notas firmadas, en la palabra de los entrevistados, ni por el contenido de los mensajes publicitarios.

Editada por
Ediciones La obra S. A.
Agrelo 3923 (1224) Cap. Fed.
República Argentina
Telefax: (011) 4958-1777/1779/6283
(011) 4983-5606
E-mail: laobra@cvtci.com.ar

Directorio
Presidente: Carlos A. Lamota
Vicepresidente: Ernesto Repún
Director: Fernando A. Lamota

Miembro de la Cámara
Argentina del Libro
Prop. Int. Nº 136.208

IVC
ASOCIADO AL INSTITUTO
VERIFICADOR DE CIRCULACIONES
ISSN 0325-8157

Impreso en: **G. S. GRÁFICA.**
San Luis 540 - Avellaneda.

SUMARIO

PROPUESTAS CURRICULARES Y PROYECTOS DE TRABAJO	Proyecto Institucional. **Un país en transformación.**	2
	Acto escolar. **17 de Agosto.**	32
LENGUA	**El texto institucional en el aula.**	36
CIENCIAS SOCIALES	**Los paisajes de trabajo de la Argentina, de ayer y de hoy.**	40
CIENCIAS NATURALES	**El ecosistema.** (Tercera parte.)	44
MATEMÁTICA	**Los procedimientos informales y la resolución de problemas.**	48
FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA	Participar en las decisiones que afectan al grupo. **La búsqueda de consenso.** (Segunda parte.)	54
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	Una mirada artística sobre la E.G.B. 1 y 2. **El folklore como manifestación cultural.**	58
PERSPECTIVAS	La psicopedagogía en la institución escolar, **¿debe realizar tratamientos?**	62
	Mediación como práctica de carácter preventivo en instituciones educativas.	66
PROYECTOS EN LA ESCUELA	El ángel de una sola ala. **Juntos aprendemos a leer el cuaderno de comunicaciones.**	70
	Educación Vial. **Normas y códigos en forma de juegos.**	74
VISTO Y OÍDO...	Canadá en la Primera Exposición Internacional del Museo de los Niños "Abasto". **Los Niños y los Derechos Humanos.**	78
	Velázquez. El Arte de Mirar.	79
BIBLIOTECA	**Novedades bibliográficas.**	80

Proyecto Institucional:
Un país en transformación.

Una propuesta que integra todas las áreas curriculares.

Por Roxana Rebuffo y Mónica Lamas

Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: "Un país en transformación".
(Regiones geográficas: el hombre y la historia del lugar.)
Lengua: La descripción.
Matemática: La medida. Unidades de longitud.
Tema transversal: Educar en el cuidado del medio.

En este artículo trabajaremos los temas seleccionados de las diferentes áreas, teniendo en cuenta la interacción del hombre con el espacio geográfico y natural en el desarrollo de su vida. Esta interacción se pone de manifiesto tanto en la apropiación económica y cultural de la región de pertenencia como en las transformaciones que ese medio evidencia a lo largo del tiempo. De ahí que resulte significativo focalizar este proceso en una mirada ecológica puesta de manifiesto en el abordaje transversal de "Educar en el cuidado del medio".

A través de los recursos que presentaremos intentamos abarcar una amplia diversidad de paisajes y escenarios; sin embargo, creemos que el trabajo específico que cada docente realice con sus alumnos merecerá centralizarse en la región de pertenencia y ser enriquecido por aportes locales.

Las actividades propuestas para abordar los contenidos de Matemática y Lengua retomarán algunos de los aspectos naturales y sociales trabajados desde las áreas de Ciencias.

En esta ***"unidad didáctica"*** *presentaremos:*

- **Una propuesta para las Ciencias:** en forma integrada se desarrollarán los contenidos de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, para el análisis de las regiones geográficas de la Argentina en sus aspectos físicos, naturales, económicos y culturales. Los mismos serán acompañados por sugerencias de aportes correspondientes a las áreas de Educación Artística, Educación Física y Tecnología, resignificados por el tema transversal elegido.

• **Una propuesta para el área de Lengua:** que incluye actividades y recursos para interpretar y producir descripciones de variadas características.

• **Una propuesta para el área de Matemática:** que incluye actividades y recursos para construir la noción de medida y aplicarla a las unidades de longitud.

• **Una propuesta de acto escolar correspondiente al "17 de Agosto".**

En cada caso abordaremos instancias de trabajo diferenciadas según las especificidades del primero y segundo ciclos de la E.G.B. presentando secuencias graduadas por niveles de dificultad. Asimismo, estas propuestas podrán ser visualizadas en un ***diseño de planificación para cada área*** *que incluye objetivos y contenidos con sus interrelaciones explicitadas en una red conceptual.*

Recordamos nuevamente que las ideas presentadas a continuación no son excluyentes ni la única manera posible de construir estos conceptos con los alumnos, sino que pueden constituirse en un aporte más para la tarea diaria docente.

■ PENSANDO ESTA PROPUESTA COMO PROYECTO INTEGRADOR.

Como venimos haciendo en cada número de la Revista proponemos un diseño de planeamiento institucional por proyecto que podrá ajustarse a la modalidad y a las posibilidades concretas de cada establecimiento.

El mismo será acompañado por una red conceptual en el que puedan visualizarse los aportes de todas las áreas curriculares cuyos contenidos estarán resignificados por un tema transversal y un tema del área Formación Ética y Ciudadana.

■ FUNDAMENTACIÓN:

Este proyecto propone partir de la exploración del espacio geográfico en sus aspectos físicos y naturales para comprender las transformaciones derivadas de la acción del hombre en el proceso de apropiación de ese espacio y, a su vez, detenerse en el análisis de las consecuencias deseadas y no deseadas de estas modificaciones sufridas por el medio.

Se propondrá una instancia de reflexión acerca de la necesidad de preservar el espacio natural que provee de recursos a las futuras actividades humanas, para construir compromisos duraderos, gestados en común.

Tema transversal:
Educar en el cuidado del medio.

Objetivos generales:

Primer Ciclo: Que el alumno logre:

• Indagar las características del lugar de pertenencia reconociendo la variedad animal y vegetal propia de distintos escenarios;

• vivenciar las posibilidades que brindan los recursos de la descripción en la expresión de percepciones propias;

• construir la noción de medida y aplicarla en situaciones problemáticas cotidianas que involucren medidas de longitud.

Segundo Ciclo: Que el alumno logre:

• Analizar el proceso de transformación de distintas regiones geográficas teniendo en cuenta los planos físicos, naturales, económicos y sociales;

• caracterizar y producir descripciones, utilizando adecuadamente los recursos expresivos, literarios y de puntuación;

• organizar el sistema de unidades convencionales de longitud y aplicarlas en la resolución de situaciones problemáticas.

Contenidos: visualizados e integrados a partir de la red conceptual No. 1.

Acciones/Actividades: se desarrollan diferenciadas por áreas y por ciclos en las páginas siguientes.

Recursos: indicados en las sugerencias de actividades.

Responsables: a determinar por la institución escolar según sus posibilidades, en cada caso.

Beneficiarios: alumnos de la escuela y miembros de la comunidad educativa.

- las actividades del hombre en relación con el medio, recreándolas con siluetas recortadas que incluyan: vestimenta acorde, elementos de trabajo, construcciones destinadas a vivienda u otras funciones, etc., para complementar la escena.

• Retomar los escenarios anteriores con el fin de observar las posibilidades que los mismos brindan para el desarrollo de la vida de animales y plantas. Pensar qué animales no podrían vivir en esos lugares y justificar por qué. Nombrar otros que pudieran sobrevivir en estos lugares.

• Observar las especies animales incluidas en esta guarda o en otra similar para enriquecer los trabajos anteriores con la inclusión de los mismos en los escenarios correspondientes.

• Buscar información acerca de la vida de un animal en particular elegido previamente. Indagar sobre: su relación con otras especies, su forma de subsistencia, modos de comportamiento, su vinculación con las necesidades del hombre, etc. Confeccionar con el material obtenido un "librito de presentación". Acompañarlo con un trabajo similar descriptivo de una especie vegetal propia de la misma región.

2. LA INCIDENCIA DEL HOMBRE.

Proponemos una "reflexión ecológica" a partir de recursos que permitan "escuchar la voz" de elementos naturales, animales y plantas, expresando alertas a tener en cuenta.

"Chispitina era una chispa que, a los ojos de la gente, parecía igual a las demás, pero... ¡era tan distinta!, tanto, que podía encenderse y apagarse cuantas veces ella quería, además de emitir un sonido especial que todos entendían como si hablara.

La chispa vivía en el hueco de un añoso pino, pero no se asusten... antes de entrar, se apagaba, para no quemar el cuerpo de madera de su amigo. Desde allí vigilaba el bosque y trataba de evitar que los visitantes hicieran fogatas o tiraran fósforos y cigarrillos encendidos. Y como lamentablemente, hay mucha gente descuidada con el fuego, la pobre chispa tenía días que se pasaba corriendo de una punta a la otra del bosque pidiendo que no enciendan ni siquiera una llamita de fósforo, que aunque muy pequeña, podía causar un incendio.

Si alguna vez ustedes encuentran en la calle una chispa con una vocecita que entiendan, no teman... ni la soplen, tal vez sea Chispitina que ha venido a cuidar los árboles de la ciudad que también suelen estar en peligro."

(Fragmento de Bragagnolo, Nora: **Chispitina y los árboles.** Sigmar.)

• Conversar acerca de la problemática que narra el cuento. Reconocer otros posibles personajes que pudieran incluirse en otras partes del mismo e imaginar con ellos, las escenas intermedias no presentes en este relato. Proponer posibles acciones a realizar por ellos si "pudieran meterse dentro del cuento".

• Hacer entre todos, un listado de "problemas que enferman al Planeta". Entrevistar a las familias acerca de por qué ocurren, sus consecuencias ahora y en el futuro, soluciones para revertir la situación y evitar que el problema se agrave, reclamo a las autoridades.

• Analizar las respuestas obtenidas para confeccionar un "fichero ecológico" con tarjetas similares a las siguientes:

Problema:

¿Por qué ocurre esto?

Consecuencias ahora y en el futuro:

Soluciones posibles:

Reclamos:

• Proponer "darle voz" a otras especies en peligro de extinción similares a las siguientes, para que expresen sus reclamos y alerten con sus mensajes.

El respeto por la vida

- ¡Dejen de talar árboles!
Ayúdenme a conservar mi casa.

- Muchos quieren retener nuestro canto entre las rejas de una jaula. No se dan cuenta de que los mejores sonidos vuelan en libertad.

- ¿Quién se hace responsable del petróleo que nos amenaza en el mar?

- Si me termino de extinguir, sólo podrán conocerme como dibujito animado.

- Entre estar vivo o que otros luzcan mi piel, es fácil adivinar cuál será mi elección.

- Si yo les doy abrigo...
¿Por qué se empeñan en quitarme la vida?

• Confeccionar una historieta mural que tome como argumento alguna de las problemáticas ecológicas analizadas y cuyos protagonistas sean animales y plantas "víctimas" de la acción no responsable del hombre.

■ PROYECTO DE CIERRE: "UNA CAMPAÑA EN DEFENSA DE LA NATURALEZA".

Como síntesis del trabajo realizado proponemos la organización de una instancia de difusión de las conclusiones, a partir de una secuencia de actividades similares a la siguiente:

• Realizar un listado de las problemáticas ecológicas detectadas en el lugar de pertenencia. Pensar distintas formas de hacer conocer a los vecinos estos problemas y posibles soluciones para los mismos.

• Diseñar volantes, pancartas, slogans, afiches, etc., que incluyan:

- "diálogos" entre animales y plantas comunicando sus problemas;
- "cartas" breves, firmadas por especies en peligro de extinción, que expresen reclamos de derechos;
- pancartas con pedidos de solución; etc.

• Determinar un recorrido por la zona que rodea a la escuela y definir los lugares en los que puedan ser colgados los afiches para que sean vistos por los vecinos.

• Posteriormente, conversar acerca de lo realizado y sobre la repercusión que esta campaña tuvo en el lugar.

Aportes de las materias curriculares

Este proyecto -centrado en las áreas de Ciencias- contempla los aportes de las áreas curriculares que enriquecerán su desarrollo. Incluimos algunas ideas posibles de ser abordadas:

• **Expresión Artística:**

Música: observar escenarios naturales diferentes y sonorizarlos incluyendo, por etapas, los elementos del medio físico, especies animales, las actividades humanas. Utilizar técnicas vocales e instrumentos musicales confeccionados con material descartable.

Plástica: aplicar diferentes técnicas propias del área para recrear paisajes naturales. Confeccionar, con material descartable, títeres que representen algunas de las especies animales estudiadas.

Teatro: retomar los títeres anteriores para representar diálogos espontáneos cuyos argumentos hagan referencia a las problemáticas ecológicas analizadas. Incluir elementos de escenografía que recreen los espacios naturales reales.

• **Educación Física / Expresión Corporal:**

Realizar actividades al aire libre que incluyan caminatas, juegos de exploración, reconocimiento del lugar y juegos específicos para espacios abiertos.

• **Tecnología:**

Confeccionar una secuencia de maquetas que representen a un mismo espacio natural en distintos momentos, como consecuencia de la apropiación del hombre de ese espacio. Incluir una maqueta final, acompañada por un folleto que muestre las acciones necesarias para preservar y recuperar ese espacio.

SEGUNDO CICLO

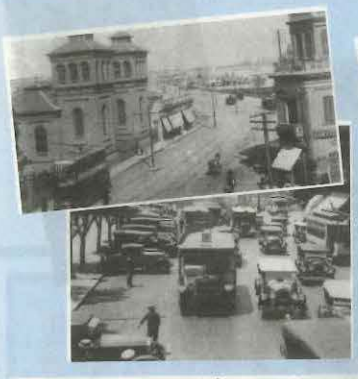
1. EL ESPACIO NATURAL Y SUS TRANSFORMACIONES.

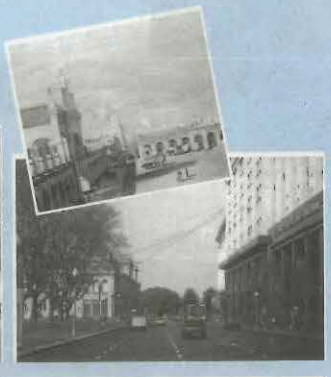
Presentaremos aquí, secuencias de imágenes que muestren las transformaciones de un espacio conformado por elementos naturales y otros aportados por la presencia del hombre. Estas secuencias están acompañadas por fragmentos de canciones con la intención de reforzar los elementos culturales. Elegimos, a modo de ejemplo, dos lugares diferentes para visualizar los contrastes.

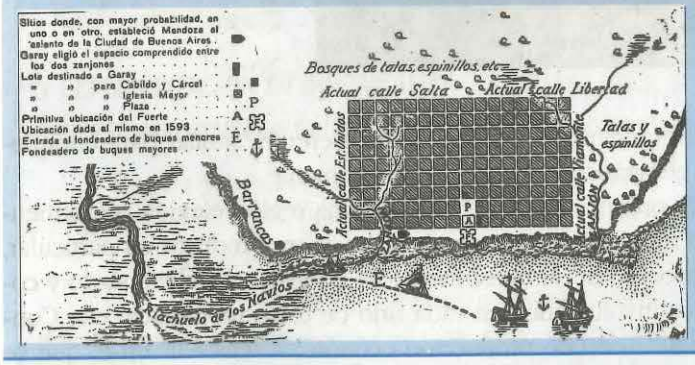
Nostalgias tucumanas (fragmento)

Zamba para bailar
arpa, bombo y violín,
recuerdos y esperanzas
en los pañuelos,
ay, ay de mí...
Cerros color azul
perfumados de azahar;
naranjales en mayo
y en la primevera los "amancay".
¡Noches de Tucumán!
lunas las del Tafí.
¡Quién pudiera volverse
para los valles!
Ay, ay de mí...

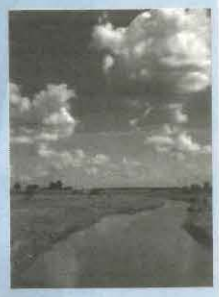
Atahualpa Yupanqui.







Buenos Aires tiene un río
que lo acuna, que lo besa;
si no fuera así, así,
¡ay! qué gran tristeza.
Tiene noche y en su magia
una gris melancolía;
si no fuera así, así,
yo no lo querría.



Tiene canto, tiene vino
al amanecer,
y un amigo en el camino
siempre ha de tener.
¡Siempre ha de tener!
Tiene el tango tan sentido
de Pichuco, de Piazzola,
si no fuera así, así,
que ciudad tan sola.

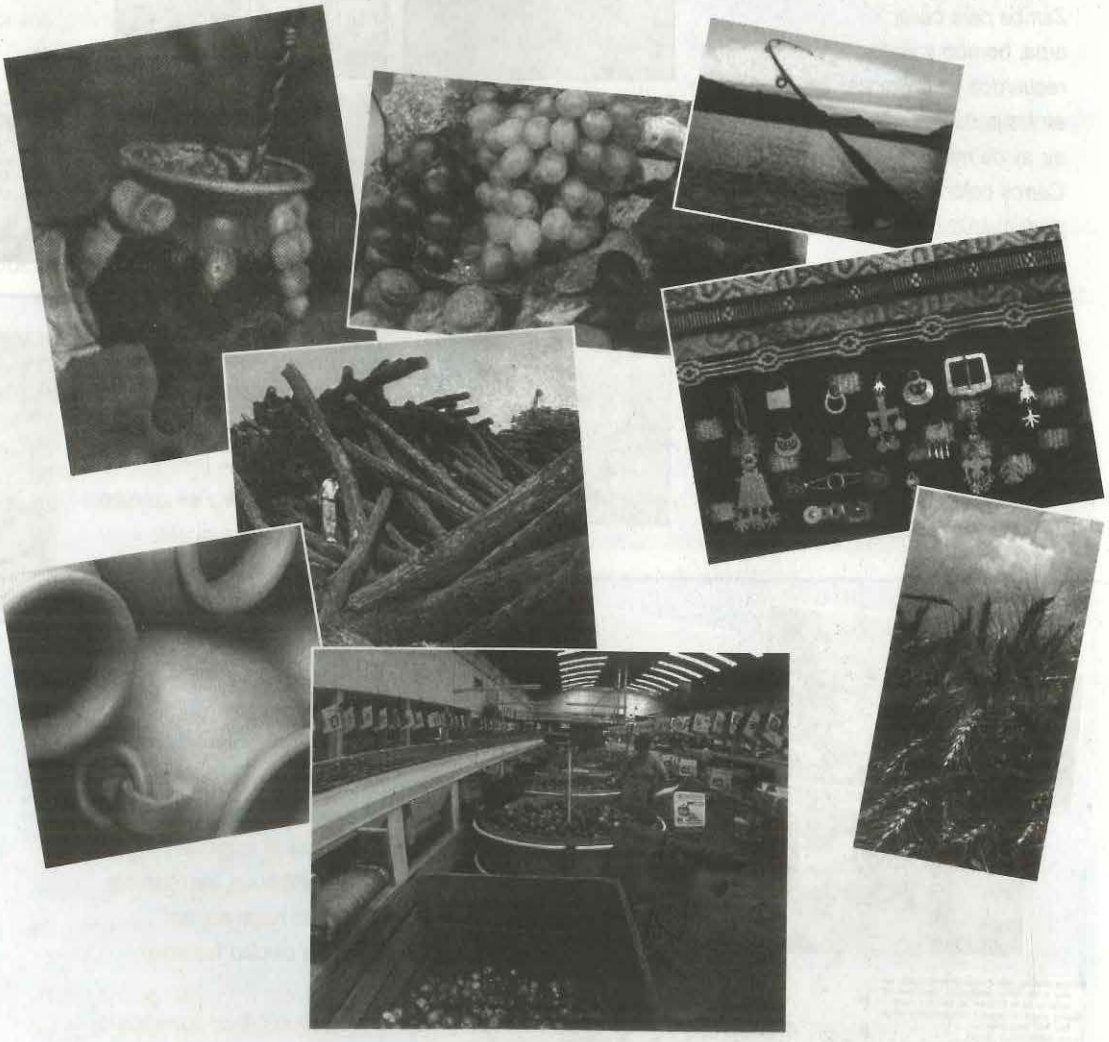
Buenos Aires tiene vuelo,
de palomas... que alegría,
si no fuera así, así,
yo me moriría.
Tiene el juego de los niños
en las plazas soleadas,
si no fuera así, así,
¡no tendría nada!

(**Si Buenos Aires no fuera así**, de Eladia Blázquez.)

• Analizar las secuencias de imágenes que muestran la transformación del espacio de dos lugares diferentes como Tucumán y Capital Federal. Reconocer épocas marcadas por el avance tecnológico y sus consecuencias en la vida cotidiana. Detenerse en la primera imagen y descubrir la razón de su inclusión en el inicio de la guarda. Caracterizar el bioma que representa. Nombrar las semejanzas y diferencias que se observan entre el primero y el último cuadro.

• Confeccionar una guarda -con dibujos y fotos- que muestre la evolución del lugar de pertenencia a lo largo del tiempo, partiendo de la caracterización del medio físico hasta llegar a la situación actual. Exponerla en forma mural, acompañada por personajes caracterizados según la época y que muestren diferentes actividades y trabajos significativos.

• Nombrar regiones del país pertenecientes a otros ámbitos geográficos. Caracterizarlas desde sus aspectos físicos y naturales y buscar información acerca del asentamiento y la vida del hombre en ese medio. Destacar las actividades económicas de la zona.



• Observar los productos regionales incluidos en esta guarda o en otra similar para enriquecer la descripción de estos espacios geográficos trabajados anteriormente.

• Buscar información acerca de la producción económica de una región elegida previamente. Indagar acerca de las condiciones que favorecen la producción de un producto en particular, la obtención de la materia prima, el proceso de su transformación, las instancias de traslado y comercialización, los trabajos específicos involucrados en cada uno de estos momentos, etc. Confeccionar con el material obtenido, un "librito de producción económica regional" en el que se incluya la relación entre las actividades humanas y el espacio natural.

2. EL DETERIORO AMBIENTAL.

Para los chicos de este ciclo proponemos el abordaje de problemáticas ecológicas de alcance mayor, con dimensiones extendidas a otros ámbitos no locales. Utilizaremos como recursos fragmentos de canciones y titulares de noticias periodísticas que reflejen diferentes situaciones.

"Padre, decidme qué
le han hecho al río
que ya no canta...
Padre, decidme qué
le han hecho al bosque
que ya no hay árboles...
Sin leña y sin peces, padre
tendremos que quemar la barca,
labrar el trigo entre las ruinas, padre,
y cerrar con tres cerraduras la casa.
Y decía usted, padre,
que el campo ya no es el campo.
Padre, que están matando la tierra.
Padre, dejad de llorar
que nos han declarado la guerra."

(**Padre**, de Joan Manuel Serrat.)

"Quiero cantar a las piedras, a la tierra, al agua,
al trigo, al camino que voy pisando.
A la noche, al cielo, a este mar tan nuestro
y al viento que por la mañana viene a besarme
el rostro.
Quiero alzar la voz por una tempestad,
por un rayo de sol,
o por el ruiseñor que ha de cantar al atardecer."

(**Ahora que tengo veinte años**, de Joan Manuel Serrat.)

"Si el hombre es un pueblo
el agua es el mundo.
Si el hombre está vivo
el agua es la vida.
Si el hombre la pisa
el agua salpica.
Cuídala
como cuida ella de ti.
Agua, barro en el camino,
agua que esculpes paisajes,
agua que mueves molinos,
agua que me da sed nombrarte,
agua que le puedes al fuego,
agua que agujereas la piedra,
agua que estás en los cielos
como en la tierra.
Brinca, moja, vuela, lava
agua que vienes y vas.
Río, espuma, lluvia, niebla,
nube, fuente, hielo, mar."

(**El hombre y el agua**, de Joan Manuel Serrat.)

• Analizar las problemáticas ecológicas descriptas o nombradas en fragmentos de canciones como las anteriores. Reconocer: tipos de contaminación según el ámbito natural afectado, causas y consecuencias -mediatas e inmediatas- en la vida del hombre y en el ecosistema, los distintos niveles de responsabilidad en la prevención o solución de estas problemáticas, etcétera.

UDA

INSTITUTO UDA
UNION DOCENTES ARGENTINOS
(A-1192)

- **ESPECIALIZACION EN INFORMATICA EDUCATIVA (RES. 324)**
- **ESPECIALIZACION EN EDUCACION DE ADOLESCENTES Y ADULTOS (RES. 323)**

Requisito: Poseer título docente — **Nivel:** Terciario
Duración: Tres cuatrimestres — **Título:** Oficial

Inscripción: 1/07/99 - Cierre: 30/08/99

- DESCUENTOS A AFILIADOS -

Informes e inscripción: personalmente o por correo a Otamendi 28 (1405) Cap. Fed.
Tel.: 4902-1506/07/08 · 4901-8048 · Fax: 4904-2340 · Interior 01 · De Lunes a Viernes de 12 a 20 hs.

SOLICITUD DE INSCRIPCION
☐ INFORMATICA ☐ ADOLESCENTES Y ADULTOS FECHA: ...../...../.....
Apellido y Nombre: .....
Domicilio: ..... C.P.: .....
Localidad: ..... Provincia: .....
Nacionalidad: ..... Fecha de nacimiento: .....
D.N.I./L.E./L.C.: ..... Tel: ..... Afiliado: SI/No
Título Docente: .....
Establecimiento Laboral: .....

Documentación a adjuntar: 1) Fotocopia legalizada del título, 2) Fotocopias 1ª y 2ª hoja D.N.I., 3) Apto psicofísico.
Nota: adjuntar documentación con inscripción y giro a nombre del Instituto Privado de la Unión Docentes Argentinos. L.O.

• Indagar las problemáticas ecológicas presentes en el lugar de pertenencia, a partir de recorridos por la zona, entrevistas a vecinos y responsables de lugares de trabajo, lectura de información en periódicos locales. Confeccionar un "informe de situación" del medio local propio.

• Trabajar con titulares de diario similares a los siguientes:

SOFOCAN FUEGO EN BARILOCHE

Santa Cruz
CONSECUENCIAS DE LA EXPLOTACIÓN OVINA IRRACIONAL
Aumentan la desertización y las estancias improductivas

TRÁFICO ILEGAL DE MASCOTAS: UN NEGOCIO DE US$ 200 MILLONES

DENUNCIAN QUE QUIEREN TALAR DOSCIENTOS MIL QUEBRACHOS

RIESGOS ECOLÓGICOS EN EL INTERIOR DE LAS VIVIENDAS
Los insecticidas suelen acumularse en las alfombras. Los cigarrillos despiden benceno, una sustancia peligrosa. Y los piojicidas son perjudiciales para la salud si se los usa en exceso. También hay otras amenazas.

Santiago del Estero
LAS AGUAS SON ADULTERADAS DESDE HACE 30 AÑOS
Alarma la contaminación en Termas de Río Hondo.

• Determinar un posible espacio geográfico al que haga referencia cada uno de estos alertas. Visitar instituciones dedicadas a la protección del medio ambiente para informarse acerca de sus propuestas, acciones y campañas de esclarecimiento.

• Buscar "datos catástrofes" que evidencien la dimensión del problema en la región, el país y el mundo. Redactar "cartas de lectores" que pudieran ser enviadas a los periódicos nacionales y locales que brinden un espacio a la difusión de estos temas.

■ PROYECTO DE CIERRE: "TURISMO PARA PROMOCIONAR EL PAÍS".

Proponemos realizar la siguiente actividad de simulación:

• Imaginar que "el aula se transforma en una Agencia de Turismo" con el fin de promocionar las regiones geográficas del país. Diseñar las normas de funcionamiento, los folletos de promoción, la información a divulgar, etc.

• Incluir en las producciones: descripción de ambientes físicos, promoción de las actividades del hombre, difusión de problemáticas ecológicas, circuitos de "turismo aventura" y circuitos de "centros históricos", etc.

• Organizar un momento de muestra abierta a la comunidad.

Aportes de las materias curriculares.

Este proyecto centrado en las áreas de Ciencias contempla los aportes de las áreas curriculares que enriquecerán su desarrollo. Incluimos algunas ideas posibles de ser abordadas:

• **Expresión Artística:**
Música: observar imágenes que muestren circuitos de producción regional, sonorizar estos procesos utilizando técnicas vocales e instrumentos confeccionados con material descartable.
Plástica: aplicar variadas técnicas propias del área para confeccionar modelados de objetos regionales característicos. Exponerlas a modo de "feria artesanal".
Teatro: armar pequeños guiones para ser dramatizados, cuyos argumentos tomen las problemáticas ecológicas estudiadas. Incluir elementos de caracterización y escenografía que recreen los elementos de los ambientes naturales involucrados.

• **Educación Física / Expresión Corporal:**
organizar una salida de campo o campamento y realizar actividades de exploración y reconocimiento del lugar, juegos al aire libre, etc.

• **Tecnología:**
confeccionar una secuencia de maquetas que represente la transformación a lo largo del tiempo, del espacio de pertenencia. Incluir una última maqueta que represente una situación imaginada futura para este espacio.

PENSANDO ESTA PROPUESTA COMO PLANEAMIENTO POR UNIDAD.

Áreas: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales.

Objetivos específicos:

Primer Ciclo. Que el alumno logre:

- reconocer la variedad de paisajes presentes en el territorio, descubriendo sus elementos comunes y sus contrastes;
- vincular en diferentes escenarios geográficos, los animales y las plantas característicos del bioma correspondiente;
- crear actitudes personales de cuidado hacia el entorno cercano, reconociendo riesgos y perjuicios que pudieran afectarlo.

Segundo Ciclo. Que el alumno logre:

- integrar aspectos naturales e incorporados por el hombre en la transformación de espacios geográficos propios de diferentes zonas;
- caracterizar las posibilidades que el medio físico brinda a la actividad económica regional, reconociendo factores y procesos involucrados;
- reflexionar críticamente sobre problemáticas ecológicas de diferente alcance y dimensión proponiendo soluciones posibles.

CIPOD laobra

CENTRO DE INVESTIGACIÓN, PERFECCIONAMIENTO Y ORIENTACIÓN DOCENTE

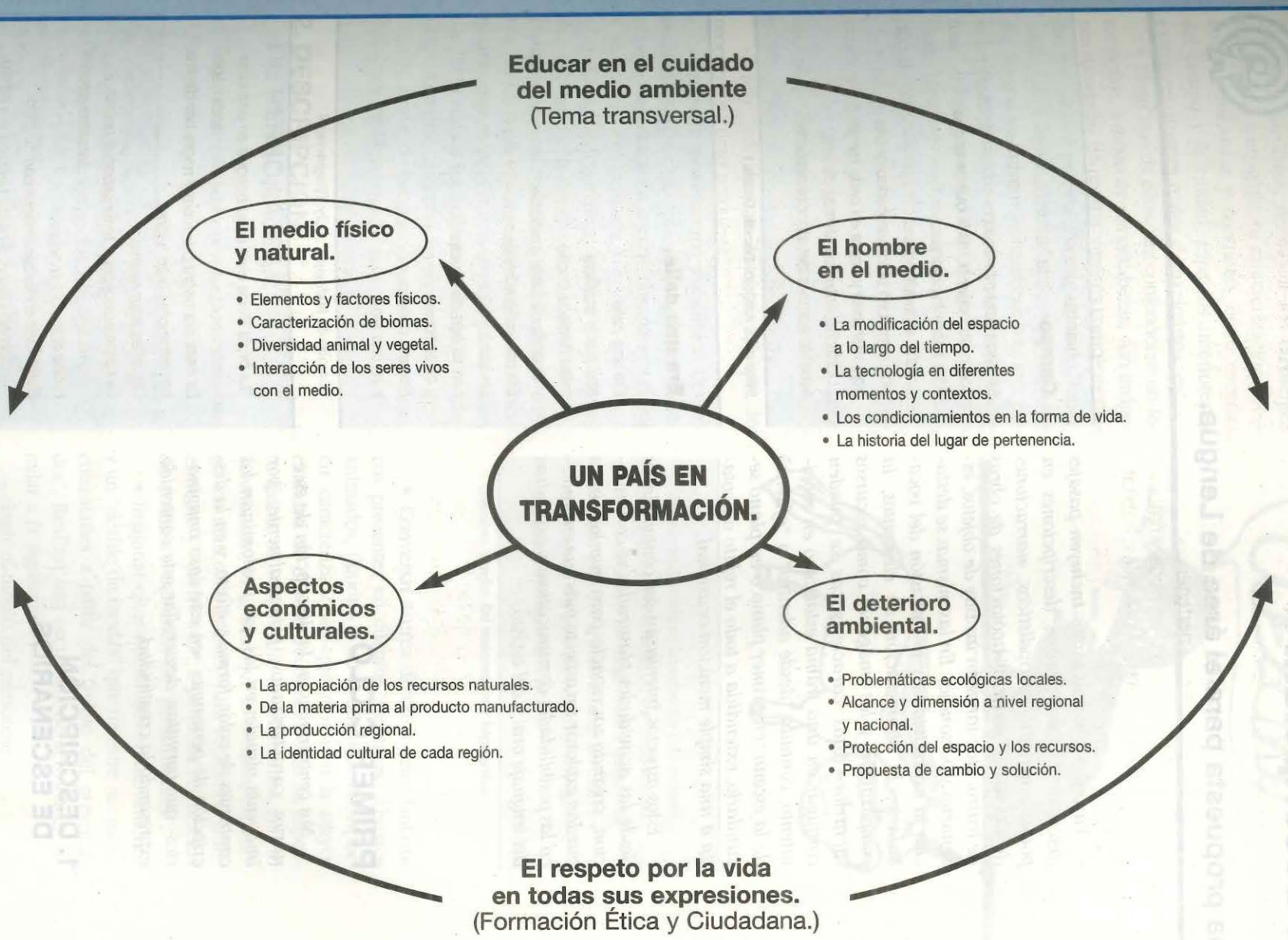
Análisis y lectura crítica para resignificar códigos y lenguajes.

El **Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A.** presenta sus nuevos cursos de presenciales para las áreas de **Lengua, Comunicación y Literatura** en el **Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica**. Durante 1999, podrán ser organizados por docentes o instituciones educativas de cualquier punto del país. Solicítelos y, como siempre, **nuestro equipo docente llegará a su lugar de trabajo.**

- **Los medios de comunicación como contenido transversal: la radio como recurso didáctico.** *(Prof. Evangelina Margiolakis)*
- **El uso del video en la escuela.** *(Prof. Evangelina Margiolakis)*
- **Análisis de imágenes televisivas.** *(Prof. Cora Gamarnik)*
- **El diario de la escuela.** *(Prof. Cora Gamarnik)*
- **Los medios audiovisuales como contenido transversal.** *(Prof. Adriana Leotta y Mónica López)*

Solicite información personalmente o por carta a **CIPOD-Departamento de Capacitación,** Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires *(At.: Lic. Sandro Rivera),* o telefónicamente al: (011) 4958-1777 y 4983-5606, o por fax al: (011) 4958-1779. E-mail: laobra@cvtci.com.ar

	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Primer Ciclo	**"Un país en transformación."** - El lugar de pertenencia: caracterización física y natural. - Los paisajes naturales: hábitat aeroterrestre y acuático. - Diversidad animal y vegetal: clasificación y caracterización de distintas especies. - Las modificaciones de los espacios naturales por el hombre. Consecuencias ecológicas no deseadas. - Problemáticas ambientales. La necesidad del cuidado del medio.	• Aportar folletos turísticos de distintas regiones del país. Observar las características de los paisajes y analizar qué animales y plantas podrían vivir en ellos. • "Darle vida" a los escenarios "poniéndolos en movimiento" con la inclusión de sonidos y de las actividades del hombre. • Confeccionar pequeños libritos que relaten las características de una especie animal y una especie vegetal propias de alguna de las regiones analizadas. • Analizar distintas problemáticas ecológicas que sufre el lugar de pertenencia. • Organizar una "campaña en defensa del medio" para difundir conclusiones.
Segundo Ciclo	**"Un país en transformación."** - El lugar de pertenencia: su historia, cambios y transformaciones a lo largo del tiempo. - Los biomas de las distintas regiones del país: aspectos físicos, vida animal y vegetal. - Los recursos naturales y las actividades humanas. - Los espacios geográficos regionales: su transformación en relación con los procesos políticos y sociales. - Problemáticas ecológicas de distintos alcances. Causas y consecuencias. - El compromiso con el cuidado del medio.	• Observar líneas de tiempo que muestren la evolución histórica de distintos espacios nacionales. Indagar en ella, las particularidades de las distintas épocas, los elementos que conforman la identidad regional, etc. • Confeccionar la línea de tiempo correspondiente al lugar de pertenencia. • Establecer correspondencia entre distintas regiones geográficas y las formas de producción económica. Armar un pequeño librito sobre la producción económica regional de un determinado ámbito geográfico. • Analizar distintas problemáticas ecológicas indagando sus causas y consecuencias. • Confeccionar folletos turísticos regionales que rescaten los distintos aspectos estudiados.


Educar en el cuidado del medio ambiente
(Tema transversal.)
El medio físico y natural.
• Elementos y factores físicos.
• Caracterización de biomas.
• Diversidad animal y vegetal.
• Interacción de los seres vivos con el medio.
El hombre en el medio.
• La modificación del espacio a lo largo del tiempo.
• La tecnología en diferentes momentos y contextos.
• Los condicionamientos en la forma de vida.
• La historia del lugar de pertenencia.
UN PAÍS EN TRANSFORMACIÓN.
Aspectos económicos y culturales.
• La apropiación de los recursos naturales.
• De la materia prima al producto manufacturado.
• La producción regional.
• La identidad cultural de cada región.
El deterioro ambiental.
• Problemáticas ecológicas locales.
• Alcance y dimensión a nivel regional y nacional.
• Protección del espacio y los recursos.
• Propuesta de cambio y solución.
El respeto por la vida en todas sus expresiones.
(Formación Ética y Ciudadana.)

La descripción.

Una propuesta para el área de Lengua.

Variados tipos de textos incluyen pasajes descriptivos. Encontramos descripciones en poesías, artículos periodísticos, narraciones de diferentes géneros, acotaciones de obras de teatro, etc.; también las hay de objetos, escenarios y personajes. En las mismas se destacan la expresividad y la precisión del vocabulario, la enumeración de elementos, la comparación y las imágenes como recursos literarios. Estas características se pueden conjugar en una trama estática o en movimiento, contada "desde adentro" o "afuera" de la escena, en primer plano o en plano secundario, extendida a todo el relato o acotada a una simple mención ocasional.

Estos aspectos intentarán ser contemplados desde las actividades planteadas a continuación, creando un espacio para que los chicos puedan explorar un aspecto más que enriquezca las posibilidades comunicativas y expresivas del lenguaje oral y del escrito.

PRIMER CICLO.

Nos centraremos en la descripción de escenarios caracterizados, principalmente, por imágenes visuales en las que predominan los contrastes de color, forma y efecto; y en la descripción de personajes -en este caso imaginarios- que permitan desarrollar este contenido expresando la creatividad.

1. DESCRIPCIÓN DE ESCENARIOS.

Proponemos trabajar con recursos similares a los siguientes:

Campo

La tarde está muriendo
como un hogar humilde que se apaga.
Allá, sobre los montes,
quedan algunas brasas.
Dos ramas en el tronco herido ¡y una
hoja marchita y negra en cada rama!
¿Lloras?... entre los álamos de oro,
lejos, la sombra del amor te aguarda.

(Machado, Antonio: **Poesía**. Losada.)

Era una calle.

Era una calle
azul por la mañana
rojiza hacia la noche
y amarilla de luz al mediodía.
Era una calle humilde
sin asfalto
con su lujo de sauces
y de acequias...
Era una calle azul
y yo una niña.

[Garrido de Rodríguez, Nelly. (Fragmento.)]

"La bruja Berta vivía en el bosque en una casa toda negra.
La casa era negra por fuera y negra por dentro.
Las alfombras eran negras.
Las sillas eran negras.
La cama era negra y tenía sábanas negras y frazadas negras.
Hasta el baño era negro.
Berta vivía en su casa negra con su gato llamado Bepo. El gato también era negro."

(Korky, Paul y Thomas,Valerie: **La bruja Berta.** Atlántida.)

• Interpretar los textos anteriores y ampliar con otros similares, reconocer los elementos nombrados e imaginar su caracterización. Descubrir semejanzas y contrastes entre escenas del campo y la ciudad, espacios interiores y exteriores, lugares reales e imaginarios, etc.

• Elegir uno de ellos para confeccionar un fotomontaje, a modo de rompecabezas, con imágenes recortadas de revistas y partes complementadas con dibujos propios. Ponerle un título significativo con relación a las imágenes y al texto leído. Mostrar los trabajos y dramatizar acciones posibles de ser incluidas en estos escenarios. "Sonorizar" el fotomontaje como si estas acciones estuvieran presentes en él, acompañando con producción de "efectos especiales" de luces y sombras.

• Elegir un elemento presente en las imágenes y jugar a:

- encontrar comparaciones sencillas (por ejemplo: "es blanco como ...", "es silencioso como ...");

- crear "adivinanzas descriptivas" que lo propongan como respuesta;

- imaginar movimientos y cambios dentro de la escena (por ejemplo: si se hace de noche: el personaje entrará a la casa, desaparece el sol y se enciende el farol, etc.).

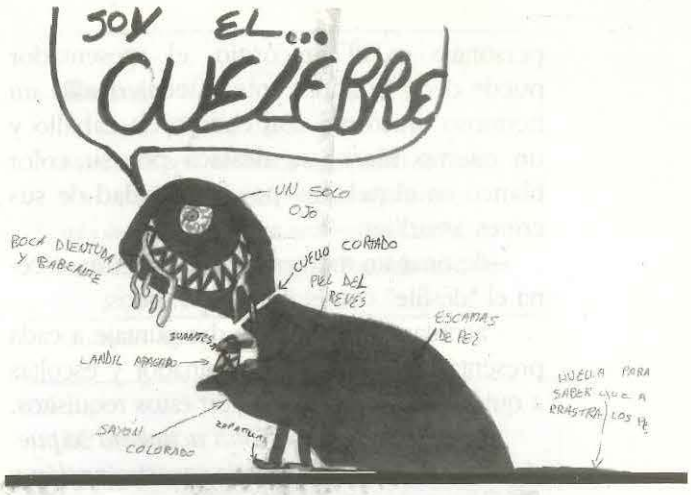
• Escuchar fragmentos musicales que puedan asociarse con diferentes estados de ánimo. Utilizar una técnica del área de expresión plástica para recrear visualmente un escenario imaginario que responda a la sensación vivenciada. Intercambiar los trabajos entre los compañeros para que cada uno agregue un texto descriptivo breve de producción propia, acompañado por un título significativo.

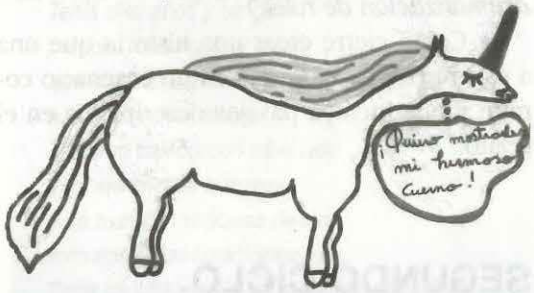
2. DESCRIPCIÓN DE PERSONAJES.

Proponemos trabajar con recursos similares a los siguientes:

"Dicen que el cuelebre tiene la escama de un pez, que vive dentro del río y que nadie lo ve... Dicen que el cuelebre tiene la piel del revés, alguien la vio aparecer arrastrando los pies. Con una sayón colorado, un candie apagado que asusta a los menos... iba cargado de espejos que cuando te miras lo grande es pequeño."

(San José, Víctor Manuel: **Cuelebre.**)





"El unicornio tenía un cuerno de tres colores... ¿De qué le serviría tener un hermoso cuerno de tres colores si no había nadie a quien mostrárselo? ¿De qué le serviría tener las cienes tan amarillas y el pelo tan blanco si no había nadie para distinguir los colores?"

(Siemens, Sandra: **De unicornios e hipogrifos.**)

• Conversar acerca de otros seres fantásticos presentes en cuentos, películas, dibujitos animados, figuritas o en la imaginación. Aportar caracterizaciones que muestren la mayor cantidad de detalles reconocidos en su aspecto físico, su vestimenta, los elementos que lo acompañan, los gestos que lo definen, etc. Elegir los más contrastantes para recrearlos gráficamente y "darles voz" a partir de referencias de detalles o inclusión de "pensamientos".

• Imaginar estos personajes en movimiento y un "desfile de modas" que muestre sus particularidades a partir del "relato del presentador". Realizar una secuencia de actividades similar a la siguiente:

- elegir el dibujo del personaje;

- redactar la descripción que "el presentador dirá ante el público" (por ejemplo: si el

personaje es el unicornio, el presentador puede decir "y ahora ante ustedes desfila un hermoso unicornio con cuerpo de caballo y un cuerno filoso; se destaca por su color blanco en el pelaje y por la suavidad de sus crines amarillas...");

- destinar un momento para poner en escena el "desfile" con el trabajo de todos;

- acordar una forma de dar puntaje a cada presentación y seleccionar ganador y escoltas a quienes mejor cumplan con estos requisitos.

*(**Aclaración:** esta misma actividad se puede realizar con elementos de caracterización y dramatización de roles.)*

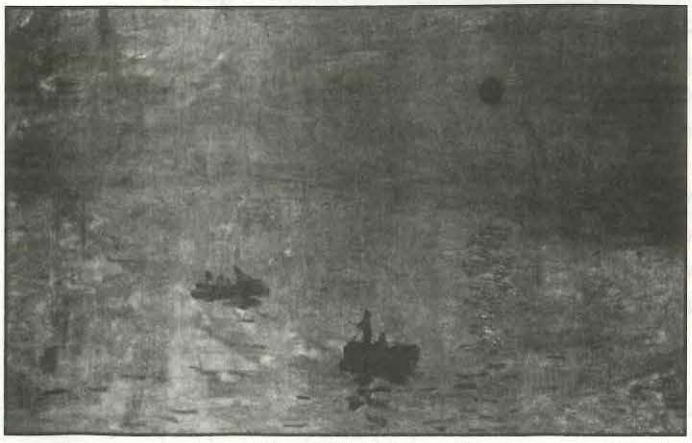
• Como cierre crear una historia que una a estos tres protagonistas en un escenario común y que incluya pasajes descriptivos en el relato.

SEGUNDO CICLO.

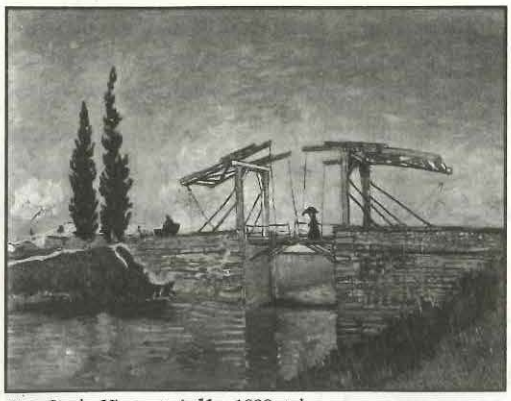
Nos centraremos en este ciclo, en el trabajo con obras de arte plástico que recreen escenarios y delineen autorretratos, además incluiremos autorretratos literarios. Estos recursos nos permitirán acercarnos a los aspectos más objetivos y más subjetivos presentes en toda composición artística. Desde estos aportes se podrá facilitar el abordaje de la variedad de recursos propios de la descripción.

1. DESCRIPCIÓN DE ESCENARIOS.

Proponemos trabajar con recursos similares a los siguientes:



Monet, Claude: **Impresión, amanecer.** 1872; tela.



Van Gogh, Vincent: **Arlés.** 1888; tela.

Spilimbergo, Lino Enea: **Paisaje de San Juan.** 1929; óleo.

• Observar cada una de las obras y conversar acerca de las similitudes y diferencias presentes en una escena representada en un cuadro o en una fotografía. Discutir si alguna de ellas se corresponde mejor con el espacio real analizando "lo que puede verse a través de la lente de una cámara" y "lo que puede verse a través de las pinceladas del artista". Detenerse en cada una de las escenas y señalar: las sensaciones que transmiten los paisajes, situaciones particulares en las que se preferiría mirar uno u otro cuadro, personas y contextos especiales a quienes se les podría regalar esas obras, etc. Aportar otros cuadros que muestren escenarios interiores y realizar una secuencia similar.

• Realizar descripciones escritas tomando como elemento de apoyo las imágenes anteriores, a partir de consignas similares a las siguientes:

- Para el cuadro de Van Gogh, describir: "qué veo si soy una hormiguita que camina por ese paisaje", "qué veo si soy una persona que labra la tierra", "qué veo si sobrevuelo ese campo en helicóptero".

- Para el cuadro de Monet: describir el mismo paisaje al atardecer, en pleno día, en una noche de luna llena, con el mar encrespado en una tormenta peligrosa, etc.

- Para el cuadro de Spilimbergo: describir el paisaje en forma estática y el paisaje si adquiriera movimiento en "una escena de película".

• Elegir un lugar "al que ya no le prestamos atención porque es parte de nuestra vida cotidiana" para realizar descripciones a partir de consignas similares a las siguientes:

- desde los "ojos de algún objeto que está incluido en él y que aparezca personificado";

- visto por un personaje que lo desconoce por completo y pueda asombrarse por cada detalle;

- en momentos en que prevalezcan diferentes estados de ánimo (desde la euforia de un festejo, la tristeza de una despedida, la desolación de una catástrofe, etc.);

- en un momento de "transformación y cambio" que genera movimiento.

2. DESCRIPCIÓN DE PERSONAJES: AUTORRETRATO.

Proponemos trabajar con recursos similares a los siguientes:

Van Gogh, Vincent: **Autorretrato.** París, 1887; tela.

Miró, Joan: **Autorretrato.** 1917; óleo sobre tela.

Retrato

Mi infancia son recuerdos de un patio de Sevilla,
y un huerto claro donde madura el limonero;
mi juventud, veinte años en tierra de Castilla;
mi historia, algunos casos que recordar no quiero.

(Machado, Antonio: **Poesías**. Losada.)

Mi niñez

Tenía diez años y un gato
peludo, fenámbulo y necio
que me esperaba en los alambres del patio
a la vuelta del colegio.
Tenía un balcón con albahaca
y un ejército de botones
y un tren con vagones de lata
roto entre dos estaciones.
Tenía un cielo azul y un jardín de adoquines
y una historia a quemar temblándome la piel.
Era un bello ginete sobre mi patinete
burlando cada esquina como una golondrina.
Sin nada que olvidar porque ayer aprendí a volar,
perdiendo el tiempo mirando el mar.

[(Serrat, Joan Manuel. (Fragmento)]

Los juegos

Yo recuerdo mi infancia como un enorme patio
la siesta interminable de Palermo
y las tardes somnolientas los domingos.
El sol se acurrucaba en los balcones
y con mis personajes acaso viajé a Marte
muchas veces...
Algún día pensé ser Don Quijote
y estuve enamorado a los seis años
tuve un vago temor a los relojes
y en un patio de otoño aprisioné el fantasma
que habitaba en mis sueños...

[Salas, Horacio. (Fragmento)]

• Analizar los autorretratos presentados y conversar acerca de:

- los elementos figurativos y no figurativos presentes en las obras de arte plástico;

- los elementos que tienen en común los tres textos literarios;
- el significado de los espacios abiertos en esos textos;
- comparaciones que pueden hacerse del mundo infantil y del adulto.

Imaginar los aspectos que falten en los autorretratos literarios y las posibles transformaciones sufridas a lo largo del tiempo.

• Realizar entrevistas a diferentes personas que incluyan preguntas como:

- ¿Si tuvieras que decir algo de vos, qué dirías?
- ¿Qué música usarías para describir las distintas etapas de tu vida (pasadas o imaginadas)?
- ¿Si tuvieses que dibujarte qué color usarías, qué color de fondo, utilizarías líneas rectas o curvas, etc.?
- ¿Qué momento de tu vida guardarías para siempre en una foto y de cuál preferirías que no queden rastros?
- ¿Si tu vida pasara por un programa de televisión, en qué horario habría que verlo y cuál sería su público?

Organizar las respuestas en un texto a modo de retrato del entrevistado.

• Salir a mirar gente que les llame la atención por alguna razón en particular e imaginar distintos aspectos de su vida. Pensar palabras y frases que puedan asociarse a estos "personajes", incluyendo comparaciones y distintos tipos de imágenes.

• Compaginar una tarjeta con datos personales similar a la siguiente:

Nombre:
"Señas particulares":
Gustos:
Miedos:
Deseos:

Intercambiarla con un compañero para confeccionar un retrato con aspectos de "lo que se puede ver y lo que no se puede ver". Destinar un momento para leer y comentar las producciones.

■ PENSANDO ESTA PROPUESTA COMO PLANEAMIENTO POR UNIDAD.

Área: Lengua.

Objetivos específicos:

Primer Ciclo. Que el alumno logre:

• caracterizar escenarios variados a través de imágenes sencillas y elementos significativos;
• descubrir personajes reales e imaginarios que pudieran incluirse en relatos de diferente clase;
• interpretar y recrear pasajes descriptivos breves, descubriendo posibilidades de vocabulario.

Segundo Ciclo. Que el alumno logre:

• disfrutar de la lectura de textos literarios y de la observación de expresiones plásticas que motiven la descripción de escenarios, personajes y situaciones;
• aplicar recursos propios de la descripción a las producciones orales y escritas, explorando diferentes perspectivas y posiciones;
• incluir pasajes descriptivos en textos narrativos, enriqueciendo el vocabulario y la expresión.

	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Primer Ciclo	***La descripción.*** - Descripción de objetos, lugares, personas. - Recursos: adjetivación. - Descripción de un proceso. Imágenes y comparaciones sencillas. - Pasajes descriptivos en diferentes textos. - Lectura comprensiva. - Producción escrita. - Convenciones.	• Leer textos literarios en los que se describan escenarios. Recrearlos gráficamente, indicando los elementos que se corresponden con el relato. • Crear fotomontajes con recortes de diarios y revistas. Realizar juegos que impliquen descripciones, a partir de comparaciones, adivinanzas, etc. • Dibujar escenarios que reflejen distintos estados de ánimo. Intercambiarlos entre los compañeros para describirlos. • Leer textos que describan animales fantásticos. Caracterizarlos. • Organizar un "desfile de modas" donde los "modelos" sean seres fantásticos de cuentos, películas o historietas.
Segundo Ciclo	***La descripción.*** - Descripción en narraciones, poesías e informes. Retrato y autorretrato. - Descripción estática y en proceso. - Descripción de ambientes, escenarios y personajes, reales e imaginarios. - Recursos: adjetivación, comparación, imágenes sensoriales. - Lectura comprensiva. - Producción escrita. - Convenciones. Ortografía básica.	• Observar obras de arte plástico que recreen distintos paisajes y escenarios. • Realizar descripciones por escrito breves en las que varíe el punto de vista del observador, el narrador se encuentre dentro o fuera del cuadro, el escenario se visualice en forma estática o dinámica, etc. • Elegir un lugar cotidiano para describirlo a partir de distintas consignas dadas por el docente. • Observar autorretratos en expresiones plásticas y leer autorretratos literarios. Analizarlos y compararlos. • Realizar entrevistas para conocer distintos aspectos del entrevistado y organizar las respuestas en un retrato. Escribir un retrato de un compañero con "lo que se ve y lo que no se ve de él".

Educar en el cuidado del medio ambiente
(Tema transversal.)
Elementos a describir.
• Objetos cotidianos y planificados.
• Personajes reales e imaginarios.
• Escenarios estáticos y en movimiento.
• Precisión en el lenguaje. Adjetivación.
Recursos propios.
• Ubicación de elementos en el plano.
• Observador dentro y fuera del cuadro.
• Caracterización de aspectos objetivos y subjetivos.
• Uso de comparación e imágenes sensoriales.
LA DESCRIPCIÓN.
Lectura y comprensión.
• Pasajes descriptivos incluidos en narraciones.
• Textos descriptivos adecuados al nivel.
• Interpretación de recursos literarios y de estilo.
• Ampliación de niveles de comprensión lectora.
Producción y convenciones.
• Producciones creativas individuales y grupales.
• Coherencia y cohesión en el relato.
• Enriquecimiento del vocabulario.
• Normas básicas de ortografía.
El respeto por la vida en todas sus expresiones.
(Formación Ética y Ciudadana.)

La medida: Unidades de longitud.

Una propuesta para el área de Matemática.

Continuamente vivimos situaciones en las que resulta necesario indicar distancias, establecer comparaciones de tamaños, expresar longitudes de objetos. Aunque a veces resultan suficientes las indicaciones relativas como "lejos o cerca", "grande o chico", "más alto o más bajo", en otras oportunidades, es necesaria la información precisa expresada en un dato que pueda ser comprendido por el interlocutor. En cualquiera de estas situaciones se encuentran implicadas -implícitas o explícitamente- la medida y los sistemas de unidades.

De ahí que abordar estos conceptos con nuestros alumnos significa transitar el camino de la construcción de la noción de medida, la exploración del proceso de medición a partir de unidades no convencionales, la necesidad de acordar unidades de medida comunes, la aplicación de estas unidades convencionales y de sus equivalencias. En esta revista trabajaremos estas nociones en relación con las medidas de longitud (dentro de dos números, abordaremos las unidades de medida de peso y capacidad).

PRIMER CICLO

Proponemos trabajar las nociones de medida a partir de juegos corporales en las que el propio cuerpo sea utilizado para indicar longitudes. Posteriormente, se acordarán las unidades convencionales de longitud, presentando como recurso curiosidades referidas al mundo animal y vegetal.

1. NOCIÓN DE MEDIDA.

Trabajar a partir de actividades similares a las siguientes:

• Organizar, en un espacio amplio, un "Circuito de Medidas" con rincones similares a los siguientes:

- Rincón 1: (con una caja con ramitas y palitos de distintos tamaños) ordenar los objetos de la caja del más grande al más chico.
- Rincón 2: (con un circuito marcado con cintas en el piso) recorrer el camino marcado en el piso y contar "cuántos pasos es necesario dar para realizarlo", registrar la respuesta en una tarjeta.
- Rincón 3: (con distintos objetos como una mesa, una silla, un perchero) indicar las medidas de cada uno de los objetos expresada en "cantidad de manos"; registrar por escrito los resultados.

Recorrer el circuito por turno y, posteriormente, conversar acerca de lo realizado. Analizar en cada caso si las posibles respuestas son únicas o si podemos obtener resultados diferentes.

• "Medir" con distintas partes del cuerpo -dedo, mano, pie, brazo, etc.- diferentes longitudes como: el largo del aula, el tamaño de la mesa, un lápiz, la altura de un compañero, etc. Conversar qué "unidad" convendría utilizar en cada caso (por ejemplo: el largo del aula conviene medirla en "pasos" y no en "dedos").

• Imaginar situaciones cómicas en las que se utilicen distintas unidades de medida no convencionales (por ejemplo: comprar diez manos de soga) y dramatizarlas ante los compañeros. Reconocer en cada una de las situaciones el objeto a medir y la unidad utilizada.

• Realizar una historieta en la que los personajes expliquen para qué sirve medir y muestren el proceso de medición. Titularlo en forma significativa y acompañar el trabajo con una ficha que tenga "Consejos para medir bien".

2. UNIDADES CONVENCIONALES DE LONGITUD.

Realizar actividades similares a las siguientes:

• Presentar poesías o canciones como:

"Un hipopótamo tan chiquitito
que parezca de lejos un mosquito
que se pueda hacer upa
y mirarlo con lupa
seguro debe ser un hipopotamito."

(Walsh, María E.: **Zoo loco.**)

"La viborita se va
corriendo a Viboratá
la cabeza ya llegó
pero la colita no.
Terminó."

(Walsh, María Elena.)

• A partir de ellas, establecer comparaciones; por ejemplo: "el hipopotamito es tan chiquito como ...", "la víbora es tan larga como...". Decidir con qué unidad de longitud no convencional medirían a cada uno de estos animales. Analizar "cómo se pueden medir estos animales y encontrar una respuesta que sea la misma para todos".

• Definir las unidades convencionales de longitud: metro, centímetro y milímetro. Observar en una cinta métrica estas unidades y establecer equivalencias entre ellas. Utilizarla para medir los objetos que anteriormente se habían medido con unidades no convencionales. Comparar las respuestas y analizar las ventajas de contar con unidades comunes a todos. Nombrar objetos que convengan ser medidos en "metros", o en "centímetros", o en "milímetros".

• Utilizar la cinta métrica para determinar muchas "medidas del propio cuerpo"; por ejemplo: medir una mano, un dedo, un pie, una uña, un brazo, una pierna, etc. Dibujarse e indicar en el esquema, las medidas tomadas.

• Presentar "curiosidades del mundo animal y vegetal" como las siguientes:

Curiosidades del mundo animal.

- El pez más pequeño del mundo se llama *gobio* y vive en las Filipinas; mide aproximadamente un centímetro.
- La *ballena azul* es el animal más grande del mundo: puede medir más de 30 metros de largo.
- Los insectos más largos de todos son los *"bichos palos"*, que pueden medir 40 centímetros.
- La *jirafa* -con sus más de 5 metros de altura- es el más alto de todos los animales.
- El *camaleón* posee la lengua más asombrosa que se haya visto en un animal. Un camaleón de 18 centímetros tiene a veces, una lengua de 18 centímetros que puede lanzar a la velocidad del rayo para atrapar un insecto.
- Un *topo* de 15 centímetros de largo puede cavar un túnel de 100 metros trabajando en una sola noche.

Curiosidades del mundo vegetal.

- Muchas *sequoias* (árboles) tienen más de 100 metros de altura, es decir, más que un edificio de 25 pisos.
- Las *lentejas de agua* son tan pequeñas que se necesitan diez de ellas para cubrir la longitud de un centímetro.
- Las *raflasias* (plantas de Malasias) tienen flores de más de un metro de diámetro.

(Información extraída de "La fuente del Saber". Sigmar.)

• Destacar en el texto las unidades de medida utilizadas. Recrear gráficamente los datos anteriores ordenándolos por su tamaño. Realizar un listado con comparaciones a partir de los datos del recuadro. Aportar otras "curiosidades".

• Dramatizar situaciones cotidianas aplicando las unidades convencionales de longitud. A partir de las mismas, imaginar situaciones problemáticas y redactarlas en tarjetas. Intercambiarlas entre los compañeros para resolverlas.

• Realizar una nueva historieta en la que los personajes expliquen cuáles son las unidades convencionales de longitud, las ventajas de utilizarlas y los pasos que hay que seguir para realizar mediciones con regla o con una cinta métrica. Titularla en forma significativa.

SEGUNDO CICLO.

Proponemos trabajar la noción de medida a partir de la utilización de distintas unidades de medida de longitud. Posteriormente, se organizarán las unidades del Sistema Métrico Decimal, estableciendo las equivalencias correspondientes.

1. NOCIÓN DE MEDIDA.

Proponemos realizar actividades como las siguientes:

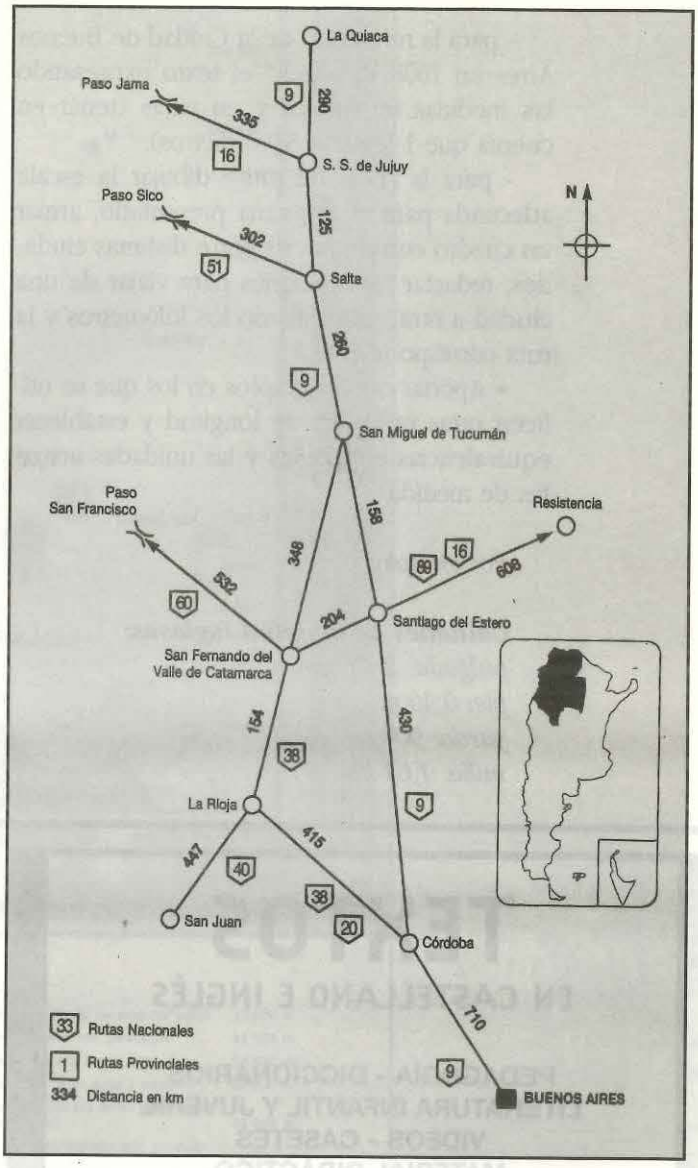
• Presentar recursos en los que se utilicen unidades de medida de longitud diferentes:

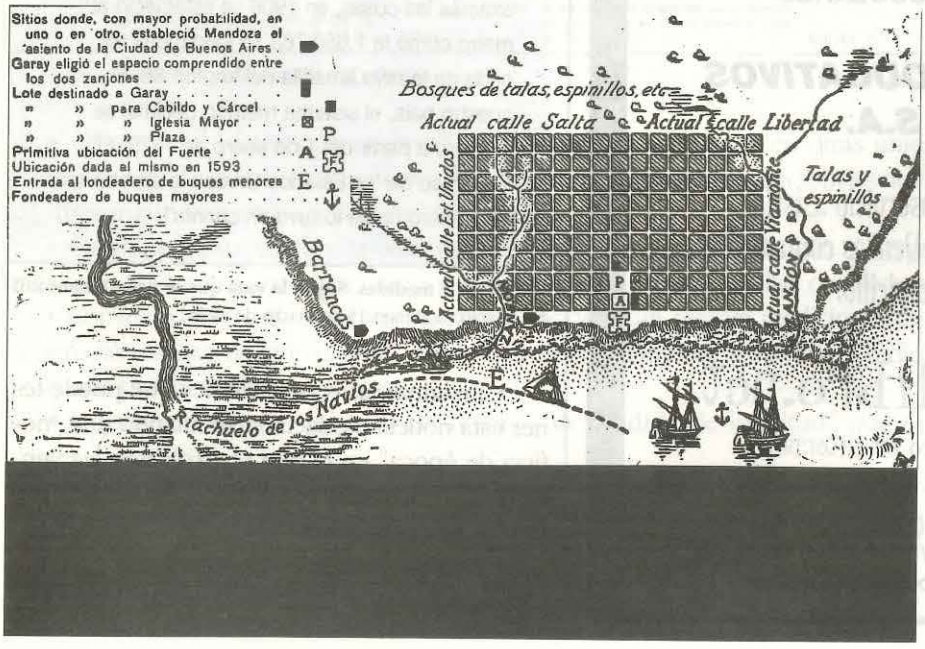
> *"La Segunda Fundación de la ciudad de Buenos Aires, a cargo de Juan de Garay, cubría una plantilla de 250 manzanas (40 para viviendas y el resto para huertas), de 140 varas por lado cada una y separadas por calles de 11 varas de ancho".*

(Información extraída de **Atlas Clarín.**)

> *"En 1608 la ciudad de Buenos Aires tenía como límite oeste una línea paralela a la costa a una legua de distancia".*

(Información extraída de **Atlas Clarín.**)





• Analizar en cada uno de los recursos las unidades de medida utilizadas:

- para el plano de la Segunda Fundación de Buenos Aires: dibujar la escala correspondiente al croquis teniendo en cuenta la explicación del texto; establecer distancias entre puntos que se visualizan en las referencias; "traducir" la explicación del croquis expresando las medidas en unidades actuales (tener en cuenta que 1 vara = 0,866 metros);

- para la referencia de la Ciudad de Buenos Aires en 1608: "traducir" el texto expresando las medidas en metros y en varas (tener en cuenta que 1 legua = 5196 metros);

- para la "hoja de ruta": dibujar la escala adecuada para el esquema presentado, armar un cuadro con distancias entre distintas ciudades, redactar "indicaciones para viajar de una ciudad a otra" explicitando los kilómetros y la ruta correspondiente.

• Aportar otros ejemplos en los que se utilicen otras unidades de longitud y establecer equivalencias entre ellas y las unidades actuales de medida.

Por ejemplo:

Unidades de longitud inglesas:
pulgada: 2, 56 cm.
pie: 0,30 m.
yarda: 90 cm.
milla: 1,61 km.

TEXTOS
EN CASTELLANO E INGLÉS

PEDAGOGÍA - DICCIONARIOS
LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL
VIDEOS - CASETES
MATERIAL DIDÁCTICO
ARTÍCULOS ESCOLARES

SERVICIOS EDUCATIVOS EASO S.A.

Visite nuestro autoservicio asistido
Atención personalizada. Ventas comunitarias.
Envíos a domicilio.

www.infolibro.net
"el sitio del libro en internet"

ESTADOS UNIDOS 2557 (1227) BUENOS AIRES
TEL.: 4308-3200/4900 / FAX: 0800-9990900
servicioseducativos@easo.com.ar

• Organizar un listado con unidades de medida de longitud y establecer sus equivalencias. Buscar algún recurso gráfico creativo para presentarlas en un afiche, que incluya dibujos y relatos de anécdotas que expresen sus aplicaciones en diferentes contextos y momentos históricos.

2. SISTEMA MÉTRICO DECIMAL.

Proponemos realizar actividades como:

• Conversar acerca de los posibles problemas que puede traer que en distintos países se utilicen diferentes unidades de medida. Imaginar situaciones cómicas, paradojas, malentendidos, etc., que transcurran en una "frontera entre países con distintas unidades de medida de longitud".

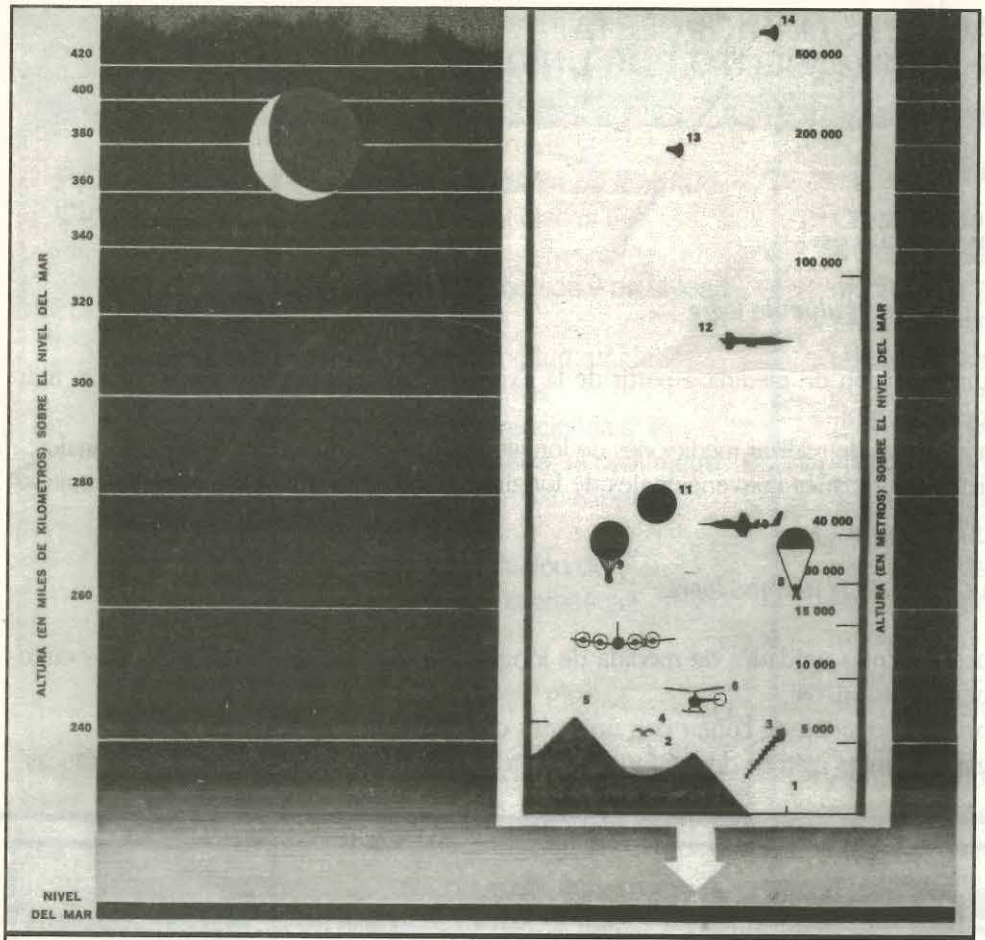
• Analizar el siguiente texto acerca del "metro patrón":

"La Revolución Francesa, que quiso llevar el racionalismo al mundo, comenzó a propugnar un patrón universal para las medidas. Esto llegó casi un siglo después, en 1875, cuando en París se firmó el Tratado del Sistema Métrico, y se tomó al metro como patrón, que equivale a la cuarenta millonésima parte del meridiano terrestre que atraviesa a Francia. El metro, como tal, estaba representado en una tira de platino iridiado sostenido por una barra de acero en forma de X. Pero para hacer más exactas las cosas, en 1906 se estableció al metro como la 1.650.763,73 longitudes de onda de la raya amarilla del kripton 86. En nuestro país, el sistema métrico decimal se instauró a partir del 1 de enero de 1879. El Congreso de los Estados Unidos lo aprobó en 1866, pero nadie lo tuvo en cuenta".

[**Pesos y medidas. Según la vara que se use**. (Fragmento) En: **Clarín**, domingo 15 de marzo de 1998.]

• Imaginar las repercusiones que puede tener esta noticia. Redactarla simulando una "noticia de época" en la que se expliciten las ventajas de contar con una unidad de medida común a muchos países.

• Aportar curiosidades expresadas con medidas de longitud similares a las siguientes:



RECORDS DE ALTURA

1.	La más alta estructura construida por el hombre (torre de televisión entre Fargo y Blanchard, North Dakota, EE.UU.)	629 m	
2.	El lago más alto del mundo (Lago Titicaca)	3 815 m	
3.	El vuelo más alto de un barrilete (diez barriletes unidos)	7 140 m	
4.	Altura máxima en la que se ha visto volar un ave	8 200 m	
5.	Altura del Monte Everest, la montaña más elevada de la tierra	8 848 m	
6.	El vuelo más alto realizado por un helicóptero	11 000 m	
7.	El vuelo más alto de un avión de hélice	17 100 m	
8.	El salto más alto con paracaídas	31 350 m	
9.	Ascensión más alta de un globo	34 600 m	
10.	Vuelo más alto de un avión a reacción	37 700 m	
11.	La ascensión más alta de un globo sonda (sin tripulantes)	42 000 m	
12.	Vuelo más alto logrado por un avión cohete (X 15)	108 000 m	
13.	Punto más alto alcanzado por el hombre en un satélite en vuelo no orbital	190 000 m	
14.	Punto más alto alcanzado por el hombre en un satélite en órbita terrestre (Apolo IX)	500 000 m	

(Morris Parker, Bertha: **La fuente del saber**. Sigmar.)

• Observar los datos que aparecen en el cuadro. Expresarlos en otras unidades del sistema métrico decimal que resulten más convenientes. Establecer comparaciones entre los distintos datos. Imaginar una forma creativa de expresar estos datos.

• Organizar en un cuadro las unidades del sistema métrico decimal con sus equivalencias. Incluir gráficos y dibujos que muestren situaciones en las que cada una de ellas conviene ser utilizada.

• Conversar acerca de los instrumentos conocidos para realizar mediciones de longitud. Buscar información acerca de la evolución de los mismos a lo largo de la historia e indicar la mínima longitud que puede medirse con ellos.

• Diseñar un fichero sobre "Instrumentos de medida de longitud" que incluya para cada instrumento:

- un esquema gráfico con indicaciones de sus partes;
- la mínima y la máxima longitud que puede medir;
- la forma de utilizarse y las situaciones en las que conviene aplicarlo.

• Destinar un momento para compartir los trabajos realizados.

■ PENSANDO ESTA PROPUESTA COMO PLANEAMIENTO POR UNIDAD.

Área:
Matemática.

Objetivos específicos:

Primer Ciclo. Que el alumno logre:

• construir la noción de medida a partir de la exploración de situaciones de medición utilizando el propio cuerpo;
• descubrir formas de realizar mediciones de longitud utilizando unidades no convencionales;
• identificar las unidades convencionales de longitud y aplicarlas a la resolución de situaciones problemáticas.

Segundo Ciclo. Que el alumno logre:

• reconocer distintas unidades de medida de longitud propias de diferentes contextos culturales y momentos históricos;
• descubrir la necesidad de contar con unidades de longitud convencionales;
• organizar el sistema métrico decimal y aplicarlo a la resolución de situaciones problemáticas.

CIPOD laobra

CENTRO DE INVESTIGACIÓN, PERFECCIONAMIENTO Y ORIENTACIÓN DOCENTE

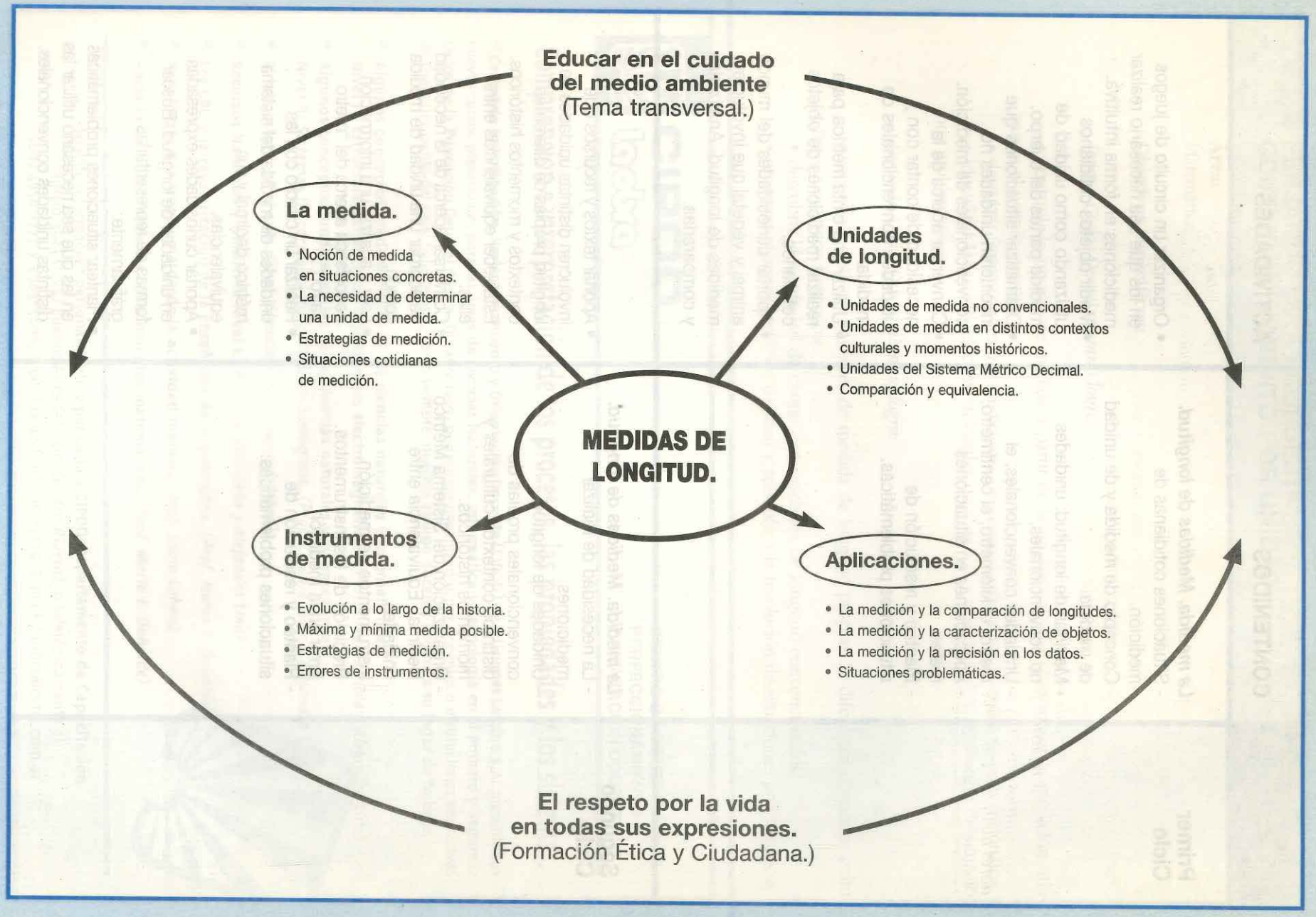
Comprensión e interpretación de los procesos, las propiedades y los sistemas.

El **Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A.** presenta sus nuevos cursos presenciales para las áreas **de Ciencias Naturales, Informática y Tecnología en el Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica**. Durante 1999, podrán ser organizados por docentes o instituciones educativas de cualquier punto del país. Solicítelos y, como siempre, **nuestro equipo docente llegará a su lugar de trabajo.**

- **Algunos conceptos fundamentales de las ciencias naturales y su enseñanza: Nivel I : Estructura del universo y fenómenos electromagnéticos.** *(Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)*
- **Algunos conceptos fundamentales de las ciencias naturales y su enseñanza: Nivel II: Sistemas físico-químicos y sistemas biológicos.** *(Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)*
- **El laboratorio en el aula.** *(Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)*
- **Recursos Naturales y Ambiente Nivel I.** *(Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)*
- **Los CBC y la revalorización de la enseñanza de la geometría.** *(Prof. María E. Duhalde)*
- **Para llegar a la tecnología desde la actividad manual.** *(Prof. Silvia Cohan)*
- **Hacia la apropiación de los conocimientos matemáticos.** *(Prof. María E. Duhalde)*

Solicite información personalmente o por carta a **CIPOD-Departamento de Capacitación,** Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires *(At.: Lic. Sandro Rivera),* o telefónicamente al: (011) 4958-1777 y 4983-5606, o por fax al: (011) 4958-1779. E-mail: laobra@cvtci.com.ar

	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Primer Ciclo	***La medida. Medidas de longitud.*** - Situaciones cotidianas de medición. - Concepto de medida y de unidad de medida. - Medidas de longitud: unidades no convencionales. - Unidades convencionales: el metro, el kilómetro, el centímetro. - Aplicaciones en situaciones reales. - Planteo y resolución de situaciones problemáticas.	• Organizar un circuito de juegos en los que sea necesario realizar mediciones en forma intuitiva. • Medir objetos cotidianos utilizando como unidad de medida partes del cuerpo. • Dramatizar situaciones que involucren unidades no convencionales de medición. • Conversar acerca de la necesidad de contar con unidades convencionales de medida. • Utilizar una cinta métrica para realizar mediciones de objetos cotidianos. • Aportar curiosidades del mundo animal y vegetal que involucren medidas de longitud. Analizarlas y compararlas.
Segundo Ciclo	***La medida. Medidas de longitud.*** - La necesidad de realizar mediciones. - Unidades de longitud convencionales propias de distintos contextos culturales y momentos históricos. - Organización del Sistema Métrico Decimal. Equivalencia entre unidades. - Instrumentos de medición. Precisión de los instrumentos. Error en la medición. - Planteo y resolución de situaciones problemáticas.	• Aportar textos y recursos que involucren distintas unidades de longitud propias de diferentes contextos y momentos históricos. Establecer equivalencias entre ellas. • Conversar acerca de la necesidad de acordar una unidad de medida común. • Leer y analizar una información periodística acerca del "metro patrón". • Realizar un cuadro con las unidades de medida del sistema métrico decimal y sus equivalencias. • Aportar curiosidades expresadas en unidades de longitud. Buscar formas de representarlas gráficamente. • Plantear situaciones problemáticas en las que sea necesario utilizar las distintas unidades convencionales.

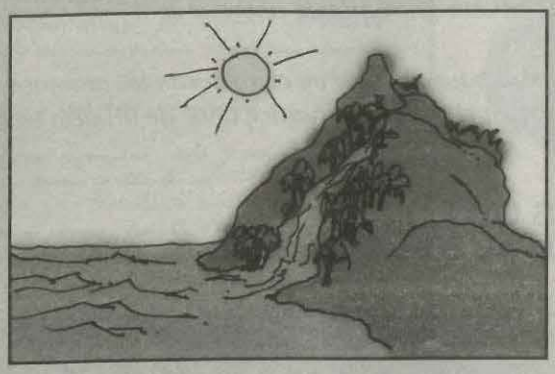

Educar en el cuidado del medio ambiente
(Tema transversal.)
La medida.
• Noción de medida en situaciones concretas.
• La necesidad de determinar una unidad de medida.
• Estrategias de medición.
• Situaciones cotidianas de medición.
Unidades de longitud.
• Unidades de medida no convencionales.
• Unidades de medida en distintos contextos culturales y momentos históricos.
• Unidades del Sistema Métrico Decimal.
• Comparación y equivalencia.
MEDIDAS DE LONGITUD.
Instrumentos de medida.
• Evolución a lo largo de la historia.
• Máxima y mínima medida posible.
• Estrategias de medición.
• Errores de instrumentos.
Aplicaciones.
• La medición y la comparación de longitudes.
• La medición y la caracterización de objetos.
• La medición y la precisión en los datos.
• Situaciones problemáticas.
El respeto por la vida en todas sus expresiones.
(Formación Ética y Ciudadana.)

A MODO DE CIERRE

En este artículo trabajamos la transformación de los espacios geográficos desde una doble mirada que incluye, por un lado, la satisfacción de las necesidades del hombre y, por otro, la importancia de preservar este ámbito natural que nos pertenece a todos y del que somos todos responsables.

A lo largo del mismo, nos acompañaron las imágenes fotográficas y artísticas de escenarios y procesos que ponen en movimiento distintas dinámicas de la vida. Nos sensibilizaron las descripciones literarias que cuentan la escena de variadas maneras posibles. Nos aportaron herramientas útiles: las estrategias de medición.

Como una reflexión final queremos tomar simbólicamente algunos elementos presentes en estos escenarios para referirnos, como siempre en esta página de cierre, a los obstáculos y facilitadores de la tarea docente que nos convocan en el trabajo cotidiano:



En el *camino del río* hay elementos que **suman** y otros que **restan**:

+ "El calor del sol";	- "El frío de la montaña";
+ "la pureza del agua en su nacimiento";	- "el salto del terreno que forma una cascada";
+ "una pendiente suave";	- "el agua que se filtra y no se recupera a simple vista";
+ "un lugar para llegar a destino".	- "unas piedras que parecían firmes pero se desbarrancan".

Y es así como sumando los facilitadores, y a pesar de los obstáculos, el agua llega a destino (al igual que en nuestra tarea diaria).

Esperamos que pensar acerca de estos criterios y a partir de estos aportes -que pueden y merecen ser enriquecidos con los propios de cada docente- ayude a superar, en compañía, las dificultades que atraviesan en la tarea diaria y a llegar un paso más allá de lo hasta aquí alcanzado. Con la idea que nos mueve al escribir cada artículo, de que siempre hay algo por descubrir que renueva el sentido de lo conocido, nos despedimos hasta el número siguiente.

Para que este espacio que proponemos se transforme en un aporte real para abarcar la diversidad de realidades escolares, esperamos sus comentarios y sugerencias que enriquezcan el desarrollo de estos artículos a lo largo del año.

Acto escolar:
17 de Agosto.

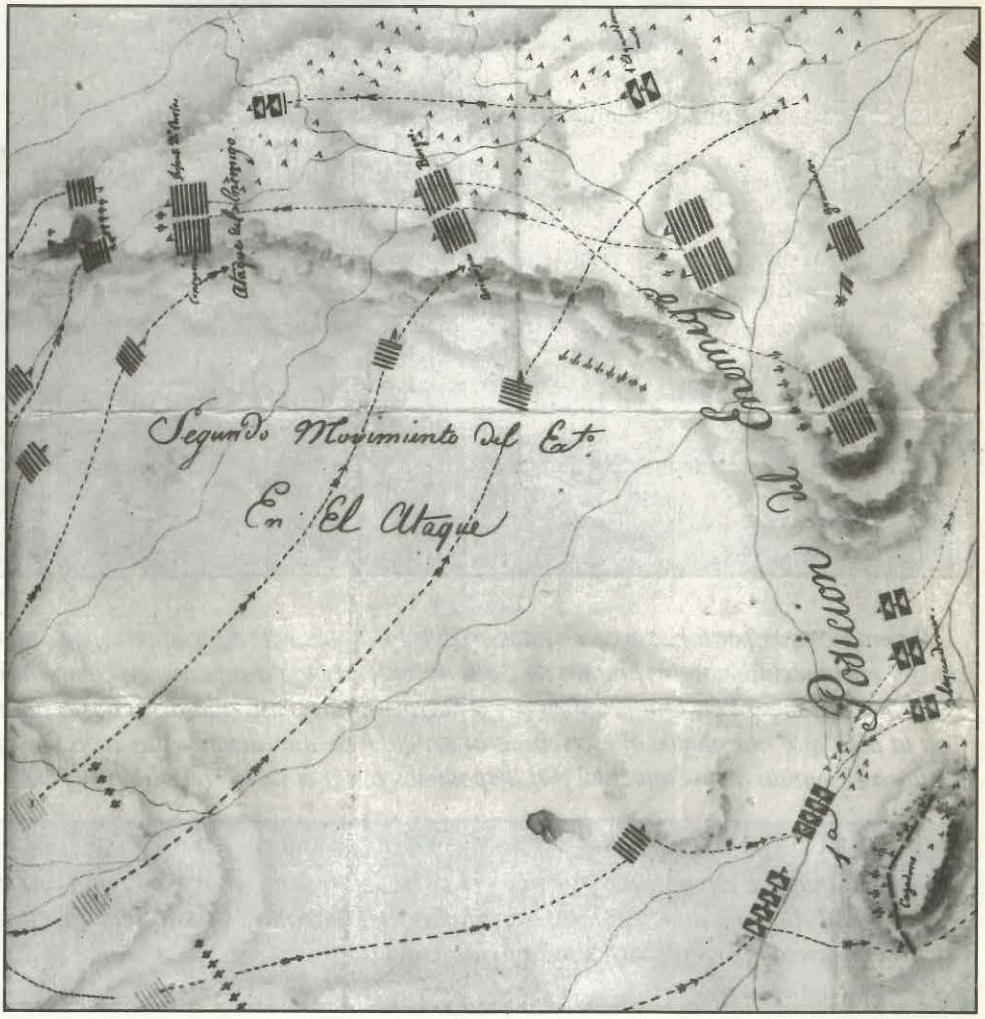
Una propuesta de integración con la comunidad.

Con la idea de rescatar el significado de algunas fechas históricas descubriendo sus aspectos relevantes sin caer en declamaciones de datos formales, los valores implícitos en su recordación sin "moralejas ejemplificadoras", sus protagonistas sin considerarlos "héroes del mármol", el alcance colectivo de la gesta a la que se hace referencia sin estereotipar las "virtudes de un solo personaje", etc., proponemos en esta oportunidad, abordar el "17 de Agosto" con matices diferentes.

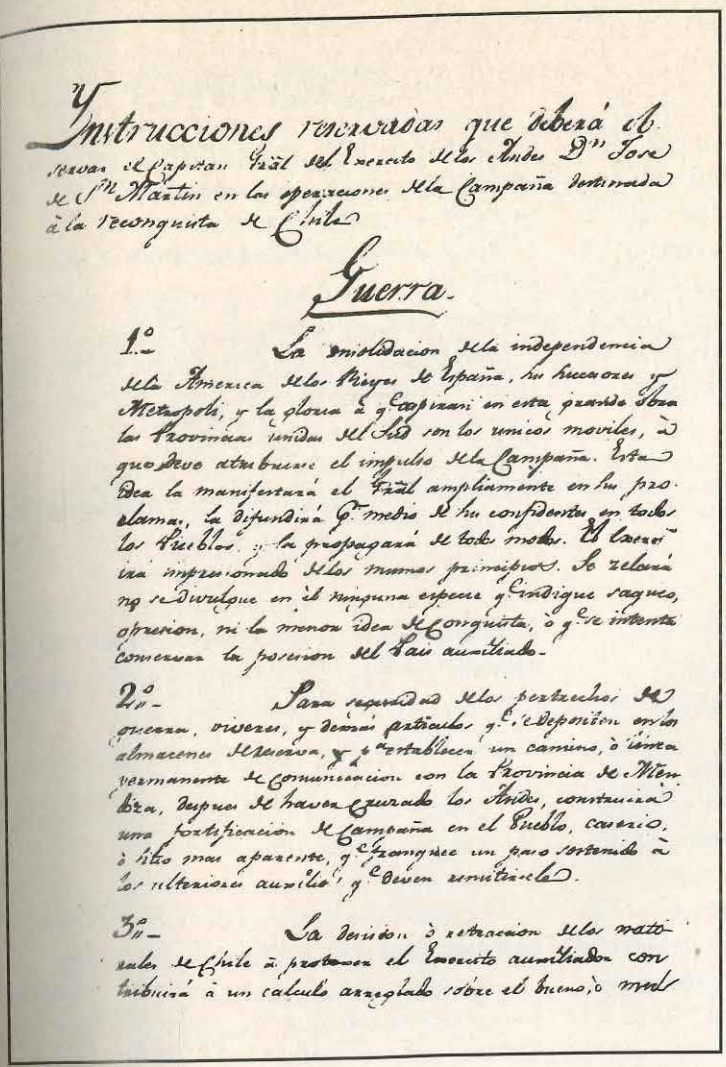
Presentaremos propuestas para abordar en el aula, con los alumnos, a través de carteleras de difusión a la comunidad y en el encuentro participativo de un acto escolar.

■ DOCUMENTOS QUE NOS ACERCAN AL TEMA:

En: **Compendio de las Campañas del Ejército de los Andes.**



En: **La Campaña de los Andes.**



Instrucciones reservadas que deberá observar el Capitan Gral del Exercito de los Andes D.n Jose de S.n Martin en las operaciones de la Campaña destinada á la reconquista de Chile

Guerra.

1.o La emancipacion de la independencia de America de los Reyes de España, su hacerse Nacion, y Metropoli, y la gloria á q.e aspiran en esta grande Obra las Provincias unidas del Sud son los unicos moviles, á que debe atribuirse el impulso de la Campaña. Esta Idea la manifestará el Gral ampliamente en su proclama, la difundirá q.e medio de su confidente en todos los Pueblos, y la propagará de todo modo. El Exercito imprecionado de estos mismos principios. se zelará no se divulgue en él ninguna especie q.e indique ataque, opresion, ni la menor idea de conquista, ó q.e se intente comenzar la posesion del Pais auxiliado.

2.o Para seguridad de los pertrechos de guerra, viveres, y demas articulos q.e deposition en los almacenes de reserva, y p.a establecer un camino, ó linea permanente de comunicacion con la Provincia de Mendoza, despues de haver cruzado los Andes, construirá una fortificacion de campaña en el Pueblo, cuerpo, ó sitio mas aparente, q.e franquee un paso seguro á los ulteriores auxilios q.e deben remitirsele.

3.o La devision ó retraccion de materiales de Chile á proporcion del Exercito auxiliador con tributará á un calculo arreglado sobre el bueno, ó mal

Facsímil de las instrucciones reservadas de Pueyrredón a San Martín.

Tres retratos del Gral. San Martín, por Jean Batiste Madou (1828).
En: **Iconografía del General San Martín.**

■ PROPUESTAS POSIBLES PARA TRABAJAR CON LOS CHICOS.

Proponemos las siguientes actividades que podrán ser graduadas según las posibilidades y los intereses de los distintos grupos de alumnos:

Para realizar dentro del aula.

• Observar planos que muestren los escenarios y los movimientos de las batallas de San Martín. Analizar las posibles tácticas y estrategias utilizadas, imaginar las "trampas" y "distractivos" que pudieran desarrollarse en la escena, determinar la ubicación de los distintos regimientos de cada ejército en los diferentes momentos de la batalla.

• Realizar un juego de simulación para recrear un enfrentamiento: "la lucha por la Independencia", previamente estudiado por el grupo. Conformar dos "bandos": uno correspondiente al grupo de los realistas y otro, al grupo de los revolucionarios. En cada caso imaginar: los objetivos de la guerra, los ideales que la motivan, las razones que permiten justificar el enfrentamiento, la posibilidad -o no- de encontrar una solución pacífica, etc. Confeccionar: un "distintivo" con elementos simbólicos similares al que figura en el documento, las "instrucciones recibidas por los gobiernos respectivos", un "juramento" de compromiso con los objetivos comunes. Dramatizar por turnos, los momentos previos al combate, las reflexiones posteriores y el momento de rendición. Recrear en un tablero el "mapa de la batalla", la ubicación de los ejércitos, los movimientos en la escena, etc. Diseñar páginas de un diario de época que narre estos acontecimientos e incluya "reportajes" a los protagonistas.

■ PARA COMPAGINAR COMO CARTELERA.

• Confeccionar una biografía de San Martín como resultado de una investigación previa en la que confluyan distintas fuentes. Exponerla acompañada de retratos como los presentados en el recuadro inicial, que muestren distintas "caras" de San Martín. Destinar un espacio en blanco para que los miembros de la comunidad escriban su opinión respondiendo a consignas como las siguientes: "Así veo a San Martín", "De San Martín recuerdo...".

■ PARA ESCENIFICAR ANTE EL PÚBLICO.

En esta oportunidad proponemos una escenificación simbólica, realizada a través de expresión corporal, con utilización de elementos "que puedan transformarse en objetos individuales" o "partes de algo construido entre todos" (por ejemplo: puede trabajarse con palos de escoba). Transcribiremos un texto que puede ser el relato que guíe la actuación de los participantes -el mismo es una adaptación del texto ilustrado ***La línea****, de Ayax Barnes -.*

Presentación:

- Por turno, nombrar varios ejemplos propuestos por los chicos que reflejen este concepto: "Un hombre solo no alcanza, pero entre muchos hacen la historia".

- Explicar a través de un relator en escena por qué se eligió esta representación en esta fecha (hacer mención a la necesidad de sumar voluntades para el logro de un objetivo común).

Actuación:

- Representar con expresión corporal el siguiente texto:

"Un hombre con una línea: le pasa por arriba, le pasa por abajo, hace equilibrio, salta, la usa y se acomoda.

Un hombre con una línea: se aísla, se enreda, piensa, duda, retrocede y la abandona.

Un hombre con una línea para: no actuar, dar la espalda, incomunicarse y no llegar a ninguna parte.

Un hombre con una línea para: no avanzar, separar, dividir, encerrar, prohibir, atacar, destruir.

Traza un borrón y marcha contra la historia.

Un hombre con una línea para: marchar, sostener, unir, construir.

Muchos hombres con una línea para compartir, ayudarse, trabajar y marchar siempre adelante.

Entre todos trazan:

- un árbol que da para todos, todos los frutos,

- un bello pájaro en libertad;

- todas las manos para defenderlo;

- un corazón abierto a todos los hombres;

- una patria grande como un sol donde puedan vivir los hombres, con justicia y en paz".

(Utilizar distintos recursos para dramatizar el texto mientras es relatado.

Por ejemplo:

-cuando dice: "muchos hombres con una línea para compartir", dramatizar un fogón;

-cuando dice: "... ayudarse" un alumno puede dramatizar que "se vuela" y los demás lo sostienen simulando una "cadena" o, por ejemplo, presentar carteles con imágenes que recreen el último párrafo del relato.)

■ CIERRE:

- Juntar, en escena, todos los participantes y decir entre todos, una consigna que movilice a los espectadores.

Roxana Rebuffo es Profesora en Enseñanza Primaria.

Mónica Lamas es Profesora de Enseñanza Primaria y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Físicas.

CIPOD
laobra
CENTRO DE INVESTIGACIÓN, PERFECCIONAMIENTO Y ORIENTACIÓN DOCENTE

Participación, reflexión y acción para la convivencia democrática.

El **Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente de (CIPOD) de Ediciones La Obra** presenta sus nuevos cursos presenciales para el **Área de Formación Ética y Ciudadana** y **Temas Transversales** para el **Tercer Ciclo de la Educación General Básica**. Durante 1999, podrán ser organizados por docentes o instituciones educativas de cualquier punto del país. Solicítelos y, como siempre, nuestro equipo docente llegará a su lugar de trabajo.

- **Las normas y los derechos humanos. Actividades sugeridas para su enseñanza-aprendizaje.** *(Prof. Patricia La Porta)*
- **Los valores atraviesan la educación. Actividades sugeridas para su enseñanza - aprendizaje.** *(Prof. Patricia La Porta)*
- **Los temas transversales y posibles metodologías de abordaje.** *(Prof. Patricia La Porta)*
- **El profesor como tutor y orientador.** *(Prof. María J. Sabelli)*

Solicite información a **CIPOD-Departamento de Capacitación,**
Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires *(At.: Lic. Sandro Rivera).*
Tel./Fax: (011) 4 958-1777 / 1779 / 6283 y 4 983-5606 • E-mail: laobra@cvtci.com.ar

El texto institucional en el aula.

Por Irene Nielsen y Beatriz Kohen

■ TODOS RECIBIMOS Y DAMOS INSTRUCCIONES.

El texto instruccional está íntimamente ligado a muchas de las actividades que realizamos cotidianamente:

- Hacer una comida siguiendo la receta.
- Leer las indicaciones que figuran en la caja de un postre para prepararlo.
- Seguir los pasos indicados para tejer un pulóver.
- Leer el manual de uso de un electrodoméstico para aprender a utilizarlo.

Los textos instruccionales circulan en todos los medios culturales, porque organizan tareas, acuerdan normas, transmiten saberes, informan, etc. En la vida cotidiana vivimos rodeados de recetas de medicamentos y de comidas, normas sociales, instrucciones para usar los electrodomésticos o la computadora, etc.

Sin embargo, el hecho de encontrar estos textos casi a diario, no significa necesariamente que se comprendan. Más de una vez debimos pedir ayuda para armar un mueble o para poner en práctica un insumo de la computadora, por qué no las instrucciones. Por eso, trabajar estos textos en el aula no sólo es pertinente por su significatividad, sino porque también colabora en la creación de competencias lingüísticas para usarlos y construirlos.

De hecho, estos textos están siempre presentes en el aula en las reglas de un juego, en las indicaciones para hacer una experiencia, en las normas de convivencia...

Pero, ¿qué es un instructivo?

Esencialmente:

> El discurso instruccional es un texto que se relaciona directamente con la acción: su función primordial es guiar la realización de algo. Fundamentalmente, lo que enseña un instructivo es un procedimiento.

Son textos que orientan a las personas en la realización de una actividad, permiten realizar algo concreto; por esta razón deben ser claros y precisos para permitir que el receptor pueda realizar la actividad.

■ TRAMA Y FUNCIÓN DEL TEXTO INSTRUCCIONAL.

Como se ha dicho, estos textos describen un procedimiento; en este sentido puede considerarse que su trama es descriptiva. También suelen presentar una secuencia de acciones a realizar, en este caso se trata de una trama narrativa.

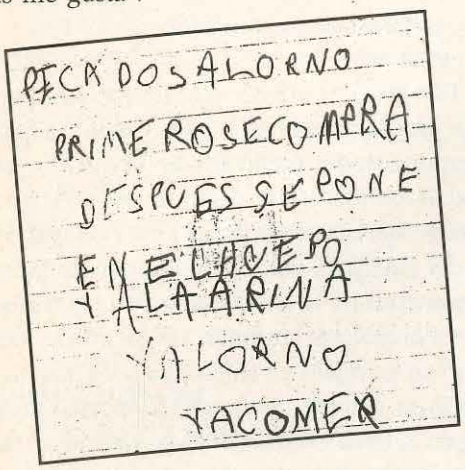
Para trabajar en el aula, es importante que el alumno comprenda que para elaborar un instructivo hay que describir claramente el procedimiento y, cuando es necesario, secuenciar las acciones. A modo de ejemplo: las normas de convivencia describen acciones pero no requieren necesariamente de una secuenciación, en cambio, sí es necesaria cuando se trata de instrucciones para hacer un experimento.

En cuanto a su función, el instructivo es claramente apelativo o prescriptivo porque intentan que el receptor realice las acciones que le

indica el emisor. Por esta razón es importante que quien lo elabora conozca con precisión el procedimiento involucrado.

Lo dicho tiene una importante connotación didáctica. Para que el alumno comience a trabajar con estos textos, le es más sencillo hacerlo con procedimientos conocidos por él. Por ejemplo: escribir las instrucciones para jugar un juego conocido como las bolitas, la rayuela, el elástico, etc. Otro ejemplo lo constituyen las recetas de cocina que hace habitualmente la mamá. En este caso, si bien es probable que no hayan realizado las acciones, han sido observadores de su elaboración y conocen el procedimiento.

El ejemplo que sigue es la producción de un alumno de primer año de la EGB. La consigna era: "Escribo la receta de la comida que más me gusta".



FORMATO

etwas Besonderes

Spargel-Gratin zu Lachsschinken

● *Zutaten für 4 Portionen:*
1 kg weißer Spargel
Salz, 1 Bund Petersilie
100 g mittelalter Gouda
1 Becher (200 g) Schlagsahne
2 Eier, weißer Pfeffer
geriebene Muskatnuß
Fett für die Form
400 g Lachsschinken

● **Zubereitung:** Spargel waschen, schälen und in ca. 3 cm lange Stücke schneiden. In kochendem Salzwasser ca. 15 Minuten garen, abtropfen lassen. Petersilie waschen und fein hacken. Käse reiben. Sahne, Eier, Käse und Petersilie verquirlen. Alles mit Salz, Pfeffer und Muskatnuß abschmekken. Eine feuerfeste, flache Form fetten, Spargel hineinfüllen und die Käse-Sahne darübergießen. Die Form mit Alufolie abdecken und im vorgeheizten Backofen (E-Herd: 200° C/Gasherd: Stufe 3) ca. 30 Minuten backen. 10 Minuten vor Ende der Garzeit die Folie entfernen. Lachsschinken auf einer Platte anrichten und zum Gratin servieren. Dazu schmecken Pellkartoffeln.

Pro Portion ca. 1720 Joule/ 410 Kalorien. Zubereitungszeit ca. 1 Stunde.

Si vemos este texto, inmediatamente entendemos que se trata de una receta de comida.

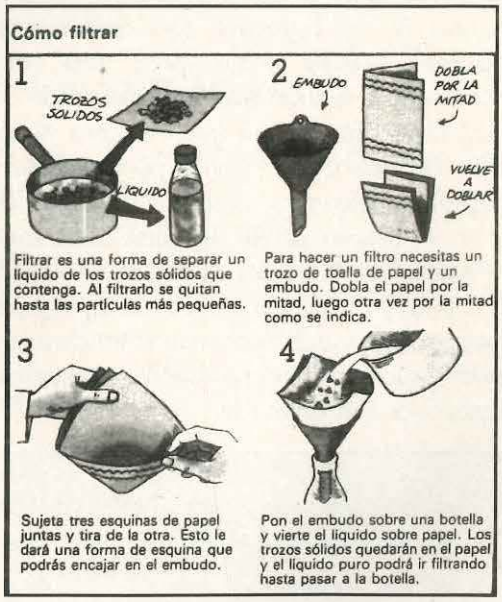
¿Cómo lo sabemos? Porque la receta tiene un **formato** que la caracteriza. Este formato responde a un modelo culturalmente instalado y supone una manera específica de distribuir el contenido textual. Esto facilita la recepción y comprensión del mensaje ya que señala cómo debe ser leído. Todo texto instruccional tiene un formato que lo caracteriza. En el caso de la receta, es el siguiente:

Nombre.

Ingredientes.

Preparación.

Se presenta, además, en renglones separados e identificados con alguna marca gráfica (números, puntos, guiones, asteriscos, etc.). En algunos casos, se utilizan imágenes para una mejor comprensión del proceso, como en el ejemplo siguiente:



Al respecto, cabe señalar que:

Es importante trabajar con los alumnos el formato de este tipo de textos, a través de la lectura y análisis de diversos instructivos de circulación social. Esto asegura una mejor producción escrita.

■ CÓMO TRABAJAR ESTE TEXTO EN EL AULA.

Para desarrollar competencias en la interpretación y construcción de instructivos es necesario usarlos a menudo en el aula; crear situaciones donde **sea necesario** utilizarlos y construirlos. Esto tornará significativo su aprendizaje.

Consideremos algunos ejemplos concretos:

Los alumnos de 3er. año de la EGB están trabajando con un proyecto cuyo organizador didáctico es: "¿Cómo se viaja por el espacio?" y se proponen construir naves espaciales para exponerlas. En los libros que tenían no encontraron instrucciones para realizar esta tarea, por lo que la docente les lanza un desafío: ¿y si las hacemos a partir de lo que sabemos sobre las naves espaciales? Los niños aceptan y comienzan a recolectar materiales de desecho: cajas, tubos del papel de cocina o higiénico, etcétera, y papeles de diferente tipo: madera, celofán, de aluminio, etc.

Organizados en grupos, comenzaron la confección de la nave y una vez terminada la tarea, la docente les propone a los grupos, la escritura de un instructivo para confeccionar una nave espacial, como aporte para otros alumnos de la escuela que quieran hacerlo.

Es importante señalar que los niños ya conocía el texto instruccional porque habían construido diferentes objetos (molinillo de viento, títeres, un teatrito de títeres), siguiendo un instructivo. Así, antes de comenzar a escribir el instructivo para la confección de la nave, revisaron los ya utilizados, con el fin de analizar las características del formato. La secuencia de acciones realizadas fue:

1- Plan de escritura.
2- Elaboración del primer borrador.
3- Revisión y reescritura.
4- Confección del segundo borrador.
5- Revisión del texto por los otros grupos y por la maestra.
6- Escritura del texto final.

Cuadro 1.

En el siguiente ejemplo, se trata de alumnos de 6º año. El proyecto que se está desarrollando incluye el estudio de los biomas de la Argentina. La docente se propone trabajar en lengua el texto instruccional, específicamente la elaboración de reglas de un juego. Lo hizo de la manera que sigue:

• Los alumnos traen diversos juegos de mesa y, utilizando las instrucciones, juegan en pequeños grupos. Luego, releen las instrucciones para analizar, grupalmente, las características del formato.

• Cada grupo expone al resto las conclusiones elaboradas. Éstas pueden ser:

- objetivos del juego;
- elementos que se necesitan para jugar, por ejemplo: dados, fichas;
- cantidad de jugadores que intervienen;
- explicación paso a paso de cómo se juega;
- obstáculos y prendas que se presentan, por ejemplo: al llegar a un puente roto retrocede tres casillas;
- quién gana;
- etcétera.

Este paso es importante porque permite a cada grupo completar la información a partir del aporte de los compañeros. Resulta de gran utilidad escribir en un papel de afiche las conclusiones generales y dejarlo en un lugar visible del aula para que opere como referente en el momento de la producción de otro texto.

• Por grupos, inventan un juego de mesa. Elaboran las reglas y confeccionan los materiales para jugar. En este momento, la docente propone que el tema central del juego sea: biomas de la Argentina. Por ejemplo: un viaje donde los obstáculos lo constituyen las características del paisaje del lugar: un río, una montaña, un estero, un lago, una salina, etc. En este caso, el tablero puede ser un mapa de la Argentina o de una región. Para la produccción del texto se siguen los paso señalados en el Cuadro 1.

• Cada grupo entrega a otro el trabajo realizado, para que lo jueguen. Éste es el momento de la revisión, ya que surgen comentarios como: "no se entiende cómo se avanza", "falta poner cuántos jugadores intervienen" etc. O sugerencias: "tiene pocos obstáculos, así es demasiado fácil", "¿por qué no ponen preguntas como prendas?", etc.

• Por último, cada grupo revisa su producción y realiza los ajustes que considera necesarios. Para corroborar que las normas del juego inventado están correctamente elaboradas, se vuelve a jugar.

• Los juegos así elaborados quedan en el grado para ser utilizados por todos.

■ REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA.

La reflexión metalingüística constituye uno de los bloques de contenido de los CBC y se refiere al trabajo gramatical en función de los textos leídos y producidos. Lo novedoso de este enfoque es que abre un espacio que antes no existía en la escuela: el que permite a los alumnos reflexionar acerca de los hechos del lenguaje. En la práctica, esto significa que son los propios alumnos los que trabajan sobre los errores de su producción. Le corresponde al maestro analizar las características del texto y seleccionar aquellos contenidos del bloque que considere pertinentes.

Por ejemplo, para una receta de cocina, la reflexión metalingüística puede incluir:

Referente a la gramática:

- Uso de los verbos: infinitivo: batir las claras; imperativo: bata las claras; impersonal: se baten las claras.
- Uso de conectores temporales: luego se agregan los huevos, en este momento se retira del horno.
- Uso de adverbios: lentamente, cuidadosamente, rápidamente.
- Coherencia y cohesión de la secuencia.

■ REFERENTE A LA ORTOGRAFÍA:

- Revisar todas las palabras utilizadas que creen duda ortográfica.
- La puntuación: correcto uso de los signos de puntuación pertinentes.

En este punto es importante señalar que:

> Los contenidos que se trabajan en la reflexión metalingüística, deben ser retomados cada vez que el estudio de un texto lo requiera.

■ RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS.

A modo de ejemplo:

Salud y alimentación: normas para una dieta equilibrada, recetas de comidas, lectura y comprensión de las prescripciones de los medicamentos, instrucciones para mantener una la buena salud, primeros auxilios, invención de juegos, instrucciones para hacer un experimento, etc.

Cuidado del medio ambiente: instrucciones para ahorrar agua, electricidad o gas, instrucciones para hacer experimentos, instrucciones para reciclar papel, inventar juegos, etc.

Formación ética y ciudadana: normas de tránsito, normas de convivencia del aula, normas para la realización de un debate, elaboración de normas a partir de la lectura de los deberes y derechos constitucionales, invención de juegos, etc.

Tecnología: instrucciones para construir una maqueta, aparatos o dispositivos; instrucciones para el uso de los electrodomésticos; invención de juegos.

Operaciones matemáticas: inventar juegos que, como la "Escoba del quince", requieran cálculos mentales.

Geometría: juego "La batalla naval" para trabajar los ejes cartesianos, pasos a seguir para la construcción de cuerpos, ídem para trazar ángulos, paralelas, perpendiculares, etc., inventar juegos.

■ BIBLIOGRAFÍA:

- Jolibert, Josette: **Formar niños productores de textos**. Santiago de Chile, Dolmen, 1994.
- Kaufman, Ana María y Rodríguez, María Elena: **La escuela y los textos.** Buenos Aires, Santillana, 1993.
- Ministerio de Cultura y Educación: **CBC para la EGB.** 1995.
- ----------: **Nueva Escuela 17.** Buenos Aires, 1995.
- ----------: **Revista Zona Educativa.** En el aula 8. **Instructivos instructivos**, Buenos Aires, septiembre de 1998.

■ FUENTES DE LAS NOTAS:

- Ejemplo de un alumno de 1er. año: Cuaderno de un alumno de primer grado de la escuela Nº 9 "José M. Estrada" de Vicente López.
- *Receta de cocina en alemán.* (En: Revista **Neue Mode**; noviembre de 1985.)
- Instructivo ilustrado: Johnson, Mary: **Experimentos químicos.** Madrid, Plesa, 1984.

Irene Nielsen es Profesora en Ciencias de la Educación y Psicóloga Social.

Beatriz Kohen es Licenciada en Ciencias de la Educación.

Los paisajes del trabajo de la Argentina, de ayer y de hoy.

Por Sergio E. Rodríguez y Mario López

Una propuesta para 5to. año de la EGB que tiende a profundizar en la conceptualización del paisaje como herramienta de análisis de la realidad social argentina, aportando una nueva postura de trabajo que permita ampliar las metodologías de investigación del medio.

Este artículo va dirigido a los docentes de 5º año de la EGB que en Ciencias Sociales están trabajando "Las regiones de la Argentina y su relación con América" abarcando contenidos que hacen referencia a los campos de la economía, la sociedad, la cultura, la política y que son analizados desde el tiempo histórico y el espacio geográfico, es decir, los cambios y permanencias en los elementos y en las relaciones económicas, políticas y culturales que se manifiestan a través del tiempo, en el espacio.

Siguiendo con nuestra postura, presente en artículos anteriores, tomamos el concepto de "paisaje" como herramienta ideal para trabajar estos contenidos. Entendiéndose a éste como la representación externa de un espacio determinado, constituido por elementos físicos (relieve, clima, vegetación, cursos de agua, suelos, etc.) y elementos culturales, es decir, los construidos por la sociedad humana (caminos, ferrocarriles, ciudades, campos de cultivo, industrias, etc.). Lo que nos lleva a diferenciar entre paisajes naturales (predominio de elementos físicos) y paisajes artificiales o humanizados (predominio de elementos humanos), que son los dominantes debido al proceso de humanización intensa que vive la superficie terrestre, en especial desde fines del siglo XVIII, con el inicio de la Revolución Industrial. La incidencia cada vez mayor sobre los elementos físicos por parte de las sociedades humanas hace que los paisajes naturales prácticamente no existan, lo que no significa que no haya una relación inversa de influencia.

En cuanto a la utilización como herramienta didáctica del concepto de paisaje, creemos necesario hacer algunas aclaraciones con respecto a este concepto tan usado y maltratado. Por un lado, el estudio del paisaje, que viene desde la didáctica del medio; por lo general, se ha desarrollado en forma superficial, en parte como consecuencia que el docente no ha recibido en su formación metodologías adecuadas para trabajar con él. Relacionado con las salidas de campo, la observación del espacio cercano se asumió en forma errática, sin orden sistémico; en definitiva, "se ve todo y no se mira nada", cuando no, se deja al alumno que haga por sí mismo una mirada significativa de los lugares. También es común que estas investigaciones hayan sido impregnadas de excesivo "localismo", es decir, el estudio de lo local en sí mismo, sin tener en cuenta que tanto el contexto nacional como el internacional es necesario para dar una teoría explicativa para lo que ocurre en nuestra inmediatez.

Al iniciar a los alumnos en el análisis del paisaje como una realidad dinámica y frágil habría que plantearse dos estadios de trabajo. Ellos son:

1. La conceptualización del paisaje que comienza con el abordaje de los conocimientos previos de los alumnos sobre el paisaje enseñado o aprendido, generalmente, vago y confuso.

2. Trabajar los elementos del paisaje mediante la observación y el análisis de las formas externas que caracterizan y estructuran un territorio. Mirar y diferenciar las propiedades de los elementos y analizar e interpretar el paisaje nos llevará a construir conceptos separados en distintos niveles:

- Elementos del paisaje: punto (lugar), línea (horizonte, límites), superficies, volúmenes, color.
- Propiedades de los elementos: situación, dirección, orientación, escala, dimensión, forma, textura, densidad, frecuencia, dominancia.
- Relaciones entre elementos: ritmos, ciclos, flujos, fuerzas.
- Relaciones geográficas e históricas de los elementos y los factores: procesos estructurales y funcionales intervinientes en la formación de los paisajes. La representación se proyecta gráficamente en la construcción de croquis, planos y mapas.

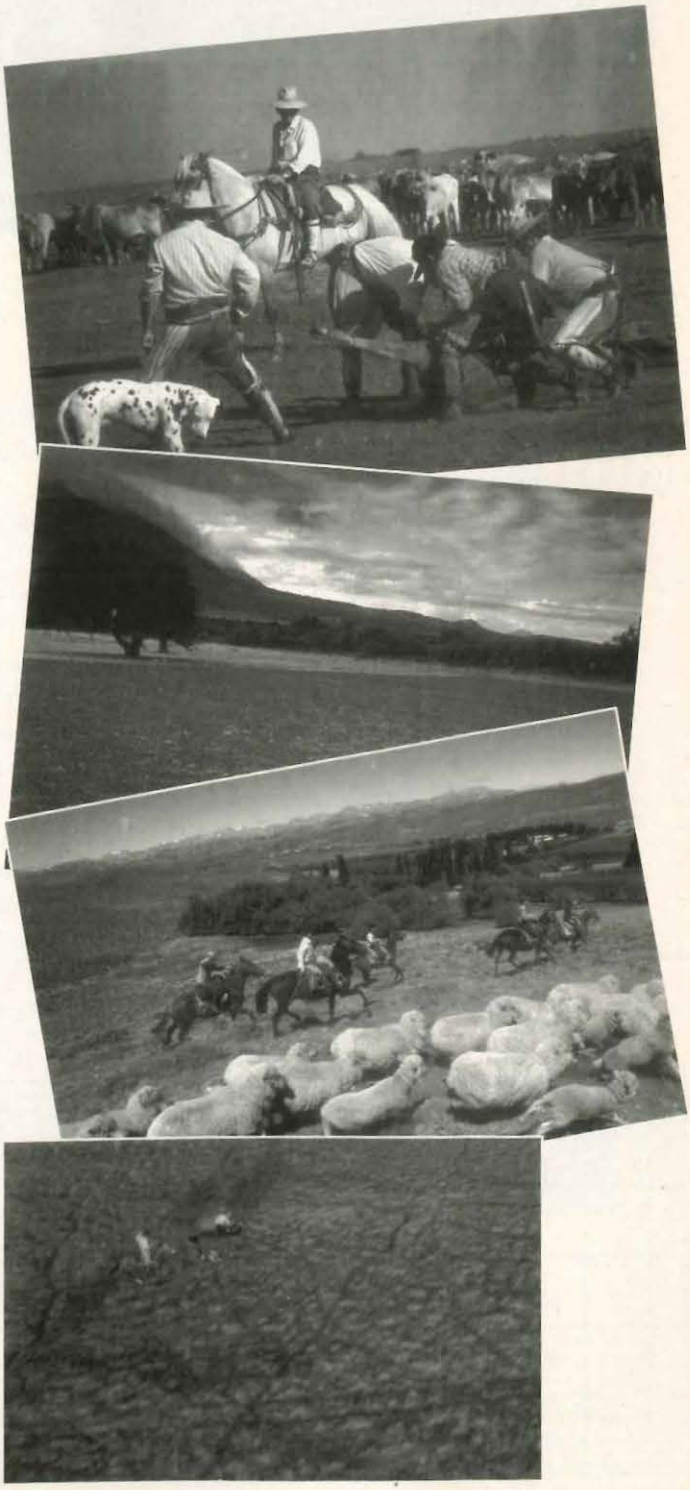
■ LA PROPUESTA: "LOS PAISAJES DEL TRABAJO DE LA ARGENTINA, DE HOY Y DE AYER".

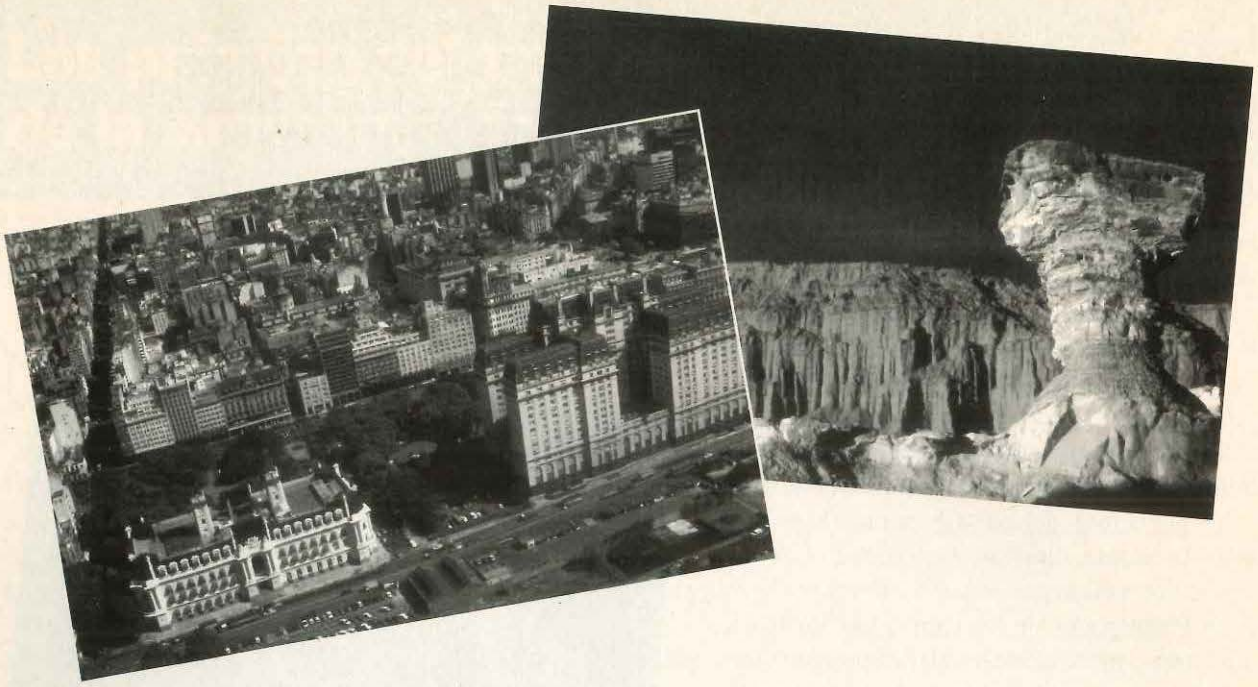
Mediante una propuesta que se sustenta en los estadios descriptos se busca capacitar a los alumnos para que puedan percibir el paisaje, analizarlo e interpretarlo y adoptar una actitud sobre él.

Seguimos partiendo de la problematización de la realidad social y tomando al trabajo como eje transversal, como ya hemos hecho en los artículos presentados en los números de febrero (RODRÍGUEZ, S.; 1999 a) marzo (RODRÍGUEZ, S.; 1999 b) y junio (LÓPEZ, M; RODRÍGUEZ, S.; 1999) de la revista **La obra.** Para E.G.B., cuyos contenidos son complementarios de los que aquí estamos desarrollando. En esta primera entrega nos vamos a centrar en las actividades referentes al abordaje de los conocimientos previos de los alumnos.

■ ACTIVIDAD 1: IDEAS PREVIAS DE LOS ALUMNOS SOBRE EL TRABAJO EN LAS REGIONES ARGENTINAS.

Se presenta a los alumnos, 6 fotos sobre el NOA, NEA, zona pampeana, Cuyo, Patagonia y metropolitana, que esté presente la actividad económica representativa.





Recordamos que en esta instancia, la acción del docente debe ajustarse a facilitar que los alumnos expresen los conocimientos aprendidos con los cuales llegan a clase, desde aquí saldrán nuestros próximos pasos.

Trabajando con toda la clase, la exploración de cada foto. La discusión se centrará sobre el reconocimiento del espacio y del tiempo de esos lugares (ubicación, características naturales y sociales, actividades económicas, hechos y procesos históricos, problemática social actual).

¿Dónde ubican en el mapa de la Argentina cada fotografía? (Se pueden colocar los epígrafes de cada una para facilitar el reconocimiento de los lugares en el mapa.)

- Buscar en el mapa dónde se encuentra cada lugar a que hace referencia el epígrafe.
- Cada alumno, en su mapa, puede localizar los lugares, colocar el nombre de la provincia a que pertenece, aquéllas que la limitan. Los elementos físicos y naturales que vinculan con este espacio. Las herramientas que utilizarían para ubicarse en el mapa (puntos cardinales, trópicos, océanos, países limítrofes, pueden ser referencias que el docente puede citar). ¿Cómo representarían los puntos cardinales en el mapa? ¿Todos éstos, cómo se pueden esquematizar en un cuadro de referencias que podría guiar a cualquier persona que quiera leer ese mapa? (el docente puede aportar un cuadro de referencias con símbolos pero sin las palabras que le dan significado).
- Ubicar en el siguiente cuadro, las provincias que integran cada región argentina y sus capitales:

NOA		NEA		PAMPEANA		CUYO		PATAGONIA		METROPOLITANA	

¿Qué herramientas nos han servido para ubicar un lugar? (estamos haciendo referencia a los puntos cardinales, coordenadas geográficas, contextos espaciales más amplios).

¿Qué elementos naturales consideran significativos?

• ¿Observando un mapa físico de la República Argentina, se pueden sacar algunas conclusiones sobre las características físicas de los lugares?

¿Qué elementos culturales se reconocen? ¿Dónde se concentra la población? ¿Qué actividades se están desarrollando?

¿Qué hechos históricos se pueden relacionar con estos paisajes?

Se puede presentar una línea del tiempo sobre la historia contemporánea argentina que destaque los principales hechos acaecidos en cada etapa y los lugares en los cuales sucedieron, para que los alumnos descubran la relación entre esos paisajes y su historia.

Toda esta información se va volcando en un cuadro que debe quedar bien definido, como el lugar donde los alumnos han desplegado lo que saben al momento en que se comenzó a trabajar y al cual se volverá para confrontarlos con los nuevos conocimientos adquiridos.

En el próximo artículo comenzaremos a desarrollar las actividades sobre los elementos que conforman el paisaje y las relaciones existentes entre los elementos y los procesos que llevan a su conformación.

BIBLIOGRAFÍA

- Iaies, G. y Segal, A.: *La escuela primaria y las Ciencias Sociales, una mirada hacia atrás y hacia delante.* [En: Aisenberg, B y Alderoqui, S. (comp.): **Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones**. Buenos Aires, Paidós, 1994.]
- López, M. y Rodríguez, S.: *Cambios y continuidades en las relaciones sociales: el problema del trabajo.* (En: **Revista La obra. Para E.G.B.**, Nº 936. Buenos Aires, La obra, 1999.)
- Piñeiro Peleteiro, M.R. y Melon, M.C.: *La formación geográfica en la educación infantil y primaria.* (En: **Iber**, Nº 16, p. 75-82. Barcelona, 1998.)
- Rodríguez, S.: *Los paisajes del trabajo, de hoy y de ayer.* (En: **Revista La obra. Para E.G.B.**, Nº 932, p. 50-59. Buenos Aires, La obra, 1999.)
- ----------: *Los paisajes del trabajo, de hoy y de ayer.* (En: **Revista La obra. Para E.G.B.**, Nº 933, p. 54-64. Buenos Aires, La obra, 1999.)

Sergio Rodríguez es Profesor de Geografía.

Mario López es Profesor de Historia.

El ecosistema.
(Tercera parte.)

Por Claudia Viola y Alejandro Lino

Cuando se nos menciona la palabra ecosistema o cuando debemos decir algo al respecto, rápidamente nos hacemos una imagen mental en la que muy probablemente la mayoría de nosotros incluye alguna composición de lugar en la que conviven animales y plantas.
De esta forma, intuitivamente, asociamos ecosistema con algún tipo de ambiente natural y sus componentes.
Ahora bien, de esta noción intuitiva y aproximativa de ecosistema a una definición más o menos acabada de él hay una gran distancia y es esta gran distancia la que puede acercarnos o separarnos de buena parte de los errores y abusos que habitualmente se cometen.

■ HACIA LA DEFINICIÓN

En una considerable parte del material bibliográfico referido a la ecología y las ciencias naturales, que circula y se utiliza en la E.G.B. y en los cursos de capacitación docente (manuales, cuadernillos y escritos varios), encontramos algunas definiciones de ecosistema que, si bien no son erradas, resultan parcializadas, simplificadas o incompletas.

Tomemos al azar una de ellas: "*Un ecosistema es el conjunto de factores bióticos y abióticos de una determinada región*".

Si la analizamos un poco, nos daremos cuenta de que es a todas luces, incompleta. En primer lugar, un sistema es mucho más que una simple suma de elementos. Si bien es cierto que en todo ecosistema encontramos componentes inertes (factores abióticos) y componentes vivos (factores bióticos), ellos por sí solos no determinan la estructura del sistema. Deben tenerse en cuenta además, el tipo de relaciones que entre los distintos componentes se establecen, el grado de interacción que hay entre ellos y, en general, la dinámica que regula sus estados de equilibrio.

En segundo lugar, la referencia a una determinada región es vaga y difusa. Si recordamos que un ecosistema puede tener la extensión que se desee en términos de su análisis, es decir, puede ser tan vasto como el Planeta en su conjunto o tan pequeño como una gota de agua de mar, el término *región* no resulta ser el más correcto para describir adecuadamente estas posibilidades.

Además deberíamos considerar que la posibilidad de construir ecosistemas artificiales no depende de la región en la que se construyan, sino de la disponibilidad de recursos tecnológicos adecuados y, dicho sea de paso, un ecosistema artificial es tan ecosistema como uno natural.

¿Cuáles son entonces, las referencias que debería tener una buena definición de ecosistema?

Bien, teniendo en cuenta que una definición debe delimitar clara e inequívocamente al objeto al que se refiere pero, al mismo tiempo, debe hacerlo con la mayor economía posible, intentaremos hacerlo a partir de aquello que ya conocemos.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO

Como hicimos referencia en la primera nota, todo sistema es una construcción artificial. Esto es así porque proviene de una operación mental mediante la cual separamos arbitrariamente una porción de Universo que nos interesa estudiar por alguna razón.

Dicho esto, debemos tener siempre presente que no existe en la Naturaleza un ecosistema, sino que éste es el nombre que le ponemos a una porción de ella cuando eventualmente debemos estudiarla o analizarla desde la ecología.

Ahora bien, ya hemos indicado que el ecosistema es la unidad de estudio de la ecología. Luego, al analizar desde la termodinámica las nociones de intercambio y equilibrio, expresamos que un ecosistema es un sistema abierto y en permanente evolución hacia estados de equilibrio dinámico. Con esto estamos diciendo que un ecosistema intercambia materia y energía con el medio (calidad de abierto) y que realiza un pasaje permanente desde un estado de equilibrio hacia otro.

Por supuesto que no podemos dejar de lado a los componentes del sistema. Todo ecosistema contiene determinada cantidad de seres vivos, es decir, individuos de distintas especies que conviven de tal o cual manera, por lo tanto, contiene diferentes poblaciones interrelacionadas. Llamaremos comunidad biótica a este conjunto de poblaciones y a las relaciones que se establecen entre ellas.

Por último, existe en el ecosistema, un conjunto componentes inertes y de factores físicos que dan sustento estructural al establecimiento y desarrollo de la comunidad biótica. Las variaciones de estos factores pueden determinar que la comunidad aumente en número o diversidad, disminuya, se mantenga estable, mute e inclusive desaparezca. Este conjunto de factores constituyen lo que denominaremos medio o ambiente en el que se ubica la comunidad.

Por supuesto que toda comunidad ejerce efectos sobre su ambiente y esta influencia suele ser considerable, por lo tanto, en todo ecosistema existen acciones mutuas entre comunidad y ambiente que resumiremos bajo el término de interacciones.

De esta manera, para intentar una buena definición de ecosistema no podemos dejar de considerar ninguna de estas cuestiones.

Arriesguemos entonces, una definición posible y luego emprendamos la tarea de analizar más en detalle cada uno de los conceptos utilizados:

> "Denominaremos ecosistema a la unidad de análisis y estudio de la ecología, conformada por un sistema abierto y en evolución, constituido por una comunidad biótica, su ambiente y el conjunto de interrelaciones e interacciones establecidas entre ellos".

DISEÑO
DIDACTICOS S.A.

VIDEOS EDUCATIVOS.

- Especialmente desarrollados para el tiempo de una hora de clase (28 minutos).
- Desarrollados para Nivel Inicial, Educación General Básica, Polimodal, Terciaria y Formación profesional.
- Se ajustan a los Contenidos Básicos Comunes de cada área.
- Más de 1.200 títulos editados.

SOLICITE CATÁLOGO

ENVÍOS AL INTERIOR

Pago con tarjetas

Juan B. Justo 1747 (1414) Cap. Fed.
Tel./Fax: (011)4779-0261 / 0268
e-mail: eductil@sinectis.com.ar

Experiencia de Laboratorio: *Relación entre una lombriz y los factores abióticos.*

-Primera parte: *Observación de una lombriz.*

1) Buscar una lombriz, observar con una lupa los segmentos del cuerpo. Reconocer su boca y registrar cualquier observación realizada sobre dicho animal.

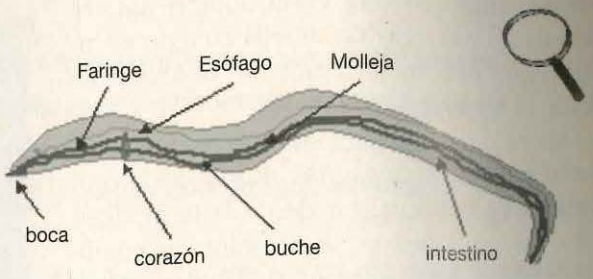
2) Pedir a los chicos que intenten describirla con el relato de su descripción o mediante el registro gráfico o dibujo.

3) Recordar a los alumnos que no siempre es posible tomar un animal con la mano y que sólo deberán hacerlo cuando el docente lo indique.

A partir de aquí, se analizará la incidencia de algunos factores abióticos en la vida de una lombriz. Para realizar este análisis, se variará una condición en cada observación.

Las lombrices de tierra:

La lombriz pertenece a un grupo de animales denominados ***anélidos.*** Su cuerpo, segmentado en anillos, está cubierto por una fina piel húmeda. No tiene ningún tipo de esqueleto, aunque sí presenta un *tubo digestivo* y un *sistema circulatorio.* La respiración se realiza por medio de *branquias* o a través de la piel, *respiración cutánea.* Presenta un sistema excretor con riñones muy rudimentarios que se denominan nefridios. También presenta un *sistema nervioso.* Pueden regenerar las partes de su cuerpo destruidas o arrancadas.



- **Segunda parte**: *¿Cómo incide el suelo en la vida de la lombriz?*

1) Tomar dos envases plásticos y recortarles la boca. Agujerearlos en varios lugares.

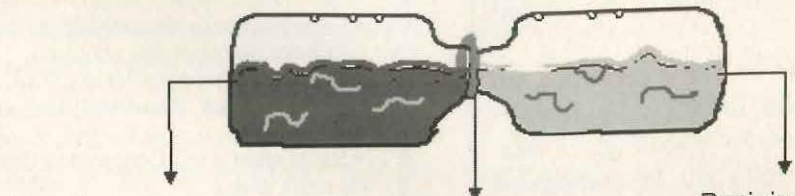
2) Recoger una muestra de suelo y observarla con la lupa. Recoger arena y también observarla a través de la lupa. Determinar si hay restos de vegetales o animales en alguna de las dos muestras.

3) Colocar la muestra de tierra en un recipiente y la de arena en el otro. Humedecer ambas. Colocar algunas lombrices en cada uno de los recipientes y unirlos por sus bocas. Fijarlos en esta posición utilizando cinta adhesiva.

4) Observar el comportamiento de las lombrices.

5) Después de cuatro días introducir en el sistema algunas hojas y observar.

6) Discutir con los alumnos, de acuerdo a lo que han observado, cómo incide el suelo en la vida de una lombriz, cuál es su alimentación y por qué suele afirmarse que un suelo es más fértil si en él habitan lombrices.

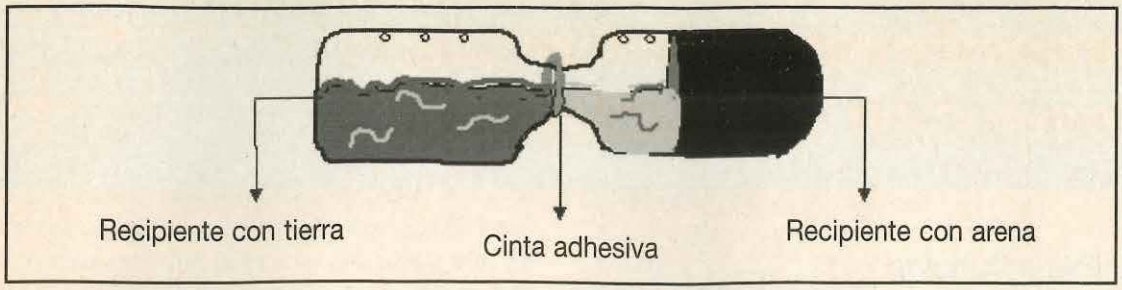


- **Tercera parte**: *¿Cómo influye la luz en la vida de una lombriz?*

1) Armar un dispositivo como el de la experiencia anterior, pero colocando tierra en ambos recipientes.

2) Envolver uno de los recipientes con cartulina o papel negro, con el fin de protegerlo de la luz.

3) Dejar tres ó cuatro días y al cabo de ellos observar si se han producido algunos cambios. En caso de que se hubiera producido alguno interpretarlo teniendo en cuenta la variable que se está estudiando.



- **Cuarta parte**: *¿Cómo incide la humedad?*

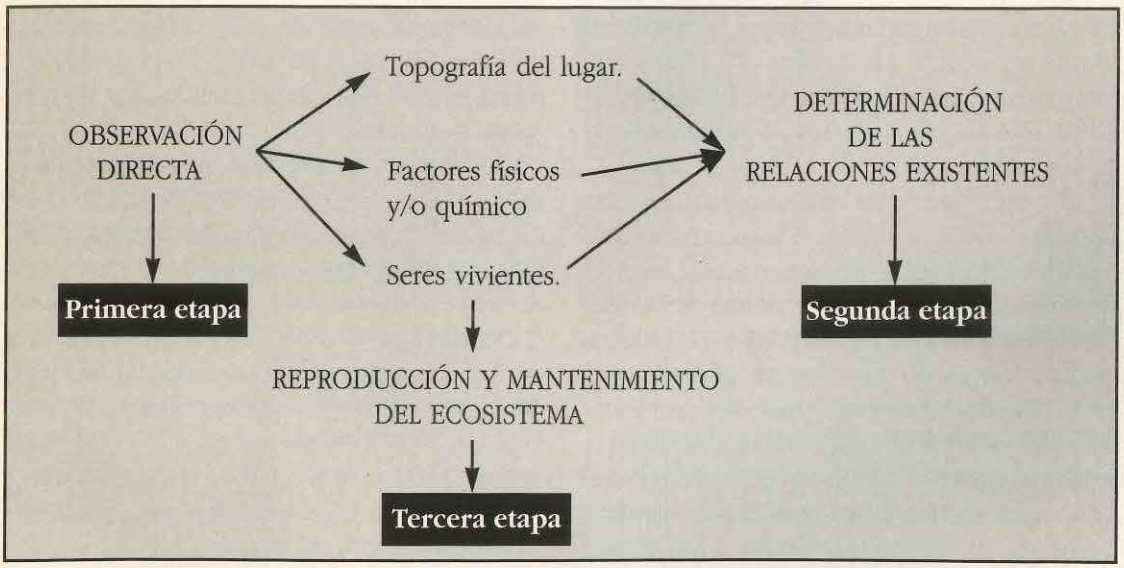
1) Armar nuevamente el dispositivo de estudio, pero esta vez se colocará tierra bien seca en un recipiente y tierra húmeda en el otro.

2) Dejar pasar tres ó cuatro días y al cabo de los mismos, observar y sacar conclusiones sobre la incidencia de la humedad en la vida de las lombrices.

■ LA OBSERVACIÓN DE UN ECOSISTEMA.

Una salida de campo puede ser el punto de partida para cumplir nuestro objetivo: "*estudiar un ecosistema*", aunque de ninguna manera la única, como mostramos con nuestra experiencia anterior.

En el caso de que optáramos por la observación de un ecosistema *"in situ"*, debemos tener en claro que no es necesario realizar grandes desplazamientos, una huerta, un jardín, un terreno baldío, un charco, agua estancada, etc., son lugares donde es posible encontrar un ambiente biológico bien definido que aprovecharemos para su estudio. Habiendo elegido entonces, la forma en que realizaremos nuestras observaciones es importante planificar cuidadosamente la actividad elegida, ya que a partir de la misma generaremos otras para completar en forma satisfactoria nuestro estudio sobre los ecosistemas. En líneas generales creemos conveniente dividir nuestra tarea en dos grandes etapas, las cuales obviamente implicarán subdivisiones. Cumplimentando estas dos primeras etapas, el docente podrá evaluar la conveniencia -o no- de realizar la tercera etapa. Esquemáticamente, nuestra propuesta para abordar el estudio de un ecosistema queda representada de la siguiente manera:



Claudia Viola es Profesora de Matemática, Física y Química para la Enseñanza Media y Superior.

Alejandro Lino es Profesor de Matemática y Física para la Enseñanza Media. Docente de Física en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y de Estadística de la Universidad Nacional de La Matanza.

Los procedimientos informales y la resolución de problemas.

Por María Elena Duhalde

La tremenda variabilidad entre niños y entre los procesos de resolución induce a pensar que antes de recibir instrucción formal, los niños pequeños no transforman los problemas en un único tipo ni aplican una única estrategia. Los resultados indican que los niños disponen de un rico repertorio de estrategias y que se valen de muchas de ellas para resolver distintos tipos de problemas. Todavía no está claro qué es lo que provoca el empleo de una estrategia determinada, pero parece verosímil que los niños resuelven directamente cada tipo de problema, en lugar de reducirlos todos a uno mismo y aplicar sistemáticamente una estrategia única.

(Carpenter y Moser, 1979.)

En este artículo presentaré algunas experiencias que son parte de dos trabajos de investigación acerca de las estrategias informales que usan los niños en actividades de resolución de problemas.

Existen numerosos estudios realizados acerca de los procedimientos informales que usan los niños para resolver situaciones problemáticas y es muy importante que los docentes los tengan en cuenta para poder articularlos con los procedimientos formales que imparte la escuela; sólo así, estos últimos adquirirán sentido para el chico.

Los niños traen conocimientos de su entorno familiar y social, y estos conocimientos se convierten en poderosas herramientas para resolver problemas. Una de las características de la enseñanza escolar es que está centrada en la transmisión de "el método para...", esto significa "la receta". Cuando los alumnos resuelven problemas aplicando un método impuesto es factible que no lo comprendan, aunque a veces creemos que sí lo hacen ya que saben repetirlo. Se desaprovecha así, su capacidad reflexiva y sus formas naturales de razonamiento que le permiten proponer soluciones novedosas e imaginativas.

Los niños inventan el conocimiento matemático ya antes de entrar al Jardín de Infantes, estos conocimientos informales no necesitan del contexto escolar para ser adquiridos, como ya se dijo, provienen del entorno familiar y social. Es interesante observar las estrategias informales que utilizan los niños en actividades de resolución de problemas.

A continuación presentaré algunas experiencias relacionadas con la utilización de estrategias informales. Si bien el trabajo realizado es sumamente extenso, sólo pretendo acercar a los docentes algunos casos de estrategias informales para que se atrevan a probar con sus propios alumnos.

Se propuso a niños de primer año de la EGB1 (1) inventar y resolver problemas. A continuación, se presentan algunas situaciones inventadas y resueltas por ellos:

PEDRO

En una heladería hay 15 chicos, 7 tomaron de $1,50.- y 8 de $2.- ¿Cuánto dinero juntó el heladero?

8
x2
16

$10,50.- y $26,50.-

***Docente**: ¿Cómo lo pensaste?*

***Pedro:** 7, si primero pensé como si costarán $1.- y después dije 50 para cada uno más.*

Docente: *¿Cómo ¿Me lo explicás?*

Pedro: *Cincuenta y cincuenta son un peso, cincuenta y cincuenta son otro peso, y cincuenta y cincuenta son otro peso. Entonces tengo $3.- y cincuenta son tres pesos con cincuenta y siete son siete y tres diez y cincuenta centavos, son diez pesos con cincuenta más los dieciséis de los helados de dos pesos me da diez y diez es veinte, y seis es veintiséis y cincuenta más, veintiséis con cincuenta.*

ANAHÍ

Facundo tenía 20 confites, comió 2, después 3. ¿Cuántos confites le quedaron?

$$\begin{array}{r} 20 \\ -\ 3 \\ -\ 2 \\ \hline 15 \end{array}$$

y dice: "Conté 20, 19, 18, 17, 1, 15. Dos menos y tres menos después.

Como puede observarse el uso social del dinero en situaciones de compra constituyeron para Pedro un contexto significativo y le permitieron utilizar un procedimiento para resolver los cálculos con números decimales. La expresión escrita de la multiplicación era conocida por su contacto con hermanos mayores que se la habían enseñado.

Seguramente que desde una enseñanza formal habría que haber hecho la multiplicación 1,50 x 7 y en consecuencia este tema no podría haberse tratado en este nivel.

Por su parte, Anahí utiliza un procedimiento común en los nenes pequeños ante situaciones de sustracción: el retrocontar o descontar. Para poder hacerlo se necesita un buen dominio del recitado de la serie numérica tanto en el orden convencional como hacia atrás.

Seguidamente presentaré los resultados de una investigación realizada por un grupo de alumnas [2] de la carrera de Formación Docente para EGB 1 y EGB 2 sobre el tema que se está tratando. Se presentó en el mes de abril (a poco de haberse iniciado las clases) a alumnos de cuarto grado una serie de situaciones problemáticas que involucraban situaciones de proporcionalidad directa, aspecto este, que nunca había sido trabajado y que raramente se enseña a principio del ciclo lectivo. En este artículo, se tratarán algunos de los procedimientos, tanto correctos como incorrectos, utilizados para resolver los problemas planteados y un breve análisis de las conclusiones. En todos los casos se les pidió que escribieran cómo lo habían pensado.

■ SITUACIONES:

- **Problema 1.** En el kiosco venden 5 sellitos por $2.- ¿Cuántos sellitos me podré comprar con $8.-?
- **Problema 2.** Con una jarra de jugo se pueden llenar 4 vasos. ¿Cuántas jarras de jugo se necesitan si queremos llenar 16 vasos?
- **Problema 3.** Para preparar 4 tartas de limón se necesitan 12 huevos. ¿Cuántos huevos se necesitarán si queremos preparar 2 tartas?

SABRINA

Resolvió el problema 1 respondiendo: "con $8.- me puedo comprar 20 sellitos y lo expresó con la cuenta":

$$\begin{array}{r} 10 \\ + \\ \underline{10} \\ 20 \end{array}$$

Ante la pregunta de la maestra: ¿Cómo lo pensaste? respondió:

"Fue la forma más fácil que me vino a la cabeza".

VIRGINIA lo resolvió así:

2 _____ 5
2 _____ 5
2 _____ 5
2 _____ 5 me da 20

Luego escribió: ***"Porque 5 más 5 más 5 más 5 me da 20 sellitos".***

Sin embargo, al resolver el problema 3, suma 12 + 12= 24 y justifica diciendo porque hice una cuenta de más y salió la conclusión de que es así.

VICTORIA

Escribió:

$$\begin{array}{r} 5 \\ +\ 2 \\ \hline 8 \end{array}$$

15 sellitos

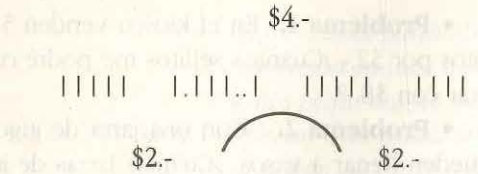
Y luego escribió:

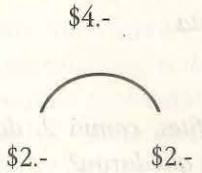
"Lo hice así porque quería comprarse más y estaba muy segura de que era de más".

Respuestas de este tipo se manifestaron en varios casos. Los niños, ante la dificultad que presenta el problema, recurren a operar con todos los datos numéricos y a "aplicar el método de la palabra clave".

MARIEL

Problema 1 Δ Δ Δ Δ Δ _____ $2.-



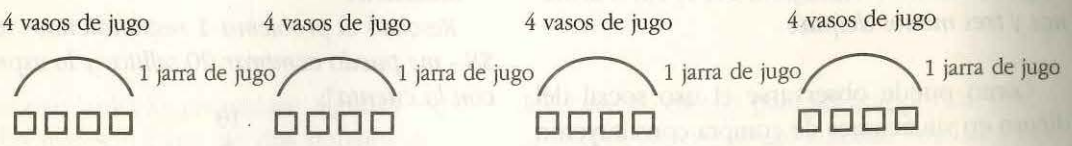


Y luego escribe:

$$\begin{array}{r} 4 \\ +\ 4 \\ \hline 8 \end{array}$$

El problema 2 lo grafica así:

1 jarra de jugo_____ 4 vasos



y luego escribe:

$$\begin{array}{r} 4 \\ +\ 4 \\ 4 \\ \underline{\ 4\ } \\ 16 \end{array}$$

Es interesante advertir que hay niños que necesitan utilizar representaciones gráficas de las situaciones para poder resolverlas.

CECILIA

Problema 3

Para resolver todos los problemas utiliza soporte gráfico; por ejemplo: el problema 3 lo resuelve utilizando el siguiente soporte y luego escribe la cuenta:

$$\begin{array}{r} 4 \\ + \\ \underline{\ 2\ } \\ 6 \end{array}$$

Si bien calcula el resultado a partir de la resolución gráfica, hace una cuenta con números del problema que, sumados, coincidan con la solución que obtuvo gráficamente. Se puede observar cómo los niños creen que siempre tienen que hacer una cuenta escrita.

JESÚS

Problema 1

Lo resuelve mentalmente y escribe:

"Porque si con dos pesos me compro cinco sellitos, con 4, 10 ; 6, 15 ; 8, 20".

Problema 2

"Porque si con una jarra de jugo lleno 4 vasos, con 2, 8; 3, 12; 4, 16."

"Porque si para hacer 4 tortas necesitás 12 huevos 3, 9; 2, 6."

Es interesante observar que Jesús, al igual que otros niños, utilizó intuitivamente una propiedad de la proporcionalidad directa, "al doble le corresponde el doble, al triple el triple...".

En el último problema seguramente pensó cuántos huevos llevaba una torta, podría decirse que está aplicando el método de reducción a la unidad mentalmente.

LUCIANO
Problema 2

Escribe:

$$\begin{array}{r} 4 \\ \times\ 4 \\ \hline 16 \end{array}$$

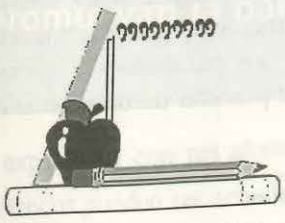
Si bien Luciano resuelve -en general- con procedimientos iguales a los de Jesús, el segundo problema lo resuelve escribiendo la multiplicación 4 x 4 =16. Este problema corresponde a la clasificación de los problemas de división, que ya vimos en el artículo anterior, particularmente al aspecto de medida. Él lo resuelve pensando: "¿Qué número multiplicado por 4 me da dieciséis?", lo que implica la resolución de la división 16 : 4.

En el problema tres, escribe 10 por respuesta, sin embargo hace la cuenta 12 – 6 = 6 considerando que a la mitad le corresponde la mitad.

En general, las respuestas de los demás niños se concentran alrededor de los casos expresados anteriormente.

Si tuviera que hacerse una clasificación de las respuestas podemos decir que en general, con respecto al problema 1, los niños utilizan los siguientes procedimientos:

- Los que se basan en la suma repetida de sumandos iguales, en lugar de hacer la multiplicación, que ya ha sido enseñada en años anteriores.
- Resolución mental.
- Resolución con soporte de dibujos.
- Resolución con gráficos de correspondencia numérica.
- Resolución sumando todas las cantidades (en esta situación, si bien la solución es incorrec-



Cátedra Libre
Conduce Mónica Beltrán

TODOS LOS VIERNES DE 8:30 A 9:30 HS.
POR FM 97.9 - RADIO CULTURA

Un espacio para la información educativa.

Escúchenos. Después llámenos.
Queremos sus críticas, sugerencias.
Necesitamos un verdadero ida y vuelta con los integrantes de la comunidad educativa.

Escríbanos a Bernardo de Yrigoyen 972, Subsuelo, Capital.
Fax (de lunes a viernes): 4307- 2170.
Teléfonos del programa (viernes de 8:30 a 9:30 hs.): 4300-1724/3795.

E mail: catlibre@satlink.com

ta, la respuesta responde a una lógica: "Virginia, ante la dificultad que le presenta el problema, recurre a utilizar un recurso que le sirvió en muchos problemas: la palabra clave más").

• Un porcentaje pequeño de niños resolvió el primer problema escribiendo 25 x 8 = 68. La primera vez que observamos estas respuestas nos llamó la atención: no entendíamos de dónde habían obtenido el número 25. En un principio pensamos que se habían confundido al leer los datos, pero al encontrar varios casos nos dimos cuenta de que esto respondía nuevamente a una lógica: **"cuando me dan un problema tengo que usar todos los números que están escritos"** que, como sabemos, está originado en la presentación que se hace en la escuela de problemas donde todos los datos numéricos deben ser utilizados. Evidentemente, los niños, ante esta situación nueva donde aparecían tres datos numéricos, y al darse cuenta de que no era la suma la operación adecuada para resolverlo, hicieron este tipo de resolución.

Con relación al problema 2, la mayoría de los niños utilizó dos tipos de estrategias:

- Sumar 4 +4 +4 +4
- Restar de 16, 4 veces 4
- Multiplicar 4 x 4
- Un solo chico utilizó la operación que podría considerarse óptima si las cantidades involucradas fueran más grandes: 16 : 4 =4.

El problema 3 fue el que ocasionó mayores dificultades, lo cual es razonable ya que no había una forma directa de averiguar cuántos huevos correspondían a tres tortas o a seis, y era necesario averiguar previamente la cantidad de huevos de una torta.

Raras veces la enseñanza de la proporcionalidad se trabaja en cuarto grado al inicio de las clases y, generalmente, nos limitamos a enseñarles a los chicos a resolver problemas de proporcionalidad utilizando un planteo que la mayoría de las veces carece de significado para ellos.

Por ejemplo: para el problema 1 les hubiéramos dicho que lo resolvieran así:

$2.- _____ 5 sellitos
$8.- _____ x sellitos

2$ _____ 5 sellitos
1$ _____ 5 : 2
8$ _____ $\frac{5 \times 8}{2}$

O tal vez, en un sexto año les pediríamos que lo hagan por proporciones y por funciones. Esta metodología de hacerles practicar todos los métodos posibles, resulta inadecuada y tediosa para los niños, sobre todo si las cantidades involucradas favorecen el uso de estrategias mentales.

Es importante observar que en tanto la escuela no tome en cuenta los conocimientos naturales de los niños, no sólo se corre el riesgo de que no aprendan sino, lo que es peor, se van debilitando las posibilidades de aprendizaje.

Lo expuesto anteriormente implica una difícil tarea para el docente, que tendrá que proponer situaciones para conocer estos procedimientos informales de los niños para articularlos con los formales y favorecer la confianza de los niños en sus propias producciones.

A manera de conclusión citaré una frase de *(Guinsburg, 1977):*

"A pesar de todos los esfuerzos malgastados en enseñar algoritmos, los niños no los utilizan... Integran las matemáticas escolares en su propio armazón mental; el resultado consiste en métodos inventados por ellos mucho más cómodos que los algoritmos enseñados en la escuela";

"...las dificultades de comprensión que usualmente se presentan en clase no se reducen a que 'los estudiantes no piensan', sino más bien a que piensan de una forma diferente".

Notas:

(1) Éstas experiencias son parte de una investigación realizada en primer año de la escuela Centro Educativo Nicolás Avellaneda de Coronel Moldes, provincia de Córdoba, por la maestra de primer año, Ivana Sola.

(2) Esta investigación fue realizada por un grupo de alumnas de tercer año del ISFD Nº19 de la ciudad de Mar del Plata coordinadas por la profesora de la cátedra de metodología de la Investigación, Guillermina Oliva, y de la profesora de Didáctica de la Matemática, María Elena Duhalde.

BIBLIOGRAFÍA:

• Baroody, A.: **El pensamiento matemático en los niños.** Madrid, Visor, 1994.
• Dickson, L. y otros: **El aprendizaje de la Matemática.** Madrid, Labor, 1991.
• Maza, C.: **Aritmética y Representación.** Barcelona, Paidós, 1995.
• Resnik, B y otros: **Currículum y Cognición.** Bs. As. , Aique, 1998.
• Stocco Mole, K. A.: **Matemática na Educação infantil.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

María Elena Duhalde es Profesora de Matemática y Maestra Normal Nacional, capacitadora de CIPOD – La obra.

Participá de un concurso en el que ya ganaste.

Experiencias educativas innovadoras que promuevan la participación y mejoren la convivencia.

Si ya realizaste una experiencia con tus alumnos que promoviera la participación y que haya mejorado la convivencia contánosla. Las experiencias pueden ser actuales o pasadas. Pueden participar docentes y/o directivos de Nivel Inicial, EGB y Polimodal, de escuelas y colegios públicos y privados del país. El concurso tendrá en cuenta todos los trabajos que se presenten hasta el día 31 de julio de 1999.

Los trabajos se clasificarán en tres categorías: *Educación Inicial, EGB I y II* (1° a 6° grados) y *EGB III – Polimodal* (7° grado a 5° año). Se seleccionarán tres experiencias finalistas por área, las cuales se presentarán en la jornada final el día viernes 8 de octubre ante un amplio jurado que designará los primeros, segundos y terceros premios. Se publicará un libro con los trabajos destacados y una guía con la totalidad de los presentados.

Para mayor información contactarse a la *Fundación Poder Ciudadano*, en Rodríguez Peña 681 P.2 Of. 4 o a los teléfonos (011)4375-4925 / 26.

PODER CIUDADANO

Aulas sin fronteras '99

la obra revista de educación

educación inicial

aula abierta
REVISTA DE EDUCACIÓN
3er. CICLO E.G.B. Y POLIMODAL

Con el auspicio del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Unesco, Unicef Argentina y las embajadas de Francia y Canadá.

Participar en las decisiones que afectan al grupo. **La búsqueda de consenso.** (2da. parte.)

Por Patricia A. La Porta

En el número anterior abordamos la problemática del consenso como instancia de legitimidad de las decisiones grupales. Ahora bien, ¿en qué medida, participación y consenso determinan el accionar grupal?

■ COMPETENCIAS PREVIAS PARA ENFRENTAR EL DIÁLOGO.

1. Afirmación personal.

Decíamos que la posibilidad de lograr consenso en una decisión dependerá de que cada uno de los afectados intervenga en la discusión. Pero si no creemos que nuestras opiniones son valiosas, si pensamos que los otros no estimarán nuestro modo de evaluar el problema, seguramente nos mantendremos callados y al margen del diálogo, dejaremos que otros intervengan por nosotros y perderemos, con esa actitud, parte del ejercicio de nuestra libertad.

Por esta razón es fundamental reforzar la autoestima en los niños y adolescentes; presentar situaciones en las que puedan reflexionar sobre sus capacidades y también que aprendan a controlar la ansiedad que provoca exponerse ante el grupo.

• Esto implica que el docente debe valorizar las opiniones de todos, evitando prejuicios con respecto a la calidad de las mismas en relación con quién fue el emisor.

• Pero también implica el generar actividades de trabajo creativo en variados ámbitos, en las cuales cada uno se reconozca en sus capacidades diversas y se vea a sí mismo apreciando su producción.

• Se puede recurrir a personajes de cuentos o películas en donde el protagonista logra controlar el temor y realiza la acción, para reflexionar sobre esto junto con el grupo y que sirvan de modelo.

• Se pueden incluir actividades de role-playing, en donde se plantee una situación de conflicto y los chicos y las chicas ensayen formas de autocontrol y de intervención que le permitan ganar seguridad.

• Pero es -sin lugar a dudas- el docente como observador constante quien interviene cuando le es posible para exhortar o reforzar conductas de autoestima, la acción más eficaz para el logro de este objetivo. Todos recordamos la palabra de ***'ese maestro'*** que reconoció nuestros valores y posibilidades.

2. Autoconocimiento.

Para enfrentar la situación de diálogo es necesario conocer la propia posición frente a la situación conflictiva que hay que resolver. Conocer los valores, intereses, sentimientos y necesidades que se desencadenan en cada uno de nosotros a partir de una determinada controversia me permitirá participar con opinión propia y elaborar las razones para sostener lo que pienso.

• Podemos recurrir a metodologías como las **frases inacabadas.**

Permiten que el chico se conozca mejor y se defina sobre situaciones puntuales; además, sirven para iniciar una primera aproximación a un tema, pero debe ser completada con otras actividades. Son individuales y pueden ser útiles para que el niño confronte sus primeras opiniones con las que irá construyendo después de analizar detenidamente el tema, en otras oportunidades. Pueden, sin embargo, ser discutidas entre todo el grupo, si el docente lo cree conveniente.

- Me disgusto si me ponen a trabajar con ..... (el coreano/ los que saben menos/ los vagos, etc.).
- Prefiero ..... (ir de campamento)..... antes que ..... (anotarme en el campeonato intercolegial).....
- Si veo que mi compañero rompió el vidrio, yo ..... (lo delato/lo encubro/lo sancionamos en el grupo, etc.).
- Otra variante son las **preguntas personales**:

Se le solicita que contesten preguntas expresando su opinión.

- ¿Invitarías a un compañero peruano que acaba de ingresar al curso a formar parte de tu equipo de ..... ?¿Por qué?
- (Si en el barrio hay poda indiscriminada de árboles, o basura acumulada en lugares no autorizados, etc.) ¿Harías una campaña para modificar la costumbre de tus vecinos? ¿Cuánto tiempo estarías dispuesto a ofrecer?

Estas metodologías apuntan a que tomemos conciencia de nuestras valoraciones y de las conductas con las que estamos de acuerdo. Permiten que reflexionemos sobre nuestros sentimientos y podamos verbalizar nuestras opciones valorativas, justificarlas ante los otros, permitirnos pensar si lo repetimos por costumbre o si estamos convencidos de qué es lo que creemos.

Por ejemplo, si un chico o una chica contesta que no invitaría a su casa a una persona discapacitada o extranjera y no puede dar razones de esta opción porque en realidad nunca ha tratado a ninguno de los dos, podemos aspirar a que tenga una **disonancia cognitiva** entre lo que ha recibido como prejuicio social y lo que corresponde a su propia experiencia. La expectativa de logro es que pueda darse cuenta de lo que ha aprendido culturalmente y lo pueda criticar sin aceptarlo como lo dado y no modificable, que pueda abrirse a la posibilidad de tener una experiencia real con los otros, antes de juzgarlos.

Conocer en qué fundamos nuestras opiniones nos permite conocernos mejor, y así entrar en un diálogo constructivo con las otras personas.

3. Reconocimiento de modelos de comportamiento.

¿Nuestro grupo reconoce las conductas que afectan negativamente a las relaciones sociales? ¿Reconocen a la agresión verbal o física, la deshonestidad, la mentira, la falta de solidaridad, etc., como conductas negativas para la convivencia y el diálogo? ¿Nuestro grupo reconoce que el respeto por el otro, aunque piense diferente, no se cambia bajo ninguna circunstancia?

Este reconocimiento es indispensable para tener una base valorativa mínima en común y prepararnos para un diálogo constructivo. Si alguien valora positivamente la agresión como método para solucionar los conflictos o la mentira como medio para lograr sus objetivos, no es confiable cuando interviene en el diálogo, en la búsqueda de consensos legítimos.

ACTIVIDAD:

- Podríamos hacer una lista con los dibujos animados o las series más vistas por nuestro grupo y proyectar algunas en el aula con la consigna de que levanten las manos cuando observen una conducta no aceptable. En ese momento detendremos la proyección para conversar: ¿Todos piensan igual? ¿Por qué es socialmente negativa esa conducta? ¿Qué consecuencias provoca? ¿Qué pasaría si todas las personas actuaran así? ¿Es razonable aceptar como buena una acción que si todos la realizaran sería perjudicial? Etcétera.

Esta actividad nos **permite descubrir qué opinan en realidad**, cuáles son sus modelos de comportamiento y nos permite intervenir señalando aquellas conductas negativas que no fueron detectadas por el grupo. Además, **facilita la actitud de cuestionar lo que ven** en los medios de comunicación y de **no creer que las conductas sociales se legitiman por aparecer en la televisión.**

4. Capacidad para verbalizar los sentimientos, dudas y convicciones.

Son habilidades para expresarnos y poder intervenir en el diálogo. Es necesario un vocabulario rico, que muestre los matices de nuestros sentimientos, ya que muchas personas se inhiben por no saber cómo decir lo que sienten. Podríamos realizar actividades como:

a) Proponer **temas de conversación** (lengua oral), por ejemplo:

- ¿Cómo me siento cuando me regaña mi maestro o mi maestra?
- ¿Cómo me siento cuando un niño o una niña me pega?
- ¿Qué es lo que más me gusta hacer en la escuela?
- ¿Qué creo que puedo hacer por los demás?
- ¿Debo hacer algo por los otros (compañeros, barrio, etc.)?

b) Aprovechar el **análisis literario y la lectura** para describir lo que sienten, hacen o creemos que desean los personajes.

c) Aprovechar la ejercitación de lengua escrita: escribir cartas a los padres, al mejor amigo, a aquel con quien me acabo de pelear, etc., explicándole cómo me siento, qué fue lo que no me gustó, qué estoy dispuesto a cambiar, qué deseo que hagamos juntos, por qué lloré, etc.

COMPETENCIAS PARA EL DIÁLOGO

Son habilidades para el diálogo, el conjunto de procedimientos y actitudes que ante un conflicto de valores (por ejemplo: ¿es preferible ocupar nuestros esfuerzos en una campaña para que se cumplan las reglas de tránsito en nuestra ciudad o en una campaña para juntar fondos para un hogar de niños?) permiten intervenir en un debate con el fin de lograr una decisión grupal que respete las condiciones de un consenso legítimo.

1.- Reconocimiento de conflictos de valores.

Se refiere a la capacidad de darse cuenta de que detrás de cada decisión hay una opción por un valor sobre otro, y que cuando una de ellas impide la realización de la otra elección se produce un conflicto de valores.

- Si el grupo opta entre realizar un proyecto de investigación grupal sobre las especies vertebradas más importantes en la localidad o sobre los agentes infecciosos, 'vinchuca y mal de chagas', 'mosquitos, paludismo y dengue', no sólo hay una preferencia temática sino que hay una opción por el valor de las condiciones socio-económico-culturales de la población y sus repercusiones en la salud.
- Si el grupo debate sobre destinar los fondos obtenidos por medio de una rifa en comprar ventiladores de techo para el aula o pagar los gastos de un campamento en las vacaciones de invierno, no es una decisión neutra éticamente. ¿Qué se valora más, la comodidad para estudiar a través de varios meses calurosos o el placer acotado e intenso de un fin de semana? Ambas decisiones son defendibles desde diferentes razones (valores) y si sólo hay dinero para una de ellas, entran en conflicto.

2.- Reconocimiento de diferentes puntos de vista.

Para dialogar en búsqueda de un consenso es necesario vencer el egocentrismo propio del infante. Podemos facilitar este proceso ejercitando el relato de un hecho desde los diferentes puntos de vista de los implicados.

a. Por ejemplo, a través de una **dramatización:**

"Juan reclama salir a jugar a la pelota; Diego lo vino a buscar para entrenar para la competencia del sábado. Está enojado porque su mamá no se lo permitió. La mamá está enojada porque Juan no hizo aún los deberes y estuvo mirando la TV toda la tarde".

Se les puede pedir que cuenten la historia desde el punto de vista de Juan, que señalen todos los argumentos por los que creen que Juan tiene razón de estar enojado con su mamá. Al otro grupo, igual, pero desde el punto de vista de la mamá.

b. **Torbellino de ideas** a partir de unas imágenes que les presentamos: ¿por qué es positivo ser alto como una jirafa?, ¿por qué es positivo ser pequeño como una hormiga?

3.- Capacidad para argumentar en defensa de sus convicciones y contra argumentar frente a la exposición de los otros.

Los interlocutores se deben esforzar por dar información clara, inteligible y verdadera sobre aquello que se discute en defensa de su posición; deben reconocer la necesidad de expre-

sar las razones por las cuales creen que algo es verdadero. Dos personas que sólo afirman su opinión no pueden dialogar. Dar razones de las propias convicciones facilita la contraargumentación del interlocutor.

Por ejemplo, si Juan afirma que Palermo es el mejor jugador argentino, tendrá que decir el porqué. Supongamos que responde 'porque hace muchos goles', su argumento permite a Andrés cuestionar su aseveración y contestar que 'esa no es la única medida para evaluar la habilidad de un jugador', etc.

- El docente debe procurar que las argumentaciones mantengan una lógica secuencial, que se responda al argumento dado y no ofendiendo o descalificando a quien ha pronunciado el argumento.
- Es conveniente ofrecer ejercicios en los cuales se presente un debate y analizar si los argumentos ofrecidos son convincentes, son razonables, si se ajustan al tema o distraen la atención de los interlocutores, etc.

4.- Habilidad para encontrar soluciones alternativas basadas en el acuerdo y evaluar las consecuencias de las mismas.

Para lograr un consenso legítimo, además de la participación activa de todos los implicados en el conflicto, es preciso orientar el diálogo en búsqueda de soluciones justas basadas en el acuerdo. Para esto es necesario contribuir a la construcción colectiva de alternativas que tomen en cuenta las opiniones, necesidades de todos los implicados. El punto de partida es la actitud de creer que es posible y deseable llegar a un acuerdo que integre lo mejor de las posturas en controversia sin perder de vista la evolución de las consecuencias que puedan tener.

- Se puede recurrir a los títeres para plantearles a los niños un conflicto a ser resuelto. Por ejemplo, dos niños o niñas quieren pintar los árboles que dibujaron pero sólo tienen un lápiz de cada color. Se creará un diálogo entre todos hasta que se evalúen las diferentes alternativas que se les vayan ocurriendo para solucionar el conflicto.
- Si volvemos al caso del conflicto entre Juan y su mamá -dramatización- podríamos sugerir que después de pensar los argumentos a favor de la posición de cada uno, pensemos alternativas posibles en las que se satisfagan los objetivos de ambos:

La ejercitación de todas estas competencias tienen como expectativa de logro que el grupo se prepare para la vida democrática, la participación en proyectos políticos, sociales, comunitarios, obtenidos teniendo en cuenta las condiciones del consenso dialógico-argumentativo, dando así legitimidad a los mismos.

En los casos en los que los valores en conflicto no se hayan podido resolver y no tengan graves consecuencias para el grupo o para la comunidad puede aceptarse **'provisoriamente'** el consenso fáctico, o sea, la decisión de la mayoría. **Esto no significa aceptar ninguna forma de 'obediencia debida'.**

Seamos claros. Nuestro grupo, por ejemplo, debate (teniendo en cuenta las condiciones del consenso dialógico argumentativo) si empleará sus esfuerzos en organizar una feria de ciencias o en la organización y producción de una revista escolar. Expresados y evaluados todos los argumentos y consecuencias, si no se logra consensuar el proyecto y no se logra una alternativa que satisfaga todos los intereses, se votará y la mayoría decidirá el proyecto a ser realizado. Todos, a partir de ese momento, son responsables del trabajo en común, aún los que preferían la otra opción. Este compromiso deberá ser evaluado por ellos mismos y es conveniente que se incorporen formas de autorregulación.

Pero si el problema sobre el que se discute es agredir al otro curso que 'nos ganó el partido' o a los del colegio de la otra cuadra 'porque nos usan la placita', etc., aunque la mayoría apoye la decisión, ésta no obligaría a ninguno a efectivizarla porque no sería fruto de un consenso legítimo (los futuros agredidos no fueron consultados y no participaron del consenso). El consenso fáctico no legitima éticamente una acción que viole los derechos humanos pero puede ser provisoriamente utilizado para dirimir situaciones equivalentes éticamente.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA:

- Habermas: **Conciencia moral y acción comunicativa**. Barcelona, Península, 1985.
- Apel: **Estudios éticos**. Barcelona, Alfa, 1986.
- Martínez y Puig: **La educación moral**. Barcelona, Graò, 1994.

Patricia A. La Porta es Profesora de Filosofía y Pedagogía. Docente de Ética y Deontología.

Una mirada artística sobre la E.G.B. 1 y 2. **El folklore como manifestación cultural.**

Por Graciela Volodarski

Completando su mirada artística, la autora replantea la noción de folklore a partir de los conceptos de cultura e identidad, trasladándolos al ámbito de la escuela.

Cuando hablamos de lo "cultural" remitimos nuestro pensamiento a "algo" que pareciera estar afuera de nosotros mismos. Socialmente nos enseñaron y así lo comprendimos: que la cultura proviene de los conciertos, los museos, las conferencias, las bibliotecas, los teatros y las exposiciones. Por suerte, hoy en día, ese concepto y esa vivencia respecto al término han variado sustancialmente. En la actualidad, un recital de música popular, una muestra de teatro callejero, la presencia de una murga en el marco del renovado diseño urbano, también son considerados "cultura" y eso ya es un gran avance. Sin embargo es importante aclarar que éste es un logro cultural y social, porque fueron los mismos artistas, los mismos grupos, los vecinos de los diferentes barrios, los centros culturales que crearon a su alrededor una nueva modalidad de hacer cultura, siendo a la vez, proveedores y destinatarios de la misma.

Bajo la denominación de **folklore urbano** se impone esta nueva modalidad, formas de expresión, sobre todo en las ciudades donde la gente tiene su propia idiosincrasia y se identifica con su entorno.

La idea que el folklore (en todos sus aspectos) se desarrolla con mayor entusiasmo y autenticidad en las provincias es un hecho real y, por otro lado, lógico, teniendo en cuenta nuestra historia y las características sociales y culturales de las diferentes zonas y regiones del país. Existe también, una idea generalizada que toma al hombre de ciudad, particularmente al "porteño", como un ser sin identidad, despoblado de valores y de historia.

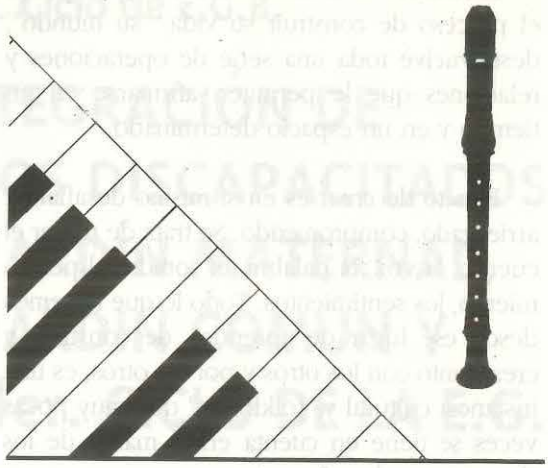
Sin embargo, existe seguramente, en esta visión de la realidad todo un transfondo político, social y cultural que vale la pena desentrañar.

Empezar a replantear estos aspectos y trasladarlos al ámbito de la escuela con sus correspondientes problemáticas abre un camino de renovación tanto para los docentes como para las nuevas generaciones que seguramente no querrán perderse la fiesta que significa "hacer" folklore, interpretando al mismo como manifestación del hombre y no solamente como manifestación artística.

En este sentido es importante saber que el folklore no es algo estático, sagrado e intocable. Por el contrario, es factible de ser vivificado, transformado, recreado, proyectado, multiplicado, concebido de mil formas distintas porque es el hombre mismo su creador,

su productor y su asistente. Es el hombre quien le da vigencia, quien le imparte un sentido y una dirección. El folklore no es propio de un lugar determinado; existe donde existe el hombre y donde éste se relaciona no sólo con la tierra, sino con el mundo que puede, que tiene a su alrededor y ese mundo no siempre se elige.

La identidad se construye con la cultura que entra y con la cultura que sale. Este emerger de la cultura de adentro hacia afuera es un acto de aprendizaje, es un proceso creador del hombre que no puede ni debe desaprovecharse, ni minimizarse. Por el contrario, los docentes, la escuela como institución generadora de cultura, no puede ni debe ignorar la participación de la comunidad en las variantes culturales y sociales que emergen como expresión y manifestación de la gente, en un sentido de pertenencia y afirmación de valores comunes y compartidos.



Instituto de Formación Docente
John Dewey

Auspician:

aula abierta
REVISTA DE EDUCACIÓN
3er. CICLO E.G.B. Y POLIMODAL

la obra
revista de educación

educación inicial

El *Instituto de Formación Docente "John Dewey"* presenta en:

Florida (Buenos Aires)
16, 17 y 18 de septiembre

1ras. JORNADAS DE INTERCAMBIO Y PRODUCCIÓN PEDAGÓGICA DESTINADAS A DOCENTES Y ALUMNOS DE INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE.

Bajo el lema: *"Los desafíos educativos del 2000... viejos y nuevos problemas... experiencias y reflexiones..."*,

- ***Temas de política y sociología***
- ***Temas de formación y práctica docente***
- ***Temas de didáctica y tecnología***

Conferencistas invitados:
Profesor Carlos Cullen, Lic. María Irma Marabotto y Prof. Cristina Botinelli.

Sede: *Asociación Médica de Vicente López.*

Informes e inscripción:
Instituto de Formación Docente "John Dewey". Malaver 1586 (1602) Florida.
Tel.: (011) 4796 -3802 - Fax: (011) 4797-2775 - E-mail: jdewey@satlink.com

El proceso de construcción de identidad, de elaboración de cultura, se transforma en un caudal maravilloso de potencialidades y posibilidades para que el alumno pueda conocer su historia y su realidad, un presente posible, factible de ser abordado y transformado.

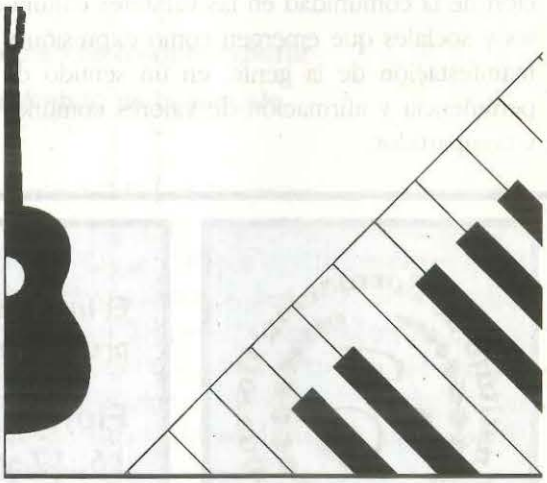
El hombre es creador de cultura porque en el proceso de construir su vida, "su mundo", desenvuelve toda una serie de operaciones y relaciones que le permiten afirmarse en un tiempo y en un espacio determinado.

El acto de crear es en sí mismo desafiante, arriesgado, comprometido. Se trata de poner el cuerpo, la voz, la palabra, el sonido, el pensamiento, los sentimientos. Todo lo que hacemos desde ese lugar de aprender, de construir y crear junto con los otros y por los otros, es una instancia cultural y "folklórica" que muy pocas veces se tiene en cuenta en el marco de los "haceres escolares".

La escuela es el ámbito ideal para llevar adelante proyectos, actividades de búsqueda e indagación, de tránsito compartido, sin esperar escenarios y luces que iluminen los diversos emprendimientos. Tenemos que entender que todo lo que parte de la escuela, lo que se desarrolla y se gesta en su interior no tiene que ver con "el mundo del espectáculo" sino con el aprendizaje creador.

De esta manera lucharemos por una mejor educación y por una escuela que tenga sentido transitar, una escuela que no tenga que **competir** con los medios de comunicación para poder subsistir. La escuela tiene que existir por sí misma, con sus objetivos claros coherentes con la realidad, con las expectativas y necesidades de las personas y las sociedades.

La escuela debe trabajar para ofrecer lo que en otros ámbitos de la vida no siempre se puede lograr u obtener: el protagonismo que ofrece el proceso de aprendizaje.



■ BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA:

- Murray Schafer, R.: **El Rinoceronte en el Aula**. Buenos Aries, Ricordi, 1975.
- Baquero, R.: **Vigotsky y el aprendizaje escolar**. Buenos Aires, Aique, 1995.
- Origlio, F.: *"Música y reforma educativa"*. (En: **Novedades Educativas** N°73; pág.63.)
- M.C.B.A.: **Diseño Curricular para la Educación Primaria Común. Secretaría de Educación**, Buenos Aries, 1986.
- Gardner, H.: **Educación Artística y Desarrollo Humano**. Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Stanislavski, C.: **Mi vida en el arte.** Buenos Aires, Siglo Veinte, 1976.
- Fux, M.: **Danza, experiencia de vida y educación**. Buenos Aires, Paidós, 1976.
- Jaritonsky, P. y Gianni, C.: **El lenguaje corporal del niño preescolar.** Buenos Aires, Ricordi, 1978.
- Winnicott, D. W.: **Realidad y juego**. Buenos Aires, Granica, 1972.
- Moya, I.: **Didáctica del folklore**. Buenos Aries, Compañía Fabril Editora, 1972.
- González, H.: **Juego, aprendizaje y creación**. Buenos Aries, Libros del Quirquincho, 1991.
- Galeano, E. y otros: **La cultura popular**. México, Premia Editora, 1991.
- Carretero M.: *Piaget, Vigotsky y la psicología cognitiva.* (En: **Novedades Educativas** N° 74; pág. 75.)
- Gardner, H.: **Educación artística y desarrollo humano.** Buenos Aires, Paidós Educador, 1994.
- Filmus, Daniel (comp.): **Para qué sirve la escuela**. Buenos Aires, Tesis Norma, 1993.

Graciela Volodarski es Profesora Nacional de Jardín de Infantes y Maestra Normal Nacional.

CIPOD
la obra

29/30 JULIO

Auspician:

ediciones la obra s.a.

ediciones Aula Abierta S.A.

PUERTO DESEADO - STA. CRUZ.

Curso de Perfeccionamiento para docentes de Nivel Inicial y 1er. Ciclo de E.G.B.

"INTEGRACIÓN DE NIÑOS DISCAPACITADOS AL JARDÍN MATERNAL, AL JARDIN COMÚN Y AL 1er. CICLO DE LA E.G.B."

ORGANIZAN: Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A. y A.P.D.E.N.I. (Asociación Puerto Deseado Educadores de Nivel Inicial).

TEMÁTICAS A ABORDAR:

- ¿Qué es un niño?
- ¿Qué es un niño diferente?
- Bases de la estimulación temprana.
- La mirada de los otros, juego y lenguaje.
- Trabajo con los padres: buscar el jardín.
- Integrar es posible.
- ¿Qué es integrar?
- Proyecto Educativo Institucional.
- Teoría para una comunicación adulta: Análisis Transaccional.
- El perfil docente.
- Los padres del niño integrado.
- Los padres de los otros.
- Evaluación.

DESTINATARIOS: Docentes: maestras de Nivel Inicial y de EGB (1er. ciclo), auxiliares. Profesores Especiales: de todas las áreas, directivos, representantes legales, psicólogos, profesores de educación especial en discapacitados mentales, motores, sensoriales, psicopedagogos, psicomotricistas, fonoaudiólogos, acompañantes terapéuticos, etc.

PROFESORAS: SILVIA CHIAPPINO Y MIRTA YANOV.

INFORMES E INSCRIPCIÓN:
Jardín de Infantes Nro. 9.
Tel.: 0297-4870586 de 9 a 12 hs y de 14 a 17 hs.

La psicopedagogía en la institución escolar, **¿debe realizar tratamientos?**

Por María Regina Öfele

En un diálogo entre dos madres de niños del 1er. ciclo de la EGB de una escuela privada de Capital Federal, ambas expresaban su preocupación por la conducta de otro niño del grado que mantenía actitudes agresivas con sus compañeros, problema que ya venía arrastrando desde el Nivel Inicial dentro del mismo colegio.

Las madres comentaban entre sí que Julián (el compañerito que agredía a los demás) seguía con estas manifestaciones dentro del aula y principalmente en el recreo. Pero una de las dos madres aclara que de todas maneras, Julián comenzó este año con dos tratamientos psicopedagógicos: dentro y fuera de la escuela. Las psicopedagogas no eran las mismas, pero que seguramente dentro de un tiempo se comenzarían a ver los frutos. Cuando la otra madre le pregunta un poco más acerca del tratamiento dentro del colegio, interesándose por el tema, ella no supo aclarar mucho más, dado que esa era la información que le había transmitido la madre de Julián.

Esto, ¿podrá ser realmente así? Es una pregunta que muchos padres se hacen o, más bien, no tienen muy en claro. Quizá porque aquellos padres que no están en el tema no conocen claramente la diferencia entre lo que es el diagnóstico y el tratamiento psicopedagógico, o quizá también por las razones que analizamos en el artículo anterior (*"El gabinete psicopedagógico, ¿un cuarto oscuro?"; en* ***Revista La obra. Para E.G.B.*** *Nro. 936; junio, 1999.).*

De cualquier manera, en muchas ocasiones se confunden los roles y funciones de la psicopedagoga dentro de la escuela, no sólo desde los padres sino también desde los docentes y, en ocasiones, desde la dirección.

En más de una situación cuando un niño manifiesta ciertas dificultades dentro del área escolar y específicamente dentro del aula, la maestra solicita la presencia de la psicopedagoga y su correspondiente ayuda, lo que comúnmente es llamado "derivación al gabinete psicopedagógico". Esto puede significar concretamente, diferentes actitudes a tomar por parte de la profesional, según su postura y modalidad de trabajo.

En algunos casos, cuando se pide la intervención de la psicopedagoga de la institución, se conversa primero con la persona que solicita la ayuda -en la mayoría de los casos, el docente-; a partir de aquí, las formas de actuar pueden ser variadas. En ocasiones, el profesional observa al niño dentro de su contexto, o sea, en el aula, en el recreo, en las clases especiales. Lo importante en este caso no es la observación del niño aislado sino de todo su entorno y su intercomunicación con el mismo. Dado que el problema se manifiesta precisamente allí, es importante que el profesional sepa qué es lo que ocurre en ese momento.

En algunos casos, los niños son llevados al gabinete donde las posibilidades son variadas y dependen muchísimo de la postura del profesional. En muchos casos, la psicopedagoga realizará una entrevista con el niño a fin de indagar en algunos datos con el objetivo de ras-

trear un poco más la situación. Otras veces, el profesional realiza algunos tests con el niño persiguiendo el mismo objetivo. Esta última postura, especialmente, es cuestionable y es criticada por algunas teorías debido a razones que explicaremos un poco más adelante.

Se cita a los padres a una entrevista con la psicopedagoga, con el objetivo de indagar un poco más en la situación familiar a la par de informarles también, acerca del hijo y el camino a seguir: puede ser que el niño no requiera ninguna ayuda en particular, o se realice una orientación familiar desde el gabinete, o bien se solicite la consulta a un profesional externo a la institución.

En este último caso, los padres consultarán con un profesional que no pertenezca a la institución y que hayan elegido ellos mismos. Éste empezará el recorrido del camino nuevamente desde el comienzo: hablará con los padres del niño recabando más datos para comprender la situación, tendrá entrevistas con el niño, probablemente también con todo el grupo familiar, realizará al pequeño, algún que otro test, hablará con el docente y la psicopedagoga de la institución a la que asiste y elaborará con todo ello un diagnóstico, indicando el tratamiento a seguir, si fuese necesario.

La función de la psicopedagoga dentro de la institución escolar es eminentemente **preventiva** y su función no se limita a los chicos que manifiesten problemas, en tal caso estaría trabajando solamente con un punto dentro de todo el sistema. Su trabajo debería involucrar a toda la institución y su personal, siempre desde una perspectiva de prevención, para lo cual asesorará en los distintos niveles en el área psicopedagógica a fin de que se desarrollen las tareas lo más óptimamente posible.

En el caso de un niño que manifieste dificultades, la psicopedagoga deberá analizar primero si el problema requiere de la intervención directa de los padres para su posterior derivación o si quizá el problema se podría resolver dentro de la institución como, por ejemplo, a partir de un cambio dentro de lo pedagógico y áulico. Vale aclarar que esto no significa que los padres no tengan participación en la situación, siempre deberán estar informados, pero su participación puede variar según el caso, considerando que hay situaciones que son factibles de resolver dentro de la escuela y otras que requieren colaboración de la familia o de profesionales, porque ya exceden la estricta actividad escolar.

En el caso de los niños que presenten dificultades más comprometidas y requieran de un tratamiento psicopedagógico, éste no lo podrán realizar los profesionales dentro de la institución escolar, por diferentes motivos. En primer lugar, como ya mencioné, la tarea de los profesionales dentro de la escuela es de carácter preventivo y no terapéutico. Por ello, no cabe un tratamiento dentro de la escuela y frente al caso de un niño con dificultades se limitará a derivarlo a la especialidad que corresponda y realizar un seguimiento dentro de la

infolibro.net
"el sitio del libro en internet"
LIBROS - REVISTAS - AUTORES
NOVEDADES
PRESENTACIONES - ACTIVIDADES
PROMOCIONES
PARA
LECTORES
ESTUDIANTES - DOCENTES
PROFESORES - BIBLIOTECARIOS
EMPRESARIOS - PROFESIONALES
DE
LA ARGENTINA Y EL MUNDO
VISITE: www.infolibro.net

escuela. Esto significa: hablar periódicamente con el profesional actuante a fin de informarse sobre el curso del tratamiento a los efectos de colaborar con el niño dentro del aula, pero a través de la maestra. No es la psicopedagoga quien va a trabajar con el niño en el aula, sino la maestra, a partir de las orientaciones dadas.

La tarea de la psicopedagoga dentro de la escuela ni siquiera es la de realizar diagnósticos, para lo cual tendría que tener una serie de entrevistas con el niño y la familia y tomar "una batería" de tests. Como esa misma tarea la va a realizar la profesional a la que se la derivará luego, no sería positivo para el chico y su familia pasar dos veces por la misma situación de examinación, exponiendo a diferentes personas, conflictos y dificultades que no siempre son agradables de comentar, aunque necesarios en determinados contextos.

La tarea de la psicopedagoga no se limita tampoco a derivar al niño y a la familia a un profesional externo al colegio y desentenderse a partir de allí. Deberá realizar luego, un seguimiento, como ya mencioné anteriormente, a fin de sostener desde la institución, la situación escolar. Para ello orientará al docente, si fuese necesaria alguna actitud en particular, como podría ser darle un poco más de tiempo para resolver algunas problemáticas, por ejemplo, o colaborar en la integración de sus pares a partir de determinadas actividades, etc. Conversará con los padres si fuese necesario y se mantendrá informada sobre el curso del tratamiento.

Existen colegios que tienen maestras recuperadoras dentro de la institución, que colaboran directamente con los niños que presentan alguna dificultad en un área en particular. En estos casos, los chicos son retirados del aula para trabajar en forma más específi-

CIPOD laobra

CENTRO DE INVESTIGACIÓN, PERFECCIONAMIENTO Y ORIENTACIÓN DOCENTE

Participación, reflexión y acción para la convivencia democrática.

El **Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A.** presenta sus nuevos cursos de presenciales para el **Área de Formación Ética y Ciudadana** y **Temas Transversales** en el **Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica.** Durante 1999, podrán ser organizados por docentes o instituciones educativas de cualquier punto del país. Solicítelos y, como siempre, **nuestro equipo docente llegará a su lugar de trabajo.**

- **Los temas transversales y posibles metodologías de abordaje.** *(Prof. Patricia La Porta)*
- **La enseñanza de temas transversales: Formación para la ciudadanía.** *(Prof. Omar Cura)*
- **Los valores atraviesan la educación. Actividades sugeridas para su enseñanza - aprendizaje.** *(Prof. Patricia La Porta)*
- **Las Normas y los Derechos Humanos, actividades sugeridas para su enseñanza - aprendizaje.** *(Prof. Patricia La Porta)*
- **Creatividad en la expresión teatral: en busca del lenguaje perdido.** *(Prof. Gustavo Aceras)*
- **Juego y creatividad en la EGB: todo un desafío.** *(Prof. Hugo Grisovsky)*

Solicite información personalmente o por carta a **CIPOD-Departamento de Capacitación,** Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires *(At.: Lic. Sandro Rivera),* o telefónicamente al: (011) 4958-1777 y 4983-5606, o por fax al: (011) 4958-1779. E-mail: laobra@cvtci.com.ar

ca algún punto o tema, y luego se reintegran a la clase; en otros casos, también la maestra recuperadora trabaja dentro del aula con el niño o un grupo de niños (esto dependerá de cada colegio). De cualquier manera, esto no implica que la psicopedagoga no intervenga, ni que esto implique un tratamiento dentro de la escuela. La maestra recuperadora trabajará (en el caso de aquellos colegios donde haya) únicamente sobre la dificultad puntual de aprendizaje, ayudando al niño a resolver una determinada situación problemática, como podría ser: la suma, una multiplicación, escritura, etc., dándole algunas herramientas más. De ninguna manera resolverá el problema global en profundidad, tarea que se logrará únicamente a través del tratamiento psicopedagógico.

En ocasiones, se confunden los roles y funciones de la psicopedagoga dentro de la escuela; pero su tarea se limita a la prevención y no al tratamiento del problema, de lo contrario estaría inmersa en un cúmulo de actividades imposibles de llevar a cabo. Por otro lado, la escuela es un espacio de aprendizaje dentro del cual se pueden prevenir dificultades y enfermedades pero no se las cura allí. Por ejemplo, a nadie se le ocurriría que un pediatra actuara curando enfermedades dentro de la escuela, pero sí están los pediatras revisando niños a fin de derivarlos en caso de necesidad, cuando detectan algún problema de orden físico.

Es importante aclarar esta diferencia entre la tarea preventiva y la curativa de los profesionales dentro de una institución, para no confundir los roles y esperar así, logros por parte de algunos, o de los niños, que no se pueden resolver dentro de la escuela, si bien ésta es parte y deberá colaborar para lograr un óptimo proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Brandstätter, J. y von Eye, A.: **Psychologische Prävention.** Viena, Verlag Hans Huber, 1982.

- Dinkmeyer, C. y Carlson, J.: **El consultor psicopedagógico en la escuela.** Buenos Aires, Guadalupe, 1976.

- Lima Scoz, B. y otros: **Psicopedagogia. O caráter interdisciplinar na formaçao e atuaçao profissional.** Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1987.

- Singer, K.: **Lehrer-Schüler-Konflikte gewaltfrei regeln. Beltz Verlag.** Weinheim und Basel, 1988.

María Regina Öfele es Licenciada en Psicopedagogía.

escolares.com.ar

"Un recorrido para la educación."

- Contenidos.
- Recursos.
- Bibliografía.
- Empresas.
- Organismos Oficiales.
- Organizaciones no gubernamentales.
- Gremiales.
- Servicios.

Mediación como práctica de carácter preventivo en instituciones educativas.

Por Marta Inés Seoane

Esta propuesta ha sido desarrollada con un doble objetivo: posibilitar la adquisición de pautas de conducta que permitan una convivencia más armónica en la actual institución y una inserción social más ajustada, para los alumnos y docentes; y propiciar la creación de un ámbito favorecedor de interrelación e interacción humanas con un mayor grado de eficacia y crecimiento, para la institución.

¿QUÉ SERÍA UNA PRÁCTICA PREVENTIVA?

Comenzaría a definir por lo contrario (que suele ser lo más común en lo que a prácticas actuales se refiere). Una postura *asistencialista* actúa cuando surge o estalla el problema; como si se tratara de colocarse el casco, tomar la manguera y como un buen bombero socorrer con la mayor rapidez posible a quien (o quienes) están en emergencia... En medio de la sorpresa y el nerviosismo, el tiempo es escaso para detenerse a pensar y analizar, la ansiedad por dar una solución generalmente hace postergar (o ignorar) lo *importante* por lo *urgente*. El que resuelve acapara el poder y la capacidad; el resto queda en un sitio de "supuesta discapacidad", acatamiento, alta de participación y desarrollo. Una clara modalidad *estímulo-respuesta* hoy, aquí, ahora, sin pensar en cuándo comenzó, cómo, qué pasará después...

Actuar frente al conflicto no es sentarse a esperar hasta que se produzca y entonces ver qué hacer... Actuar es también anticiparse observando, planeando acciones que reduzcan la frecuencia de aparición de problemas no pensados, su duración y el deterioro en el funcionamiento institucional. No podemos hacer que los conflictos desaparezcan, que no se produzcan, pero sí podemos estar atentos para enfrentarlos poniendo en marcha estrategias que los conviertan en hechos que nos permitan crecer.

El diccionario nos dice que *prevenir* es: *"Preparar con anticipación, una cosa. Anticiparse uno a otro. Impedir. Evitar. Avisar. Prever un daño"* (1).

Desde la concepción Psicológica y Psicopedagógica: *"(...) Prevenir implica invertir en la creación anticipada de condiciones que reduzcan el sufrimiento.*

(...) incluye enfáticamente el futuro, la noción de proceso y la lectura contextual (...) todos en la organización se disponen a corregir anticipadamente desvíos o lo hacen apenas ellos ocurren" (2).

Reflexionemos sobre Mediación y Conflicto. Me viene a la mente una escena de la película *"La espada en la piedra"*, en la que el mago Merlín (aquel que con un dedo ordenaba y ponía las cosas en movimiento) le decía al joven Grillo (futuro rey Arturo):

-"Debes estudiar para poder resolver mejor tus problemas.

Grillo:- ¡Si yo no tengo problemas!

Merlín:- ¡Imposible, el mundo está lleno de conflictos! - (mientras el magnífico mago desataba un nudo de su larga barba que había enredado con una puerta)".

■ EL CONFLICTO COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DE LA VIDA DIARIA PERSONAL E INSTITUCIONAL.

¿Qué entendemos por conflicto? Del diccionario: *"Situación de desacuerdo constante entre dos personas. Situación difícil. Choque, combate, lucha, antagonismo. Apuro, angustia del ánimo."* (3)

¿Y en el ámbito de las instituciones? *"Las organizaciones y los individuos que cumplen una función determinada y forman parte de grupos dentro de esas organizaciones viven conflictos en la interacción con fuerzas tanto externa como internas (...) el conflicto es una expresión de insatisfacción o desacuerdo con una interacción, un procedimiento, un producto o un servicio. (...) esta insatisfacción puede ser el resultado de múltiples factores: expectativas divergentes, objetivos contradictorios, intereses en conflicto, comunicaciones confusas o relaciones interpersonales no satisfactorias (...) el conflicto es un proceso y no un producto..."* (4)

Sería interesante aclarar que en la institución educativa surgen de la interacción humana y de las prácticas pedagógicas poco adecuadas (metodología-calificaciones poco claras-tareas con escaso fundamento-etcétera).

Cuántas veces ante alguna situación hemos experimentado sentimientos encontrados porque dicha situación posee, al mismo tiempo, aspectos que nos agradan y nos dan seguridad y otros que nos disgustan y nos hacen dudar. Entonces, a veces nos cargamos de tensión, de angustia. Estamos aquí en presencia de un conflicto **intrapsíquico**, en el que las tendencias internas se contraponen. Si pasamos al ámbito **interpersonal,** ya son dos o más personas o grupos que desean conseguir (o conservar) un objeto o situación; sólo una de esas partes podrá lograrlo y se ven la una a la otra como una amenaza o un obstáculo.

En la escuela, el conflicto se puede manifestar de formas diversas; no hay que confundir esas modalidades con el conflicto en sí mismo (el signo de la insatisfacción con la insatisfacción propiamente dicha). Dichas modalidades podrían ser:

- Disputas: insultos, empujones, peleas, actitudes agraviantes entre personas o daños a objetos.

- Competencia agresiva y descontrolada (intelectual, física, deportiva, etc.).

- Sabotaje: aceptar verbalmente una indicación pero después hacer otra cosa.

- Ineficiencia: falta de participación; negarse a hablar, a interactuar con otros alumnos, docentes o grupos.

- Retener información, ya que la información es poder, y guardarla, da la sensación de tener el control.

Después de este breve acercamiento conceptual y fenomenológico, ¿alguien puede decir que en su vida o que en sus instituciones no hay o no ha habido conflictos? Es más, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que seguirá existiendo, pues el conflicto es algo natural en la vida, no es producto de una equivocación, de la falta de capacidad de alguien, de la mala intención de algunos. En todo caso, habrá que reconocer una pluralidad de factores y actitudes

que conducen a su producción, de la cual muchos son responsables.

Surge así, la necesidad de analizar la eficacia de los estilos personales e institucionales en el enfrentamiento y resolución de los conflictos.

Más o menos intensos, con mayor o menor grado de conciencia, afloran distintas emociones y sentimientos como descontrol, intranquilidad, confusión, depresión, rechazo, angustia, resentimiento, desconfianza, error, culpa, empecinamiento, duda, mediocridad, incomprensión, soledad... Las instituciones, al igual que las personas, tienen modos propios de reaccionar frente a los conflictos; como ser:

- Actitudes arrogantes, que desvalorizan o desmerecen a alguna de las partes ("¿qué se puede esperar de ellos?").

- Dar batalla, enfrentamiento, pelea, autodefensa, justificarse, sentirse herido, cuestionado sin razón.

- Negar o minimizar ("...bueno, lo que pasa es que pobrecito está pasando por un momento difícil..., son chicos..., ya se les va pasar..., fue una pequeña confusión...).

- Evitación y desplazamiento para responsabilizar a un alumno, docente, padre, u otro integrante del origen del problema ("muerto el perro se acabo la rabia"... lo cambiamos de lugar, de curso, lo echamos de la escuela, lo mandamos al gabinete, lo sancionamos... evitamos el encuentro porque no hay tiempo para reunirse...).

- Acomodarse, tratar de poner paños fríos y dejar conformes a todos diciendo y haciendo frente a cada uno lo que desea, con tal de no generar un "lío mayor", de no enfrentar a los padres, o cuestionar a algún docente de trayectoria, o reconocer un error institucional.

En algunas oportunidades, que el conflicto perdure puede beneficiar a alguna de las partes incluidas o a otras ajenas ("a río revuelto... o divide y reinarás...").

Todas estas modalidades se quedan en las *posiciones* y no atraviesan la línea de lo superficial, de modo tal de llegar hasta los *intereses* y las *necesidades*; quedan atrapadas en la disputa y no analizan qué hay más allá de lo que se dice y se hace entre los participantes.

Existen dificultades en el funcionamiento institucional que devienen a consecuencia de un problema no resuelto o mal resuelto.

El estilo para enfrentar un conflicto nos acerca o nos aleja de la resolución más conveniente para todos; la manera de resolverlos puede causar otros conflictos similares o mayores.

Las acciones arrogantes colocan a un sujeto en condición de superioridad respecto de otro, con un claro efecto discriminador que genera aislamiento. Modalidades que buscan culpables (desplazamiento) dan pie al castigo, a la exclusión del culpable, de los que no están de acuerdo, de los que no se comportan como se les indica.

Las prácticas altamente competitivas generan malestar, frustración, desvalorización, marginación, rechazo por el que no puede. Las pseudo soluciones que provocan insatisfacción porque no escuchan a las partes, entonces ellas se sienten ignoradas "porque a nosotros no nos consultaron, nuestros pedidos no son considerados" y así sabotean el compromiso o se "hacen oír" con pintadas, por ejemplo. Ésta es una típica forma en la que afloran los problemas en la comunicación. Parecería ser que el canal de expresión se torna unidireccional, de uno de los niveles a otro, hallándose coartada la vía inversa. En estos casos suele quedar afectada la posibilidad de expresión de alguno de los sectores que, por ende, busca la manifestación de sus intenciones y deseos en el espacio "clandestinidad" (rumores, chistes, graffittis, etcétera).

Tanto las formas de ejercer roles y realizar tareas como las de enfrentar conflictos suelen estar muy arraigadas. Esto hace que no sólo sean difíciles de percibir sino de cambiar. Para

ello necesitan mecanismos que abarquen a la mayor parte de la institución.

La *mediación* como una *resolución alternativa de conflictos* en el ámbito educacional permite:

1 - Abordar el núcleo del conflicto, saliendo de las disputas y las posiciones para profundizar en los Intereses y las Necesidades que llevan a las partes, a los conflictos.

2 - Prevenir las consecuencias de un conflicto mal resuelto, pues da intervención y responsabilidad a los participantes durante el proceso así como en la propuesta y elección de soluciones de fondo.

3 - Abrir canales de ida y vuelta en la comunicación posibilitando hablar a todas las personas, mas allá de su status institucional en un marco de respeto y confidencialidad.

A propósito de nuevas prácticas con distintos protagonistas recomendaría la película *"Babe, el chanchito valiente"*, a fin de detenernos a pensar (y a animarnos a cambiar), que los hábitos cotidianos pueden ser realizados por otro, con otras maneras, y llegar a resultados más productivos y eficaces.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

(1) **Diccionario Pequeño Larousse Ilustrado**. 1997.

(2) De Gueller, Berta R. y De Zelcer, Mirta G.: *De la asistencia a la prevención*. (En: **Revista Aprendizaje Hoy.** Buenos Aires; págs. 131-137.)

(3) Ídem 1.

(4) Constantino, C. y Sckles Merchant, C.: **Diseño de sistemas para enfrentar conflictos**. España, Granica.

Marta Inés Seoane es Psicopedagoga.

CIPOD laobra

CENTRO DE INVESTIGACIÓN, PERFECCIONAMIENTO Y ORIENTACIÓN DOCENTE

Modelos institucionales y práctica docente.

El **Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente de (CIPOD) de Ediciones La obra S.A.** presenta sus nuevos cursos presenciales sobre **Modelos Institucionales y Practica docente** en el **Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica**. Durante 1999, podrán ser organizados por docentes o instituciones educativas de cualquier punto del país. Solicítelos y, como siempre, **nuestro equipo docente llegará a su lugar de trabajo.**

- **Reflexiones sobre la práctica docente: los cuadernos de clase.** *(Prof. María José Sabelli)*
- **Orientación vocacional en el aula.** *(Prof. María José Sabelli)*
- **La práctica de la enseñanza globalizadora especialmente en Ciencias Sociales y Naturales.** *(Prof. Omar Cura)*
- **La práctica educativa en el proyecto curricular institucional.** *(Prof. Omar Cura)*

Solicite información personalmente o por carta a **CIPOD-Departamento de Capacitación,** Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires *(At.: Lic. Sandro Rivera),* o telefónicamente al: (011) 4958-1777 y 4983-5606, o por fax al: (011) 4958-1779. E-mail: laobra@cvtci.com.ar

El ángel de una sola ala.
Juntos aprendemos a leer las comunicaciones.

Por María José Rodríguez, Estela Taglialegne, Fabiana Agrafojo y Rosario Rupéres.

Un proyecto de integración de una escuela de modalidad especial y otra de modalidad común desarrollado por alumnos de 3ro. y 6to. "A", 6to. "B" y 6to. "C" del Instituto "San José", de Berrotarán y "Santa Eufrasia", de Río Cuarto, provincia de Córdoba. Fue galardonado con el 1er. premio del Concurso Aulas sin fronteras '98, en la categoría *"Experiencia en el aula EGB 1- EGB 2 (1ro. a 6to. años)"* que organizó la Fundación "Poder Ciudadano".

■ FUNDAMENTACIÓN.

Considerando que la educación ha de darse en el ámbito real y dinámico, en consecuencia cambiante, permitiendo la apertura al mundo exterior proponemos actividades complementando la formación total del alumno.

Por tanto, el mundo de las noticias y de la actualidad ya forman parte del material de la escuela; entonces, aprovechándolo en forma acertada lograremos que el niño sea, en el futuro, un "lector" crítico y reflexivo de toda la información que recibe; por tanto, un adulto no tan fácil de convencer y quien será el que realice sus interpretaciones y quizás sus propias producciones.

Además de lo expuesto, se propone la integración para que los alumnos con distintas capacidades se conozcan, apoyen y cooperen para superar sus temores, inseguridades, prejuicios y aprendan a convivir respetuosamente.

■ OBJETIVOS.

- Lograr la integración de los niveles especial y primario.
- Promover una ambientación adecuada para que psicológicamente influya en el desarrollo integral de la personalidad del niño.
- Comprender la importancia de la integración de las personas con necesidades especiales a la sociedad.
- Aprender a "leer" la prensa.
- Encontrar canales y formas de expresión propios.

■ ACTIVIDADES.

- Jugar con el diario.
- Conocer las partes del mismo.
- Comparar distintos diarios.
- Reconocer el perfil de los mismos.
- Participar de distintos paseos y talleres.
- Realizar encuestas.
- Hacer entrevistas.
- Inventar avisos publicitarios.

- Inventar chistes y horóscopos.
- Desarrollar chistes y crónicas.
- Diagramar un diario.
- Crear su lema.
- Idear su título.
- Concebir su logo.
- Documentar todo el proceso por medio de fotografías y videos.
- Revelar y ampliar las fotografías.
- Armar un video.

■ EL PROYECTO.

El ángel de una sola ala es un proyecto áulico que se realizó entre una escuela especial y una escuela común; en este caso, la escuela especial de Berrotarán y la escuela común de la ciudad de Río Cuarto. Ambas instituciones se encuentran separadas por 80 km de distancia.

Se comienza a trabajar en este proyecto a partir de una invitación recibida por 6to. año del colegio "Santa Eufrasia", quienes se enteraron que en 3er. año de la escuela especial "San José" se estaba trabajando con los medios de comunicación y que los proyectos institucionales de ambas escuelas se referían a los **Derechos del niño y la familia.**

A partir de esto, se decide trabajar en cada una de las escuelas, los distintos medios de comunicación haciendo hincapié en el uso del diario. Posteriormente, los dos grupos de alumnos se integran a partir de paseos y talleres, para conocerse, superar temores, inseguridades, prejuicios, para que se apoyen, cooperen y *aprendan a convivir.*

La primera actividad realizada fue el envío de cartas, en las cuales se invitaba a los alumnos del Instituto "San José" a integrarse a un paseo por la ciudad de Río Cuarto.

Docentes y alumnos del colegio "Santa Eufrasia" prepararon el primer encuentro con actividades de integración social, desayuno en una confitería céntrica, almuerzo y como culminación, una función circense.

A estas actividades de integración se unieron otras, que permitirían conocer algunas de las instituciones importantes de la ciudad, entre ellas: la Municipalidad, donde fueron recibidos como huéspedes de honor por el intendente, el Consejo Deliberante, una emisora, Radio "Ser" y la visita a "Encotesa" (hoy, "Correo Argentino").

Cumplida la primera etapa debíamos comenzar la siguiente que era la de trabajar juntos.

Para realizar el diario se necesitaban notas, para editar el video, filmaciones. Por lo tanto, los alumnos y los docentes de la escuela especial prepararon el Segundo Encuentro en Berrotarán.

Allí se trabajó en distintos talleres rotativos (huerta música, educación física, carpintería, plástica y un taller de expresión con diarios, finalizando la jornada con la plantación de un árbol con los chicos del jardín de infantes).

En Berrotarán los visitantes fueron recibidos por el intendente del pueblo; en ese momento, el Sr. Anselmo Bruno.

Dos alumnos de sexto, Teresita (fotógrafa), Damián (el poeta y cuentista) y Martín (alumno del San José) junto con su cámara de filmar fueron los encargados de filmar, hacer las notas y fotografiar todas las actividades que se realizaron durante la jornada.

Un grupo de alumnos en uno de los talleres diseñó el logo que luego identificará el diario y el video.

El nombre del diario, "EL ÁNGEL DE UNA SOLA ALA", surge en el mismo taller y hace referencia a que cada uno de nosotros somos *ángeles de una sola ala* y que sólo podemos volar si nos abrazamos unos a otros.

Esta frase lleva implícita las características comunes de ambas instituciones:

- El de respetar al otro como ser único y de reconocer en él y en nosotros, nuestras capacidades y aptitudes.
- El de favorecer la participación activa de los alumnos en la comunidad, dando oportunidades para conocer a los otros y a nosotros mismos.

• Crear condiciones de igualdad en los distintos ámbitos de la vida, realizando actividades que resulten de interés y permitan a los niños reflexionar y lograr el respeto por los demás.

Estos valores son los pilares básicos para todas las escuelas que están convencidas de que la verdadera integración social de cualquier persona parte del conocer.

Las actividades del tercer encuentro se desarrollaron casi de la misma forma: recibimiento, desayuno y organización de talleres; éstos difieren de los realizados en Berrotarán para mostrarles e integrar a los visitantes a las actividades de la escuela común.

En plástica, los grupos confeccionan afiches gigantes; en música trabajaron con instrumentos no convencionales y en computación, los dueños de casa trataron de transmitirles a sus pares todo lo que saben.

En noviembre se realizó la última tarea programada para ese año, que consistió en dos días de acantonamiento, para esta actividad se contó con la colaboración de la coordinadora de Educación Física de la ciudad de Río Cuarto, la Prof. Susy Tobares.

También se realizaron actividades organizadas por otras entidades: fútbol 5 y 7 para personas con discapacidad preparadas por Olimpíadas especiales de la U.N.R.C.

Segunda Muestra Nacional, deportiva y cultural para personas con discapacidad organizada por la Fundación de Deportes de la Municipalidad de Río Cuarto.

Mientras tanto, iban tomando forma las notas, ventas de publicidades, etcétera, para la publicación del primer número del "Ángel de una sola Ala", el cual fue presentado en una exposición realizada en el Viejo Mercado de la ciudad de Río Cuarto; allí fueron vendidos los diarios con gran entusiasmo por los alumnos de ambas instituciones (había que pagar los gastos de imprenta).

El segundo número sale a la venta en el mes de octubre; en ese mismo mes se compaginan dos videos y se graba un programa radial.

Cuando se decide trabajar con los Medios de Comunicación no se tuvo como objetivo formar periodistas; nuestro objetivo principal fue desarrollar en los chicos su capacidad crítica, reflexiva, hacia el bombardeo que les llega desde los medios. A través de un trabajo cooperativo y grupal, se buscó que, además de informarse "pasivamente", se convirtieran en receptores activos, críticos, partícipes del proceso que implica la producción de un diario, un noticiero televisivo, un programa radial.

Bajo un contenido en común, cada institución realizó un abordaje del tema adecuado a cada grado.

Los productos logrados fueron dos ediciones de "El Ángel de una sola ala", dos videos ("Noticiero Verdad" y "Top 6") y un programa radial.

Se dividieron los roles de una manera que todos se sintieron partícipes.

Se promovió la producción escrita, la reflexión, el intercambio, logrando un espacio, un canal de expresión para manifestarse y comprometerse con los problemas de nuestra sociedad; esto puede verse reflejado en el editorial de la primera edición del diario "El Ángel de una sola Ala", titulado: "Juntos por la vida", y dice así:

Queridos lectores:

"Nos encontramos muy orgullosos de poder comunicarles lo bien que nos sentimos trabajando en conjunto y de la mano.

Viviendo experiencias diferentes se fue creando este diario.

Nos conocimos, nos reímos... intercambiando, compartiendo ideas y sentimientos.

Cada uno con sus capacidades y aptitudes hicimos brotar esta semilla, que si la seguimos regando crecerá cada vez más fuerte, enriquecerá nuestro espíritu y nos hará ser cada día mejores.

Ojalá que este fruto sirva para ser imitado y siga multiplicándose... porque, a pesar de nuestras individualidades, ante los ojos de Dios, todos somos iguales".

Todas estas actividades llamaron la atención de los medios de comunicación de la ciudad, tanto las emisoras radiales como el canal de TV abierta y el diario más importante se acercaron para invitar a todos los chicos involucrados en este proyecto para que contaran sus experiencias; esto significó un orgullo del verdadero aprendizaje que se obtiene compartiendo, conociendo, valorizando, especialmente de los alumnos comunes que se enriquecieron a través de la ayuda mutua.

Descubrimos que lo que no se conoce no se ama, conociendo aprendimos a amar y a aceptar diferencias, es así como después de estos trabajos surgió un proyecto de Declaración que se presentó en el Primer Congreso del Niño, participando de él, Martín Bruno, por el Instituto "San José" y Damián Nadales, por el Colegio "Santa Eufrasia".

Este proyecto es un logro colectivo ya que contamos con la colaboración no sólo de los docentes y alumnos de distintas instituciones, sino que se constituyó una verdadera red comunitaria, ya que se sumaron organismos gubernamentales, no gubernamentales, empresas privadas y estatales, comercios, iglesia y comunidad en general.

De este tipo de educación donde las experiencias de vida son lo primordial es que permiten que las personas comunes tengan la oportunidad de brindar un espacio y un tiempo a las personas con necesidades especiales, en donde el respeto por las diferencias y el reconocimiento por la igualdad de oportunidades nos hace crecer como seres integrales, sintiéndonos seres humanos únicos y a su vez miembros de una sociedad en la que tratamos que cada día sea más justa y solidaria.

■ CONCLUSIONES.

Cuando se habla de discapacidad, nos imaginamos la limitación de un ser humano determinado. Pero esta limitación no está dada por las carencias (físicas, mentales o de otro tipo) de las que está impedido, sino también por la misma comunidad a la que pertenece y muchas veces no ofrece medios alternativos de superación.

Cada sociedad genera ideas, palabras y valores que configuran la imagen social de la discapacidad.

Por esto es que se plantea a la discapacidad como un problema social.

Entonces es indispensable no sólo pensar en la persona con discapacidad con vista a su NORMALIZACIÓN, sino hacer de la sociedad un medio más aceptable para todos.

La necesidad de concientizar a la sociedad es una tarea ardua y difícil pero a su vez imprescindible para lograr la total integración de las personas especiales a ella. Esta tarea se logrará conociendo a estas personas y trabajando con ellas, sabiendo que ante todo son personas.

Por lo tanto, después de estar seguros de esto y finalizando el trabajo agregamos:

La experiencia resultó altamente positiva. A los niños les agradó trabajar con el diario y el resultado de los dos números que pudieron publicar fue motivo de satisfacción y orgullo, y el hecho de trabajar las dos instituciones juntas da por resultado esto que ellos mismos escribieron: *"Nos encontramos muy orgullosos de poder comunicarles lo bien que nos sentimos trabajando en conjunto y de la mano".*

Viviendo experiencias diferentes se fue creando este diario.

Nos conocimos, nos reímos intercambiando y compartiendo ideas y sentimientos.

Cada uno con sus capacidades y aptitudes hicieron brotar esta semilla, que si la seguimos regando crecerá cada vez más fuerte, enriquecerá nuestro espíritu y nos hará ser cada día mejor.

Ojalá que este fruto sirva para ser imitado y siga multiplicándose, porque a pesar de nuestras individualidades, ante los ojos de Dios, todos somos iguales.

María José Rodríguez, Estela Taglialegne, Fabiana Agrafojo y **Rosario Rupéres** son docentes del Instituto "San José", de Berrotarán y "Santa Eufrasia", de Río Cuarto, provincia de Córdoba.

Educación Vial.
Normas y códigos en forma de juegos.

Por Beatriz Julia Di Paolo

Presentamos en esta nota, un proyecto desarollado con alumnos de quinto grado de la Escuela N° 17 D.E. 2.

Área temática: Educación Tecnológica.

■ CONSIDERACIONES INICIALES. UNA MIRADA HACIA NUESTRA MEJOR CALIDAD DE VIDA.

Todo comienza a través de una vivencia diaria en donde los alumnos de quinto grado decidieron abordar el proyecto de Educación Vial alarmados por el alto porcentaje de accidentes de tránsito ante una sociedad que parece olvidada de lo que es respeto por el prójimo.

Para poder dar solución a esta problemática, el grupo ideó propuestas interesantes como por ejemplo investigaciones sobre códigos y normas aplicadas a juegos permitiendo a través de estas motivaciones la reflexión sobre una conducta vial solidaria e inteligente.

Entendiendo que el sistema educativo constituye un ámbito propicio para el desarrollo de actividades preventivas se emprendieron acciones de difusión tendientes a una mejor calidad de vida.

Los objetivos:

1. Aprender a través de actividades lúdicas, normas y códigos de tránsito.

2. Transferir las pautas aprendidas a los demás integrantes de la comunidad educativa.

3. Aplicar conocimientos desarrollando creatividad y perseverancia en el desarrollo de consignas, elaborando con total autonomía ajustes y cambios sobre la propuesta original en casos de considerarlo apropiado.

4. Difusión de diferentes tipos de señales de tránsito según sean de: información, reglamentación y prevención.

5. Favorecer en el niño, la incorporación de valores de respeto y solidaridad al prójimo proyectándolo como futuro ciudadano.

■ LAS LÍNEAS DE ACCIÓN.

La aplicación de contenidos en la construcción y producción de objetos fue desarrollada por medio de acciones individuales y grupales

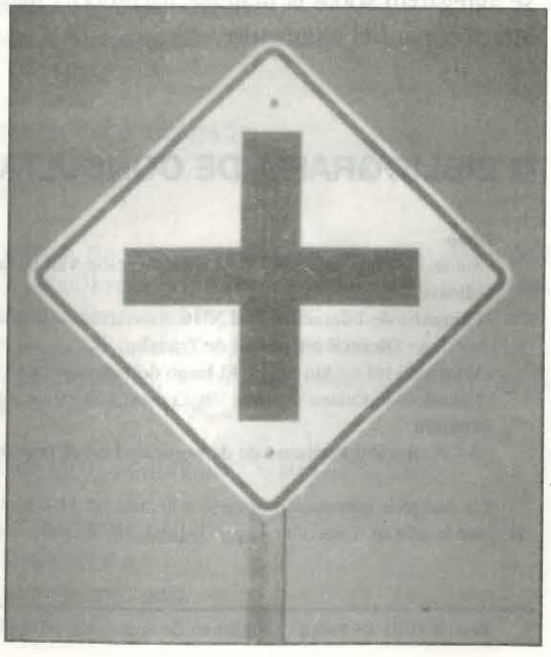
permitiendo la forma de comprender a través de la reflexión y organización en el aprendizaje de cómo prevenir accidentes.

Esta puesta en marcha del proyecto pudo realizarse dado que la Dirección de este establecimiento comprende y apoya el desarrollo de actividades.

■ EL RELATO DE LA ACTIVIDAD.

Se trataba de motivar a los alumnos en el desarrollo de la actividad sobre la protección de las personas conociendo, reconociendo y diferenciando las reglas y normas de tránsito. Por eso decidimos viajar en un transporte imaginario donde la capacidad era exactamente de sesenta pasajeros.

Nuestro recorrido lo íbamos haciendo respetando cada señal que se indicaba en el camino, detuvimos el auto en la puerta de la escuela y, posteriormente, hicimos una visita a biblioteca donde nos proporcionaron material sobre: semáforos, modo de proceder de los conductores, circulación de bicicletas, paso a nivel, entre otros. Camino al aula todos comentaban sobre cómo se proyectaría el desarrollo de la actividad. Cuando llegamos, nos encontramos con un regalo de la dirección, era una revista para cada uno en forma de cuento sobre el tema. Estábamos listos para empezar a trabajar. Los chicos no se ponían de acuerdo sobre con quién compartirían la actividad; en este caso, la participación sutil del docente debe estar siempre presente. Finalmente, se separaron por grupos y comenzaron a diseñar, compartir diálogos, seleccionar materiales, comparar costos. Después de una evaluación de propuestas se decidió realizar una producción de juegos sobre Educación Vial para compartir con *Primer Ciclo* en forma graduada partiendo de lo más simple a lo más complejo. Para primer año se realizaron juegos con elementos con formas y colores, como por ejemplo: el semáforo, cubos, elementos que ruedan, objetos luminosos, etc. Para segundo año desarrollamos juegos para encestar, con luces, semáforos con transmisión de movimientos manuales y, por último, para tercer año, juegos de cartas, preguntas y respuestas, plantillas con códigos y señales luminosas.



Cada juego fue diseñado con sus respectivas reglas. El grupo de Micaela, Mayra, Laura y Karina participaron en la idea de salir a realizar encuestas a la calle para saber la opinión de las personas ajenas al proyecto. El **SÍ** fue tan contundente que con micrófono en mano comenzaron el nuevo desafío. El primer encuestado fue un policía, luego un médico, después una maestra y, por último, un chico que paseaba su perro. Nadie se molestó por la ocurrencia, todos los felicitaban y esto los alentó muchísimo. La participación de todos y el intercambio de conceptos hizo posible que surgiera la idea de promocionar la producción por medio de volantes que se hacían llegar a los grados anunciando su visita para jugar aprendiendo en el patio, en casa, en el aula... El lugar no importaba; al contrario, el resultado más atractivo fue descubrir diferentes recursos que se agregaban sobre la marcha, haciéndola más atractiva para el alumnado.

■ CONCLUSIONES.

El proyecto desarrollado sobre Educación Vial fue aceptado y trabajado a través de un compromiso, no sólo de los alumnos sino también por todos los actores componentes de la comunidad escolar. La selección de los contenidos aplicados en la construcción y elaboración de trabajos sobre normas y códigos cubrieron la necesidad de aprender sobre cómo prevenir accidentes desde el saber defender los derechos adquiridos.

Como corolario, podemos expresar que los resultados alcanzados en esta propuesta de trabajo fueron satisfactorios ya que trascendió, inclusive, en la perspectiva institucional de diferentes escuelas en la medida que los alumnos pudieron confrontar sus experiencias a través de una muestra de los productos obtenidos.

Por otra parte, se ha evidenciado un entusiasmo participativo generalizado en esta puesta de trabajo mediante juegos de recreación con figuras instructivas sobre la concientización de modificar conductas irresponsables que constituyen un serio peligro para la vida.

En algunas oportunidades, los juegos tienen mucho que ver con la realidad, en este caso quisimos que a través de un simple entretenimiento las personas puedan modificar conductas usando el sentido común.

■ BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA:

Libro:
- Automóvil Club Argentino: **Guía de Educación Vial para Docentes.** Saint Claire Editora.

Folletos:
- **Campaña de Educación Vial N°16.** Asociación Argentina de Carreteras; adherida a la IRF.
- M.C.B.A.: **Dirección General de Tránsito.**
- Municipalidad de San Isidro: **El juego del tránsito.**
- Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Seguridad Vial: **Señales de Tránsito.**

Láminas:
- A.C.A.: **Acción Permanente de Seguridad en el Tránsito.**

Por cualquier información dirigirse a Escuela N° 17 D.E. 2. Los juegos y grabaciones del proyecto se encuentran a disposición de quien la solicite. Dirección: Ángel Gallardo 246.

Beatriz Julia Di Paolo es Profesora de Enseñanza Primaria.

CIPOD
la obra

17/18 SEPTIEMBRE

Auspician:

ediciones la obra s.a.

ediciones Aula Abierta S.A.

CIUDAD DE ROSARIO.

Curso de Perfeccionamiento para docentes de Nivel Inicial y 1er. Ciclo de E.G.B.

"INTEGRACIÓN DE NIÑOS DISCAPACITADOS AL JARDÍN MATERNAL, AL JARDIN COMÚN Y AL 1er. CICLO DE LA E.G.B."

ORGANIZAN: Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A. y Fundación Apertura.

TEMÁTICAS A ABORDAR:

- ¿Qué es un niño?
- ¿Qué es un niño diferente?
- Bases de la estimulación temprana.
- La mirada de los otros, juego y lenguaje.
- Trabajo con los padres: buscar el jardín.
- Integrar es posible.
- ¿Qué es integrar?
- Proyecto Educativo Institucional.
- Teoría para una comunicación adulta: Análisis Transaccional.
- El perfil docente.
- Los padres del niño integrado.
- Los padres de los otros.
- Evaluación.

DESTINATARIOS: Docentes: maestras de Nivel Inicial y de EGB (1er. ciclo), auxiliares. Profesores Especiales: de todas las áreas, directivos, representantes legales, psicólogos, profesores de educación especial en discapacitados mentales, motores, sensoriales, psicopedagogos, psicomotricistas, fonoaudiólogos, acompañantes terapéuticos, etc.

PROFESORAS: SILVIA CHIAPPINO Y MIRTA YANOV.

INFORMES E INSCRIPCIÓN:
FUNDACIÓN APERTURA.
San Lorenzo 1139. 2do. piso.
Tel./Fax: 0341-4261144.

Visto y oído...

Por Norma Alasia

Canadá en la Primera Exposición Internacional del Museo de los Niños "Abasto".

LOS NIÑOS Y LOS DERECHOS HUMANOS.

"En las manos de un niño, un lápiz de color puede ser una poderosa herramienta..."

Lloyd Axworthy (Ministro de Asuntos Exteriores de Canadá.)

En 1998, más de setecientos chicos participaron en el concurso "Los Derechos Humanos vistos por ojos jóvenes", en el marco de las celebraciones para conmemorar el *50 Aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos*. El mismo fue organizado por el Centro Nacional para las Artes de Canadá y contó con el apoyo del Ministerio de Asuntos Exteriores y Comercio Internacional de dicho país.

Esta muestra, que comenzó su recorrido el 19 de octubre de 1998 en Washington DC, incluye el trabajo ganador y otros 50 dibujos seleccionados. Se trata de una exposición itinerante que propone a los chicos ser partícipes de una gran muestra colectiva, por eso, en cada etapa de la gira se los invita a crear sus propios dibujos sobre la importancia de los Derechos Humanos. La muestra se complementó con una serie de cortometrajes animados ("Los Derechos del Corazón"), para reflexionar sobre la paz, la tolerancia, la solidaridad y otros ideales sustentados por la Convención sobre los Derechos del Niño de la Naciones Unidas; además de conferencias, teatro de títeres y talleres de arte infantil, entre otras actividades que se realizaron con entrada libre y gratuita.

El itinerario de esta exposición es por 18 países del continente americano, entre los que se encuentran la Argentina, Panamá, Venezuela, Chile, Perú y México, para finalizar en junio del 2000 en Canadá.

En su visita por nuestro país, se presentó en el Museo de los Niños "Abasto" desde el 22 de abril y hasta el 14 de mayo como "Primera Muestra Internacional". Fue auspiciada por TransCanada, ASAEC y Canada´s School-Neet. Contó con el especial apoyo de la Secretaría de Educación, GCBA; Dirección de Derechos del Niño; Ministerio de Cultura y Educación; Much Music, Direct TV y CEC Network Buenos Aires.

Velázquez
El Arte de Mirar

Desde el 19 de junio y hasta el 17 de agosto en el Palais de Glace (Posadas 1725. Cap.Fed.).

Este año podremos disfrutar de la segunda edición del "hands on" -permitido tocar- en la Argentina (recordemos "Chagall para chicos" realizado el año pasado bajo la misma modalidad, por primera vez en nuestro país).

En el marco de los festejos internacionales por los Cuatrocientos Años del Nacimiento de Diego Velázquez tiene lugar en Sevilla, la Mega Exposición *"Velázquez, El Arte de Mirar"*; basada en principios pedagógicos para escolares y adaptada a todo público -con el propósito de sensibilizar la mirada del visitante a través de un viaje experimental por el Siglo XVII- llega a nuestro país de la mano del Estudio D'Adamo y Asociados (representantes para América Latina de Shoka Kulturservice, Sevilla).

Se trata de un nuevo espectáculo cultural que ofrecerá a los concurrentes un recorrido guiado relacionado con el aprendizaje académico para estudiantes primarios (recomendable a partir de los 8 años) y secundarios. El circuito obedece a un orden cronológico y temático que se define por el transcurso de la vida del artista, en quince estaciones; la historia es contada a partir de anécdotas sobre los personajes de Velázquez hasta llegar a la historia y sociedad del siglo XVII.

Las réplicas de las obras más representativas del artista estarán acompañadas por textos explicativos destinados a todas las edades; los visitantes recibirán un catálogo que contiene preguntas entretenidas que le permiten al alumno interactuar con la obra y los guías instructores.

Este evento cuenta con el auspicio de la Unesco, organizaciones españolas y la Secretaría de Cultura de la Nación.

Quienes deseen obtener más información pueden llamar a los teléfonos 154915-8904 y 154068-1493, las Srtas. Florencia Nápoli y Cristina Rivada atenderán sus inquietudes. Por último, ***los organizadores solicitan a los docentes efectuar sus reservas con la mayor antelación posible dado que el año pasado se agotaron los cupos antes de lo previsto.***

Las Meninas (1656).

Esta obra, que tiene como personaje central a la Infanta Margarita -hija de Felipe IV- rodeada por sus damas de compañía, es considerada la obra maestra de Velázquez. Observemos que el Maestro se autorretrata pintando y, al fondo del cuadro, se encuentran reflejados en un espejo, los Reyes de España.

Biblioteca.

Por Nieves Rebuffo

MINISTERIO DE EDUCACION Y

EL TACTO EN LA ENSEÑANZA

Autor: Max van Manen.

Editorial: Paidós Educador.

Este libro es un antídoto perfecto contra la preponderancia de los textos psicológicos que suelen describir las interacciones adulto-niño como una serie de tareas y habilidades diferenciadas.

A pesar de reconocer el papel de los enfoques tradicionales basados en las habilidades, van Manen trata abierta y directamente las dimensiones de estas relaciones que la psicología no puede abarcar, entre las que fundamentalmente se encuentra la difícil tarea de estar con los niños para que la maduración sea posible.

EL ABC DE LA TAREA DOCENTE: CURRÍCULUM Y ENSEÑANZA

Autor: Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi.

Editorial: Aique Grupo Editor.

Los autores ofrecen varias definiciones sobre las nociones básicas acerca de los contenidos de la enseñanza, la tarea docente y la institución escolar en la que ésta se desarrolla. Su propósito es contextualizar social, política y culturalmente los problemas propios de estas realidades y permitir que el lector elabore sus propias conclusiones.

También se incluyen contenidos y enseñanza, las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, actitudes, premios, castigos y valores implícitos en expresiones verbales, etc., además de plantear la necesidad de renovar las concepciones más comunes en el campo de la evaluación.

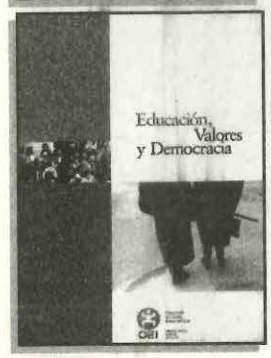
HISTORIAS PARA PENSAR 1

Autor: Philip Cam.

Editorial: Manantial.

Estos textos breves exploran cuestiones de ética, formación ciudadana y diversos temas sociales. El libro está compuesto por siete historias en las cuales los protagonistas reflexionan sobre problemas fundamentales de filosofía a partir de experiencias cotidianas.

Dirigido a chicos de 9 a 13 años, este libro permite, una vez finalizada su lectura, reflexionar sobre la amistad, la violencia, la lealtad, la justicia, el daño a las personas y los animales, la responsabilidad y los derechos de los niños, las mentiras y los contextos, la discriminación y los discapacitados.

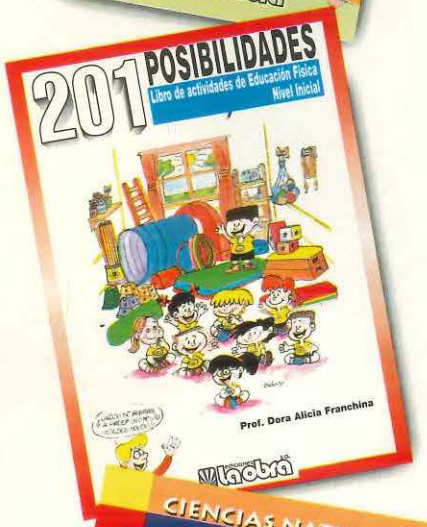


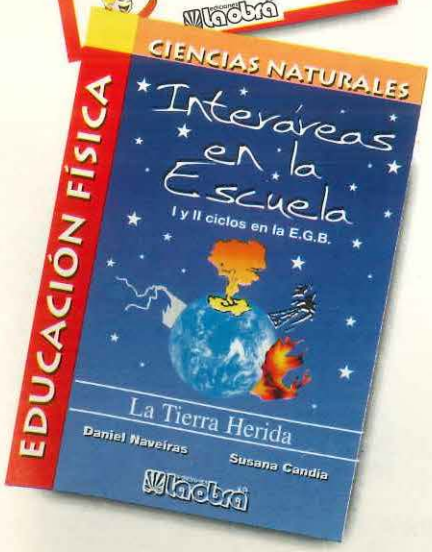
EDUCACIÓN, VALORES Y DEMOCRACIA

Autor: Guillermo Vásquez, Adela Cortina, y otros.

Editorial: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Con esta publicación, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura (OEI) ofrece nuevamente al lector iberoamericano un conjunto de reflexiones sobre las relaciones e implicaciones entre Educación y Democracia y algunas consideraciones pedagógicas que se derivan de un análisis de la dinámica actual de las sociedades abiertas, plurales y democráticas.





ediciones laobra S.A.

NOVEDADES '99

1 OREJITAS Y LA BANDA DE LA COMPU

(Nivel Inicial / EGB 1)

Opción Contado: $12 (Giro o cheque a nombre de Ediciones La obra S.A.)

Opción Tarjeta Mastercard: 3 pagos de $ 4,70.-

2 UN DINOSAURIO EN LA ESCUELA

(EGB 1: 1º Año)

Opción Contado: $16 (Giro o cheque a nombre de Ediciones La obra S.A.)

Opción Tarjeta Mastercard: 4 pagos de $ 4,70.-

3 201 POSIBILIDADES - Actividades Educación Física

(Nivel Inicial)

Opción Contado: $8 (Giro o cheque a nombre de Ediciones La obra S.A.)

Opción Tarjeta Mastercard: 2 pagos de $ 4,70.-

4 INTERÁREAS EN LA ESCUELA - Ed. Física y Cs. Naturales

(EGB 1 y 2)

Opción Contado: $8 (Giro o cheque a nombre de Ediciones La obra S.A.)

Opción Tarjeta Mastercard: 2 pagos de $ 4,70.-

PAGO CON TARJETA MASTERCARD

Para abonar con su tarjeta de crédito deberá completar, firmar y enviar este cupón a Ediciones La obra S.A.
Agrelo 3923 (1224) Capital Federal.
Tel/Fax: (011) 4958-1777 / 1779 / 6283 y 4983-5606.
E-mail: laobra@cvtci.com.ar

TARJETA MASTERCARD |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

Vencimiento |_|_|_|_|

Autorizo a Ediciones La obra S.A. a debitar de mi tarjeta el pago de..... cuotas de $.....por la compra del Libro

☐ Nº 1, ☐ Nº 2, ☐ Nº 3, ☐ Nº 4

Firma

Ediciones La obra S.A. y el Centro de Informática Psicopedagógica s.r.l. (CIP)...

...presentan:

ORGANIZAMOS NUESTRO SALÓN DE JUEGOS.

Orejitas y La Banda de la compu.

Proyecto Pedagógico con recurso inform

H 0021852

Presentando un KIT INTEGRADOR que contiene:

Proyecto Pedagógico con:

- Expectativas de logros y contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Secuencia de actividades.
- Actividades complementarias.

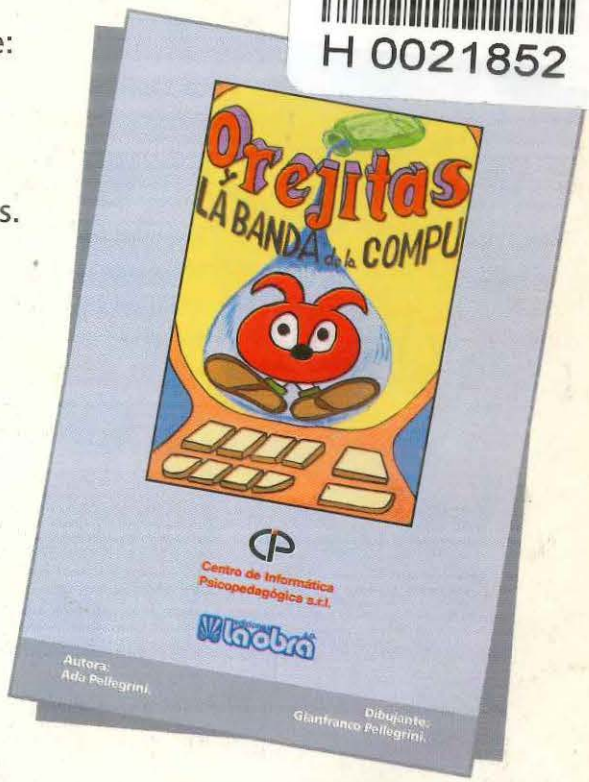
Un libro con el cuento guía:

Orejitas y la Banda de la Compu.

Un títere con el personaje principal.

5 softwares educativos, donde los niños jugando con Orejitas trabajarán las nociones de:

- Seriación.
- Secuencias témporo-espaciales.
- Cuantificación.
- Relaciones lógicas.
- Series lógicas.



Comuníquese con nosotros.

4983-5606 • 4958-6283 / 1777 / 1779

E-mail: laobra@cvtci.com.ar

Centro de Informática Psicopedagógica s.r.l.

Almte. F. J. Seguí 755 (1406) Capital Federal.

ediciones laobra s.a.

Agrelo 3923 (1224) Capital Federal.

938
49

Para E.

la obra

REVISTA DE EDUCACIÓN

Agrelo 3923 (1224)
Buenos Aires - Argentina.

CORREO ARGENTINO	CORREO CENTRAL	FRANQUEO A PAGAR
		CUENTA NRO. 11439

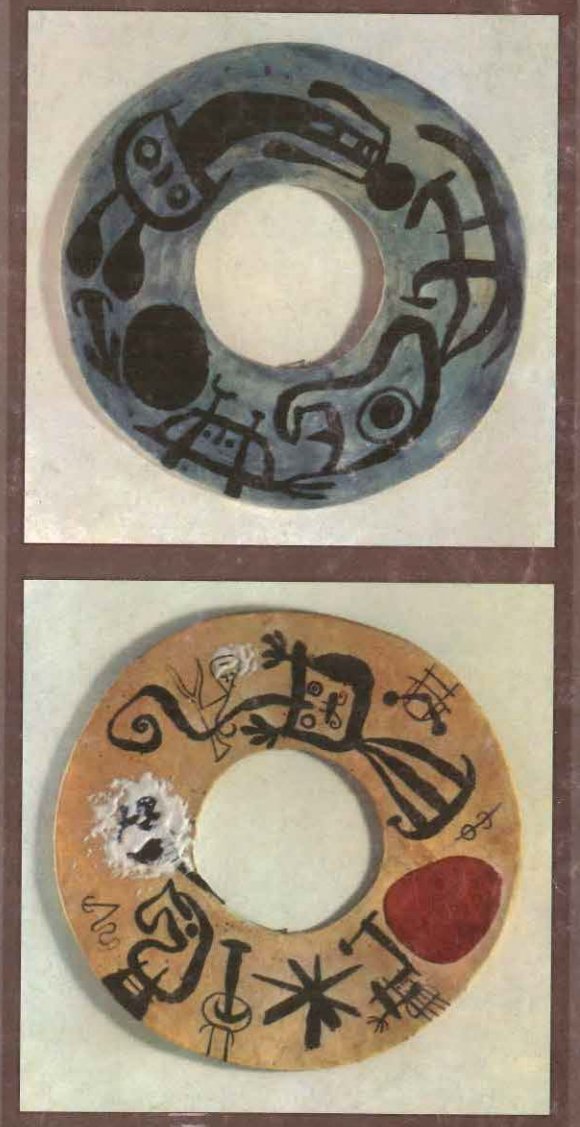
IMPRESOS

Aspectos rurales y urbanos.

Modos de vida y contrastes.

Figuras, cuerpos geométricos y poesía.

Educar en la sensibilidad artística.



JOAN MIRÓ. *Antiplato, doble cara.* 1956.
Cerámica, 50 cm diámetro.

Agosto 1999 / Nº 938.

Interáreas en la Escuela

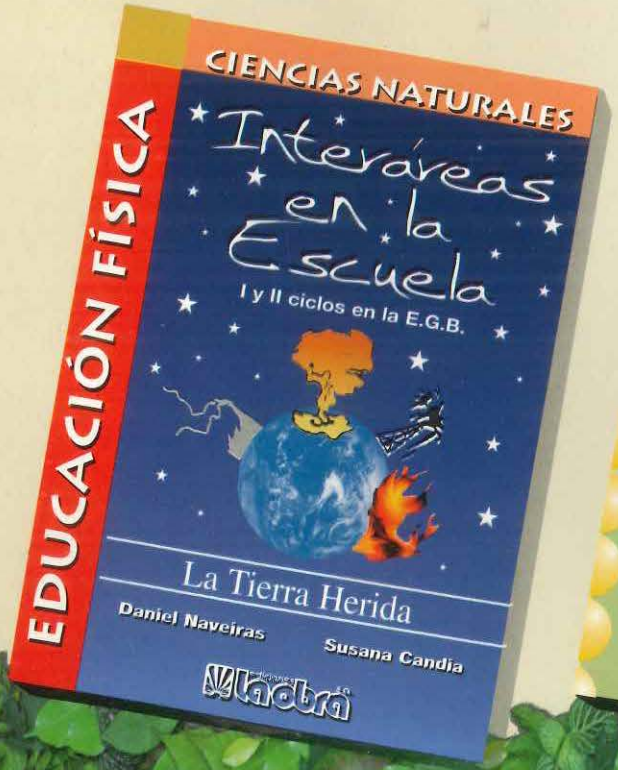
Por Susana Candia, Daniel Naveiras

En este libro se aprecia el campo de la sensibilización y concientización que la Educación Física aporta desde sus propios contenidos; uniéndose así, con el saber de las Ciencias Naturales en el cual razonamiento, interpretación y comprensión nos permiten, desde metodologías y vivencias interdisciplinarias, la explicación del funcionamiento de un mundo en el cual simplemente somos. Así, la importancia de los componentes y relaciones de vida, es la clave del conocimiento y la inteligencia humana, para el futuro del ambiente y de la humanidad.

Un dinosaurio en la escuela

Por Gladys Baldi, Silvina Cava

Un Dinosaurio en la escuela es un nuevo proyecto desarrollado para facilitar el trabajo de docentes y niños, con actividades amenas y atractivas, que cumplen los objetivos del primer año escolar.
Lleva una estricta correlación con cada etapa de escritura que van logrando los alumnos, acompañando los objetivos curriculares de las distintas áreas.
DINI es un amigo más que comparte las actividades de cada día.



ediciones laobra s.o.
Agrelo 3923 (1224) Cap. Fed. Tel./Fax (011) 4958-1777 / 1779 / 6283
E-mail: laobra@cvtci.com.ar

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS HEMEROTECA 49

la obra
revista de educación

Año 78 • Nº 938
Agosto de 1999

STAFF

Dirección
Carlos Guillermo Salas

Coordinación Pedagógica
Sandro Emilio Rivera

Edición
Aldo Bianchi

Redacción
Norma Alasia

Diseño y Diagramación
Orlando Javier Goldman

Fotografía
Elena Carpman

Jefe de Publicidad
Rubén Ostrower

Colaboradores
Roxana Rebuffo
Mónica Lamas
Irene Nielsen
Beatriz Kohen
Mariana Beatriz Amenedo
Claudia Viola
Alejandro Lino
Sergio Rodríguez
Mario López
Adriana Silvia Cohan
Daniel Pallarola
Eduardo Manuel Sánchez
Marta Inés Seoane
María Regina Öfele
Elena M. F. Dietrich
Nieves Rebuffo

Los editores no se hacen responsables por las opiniones vertidas en las notas firmadas, en la palabra de los entrevistados, ni por el contenido de los mensajes publicitarios.

Editada por
Ediciones La obra S. A.
Agrelo 3923 (1224) Cap. Fed.
República Argentina
Telefax: (011) 4958-1777/1779/6283
(011) 4983-5606
E-mail: laobra@cvtci.com.ar

Directorio
Presidente: Carlos A. Lamota
Vicepresidente: Ernesto Repún
Director: Fernando A. Lamota

Miembro de la Cámara
Argentina del Libro
Prop. Int. Nº 136.208

IVC
ASOCIADO AL INSTITUTO
VERIFICADOR DE CIRCULACIONES
ISSN 0325-8157

Impreso en: **G. S. GRÁFICA.**
San Luis 540 - Avellaneda.

SUMARIO

PROPUESTAS CURRICULARES Y PROYECTOS DE TRABAJO	Proyecto Institucional: **Modos de vida y contrastes.**	2
	Acto escolar: **Día del Maestro.**	32
LENGUA	**La historieta.** (Primera parte.)	36
MATEMÁTICA	**Fracciones en E.G.B.**	42
CIENCIAS NATURALES	**El ecosistema. Factores abióticos**	46
CIENCIAS SOCIALES	**Los paisajes de trabajo de la Argentina, de ayer y de hoy.** (Segunda parte.)	50
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	**Nos introducimos en la empresa y en la producción.** (Primera parte.)	54
EDUCACIÓN FÍSICA	**Campamentos educativos.** (Primera parte - E.G.B. 1.)	57
TRANSVERSALES	**Educación ambiental.**	61
PERSPECTIVAS	**La mediación: una herramienta que promueve el diálogo.**	66
	la psicopedagoga dentro de la escuela: ¿supervisora, depositaria de los problemas, coordinadora, o...?	70
PROYECTOS Y EXPERIENCIAS	**Los problemas del barrio: responsabilidad de todos.**	73
BIBLIOTECA	**Novedades bibilográficas.**	80

Proyecto Institucional:
Modos de vida y contrastes.

Una propuesta que integra todas las áreas curriculares.

Por Roxana Rebuffo y Mónica Lamas

Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: "Modos de vida y contrastes". (Aspectos urbanos y rurales.)
Lengua: La poesía.
Matemática: Figuras y cuerpos geométricos.
Tema transversal: Educar en la sensibilidad artística.

En el número anterior de esta Revista trabajamos la interacción del hombre con el espacio geográfico y natural en el que desarrolla su vida, teniendo en cuenta los aspectos económicos y culturales. En esa oportunidad nos centramos en la realidad actual. En este nuevo artículo abordaremos las relaciones que "unen" los ambientes con las actividades humanas, desde una perspectiva histórica que contemple las transformaciones a lo largo del tiempo, acercándonos a las costumbres de la vida cotidiana. Dado que la variedad de escenarios y personajes posibilita descubrir en forma significativa los contrastes de diferentes momentos y situaciones, elegimos enriquecer el tratamiento de estos temas a partir del eje transversal "Educar en la sensibilidad artística". Creemos que esto puede constituirse en un aporte ya que el arte nos muestra múltiples recreaciones de la realidad a través de la variedad de sus manifestaciones. Asismismo, los contenidos y actividades de las áreas de Matemática y Lengua también se verán resignificados a partir de este tema transversal.

En esta ***"unidad didáctica"*** *presentaremos:*

• **Una propuesta para las Ciencias:** en forma integrada se desarrollarán los contenidos de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales para el estudio de los espacios urbanos y rurales desde sus contrastes y transformaciones a lo largo de la historia, focalizando en el período correspondiente a la época de la anarquía. Los mismos serán acompañados por sugerencias de aportes correspondientes a las áreas de Educación Artística, Educación Física y Tecnología, resignificados por el tema transversal elegido.

Proyecto Institucional:
Modos de vida y contrastes.

Una propuesta que integra todas las áreas curriculares.

Por Roxana Rebuffo y Mónica Lamas

Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: "Modos de vida y contrastes". (Aspectos urbanos y rurales.)
Lengua: La poesía.
Matemática: Figuras y cuerpos geométricos.
Tema transversal: Educar en la sensibilidad artística.

En el número anterior de esta Revista trabajamos la interacción del hombre con el espacio geográfico y natural en el que desarrolla su vida, teniendo en cuenta los aspectos económicos y culturales. En esa oportunidad nos centramos en la realidad actual. En este nuevo artículo abordaremos las relaciones que "unen" los ambientes con las actividades humanas, desde una perspectiva histórica que contemple las transformaciones a lo largo del tiempo, acercándonos a las costumbres de la vida cotidiana. Dado que la variedad de escenarios y personajes posibilita descubrir en forma significativa los contrastes de diferentes momentos y situaciones, elegimos enriquecer el tratamiento de estos temas a partir del eje transversal "Educar en la sensibilidad artística". Creemos que esto puede constituirse en un aporte ya que el arte nos muestra múltiples recreaciones de la realidad a través de la variedad de sus manifestaciones. Asismismo, los contenidos y actividades de las áreas de Matemática y Lengua también se verán resignificados a partir de este tema transversal.

En esta ***"unidad didáctica"*** *presentaremos:*

• **Una propuesta para las Ciencias:** en forma integrada se desarrollarán los contenidos de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales para el estudio de los espacios urbanos y rurales desde sus contrastes y transformaciones a lo largo de la historia, focalizando en el período correspondiente a la época de la anarquía. Los mismos serán acompañados por sugerencias de aportes correspondientes a las áreas de Educación Artística, Educación Física y Tecnología, resignificados por el tema transversal elegido.

• **Una propuesta para el área de Lengua:** que incluye actividades y recursos para disfrutar, reconocer y recrear las expresiones de poesía.

• **Una propuesta para el área de Matemática:** que incluye actividades y recursos para construir las nociones geométricas de cuerpos y figuras planas.

• **Una propuesta de acto escolar correspondiente al "11 de Septiembre: Día del Maestro".**

En cada caso, abordaremos instancias de trabajo diferenciadas según las especificidades del primero y segundo ciclos de la E.G.B., presentando secuencias graduadas por niveles de dificultad. Además, estas propuestas podrán ser visualizadas en un ***diseño de planificación para cada área*** *que incluye objetivos y contenidos con sus interrelaciones explicitadas en una red conceptual.*

Recordamos nuevamente que las ideas presentadas a continuación no son excluyentes ni la única manera posible de construir estos conceptos con los alumnos, sino que pueden constituirse en un aporte más para la tarea diaria docente.

■ PENSANDO ESTA PROPUESTA COMO PROYECTO INTEGRADOR.

Como venimos haciendo en cada número de la Revista proponemos un diseño de planeamiento institucional por proyecto que podrá ajustarse a la modalidad y a las posibilidades concretas de cada establecimiento.

El mismo será acompañado por una red conceptual en el que pueden visualizarse los aportes de todas las áreas curriculares, cuyos contenidos estarán resignificados por un tema transversal y un tema del área Formación Ética y Ciudadana.

■ FUNDAMENTACIÓN:

Este proyecto propone partir del reconocimiento de escenarios, personajes y costumbres que comenzaron a delinearse desde "el nacimiento" de la Argentina como país.

Se propone, mediante la indagación de expresiones gráficas o escritas, la comparación y búsqueda de contrastes y puntos de encuentro entre aspectos urbanos y rurales a través del tiempo, el reconocimiento de diferentes proyectos de nación y los conflictos políticos derivados de ellos.

Las manifestaciones culturas como festividades y tradiciones serán un punto de confluencia para la integración de estas temáticas y su recreación será el cierre del trabajo propuesto.

Tema transversal:
Educar en la sensibilidad artística.

Objetivos generales:

Primer Ciclo: Que el alumno logre:

• Analizar semejanzas y diferencias de ambientes rurales y urbanos y relacionarlas con las formas de vida y las costumbres de sus habitantes.

• Disfrutar de los textos poéticos explorando sus recursos rítmicos y expresivos.

• Reconocer, describir y construir cuerpos y figuras geométricas.

Segundo Ciclo: Que el alumno logre:

• Comprender la época de la anarquía y analizar las características de las tradiciones en el territorio argentino relacionándolas con los aspectos históricos, económicos y culturales correspondientes.

• Descubrir en las poesías, las características de su estructura y la inclusión de recursos expresivos en relación con los efectos que se desean lograr.

• Construir y caracterizar cuerpos y figuras geométricas a partir del estudio de las propiedades de sus elementos.

Contenidos: visualizados e integrados a partir de la red conceptual Nro.1.

Acciones/Actividades: se desarrollan diferenciadas por áreas y por ciclos en las páginas siguientes.

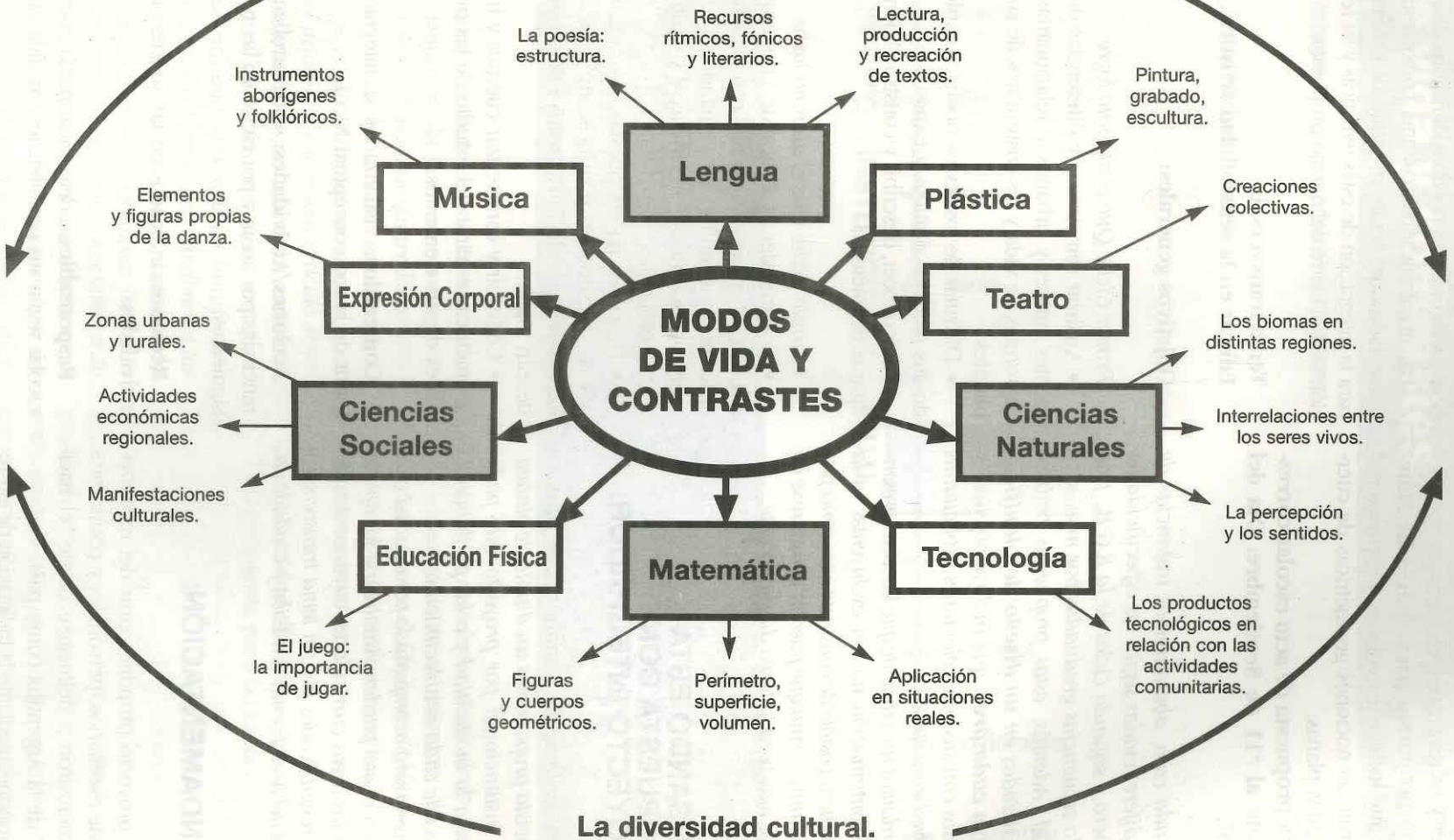
Recursos: indicados en las sugerencias de actividades.

Responsables: a determinar por la institución escolar según sus posibilidades, en cada caso.

Beneficiarios: alumnos de la escuela y miembros de la comunidad educativa.

Agosto.

Educar en la sensibilidad artística.
(Tema transversal.)



La diversidad cultural.
(Formación Ética y Ciudadana.)

Modos de vida y contrastes.

Una propuesta para las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Desde los aspectos históricos abordaremos un período comprendido entre la época de las luchas por la Independencia y la consolidación de la organización nacional. Nos acercaremos a estos temas a través de "la palabra de los protagonistas" que, con posiciones opuestas, trazaron el escenario de conflictos y luchas internas, pretendiendo que estos testimonios se constituyan en un disparador para la indagación y la profundización de este período histórico. Acompañando la caracterización de esta época, proponemos "pinceladas" de los ámbitos urbanos y rurales, sus personajes y actividades, extendiendo la mirada sobre los mismos a las posteriores transformaciones experimentadas en el tiempo.

PRIMER CICLO

Con los chicos de este ciclo proponemos explorar las características sociales y culturales de la época de la anarquía, dejando de lado los aspectos políticos que no conforman un contenido a abordar en estos años de escolaridad. Sin embargo, nos parece importante "no perder el rastro" de las transformaciones sociales que van tejiendo la trama que une la época colonial -sí trabajada en este ciclo- con la actualidad vivenciada por los chicos.

Los recursos que presentaremos para acercarnos a estos temas, muestran escenarios y personajes que dejan al descubierto diferentes costumbres y aspectos de la vida cotidiana.

1. CONTRASTES FÍSICOS Y ACTIVIDADES ECONÓMICAS.

Proponemos trabajar con imágenes y textos similares a los siguientes:

Abril, Beatriz:
Campo en flor.

"Mañana campestre
perfumada de azahar.
Un gorrión se escapa de tu vos.
En el río la casa de los dos.
El viento nos cuenta
la historia de un lugar."

Gustavo Santaolalla.

Martín,
Quinquela.

"Aunque me dé la espalda
de cemento,
me mire transcurrir
indiferente
¡es ésta mi ciudad...!
Ésta es mi gente,
y es el lugar donde a morir me siento."

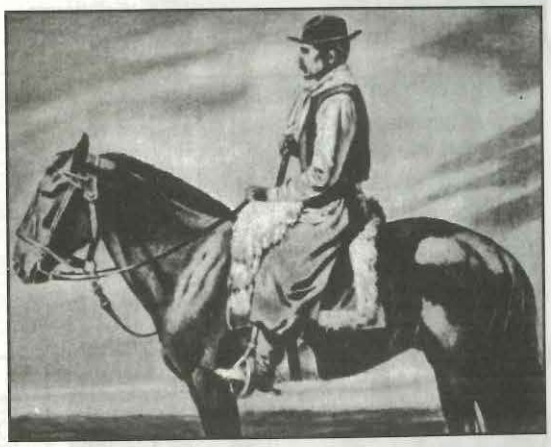
Eladia Blázquez

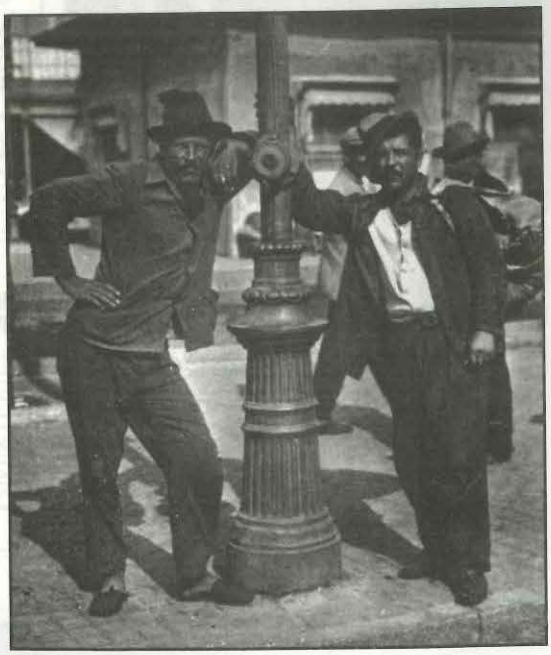
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS
HEMEROTECA
Pizzurno 935 (1020) Cap. Fed Rep. Argentina

• Formar dos grupos de trabajo para "darle vida" a cada uno de los ambientes a partir de su sonorización. Reconocer en cada imagen los elementos naturales y los incorporados por el hombre. Dramatizar escenas de trabajo en ambos lugares. Confeccionar afiches que muestren el proceso de transformación de productos propios de cada uno de esos espacios (por ejemplo: partir de preguntas como *¿de dónde llega?, ¿hacia dónde va?,* etc.). Recortar figuritas de imágenes que puedan incluirse en estas escenas que incluyan nuevas tecnologías.

2. PERSONAJES TÍPICOS.

Proponemos trabajar con recursos como:





Fuente: Casadevall, Domingo F.: **El carácter porteño 3.** Bs.As., Amorrortu, 1970. (Colección: La historia popular. Vida y milagros de nuestro pueblo.)

• Ampliar la información acerca de las características y las costumbres de los gauchos y los malevos. Confeccionar una página de agenda para cada uno de estos personajes. Crear una historieta mural para cada uno de ellos, incluyendo objetos personificados acordes con cada una de las situaciones.

3. ESCENARIOS POPULARES.

Proponemos trabajar con expresiones gráficas como las siguientes:

Molina Campos, Florencio: **Escena en la pulpería.**

Alio, Jorge: **Religión.** (Óleo.)

• Imaginar las temáticas de conversación de los protagonistas de cada una de las escenas. Recrearlas incluyendo globos de diálogos con opiniones posibles para cada personaje. Escribir textos breves que expresen las anécdotas "que contarían las paredes de cada uno de estos lugares si hablaran".

• Confeccionar un listado que incluya los lugares de encuentro actuales, propios del sitio de pertenencia (el café, la plaza, etc.). Visitar alguno de estos lugares y hacer reportajes a las personas que se encuentran allí para obtener información acerca de las causas que motivan los encuentros y los temas sobre los que conversan. Comparar la información obtenida con el trabajo realizado anteriormente.

4. FIESTAS POPULARES.

A modo de ejemplo, proponemos la fiesta del carnaval, porque a través de ella pueden visualizarse variaciones a lo largo del tiempo y de diferentes escenarios geográficos (retomaremos un recurso ya trabajado en el número del mes de abril, desde otra propuesta de trabajo):

El Carnaval Norteño.

Desde San Juan hasta Jujuy (incluyendo Santiago del Estero), en los más antiguos pueblos, la chaya o carnaval es la fiesta profana más importante del año. Da idea de su primacía el hecho de que los campesinos nos cuenten los años por los carnavales.
Allí, la fiesta tiene sus ritos, comenzando por el "pujillay", que es el Dios del Carnaval, al cual pasean por el pueblo con mucha diversión y al cual entierran o queman el último día. El símbolo del carnaval es una planta, la albahaca, que se cultiva en todas las casas, pues nadie asiste a las fiestas sin llevar en sus manos una rama de ella. El alma del carnaval es indudablemente la "caja" o "tambor", membranófono indispensable a cuyos golpes los "chayeros" recuerdan coplas y tonadas, poblando de voces los cerros.
La finalidad del carnaval es entrar en un letargo que haga olvidar lo cotidiano y que permita divertirse sin limitación. Para esto fabrican los campesinos, la "chicha", "aloja", "mistela" o "añapa", o compran caña, vino, ginebra, cerveza y hasta sidra. Porque en carnaval se bebe tanto como se canta: algunos creen inclusive que cantan porque beben.
Los preparativos del carnaval son numerosos. Y así llega la fiesta que adueña a las gentes durante una semana.

En: **La música va a la escuela.** M.C.B.A.

El Carnaval Porteño.

Los corsos en la calle fueron los espacios más públicos, de ingreso libre, animados por mascaritas, carruajes y agrupaciones de jóvenes "artistas de Carnaval". Los organizaban comerciantes y vecinos de distintas zonas de la ciudad.
La calle se engalanaba con banderines y guirnaldas que colgaban de vereda a vereda. Había corsos en los barrios aledaños de Belgrano y Flores, los más lejanos de Florida, Morón, San Isidro y Quilmes.
El agua fue el terror de los corsos, porque un solo chorrito podía arruinar los costosos trajes de disfraces.
Reiteradamente, se prohibía arrojar agua, tratando de reemplazarla por otros elementos volátiles: flores, serpentinas, papel picado (el famoso *confetti* romano).
A la vera de la calle se instalaron palcos alquilados a familias para dar mayor comodidad a los concurrentes. Pero no se trababa tan sólo de palcos para observar, sino de verdaderas vidrieras para ser vistos. Las jóvenes ocupantes se vestían con iguales disfraces, que muchas veces hacían juego con el arreglo del palco. Entre serpentinas, flores y chorritos de lanzaperfumes entablaban discretos contactos con las jóvenes transeúntes, bajo la mirada atenta de tías y padres.
Esos días de Carnaval daban ánimo para las mayores audacias: declaraciones de amor, acercamiento entre desconocidos.

En: **Decime adónde vas alegre mascarita que me gritás al pasar.** La Nación.
(Foto, Carnaval de 1948 Pág. 448, La Nación, "Mascaritas".)

• Observar el palco que se muestra en la imagen y pensar cómo serían esos disfraces en la actualidad. Buscar imágenes gráficas que muestren el carnaval en distintos lugares del país e identificar: los significados de los disfraces, las comidas típicas y los elementos característicos que acompañan este momento de encuentro. Compaginar la información en un "librito del carnaval" con recreación de textos y dibujos propios.

■ PROYECTO DE CIERRE: "EL CARNAVAL EN EL AULA".

Como cierre del trabajo realizado proponemos la recreación de una situación de carnaval, a partir de instancias como las siguientes:

• Decidir entre todos, un espacio geográfico y un momento histórico en el que pudiera transcurrir la situación de simulación.

• Imaginar y definir: un nombre para una murga, un distintivo, un lema, un elemento representativo, una bandera justificando el por qué de los colores y los símbolos incluidos en ella.

• Inventar canciones sencillas y pasos de baile.

• Imaginar y redactar la historia de esta murga a partir de consignas como: "cuando la murga pasaba por el puerto ...", "cuando se sentaba en el café ...", etc.

• Destinar un momento para "darle vida" a la murga, invitando a las familias para disfrutar de la misma. Posteriormente, solicitar a los padres que cuenten anécdotas de carnavales vividos y que dejen por escrito, su opinión acerca de lo realizado.

Aportes de las materias curriculares.

Este proyecto -centrado en las áreas de Ciencias- contempla los aportes de las áreas curriculares que enriquecerán su desarrollo. Incluimos algunas ideas posibles de ser abordadas.

• **Expresión Artística:**

Música: recopilar canciones populares propias de los espacios urbanos y rurales. Organizar con ellas, un cancionero. Destinar un momento para cantarlas simulando un "fogón de encuentro".

Plástica: recrear escenas propias de los espacios urbanos y rurales utilizando técnicas de collage e incluyendo elementos y objetos propios de estos espacios.

Teatro: representar situaciones improvisadas que tengan lugar en los escenarios estudiados: imaginar escenas de encuentros, conflictos cotidianos, fiestas populares, etcétera.

• **Educación Física / Expresión Corporal:**
Aprender pasos de baile de ritmos característicos de los espacios urbanos y rurales e inventar pasos para la murga del proyecto de cierre.

• **Tecnología:**
Diseñar los elementos, los distintivos, la bandera, definidos para la murga del proyecto de cierre; fabricarlos con material descartable.

SEGUNDO CICLO

Con el criterio señalado anteriormente, la selección de recursos propuesta para acompañar estas actividades intenta transformarse en disparador para el tratamiento del período de la anarquía, facilitando su comprensión desde la "voz de los protagonistas" y el relato de sus experiencias. Asimismo, hacemos incapié en las festividades, los rituales y las tradiciones de distintas zonas del país porque en ellas confluyen aspectos históricos, culturales y socioeconómicos que reflejan la construcción de la identidad nacional que fue definiéndose desde la época histórica analizada.

1. POSICIONES ENCONTRADAS EN LA ÉPOCA DE LA ANARQUÍA.

Proponemos las siguientes expresiones literarias, a modo de "testimonios":

(1) Como si pensara Rosas después de la Anarquía:

"...la guerra se hizo muy moderna y ya no se puede gauchear como en el cuarenta, cuando le quité las caballadas a Lavalle y tiré su esqueleto sobre la frontera boliviana".

(2) Como si pensara Rosas, desde el gobierno de Buenos Aires:

"Las casas pintadas de rojo, haciendo juego en los techos de tejas colorados; los ladrillos que proveen los hornos de Santos Lugares, mis hornos, vienen tirando a rojo, como es mi deseo, y donde hay dudas, los vecinos las salvan con una mano de pintura. ¡Santa adhesión, conmovedora solidaridad! El barco varado cerca del Retiro, que ahora sirve para fiestas y salón de baile, también luce su impecable color rojo, que tan bien resalta sobre las aguas turbias del Río de la Plata. ¡Qué hermoso es contemplar ese balanceo rojo sobre la turbulenta masa de agua marrón! Los mojones de madera de todas las aceras lucen un rojo vivo, celosamente cuidado por las autoridades municipales. Los carros de aguateros y pescadores no descuidan los añadidos de rojos encendidos y evitan el celeste y el verde por consideración y afecto a la Santa Causa. Los niños ya toman la comunión con vestidos rojos; los hombres llevan la divisa punzó a la izquierda, justo sobre el corazón, y las mujeres la lucen bellamente prendida en el pelo, pero según la orden, sobre el lado izquierdo, el del corazón.
Las cosas del gobierno han cambiado mucho. He manejado el país desde la cría de caballos en el confín de las pampas hasta el recuento de la producción de todos los saladeros del país; organicé un ejército que será invencible, y he sido el único militar argentino depositario de la confianza y la admiración del Libertador San Martín".

(3) Coplas populares de la época –Federal-.

La suprema ley del pueblo
Es estar asegurado
Que no han de volver jamás
A gobernar unitarios.
Para conservar el orden
No hay más remedio que el palo.

(4) Huida de la tropa unitaria hacia Bolivia llevando el cadáver de Lavalle y evitando que cayera en manos federales.

Ciento setenta y cinco hombres, rotosos y desesperados, perseguidos por las lanzas de Oribe, huyendo hacia el norte por la quebrada, siempre hacia el norte. El alférez Celedonio Olmos cabalgaba pensando en su hermano "Panchito" muerto en Quebracho Herrado, y en su padre, el capitán Patricio Olmos, muerto en Quebracho Herrado. Y también, barbudo y miserable, rotoso y desesperado, cabalga hacia el norte el coronel Bonifacio Acevedo. Y otros ciento setenta y dos hombres indescifrables. Y una mujer. Noche y día huyendo hacia el norte, hacia la frontera.
He ahí todo lo que queda de la orgullosa

Legión, después de ochocientas leguas de retirada y derrota, de dos años de desilusión y de muerte.

Piensa Pedernera: veinticinco años de campañas, de combates, de victorias y derrotas. Pero en aquel tiempo sí sabíamos por lo que luchábamos. Luchábamos por la libertad del continente, por la Patria Grande. Pero ahora... Ha corrido tanta sangre por el suelo de América, hemos visto tantos atardeceres desesperados, hemos oído tantos alaridos de lucha entre hermanos... ahí mismo viene Oribe, dispuesto a degollarnos, a lancearnos, a exterminarnos, ¿no luchó conmigo en el Ejército de los Andes? El bravo, el duro general Oribe. ¿Dónde está la verdad? ¡Qué hermosos eran aquellos tiempo! ¡Qué arrogante iba Lavalle con su uniforme de mayor de granaderos, cuando entramos en Lima! Todo era más claro, entonces, todo era lindo como el uniforme que llevábamos...

(5) Como si pensara Lavalle después de muerto:

"He peleado en ciento cinco combates por la libertad de este continente. He peleado en los campos de Chile al mando del general San Martín; y en Perú, a las órdenes del general Bolívar. Luché luego contra las fuerzas imperiales en territorio brasileño. Y después, en estos dos años de infortunio, a lo largo y a lo ancho de nuestra pobre patria. Acaso he cometido grandes errores, y el más grande de todos, el fusilamiento de Dorrego. Pero, ¿quién es dueño de la verdad? Nada sé ya, fuera de que esta tierra cruel es mi tierra y que aquí tenía que combatir y morir...".

(6) Coplas populares de la época -Unitaria-.

Palomita blanca,
vidalitá
que cruzas el valle,
ve a decir a todos,
vidalita,
que ha muerto Lavalle.

Canción: "Poncho Celeste - Vincha Punzó".

Celeste como es el cielo
en mis tangos correntinos
color de los argentinos
en mi poncho luzco yo.

Igual que la flor de ceibo
como la sangre vertida
por la huella de una herida
así es tu vincha rojo punzó

poncho celeste vincha punzó
aunque distintos siempre serán
los dos colores se fundirán
por el milagro de nuestro amor.

Y en la ternura de un beso en flor
nuestras dos almas se encontrarán
y mil calandrias nos cantarán
poncho celeste vincha punzó.

(O. Sosa Cordero.)

(1) (2) (3) En: Merkin, Marta: **Camila O'Gorman. La historia de un amor inoportuno.** Sudamericana.

(4) (5) (6) En: Sábato, Ernesto: **Sobre héroes y tumbas y Romance de la muerte de Juan Lavalle.**

• Ampliar la información acerca de los protagonistas de este momento histórico. Discutir a qué se llamó "Anarquía". Descubrir los sectores enfrentados en esta época, sus intereses, su localización geográfica y los proyectos de país que querían imponer a través de sus luchas. Discutir los alcances del término "guerra civil". Diferenciar las posturas y los símbolos de los unitarios y los federales. Diferenciar la época de la lucha por la Independencia, que los incluía a todos, de las luchas de este momento, a través de la lectura de los textos presentados.

• Formar grupos de trabajo y armar periódicos y volantes partidarios (de unitarios o federales). Describir a un "buen federal" o a un "buen unitario". Reconocer en las canciones presentadas lo que diferencia a estos sectores y lo que los une. Proponer ideas para implementar "en tiempos de paz" y crear con ellas un "instructivo para curar estas heridas abiertas en el país".

2. TRADICIONES REGIONALES.

Proponemos los siguientes textos y relatos costumbristas que pueden ser ampliados y enriquecidos con los ya presentados en el primer ciclo, según el nivel de profundidad que quiera asignarse a este abordaje:

Fiesta de la Pachamama (Jujuy):

Para los indígenas del noroeste argentino el 1° de agosto es un día sagrado, el día de la Pachamama, que significa en quechua, "Madre Tierra".
La ceremonia consiste en cavar un pozo, algunos en las montañas, otros en los patios de sus casas, y ofrendan a la tierra las cosechas que recibieron de ella. A su vez piden por una buena siembra. La fiesta se celebra en agosto porque es cuando se empieza a preparar la tierra para la nueva cosecha. Este ritual ancestral con el tiempo se fue alterando y ahora la gente pide por sus necesidades. De todas las festividades es la más íntima: cada cual pide lo que necesita y la prédica es en silencio, nadie más que ellos mismos saben lo que pidieron.
Los preparativos comienzan la noche anterior: preparar tamales, hervir maíz para la tijtincha -comida típica -, arrope de maíz que fermentará para hacer la chicha, sahumar las casas para ahuyentar los malos espíritus.
Al pozo se lo viste de fiesta y la ceremonia se realiza en parejas que se inclinan frente a él.

La Doma (Buenos Aires):

Es la tarea que realiza un hombre diestro para amansar los caballos y hacerlos útiles en las tareas del campo. Es una operación que ha ido evolucionando lentamente, reemplazando el riguroso castigo que se imponía al animal por otros métodos más suaves y humanos.
El domador, además de su coraje, inteligencia, etcétera, necesita la colaboración de un "apareador" que constantemente está a su lado para ayudarlo y, al mismo tiempo, para que el animal "trabajado" vea al ya domado y le sirva de ejemplo.
Es costumbre entre algunos domadores doblar una oreja del bruto hacia adentro para después atarla con cerdas sacadas del mismo. De esta manera, el potro facilita la domada, pero vuelve a enfurecerse si se sueltan las cerdas atadas.

Fiesta de la Vendimia (Mendoza):

La fiesta dura una semana y la gente se reúne para celebrar la culminación de la cosecha de la vid a fines de marzo o principios de abril.
A la ciudad de Mendoza, desde su santuario de la Virgen de la Cordillera, es traída la imagen de ésta, Patrona de los Viñedos, que acompañan en procesión núcleos de trabajadores del agro mendocino hasta el lugar donde se ha instalado el altar para la ceremonia litúrgica de la bendición de los frutos. Terminada la misma, un paisano y dos mujeres ofrendan a las autoridades el primer vino de la cosecha. Se inicia luego, el carrusel de la vendimia en carrozas alegóricas, precedidas por un desfile que muestra la evolución del transporte. Luego se produce el desfile de las reinas departamentales de la vendimia y, finalmente, se elige la Reina de la Vendimia. Elegida ésta, asciende hasta el trono, donde es recibida por la ex-reina, quien le entrega su manto, corona y banda. Coronada la nueva reina se tiran fuegos de artificio y se realizan bailes en su honor.
Llaman la atención en las carrozas mujeres con trajes largos y lujosos. Y en las carretas, gente vestida como campesinos.

Fiesta del Arriero (Buta-Ranquel - Neuquén):

Esta festividad reconoce un origen chileno y está dedicada exclusivamente al arriero, sin extenderla al ganado o a otros elementos que se asocian a aquél.
Se efectúan reseñas relativas al trabajo del arriero y dramatizaciones de episodios característicos de su actividad.
Se canta y se bebe y participan de ella los cantores del Norte Neuquino.
Se levantan estands con comidas típicas y artesanías: tejidos, alfarería, etc. Por las tardes se efectúan jineteadas con participantes de distintos lugares.
Esta festividad tiene lugar en marzo y su duración es de tres días.

• Formar pequeños grupos de trabajo para confeccionar una "guía para recién llegados" en la que se cuenten "secretos" de estas tradiciones. Incluir en ella: recreación de textos, imágenes gráficas, mapas que muestren la ubicación de los lugares geográficos, sugerencias de participación, canciones folklóricas, etc. Agregar una sección introductoria que sitúe a la región geográfica a la que se hace referencia con aspectos físicos, culturales, históricos y demográficos.

■ PROYECTO DE CIERRE: "UNA MUESTRA DE ARTE".

Como cierre de lo trabajado proponemos la realización de una muestra artística con "obras" recreada por los chicos, que incluyan:

- "cuadros" que muestren escenas históricas y costumbristas;

- "esculturas" de personajes históricos y de personajes característicos de los distintos ambientes geográficos estudiados;

- maquetas de "obras arquitectónicas" con construcciones significativas del momento histórico estudiado y de los ámbitos geográficos analizados;

- folletos con un diseño gráfico que muestren distintos recorridos turísticos sugeridos.

Presentar las producciones de los alumnos a modo de una "sala de exposición" y "abrir sus puertas" a la participación de la comunidad. Acompañar este momento con música folklórica característica de las regiones geográficas estudiadas.

Aportes de las materias curriculares.

Este proyecto centrado en las áreas de Ciencias contempla los aportes de las áreas curriculares, que enriquecerán su desarrollo. Incluimos algunas ideas posibles de ser abordadas.

• **Expresión Artística:**

Música: recopilar canciones folklóricas representativas de las distintas regiones geográficas del país, organizarlas en un cancionero y destinar un momento para cantarlas y musicalizarlas con instrumentos propios.

Plástica: realizar las obras propuestas en la "muestra de arte" del proyecto de cierre aplicando variadas técnicas propias del área.

Teatro: escribir guiones breves que recreen momentos de la época histórica estudiada, ponerlos en escena incluyendo elementos de caracterización y de escenografía propios de la época.

• **Educación Física / Expresión Corporal:**
Aportar información acerca de los juegos populares y los deportes característicos de las distintas regiones geográficas del país; destinar momentos para recrearlos al aire libre.

• **Tecnología:**
Diseñar las características específicas de las salas de la muestra del proyecto de cierre; confeccionar las maquetas de las "obras arquitectónicas" propuestas para esta instancia.

PENSANDO ESTA PROPUESTA COMO PLANEAMIENTO POR UNIDAD.

Áreas: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales.

Objetivos específicos:

Primer Ciclo: *Que el alumno logre:*

- Descubrir los contrastes físicos y propios de las actividades humanas, presentes en espacios urbanos y rurales.
- Caracterizar a los personajes típicos del campo y la ciudad en el pasado, comparándolos con la actualidad.
- Conocer el sentido de las fiestas populares, destacando sus variaciones según el lugar geográfico y la época en la que se desarrollan.

Segundo Ciclo: *Que el alumno logre:*

- Reconocer los conflictos políticos que signaron el período de la anarquía, sus causas y consecuencias y protagonistas.
- Relacionar las fiestas populares y las tradiciones de cada zona con el ámbito físico y natural de pertenencia.
- Valorar las manifestaciones culturales de cada región, como expresión de raíces propias que perduran a lo largo del tiempo.

Instituto de Formación Docente
John Dewey

Auspician:

aula abierta
REVISTA DE EDUCACIÓN
3er. CICLO E.G.B. Y POLIMODAL

la obra
revista de educación

educación inicial

El *Instituto de Formación Docente "John Dewey"* presenta en:

Florida (Buenos Aires)
16, 17 y 18 de septiembre

1ras. JORNADAS DE INTERCAMBIO Y PRODUCCIÓN PEDAGÓGICA DESTINADAS A DOCENTES Y ALUMNOS DE INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE.

Bajo el lema: *"Los desafíos educativos del 2000... viejos y nuevos problemas... experiencias y reflexiones..."*,

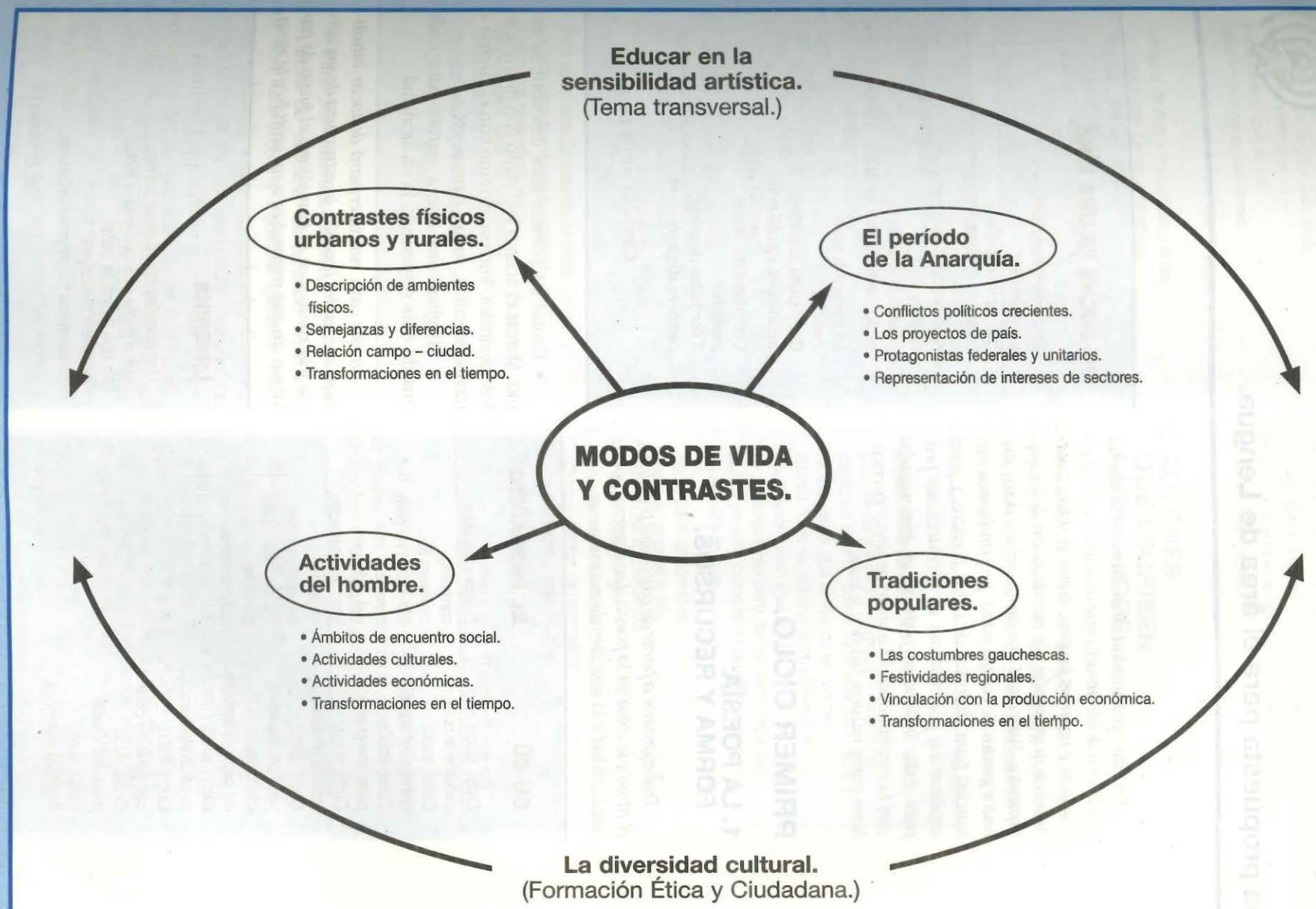
- ***Temas de política y sociología***
- ***Temas de formación y práctica docente***
- ***Temas de didáctica y tecnología***

Conferencistas invitados:
Profesor Carlos Cullen, Lic. María Irma Marabotto y Prof. Cristina Botinelli.

Sede: *Asociación Médica de Vicente López.*

Informes e inscripción:
Instituto de Formación Docente "John Dewey". Malaver 1586 (1602) Florida.
Tel.: (011) 4796 -3802 - Fax: (011) 4797-2775 - E-mail: jdewey@satlink.com

	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Primer Ciclo	***"Modos de vida y contrastes."*** - Paisaje urbano y rural: características específicas. - Intercambio campo-ciudad: formas de comunicación. - Las actividades del hombre en diferentes contextos. - Los lugares de encuentro propios de los espacios rurales y urbanos. - Expresiones culturales propias de la ciudad y del campo: canciones folklóricas, vestimentas, relatos, festividades.	• Observar imágenes propias del campo y la ciudad para caracterizar estos escenarios reconociendo sus diferencias. • Realizar historietas sobre personajes típicos de los espacios rurales y urbanos. • Caracterizar los lugares de encuentro propios de cada uno de estos espacios y sus transformaciones a lo largo del tiempo. • Buscar información acerca de la fiesta del carnaval en diferentes lugares del país y en distintos momentos. • Recrear una murga propia, imaginando su nombre, su distintivo, su bandera, sus cánticos y sus pasos de baile.
Segundo Ciclo	***"Modos de vida y contrastes."*** - El camino hacia la organización nacional: la Argentina criolla. - Situación de las provincias y situación de Buenos Aires. Proyectos políticos de unitarios y federales. - Personalidades destacadas del período de la Anarquía. - Actividades humanas - económicas propias de las distintas regiones del país. - Manifestaciones culturales regionales: expresiones artísticas, folklóricas, costumbres, creencias, festividades, tradiciones.	• Buscar información acerca de la época de la anarquía y de los proyectos de país propios de unitarios y de federales. • Discutir acerca del alcance de los términos "anarquía" y "guerra civil". • Recrear periódicos y volantes partidarios. Imaginar ideas para implementar en tiempos de paz, que logren superar las diferencias. • Leer información acerca de festividades y tradiciones propias de distintas regiones del país. Indagar acerca de la historia y el significado de las mismas. • Compaginar una "guía para recién llegados" con información sobre estas fiestas. • Organizar una muestra plástica que recree distintos aspectos de lo estudiado.


Educar en la sensibilidad artística.
(Tema transversal.)
Contrastes físicos urbanos y rurales.
• Descripción de ambientes físicos.
• Semejanzas y diferencias.
• Relación campo – ciudad.
• Transformaciones en el tiempo.
El período de la Anarquía.
• Conflictos políticos crecientes.
• Los proyectos de país.
• Protagonistas federales y unitarios.
• Representación de intereses de sectores.
MODOS DE VIDA Y CONTRASTES.
Actividades del hombre.
• Ámbitos de encuentro social.
• Actividades culturales.
• Actividades económicas.
• Transformaciones en el tiempo.
Tradiciones populares.
• Las costumbres gauchescas.
• Festividades regionales.
• Vinculación con la producción económica.
• Transformaciones en el tiempo.
La diversidad cultural.
(Formación Ética y Ciudadana.)

La poesía.

Una propuesta para el área de Lengua.

En esta oportunidad abordaremos la poesía desde una doble mirada que abarque tanto su estructura y recursos propios, como la intencionalidad de su expresión y la movilización de los sentimientos. Para cada uno de los ciclos y desde distintos grados de complejidad, propondremos instancias para disfrutar de obras poéticas y para explorar sus posibilidades en producciones propias. Estas instancias podrán ser enriquecidas con la continuidad del trabajo en áreas curriculares como música, plástica y teatro.

PRIMER CICLO.

1. LA POESÍA: FORMA Y RECURSOS.

Trabajaremos a partir de canciones populares, el ritmo y la rima en la poesía. Las elegimos por su musicalidad y la sencillez de sus imágenes.

CU-CÚ

Cucú, Cucú,
cantaba la rana.
Cucú, cucú,
debajo del agua.
Cucú, cucú,
pasó una gitana.
Cucú, cucú,
vestida de lana.
Cucú, cucú,
pasó un caballero.
Cucú, cucú,
de capa y sombrero.
Cucú, cucú,
pasó una señora.
Cucú, cucú,
con falda de cola.
Cucú, cucú,
pasa una criada.
Cucú, cucú,
llevando ensalada.

EL PESCADITO

Desde chiquitito,
caramba,
marinero fui.
Me subí a un palo,
caramba,
del palo caí.
Vino un pescadito,
caramba,
me quiso comer.
Yo, como era pillo,
caramba,
eché a correr.

EN COCHE VA UNA NIÑA

En coche va una niña,
¡carabín! (Bis)
Hija de un capitán,
carabi-ru-rí, carabi-ru-rá.

¡Que hermoso pelo tiene,
carabín! (bis)
¿Quién se lo peinará,
carabi-ru-rín, carabi-ru-rá?

Lo peinará la reina,
¡carabín!
Con mucha suavidad,
carabi-ru-rí, carabi-ru-rá.

Con peinecito de oro,
¡carabín!
Y horquillas de cristal,
carabi-ru-rí, carabi-ru-rá.

(Canciones populares)

• Cantar las poesías para descubrir su ritmo. Marcar el acento y el ritmo con instrumentos musicales. Recrear el ritmo con el cuerpo a través de saltos, pasos, pausas, etc.

• Imaginar una nueva estrofa para cada una de ellas respetando la musicalidad.

En este caso, nos interesará destacar intuitivamente, en los limeriks, la estructura de sus versos y la rima, y en la jitanjáfora, el juego de palabras sin que respondan a un sentido y la rima.

LIMERIKS

Una hormiga podrá tener barriga
que a nadie desconcierta ni fatiga.
Lo que a toda la gente
le parece indecente
es tener una hormiga en la barriga.

(M. E. Walsh.)

Un pajarito que se llama Blas,
que tiene pico largo y para atrás,
nadie lo ha visto aún
pues parece que es un
pajarito que no existió jamás.

(M. E. Walsh.)

Siempre de frac y con zapatos finos,
no parece que fueran argentinos.
¿Por qué, por qué será
que no usan chiripá
ni poncho ni alpargatas los pingüinos?

(M. E. Walsh.)

JITANJÁFORAS

Don Dondiego
de nieve y fuego.
Don, din, don
que no tienes don
"Don Diego sin don".

(Rafael Alberti.)

Ole catapum, catapum candela,
sube pa'arriba, polichinela,
ole catapum, catapum, catapum,
como los muñecos en el pim-pam-pum.

(Popular.)

Éste es un cuento virrento, virrento,
de pico-pico tuento de pomporirá.
Había una vieja vireja, vireja,
de pico-pico tueja de pomporirá.
Tenía tres hijos virijos, virijos,
de pico-pico tuijos de pomporirá.

(Popular.)

• Para los limeriks: "dibujar" los versos con lanas de colores, destacando aquéllos que son más largos y aquéllos que son más cortos y descubriendo que todos los límeriks responden a la misma estructura. Reconocer en el recurso, las palabras que riman. Nombrar otras palabras por asociación que rimen con ellas. Proponer pequeñas modificaciones para estos límeriks utilizando las nuevas palabras pensadas. Inventar nuevas estrofas de poesía a partir palabras claves dadas por el docente que ayuden a organizar el verso y componer la rima.

• Para las jitanjáforas: continuar el trabajo con la rima a partir de estas estrofas. Inventar músicas para poder cantarlas. Ampliarlas inventando nuevos juegos de palabras y permitiendo el "sin-sentido".

2. AUTORES QUE ESCRIBEN PARA CHICOS.

Tomamos a modo de ejemplo, cuatro exponentes significativos de la literatura infantil: Tallon, María Elena Walsh, Elsa Bornemann y Pipo Pescador.

José Sebastián Tallon.

Los chicos pensarán: cómo será este autor capaz de escribir cosas tan lindas para ellos, y tal vez crean que él mismo era un poco infantil. Y no se equivocarán. Quienes lo conocieron dicen que era un "hombrón" muy alto y corpulento pero con un alma ingenua, pura y sencilla como la de un niño. Como la de un niño grande.

Nadie sabe dónde vive.
Nadie en la casa lo vio.
Pero todos escuchamos
al sapito Glo-glo-glo...
¿Vivirán en la chimenea?
¿Dónde diablos se escondió?
¿Dónde canta cuando llueve
el sapito Glo-glo-glo...?

(Fragmento de **El sapito Glo-glo-glo**.)

• Imaginarse "dentro de la poesía" y proponer respuestas a las preguntas que el autor se hace sobre el protagonista.

María Elena Walsh.

"Sueño muchísimo, aunque tengo unas épocas más soñantes que otras. ¿Cómo pueden unas horas de sueño y una cabecita juntar tanta cosa?", dice María Elena. Con la misma fantasía de sus sueños, nos regala sus "canciones traviesas" que "repiten y repetirán centenares de chicos, padres y abuelos" jugando y jugando poéticamente, a través del tiempo.

(Dichos basados en la entrevista que publicara el diario **Página/12**, el 24/08/97 y en **Papeles de Biblioteca**, de Susana Itzcovich. Ed. Quirquincho.)

En el país de nomeacuerdo
doy tres pasitos y me pierdo.
Un pasito para aquí,
no recuerdo si lo di.
Un pasito para allá,
y no doy ninguno más
porque ya, ya me olvidé
donde puse el otro pie.

(Fragmento de **El país de nomeacuerdo.**)

• Imaginarse en el **País de nomeacuerdo**, pensar "catástrofes" que puedan ocurrirle por culpa del olvido y buscar ayudas mágicas para resolver este problema.

Elsa Bornemann.

"El trabajo con la palabra produce una sensación muy cercana a la que nos puede dar el juego.
Supongo que yo no terminé de crecer, debo tener una parte de la infancia muy grande como para que, teniendo la edad que tengo, los niños sientan que estoy hablando para ellos."

(Basado en **Papeles de Biblioteca**, de Susana Itzcovich. Ed. Quirquincho.)

Un triste disparatario
nuestro extenso mundo es.
Según lo publica el diario,
todo, todo está al revés.

Un bello disparatario
yo te invito a construir
(si es un mundo imaginario
nadie lo puede prohibir).

(Fragmento de **Disparatario**.)

• Imaginar una página de diario con noticias "que puedan hacernos felices" y que pudieran ocurrir en la realidad o en un mundo de fantasía.

Pipo Pescador

"¿Sabés? Son muchos los regalos tuyos que tengo: Las casas de la ciudad de Veo-Veo, los aplausos del teatro, los animales de la Verde Pradera, las cartas con dibujos...
Por eso estuve pensando en esto de los regalos. En lo lindo que es darlos y recibirlos, porque las dos cosas nos ponen contentos.
Seguro que te encanta el paquete de regalo. El papel ruidoso... el moño que desatás apurado...
Hay regalos para mirar, para ponerse, para comer, para adornar, para jugar, para escuchar...
Éste es mi regalo musiquero y cantarín para que te acompañe en tus juegos."

(Extraído de la contratapa de su LP **Regalos**).

La piedra bajó rodando
rodando llegó hasta el mar,
la piedra era bailarina
y el mar la invitó a bailar.

Bailó tantas marejadas
que se empezó a desgastar,
la piedra se volvió arena
y el mar siguió siendo mar.

(Fragmento de **La arena**.)

• Imaginar un final romántico para estos personajes, en el que se resuelvan las diferencias que los distancian.

• Escribir mensajes para cada uno de los autores, haciéndoles llegar comentarios sobre sus cartas de presentación y los trabajos realizados con sus obras.

SEGUNDO CICLO.

1. ESTRUCTURA DE LA POESÍA Y TEMAS QUE REFLEJAN SU SENSIBILIDAD.

Teniendo en cuenta que las imágenes sensoriales y las comparaciones ya fueron trabajadas en el número anterior de esta Revista, cuando abordamos la descripción; en esta oportunidad, nos centraremos en el análisis de otro recurso de estilo de la poesía: la metáfora.

Ardiente paciencia. (Novela.)

"Neruda detuvo su mirada sobre el resto de las cartas y luego entreabrió el portón. El cartero estudiaba las nubes con los brazos cruzados sobre el pecho...
- Cuando usted decía el poema, las palabras iban de acá para allá... Yo iba como un barco temblando en sus palabras...

- ¿Sabés lo que has hecho, Mario? Una metáfora...
- ¿Usted cree que el mundo entero es la metáfora de algo...?
- Mirá Mario... Yo ahora me voy a la cocina, me preparo un omelette de aspirinas para meditar tu pregunta y mañana te doy una opinión..."

(Antonio Skármeta.)

Ejemplos de metáforas:

- La luna nueva es una lucecita desde el cielo.
- Cada tarde es un puerto.
- Al horizonte un alambrado le duele.

(Jorge Luis Borges.)

• Descubrir el sentido de cada una de las metáforas. Reescribirlas como un texto no literario, es decir, quitándole su sentido poético y transformándola en una frase objetiva.

• Buscar nuevos ejemplos en poesías variadas e incluirlos en textos propios expresados en prosa.

Ejemplos de verso rimado:

Alma venturosa.

Al promediar la tarde de aquel día,
cuando iba mi habitual adiós a darte,
fue una vaga congoja dejarte
lo que me hizo saber que te quería.

(Leopoldo Lugones.)

Ejemplo de verso libre:

Las casas.

La destrucción comienza en esas casas
que van dejando al aire sus ladrillos,
restos de papel floreado sobre la medianera
y escaleras que no llevarán a ninguna parte.

(Horacio Salas.)

• Trabajar la estructura de la poesía descubriendo diferencias a partir de los ejemplos dados. Señalar la rima y su ordenamiento, en el soneto; la ausencia de rima, en el verso libre.

• Escribir una nueva estrofa para cada una de ellas, respetando su estructura y su contenido.

Seleccionamos como temáticas representativas de aquello que moviliza la expresión de los autores de poesía, a las oposiciones amor - soledad, libertad - censura. Para ello presentamos los siguientes recursos:

AMOR / SOLEDAD.

Nunca sabré decirte que te quiero;
un amor sin palabras es el mío,
simple como una gota de rocío,
grato como una flor en el sendero.

(**Amor**, de José González Carbalho.)

Es hielo abrazador, es fuego helado,
es herida, que duele y no se siente,
es un soñado bien, un mal presente,
es un breve descanso muy cansado.

(**Definiendo al amor**, de Francisco de Quevedo.)

Si el mar que por el mundo se derrama
tuviera tanto amor como agua fría,
se llamaría, por amor, María,
y no tan sólo mar como se llama.

(**Soneto del dulce nombre**, de Francisco Luis Bernárdez.)

Hay soledad en el hogar sin bulla,
sin noticias, sin verde, sin niñez.
Y si hay algo quebrado en esta tarde,
y que baja y que cruje,
son dos viejos caminos blancos, curvos.
Por ellos va mi corazón a pie.

(**Los pasos lejanos**, de César Vallejo.)

Cuando yo vine a este mundo,
nadie me estaba esperando;
así mi dolor profundo
se me alivia caminando,
pues cuando vine a este mundo,
te digo,
nadie me estaba esperando...

(**Cuando yo vine a este mundo**, de Nicolás Guillén.)

...saben/ y desde siempre lo han sabido
que en su rampante soledad no caben
los abrazos del prójimo y la lluvia
los abrazos del sueño
los abrazos.

(**Variaciones**, de Mario Benedetti.)

LIBERTAD / CENSURA

Yo tengo tantos hermanos
que no los puedo contar
y una hermana muy hermosa
que se llama Libertad.

(**Los Hermanos**, de Atahualpa Yupanqui.)

Para la libertad sangro, lucho, pervivo.
Para la libertad mis ojos y mis manos
como un árbol carnal, generoso y cautivo
doy a los cirujanos.
Para la libertad siento más corazones
que arenas en mi pecho: dan
espuma mis venas.
Y entro en los hospitales y entro
en los algodones
como en las azucenas.
Retoñarán aladas de savia sin otoño
reliquias de mi cuerpo que pierdo
en cada herida.
Porque estoy como el árbol talado
que retoña
aún tengo vida.

(**Para la libertad**, de Miguel Hernández.)

La libertad no tiene nombre,
no tiene estatuas ni parientes.
La libertad es feroz.
La libertad es delicada.
La libertad es simplemente
la libertad.
Ella se alimenta de muertos.
Los héroes cayeron por Ella.
Sin angustia no hay libertad,
sin alegría tampoco.
Entre ambos la libertad
es el armonioso equilibrio.

(**La libertad**, de Raúl González Tuñón.)

Si he perdido la vida, el tiempo,
todo lo que tiré como un anillo al agua.
Si he perdido la voz en la maleza
me queda la palabra.

(***Me queda la palabra***, *de Blas Otero.*)

Derribarás un árbol, dos, tres, cuatro,
pero la hoja no.
Siempre hay una hoja que se salva
y vuela bajo el sol.
Encerrarás un ave, dos, tres, cuatro,
pero su canto no.
Hay dos cosas eternas como el aire:
la idea y el amor.

(**La hoja voladora**, de José Pedroni.)

Tantas veces me borraron,
tantas desaparecí,
a mi propio entierro fui
sola y llorando.
Gracias doy a la desgracia
y a la mano con puñal
porque me mató tan mal
y seguí cantando.

(**Como la cigarra**, de María Elena Walsh.)

• Descubrir, en las estrofas, elementos que indiquen sensaciones íntimas y otros que hacen referencia a la mirada del autor sobre aspectos sociales.

• Armar dos listados de temas "personales" y "sociales". Seleccionar uno de cada lista y descubrir los distintos tratamientos propuestos por diferentes autores.

2. AUTORES DESTACADOS DE LA LITERATURA ESPAÑOLA Y LATINOAMERICANA.

Seleccionamos estos autores como representativos de la literatura hispanoamericana y por la variedad de las temáticas que reflejan sus creaciones, así como de sus estilos literarios.

AUTORES ESPAÑOLES.

Yo voy soñando caminos
de la tarde. ¡Las colinas
doradas, los verdes pinos,
las polvorientas encinas...!
¿Adónde el camino irá?
Yo voy cantando viajero
a lo largo del sendero...
-la tarde cayendo está -.

(**Soledades**, de Antonio Machado.)

¡Ay, qué trabajo me cuesta
quererte como te quiero!
Por tu amor me duele el aire,
el corazón y el sombrero.

(**Es verdad**, de Federico García Lorca.)

Yo lo pregunto nada más.
¿Por qué en la gota amarga de una lágrima ve el niño,
por vez primera, cómo se quiebra un rayito de sol...
y salen volando, igual que siete pájaros, los siete
colores del espectro?
Yo lo pregunto nada más.
¿Por qué nace la luz... esta pobre luz que
conocemos...
con la primera lágrima del hombre?

(**El poeta prometeico**, de León Felipe.)

Umbrío por la pena, casi bruno,
porque la pena tizna cuando estalla,
donde yo no me hallo no se halla
hombre más apenado que ninguno.
Pena con pena y pena desayuno,
pena es mi paz y pena mi batalla,
perro que ni me deja ni se calla,
siempre a su diseño fiel, pero importuno.

(**El Silbo Vulnerado**, de Miguel Hernández.)

• En las obras de estos autores predominan las siguientes temáticas características: "interrogaciones sobre el sentido de la vida", "la pena por los sufrimientos personales y sociales", "el paisaje y las vivencias de su tierra", "la recreación de la gracia de los cantos populares andaluces". Establecer las correspondencias entre estos ejes y los versos presentados. Ampliar con nuevos ejemplos de cada autor, estos conceptos.

AUTORES LATINOAMERICANOS

¡Yambambó, yambambé!
Repica el congo solongo,
repica el negro bien negro;
congo solongo del Songo,
baila yambó sobre un pie.
Mamatomba,
serembe cuserembá.
El negro canta y se ajuma,
el negro se ajuma y canta,
el negro canta y se va.

(**Canto Negro**, de Nicolás Guillén.)

Tus manos son mi caricia
mis acordes cotidianos,
te quiero porque tus manos
trabajan por la justicia.
Si te quiero es porque sos
mi amor, mi cómplice y todo
y en la calle codo a codo
somos mucho más que dos.

(**Te quiero**, de Mario Benedetti.)

Mujer: en un silencio que me sabrá a ternura
durante nueve lunas crecerá tu cintura
y en el mes de la siega tendrás color de
espiga
vestirás simplemente y andarás con fatiga.
Un día, un dulce día, con manso sufrimiento
te romperás cargada como una rama al
viento
y será el regocijo
de besarte las manos y de hallar en el hijo
tu misma frente simple, tu boca, tu mirada.
Y un poco de mis ojos, un poco, casi nada...

(**Maternidad**, de José Pedroni.)

Me atravesaron los dolores
de mi pueblo, se me enredaron
como alambrados en el alma:
me crisparon el corazón
salí a gritar por los caminos,
salí a llorar envuelto en humo.

(**La tierra y los hombres**, de Pablo Neruda.)

• Repetir la actividad anterior, reconociendo las siguientes temáticas: "su compromiso en defensa de los que sufren injusticias", "el tema de la raza negra y el ritmo de las raíces negras", "la ternura en las situaciones cotidianas y familiares", "la conexión de la lucha social con las vivencias personales".

• Buscar datos biográficos de los autores y de su contexto histórico que reflejen hechos relacionados con las vivencias expresadas en las poesías.

• Seleccionar un tema personal y un tema social para crear versos propios en composiciones sencillas, en forma individual o grupal. Destinar un espacio para leer y disfrutar las producciones.

■ PENSANDO ESTA PROPUESTA COMO PLANEAMIENTO POR UNIDAD.

Área: Lengua.

Objetivos específicos:

Primer Ciclo. *Que el alumno logre:*

• Descubrir la musicalidad y la riqueza del mundo narrado, propios de las poesías y las canciones populares infantiles.

• Disfrutar del ritmo y la rima, los juegos de palabras y el disparate, a través de la lectura e interpretación de poesías sencillas.

• Explorar las posibilidades propias de expresión, en la producción escrita de estrofas y versos rimados.

Segundo Ciclo. *Que el alumno logre:*

• Diferenciar la prosa y la poesía por su diagramación, la estructura y los recursos de estilo.

• Disfrutar de la lectura de textos poéticos de autores reconocidos, descubriendo sus características y variedades temáticas.

• Expresar ideas, sensaciones y sentimientos en la creación de poesías de producción propia.

CIPOD laobra

CENTRO DE INVESTIGACIÓN, PERFECCIONAMIENTO Y ORIENTACIÓN DOCENTE

Análisis y lectura crítica para resignificar códigos y lenguajes.

El **Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A.** presenta sus nuevos cursos de presenciales para las áreas de **Lengua, Comunicación y Literatura** en el **Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica**. Durante 1999, podrán ser organizados por docentes o instituciones educativas de cualquier punto del país. Solicítelos y, como siempre, **nuestro equipo docente llegará a su lugar de trabajo.**

- **Los medios de comunicación como contenido transversal: la radio como recurso didáctico.** *(Prof. Evangelina Margiolakis)*
- **El uso del video en la escuela.** *(Prof. Evangelina Margiolakis)*
- **Análisis de imágenes televisivas.** *(Prof. Cora Gamarnik)*
- **El diario de la escuela.** *(Prof. Cora Gamarnik)*
- **Los medios audiovisuales como contenido transversal.** *(Prof. Adriana Leotta y Mónica López)*

Solicite información personalmente o por carta a **CIPOD-Departamento de Capacitación,** Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires *(At.: Lic. Sandro Rivera),* o telefónicamente al: (011) 4958-1777 y 4983-5606, o por fax al: (011) 4958-1779. E-mail: laobra@cvtci.com.ar

	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Primer Ciclo	***La poesía.*** - La poesía: caracterización, estructura. - Recursos de estilo: ritmo, rima, repetición, patrones rítmicos. - Límeriks, jitanjáforas, canciones populares. - Autores destacados de la literatura infantil. - Reconocimiento de tema. Elementos reales e imaginarios. - Lectura comprensiva. Recitado. - Producción escrita. Convenciones.	• Escuchar canciones populares para reconocer en ellas, el ritmo y la rima. • Reconocer en límeriks sencillos, la estructura de los versos y la rima. Imaginar cambios en cada uno de los versos respetando estas características. • Leer jitanjáforas y proponer nuevos versos, respetando la rima y permitiendo el "sin sentido". • Disfrutar de poesías de autores destacados de la literatura infantil. Recrear algunas de sus estrofas. Realizar actividades variadas de interpretación y que estimulen la creatividad. • Imaginar y escribir mensajes breves a los autores anteriores transmitiendo sus opiniones y producciones.
Segundo Ciclo	***La poesía.*** - Estructura de la poesía: estrofa y verso. El mundo narrado: reconocimiento de tema. - Los recursos rítmicos, fónicos y literarios. La metáfora. - La memoria colectiva: coplas, canciones y poesías populares. - Autores destacados de la literatura española y latinoamericana. - Lectura comprensiva. - Producción escrita. Convenciones. Ortografía básica. • Leer poesías y reconocer en ellas, su estructura y los recursos de estilo propios (ritmo y rima, imágenes sensoriales y metáforas).	• Identificar en distintas poesías, el abordaje de temáticas personales y sociales. • Disfrutar de poesías representativas de autores destacados de la literatura hispanoamericana, reconociendo las temáticas abordadas por cada autor. • Buscar nuevos ejemplos en los que se retomen estas temáticas. • Producir poesías propias, en forma individual o grupal, que respondan a una temática definida previamente.

Educar en la sensibilidad artística.
(Tema transversal.)
Posibilidades de expresión.
• La comunicación de ideas, sensaciones y sentimientos.
• Las variaciones temáticas.
• Expresiones personales y sociales.
• Autores españoles y americanos.
Estructura y recursos.
• Diferenciación de la prosa.
• El ritmo y la rima.
• Imágenes, comparaciones y metáforas.
• Juegos de palabras y significados.
LA POESÍA
Lectura y comprensión.
• Reconocimiento del género en la biblioteca escolar.
• Textos poéticos acordes con el nivel.
• Lectura corriente y expresiva.
• Diferentes niveles de comprensión lectora.
Producción y convenciones.
• Producciones creativas individuales o grupales.
• Aplicación de recursos rítmicos y de estilo.
• Presentación y diagramación textual.
• Normas básicas de ortografía.
La diversidad cultural.
(Formación Ética y Ciudadana.)

Figuras y cuerpos geométricos.

Una propuesta para el área de Matemática.

En esta oportunidad proponemos abordar las nociones geométricas desde el descubrimiento de las formas en las distintas expresiones del arte plástico. Las propuestas de trabajo que aquí se desarrollan podrán ser enriquecidas desde el tratamiento de otras áreas curriculares, como plástica o tecnología.

PRIMER CICLO.

1. LOS CUERPOS QUE NOS RODEAN.

Proponemos realizar actividades como las siguientes para reconocer las formas de los objetos cotidianos:

• Aportar cajitas de remedios, de alimentos, latitas, etc. Observar las formas de cada una de ellas y proponer formas de clasificarlas. Identificar en cada caso, caras planas y curvas. Reconocer objetos que tengan forma de cubo, prisma, cilindro y esfera.

• Realizar instancias de juego como las siguientes: jugar a describir un objeto por su forma y adivinar de qué elemento se trata, jugar a nombrar muchos objetos con forma de algún cuerpo geométrico designado por el docente, jugar a establecer comparaciones entre objetos por su forma (por ejemplo: una latita se parece a la pata de la mesa porque tienen caras curvas).

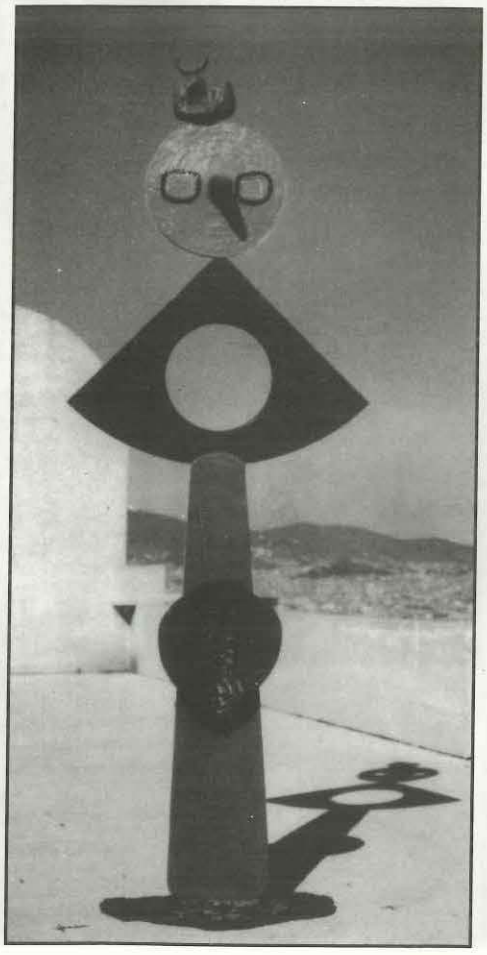
• "Decorar" las cajitas de remedios, alimentos y latitas y armar con ellas "un monumento para el aula". Inventar un nombre para el mismo y "presentarlo" ante los compañeros, explicando su significado.

2. DE LOS CUERPOS GEOMÉTRICOS A LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS.

Del estudio de los cuerpos geométricos proponemos descubrir las figuras geométricas a partir de actividades como las siguientes:

• Realizar "sellos" con distintos cuerpos geométricos y descubrir las figuras planas que resultan.

• Presentar ejemplos de representaciones de esculturas como la siguiente:



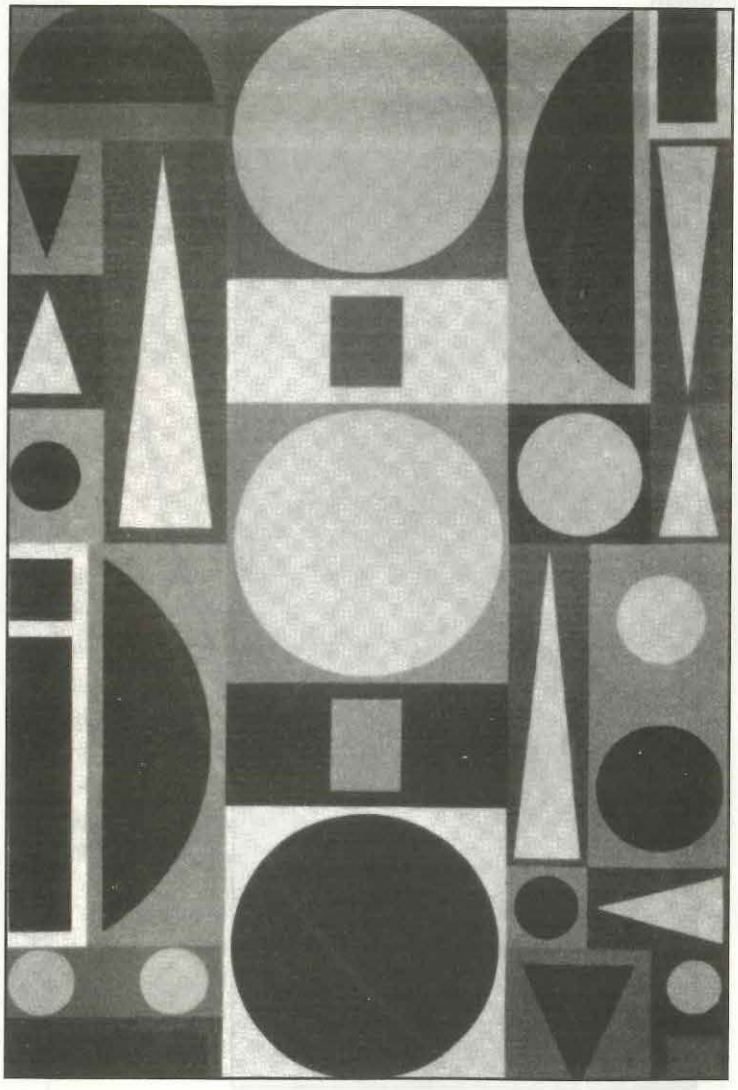
Miró, Joan: **La carícia d´un ocell**. 1967.

• Descubrir las formas geométricas que pueden verse en la sombra.

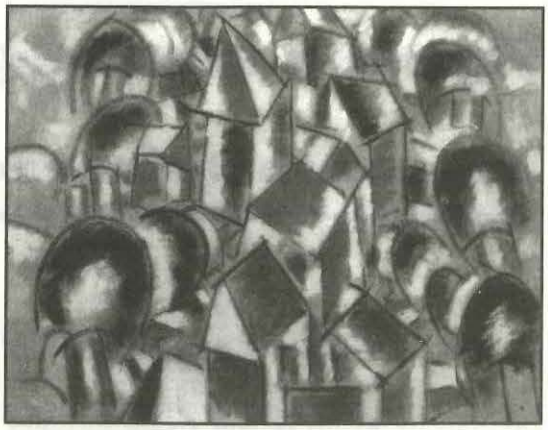
• Jugar con una linterna, oscureciendo el aula, para formar figuras geométricas con la proyección de la sombra de distintos objetos (por ejemplo: la sombra de una pelota es un círculo, la sombra de un cuaderno es un rectángulo, etc.).

3. RECONOCIMIENTO Y CONSTRUCCIÓN DE FIGURAS GEOMÉTRICAS.

• Presentar obras de arte plástico como las siguientes:



Herbin, Auguste: **Vida Nº1.** 1950.



Lèger, Fernand: **Pueblo en el bosque.** 1914.

• Analizar cada una de las obras y establecer similitudes y diferencias. Reconocer que en uno de los casos las figuras geométricas no componen ninguna imagen conocida y que en el otro caso, sí.

• Observarlas detenidamente y reconocer en ellas, figuras geométricas como: círculos, cuadrados, rectángulos, triángulos. Proponer definiciones para cada una de estas figuras.

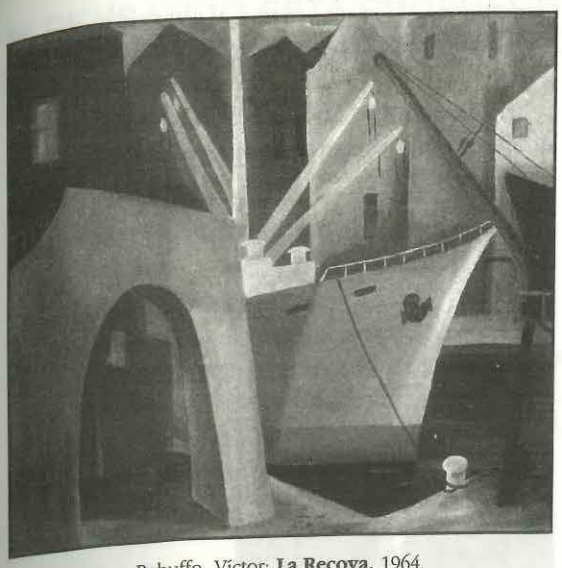
• Crear "obras de arte" geométrico propias a partir de las siguientes consignas: recortar con papeles de colores muchas figuras geométricas, organizar las figuras recortadas en una hoja blanca para componer una obra. Realizar dos obras: una que componga una imagen con sentido y otra que sea abstracta. Inventar un título significativo para cada obra.

4. DE LAS FIGURAS A LAS LÍNEAS: LÍNEAS RECTAS Y LÍNEAS CURVAS.

Luego de reconocer y construir figuras geométricas proponemos descubrir las características de las líneas que las conforman:

• "Dibujar" figuras geométricas, con el dedo, en el aire. "Dibujar" en el aire, figuras con lados rectos y figuras con lados curvos. Reconocer líneas rectas y curvas.

• Presentar obras como las siguientes que conjugan figuras geométricas con líneas rectas y curvas:



Rebuffo, Víctor: **La Recova.** 1964.

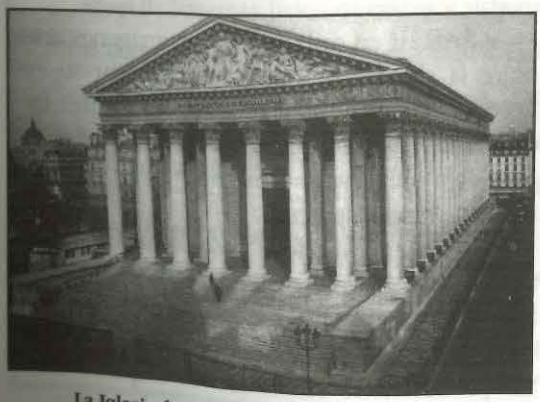
• Crear nuevas "obras de arte" utilizando: únicamente líneas rectas, únicamente líneas curvas, integrando todo lo aprendido (figuras geométricas, líneas rectas, líneas curvas). Inventar un nombre significativo para cada una de las obras realizadas.

• Destinar un momento para presentar y mostrar los trabajos realizados a modo de "sala de una galería de arte".

SEGUNDO CICLO.

1. CUERPOS GEOMÉTRICOS.

Proponemos el estudio de los cuerpos geométricos a partir del trabajo con imágenes de construcciones arquitectónicas, como la siguiente:



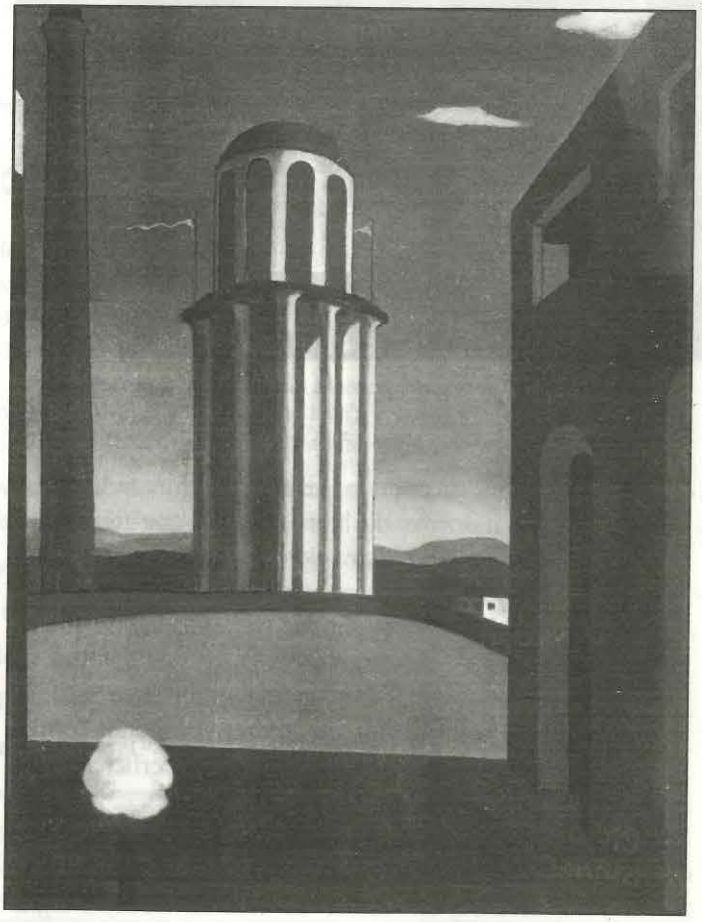
La Iglesia de la Madeleine. Siglos XVIII – XIX.

• Observar la imagen presentada y reconocer en ella, los cuerpos geométricos que la conforman (prisma de base triangular, prisma recto, cilindros). Conversar acerca de las formas geométricas presentes en las construcciones propias del lugar de pertenencia.

• Construir con material descartable prismas con distintas bases, cubos, cilindros, conos y pirámides. Caracterizarlos según las propiedades de sus caras. Analizar similitudes y diferencias entre ellos.

• Imaginar construcciones para una determinada finalidad definida previamente. Diseñarla y recrearla en una maqueta utilizando material descartable. Escribir un "manual para su construcción" con descripciones de las formas que incluye, datos de sus dimensiones y caracterización de las particularidades de su diseño.

• Conversar acerca de distintas formas posibles de representar gráficamente los cuerpos geométricos. Observar el siguiente cuadro, u otro similar, que muestre una perspectiva:



de Chirico, Giorgio: **El regreso del poeta.** 1911.

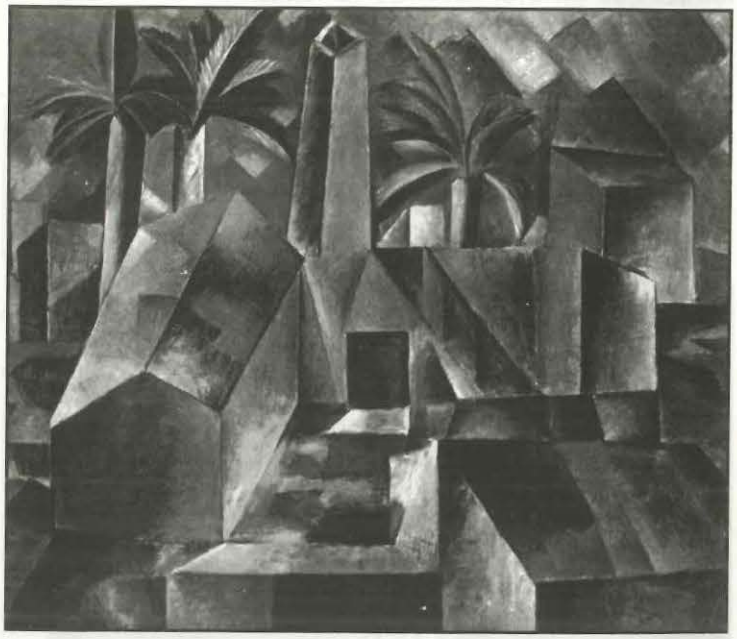
Reconocer los cuerpos geométricos representados en la obra.

• Realizar dibujos de perspectiva de las maquetas diseñadas previamente desde distintos ángulos.

2. FIGURAS GEOMÉTRICAS.

Proponemos avanzar en el estudio y caracterización de las figuras geométricas a partir de obras de arte plástico.

• Observar la siguiente obra, u otra similar:



Picasso, Pablo: **La fábrica de Horta de Hebro.** 1909.

• Buscar en la imagen: polígonos de distintos números de lados, figuras que tengan un par de lados paralelos, figuras con dos pares de lados paralelos, etc. Clasificar triángulos y cuadriláteros según las propiedades de sus lados y de sus ángulos.

• Recortar las figuras geométricas estudiadas con papeles de colores. Proponer formas de medir su perímetro y su superficie. Construir las fórmulas correspondientes.

• Utilizar distintas técnicas plásticas para crear obras propias utilizando las figuras geométricas estudiadas. Inventarles un título significativo.

3. SIMETRÍA.

• Observar las siguientes imágenes, u otras similares, que presenten un eje de simetría:

Van de Velde: **Candelabro.** 1896.

Majorelle, Louis: **Mueble con maquetería.** 1900.

• Analizar en cada una de las imágenes anteriores la simetría que presentan, dibujar su eje. Reconocer en cada una de las figuras geométricas estudiadas los ejes de simetría que presentan.

• Realizar dibujos simétricos utilizando distintas técnicas plásticas.

• Diseñar y modelar "esculturas" que presenten un eje de simetría. Inventarles un nombre significativo.

• Organizar una "muestra plástica" con todas las producciones realizadas. Acompañar cada obra con una tarjeta explicativa de la misma.

PENSANDO ESTA PROPUESTA COMO PLANEAMIENTO POR UNIDAD.

Área: Matemática.

Objetivos específicos:

Primer Ciclo. *Que el alumno logre:*

- Explorar las formas de los cuerpos geométricos proponiendo criterios para su clasificación.
- Reconocer y construir figuras geométricas descubriendo las características de sus elementos.
- Identificar líneas rectas y líneas curvas en distintas representaciones gráficas.

Segundo Ciclo. *Que el alumno logre:*

- Clasificar, caracterizar y construir cuerpos geométricos a partir de las propiedades de sus elementos.
- Describir las propiedades de los lados y los ángulos de las figuras geométricas y estudiar en ellas, su simetría.
- Construir las nociones de perímetro y de superficie en figuras geométricas y explorar formas de calcularlas.

CIPOD laobra

CENTRO DE INVESTIGACIÓN, PERFECCIONAMIENTO Y ORIENTACIÓN DOCENTE

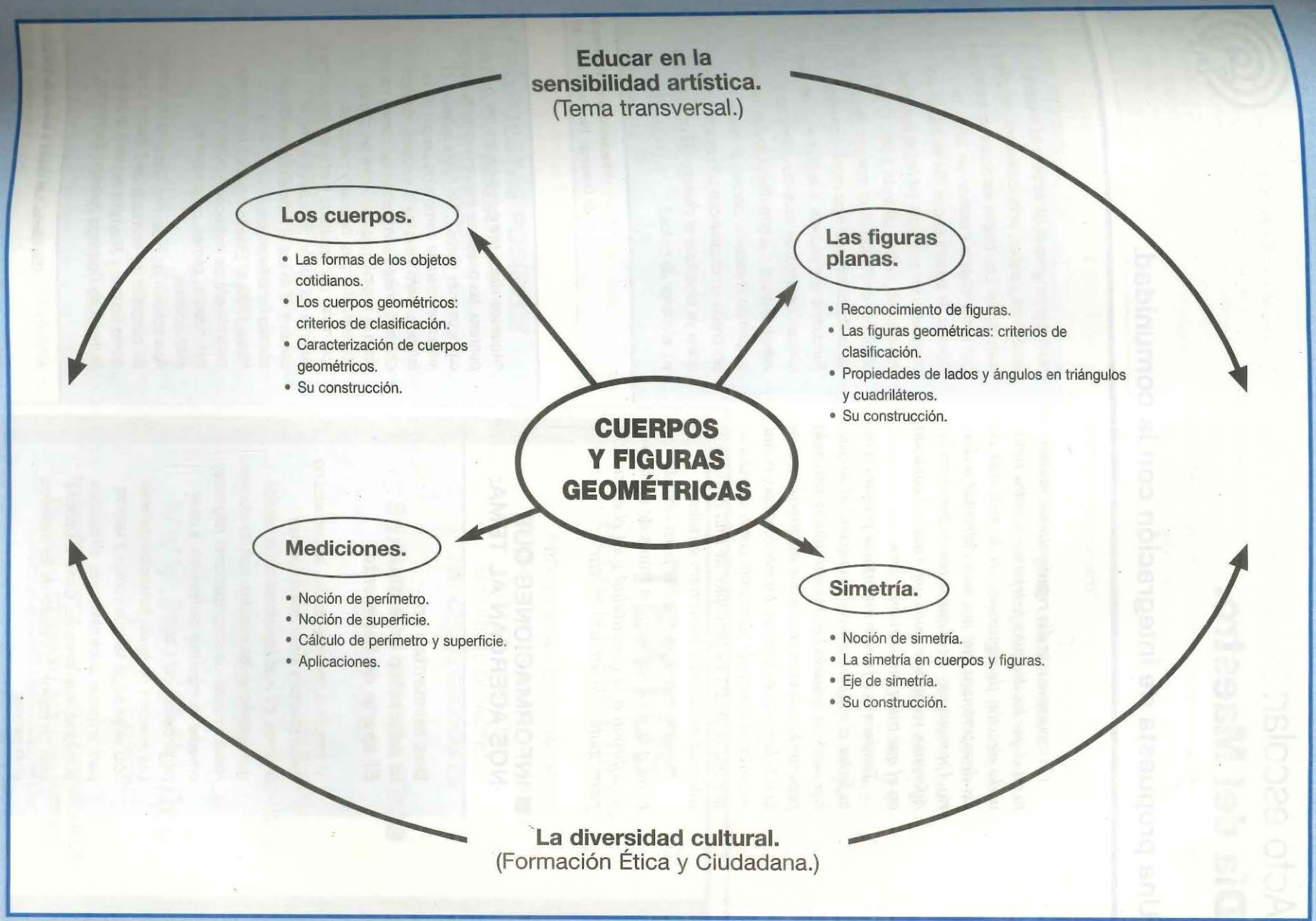
Comprensión e interpretación de los procesos, las propiedades y los sistemas.

El **Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A.** presenta sus nuevos cursos presenciales para las áreas **de Ciencias Naturales, Informática y Tecnología en el Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica**. Durante 1999, podrán ser organizados por docentes o instituciones educativas de cualquier punto del país. Solicítelos y, como siempre, **nuestro equipo docente llegará a su lugar de trabajo.**

- **Algunos conceptos fundamentales de las ciencias naturales y su enseñanza: Nivel I : Estructura del universo y fenómenos electromagnéticos.** *(Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)*
- **Algunos conceptos fundamentales de las ciencias naturales y su enseñanza: Nivel II: Sistemas físico-químicos y sistemas biológicos.** *(Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)*
- **El laboratorio en el aula.** *(Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)*
- **Recursos Naturales y Ambiente Nivel I.** *(Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)*
- **Los CBC y la revalorización de la enseñanza de la geometría.** *(Prof. María E. Duhalde)*
- **Para llegar a la tecnología desde la actividad manual.** *(Prof. Silvia Cohan)*
- **Hacia la apropiación de los conocimientos matemáticos.** *(Prof. María E. Duhalde)*

Solicite información personalmente o por carta a **CIPOD-Departamento de Capacitación,** Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires *(At.: Lic. Sandro Rivera),* o telefónicamente al: (011) 4958-1777 y 4983-5606, o por fax al: (011) 4958-1779. E-mail: laobra@cvtci.com.ar

	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Primer Ciclo	***Cuerpos y figuras geométricas.*** - Los cuerpos en el espacio: criterios de clasificación. - Cuerpos con caras planas y con caras curvas. - Cuerpos geométricos: reconocimiento y descripción del cubo, prisma, esfera, cilindro y cono. - Figuras planas: criterios de clasificación. - Figuras geométricas: reconocimiento, descripción y construcción de triángulos, cuadriláteros y círculos. - Líneas rectas y curvas.	• Observar los objetos cotidianos y reconocer en ellos, formas geométricas. • Utilizar cajitas de remedios, de alimentos y latitas para diseñar "monumentos" para el aula. • Observar obras de arte plásticos y reconocer en ellas, figuras geométricas. • Recortar figuras geométricas con papeles de colores y componer "obras de arte" propias. Inventarles un nombre. • Identificar en cuadros líneas rectas y líneas curvas. • Componer "obras" propias utilizando líneas rectas y líneas curvas. • Organizar una muestra con las obras realizadas.
Segundo Ciclo	***Cuerpos y figuras geométricas.*** - Los cuerpos en el espacio: criterios de clasificación. - Cuerpos geométricos: descripción y caracterización a partir de sus elementos. - Figuras geométricas: clasificación y caracterización a partir de las propiedades de sus lados y ángulos. - Cálculo de perímetro en figuras geométricas. - Noción de superficie en figuras geométricas. - Simetría.	• Observar recreaciones de obras arquitectónicas para reconocer en ellas, cuerpos geométricos. • Clasificar y caracterizar cuerpos geométricos. Diseñar "obras arquitectónicas" propias. • Observar obras de arte plástico y reconocer en ellas, figuras geométricas. • Crear obras propias utilizando distintas técnicas plásticas. • Proponer estrategias para calcular perímetros y superficies de figuras. • Observar recreaciones de objetos que presenten un eje de simetría. Crear "esculturas" que presenten simetría. • Organizar una muestra de los trabajos realizados.


Educar en la sensibilidad artística.
(Tema transversal.)
Los cuerpos.
• Las formas de los objetos cotidianos.
• Los cuerpos geométricos: criterios de clasificación.
• Caracterización de cuerpos geométricos.
• Su construcción.
Las figuras planas.
• Reconocimiento de figuras.
• Las figuras geométricas: criterios de clasificación.
• Propiedades de lados y ángulos en triángulos y cuadriláteros.
• Su construcción.
CUERPOS Y FIGURAS GEOMÉTRICAS
Mediciones.
• Noción de perímetro.
• Noción de superficie.
• Cálculo de perímetro y superficie.
• Aplicaciones.
Simetría.
• Noción de simetría.
• La simetría en cuerpos y figuras.
• Eje de simetría.
• Su construcción.
La diversidad cultural.
(Formación Ética y Ciudadana.)

Acto escolar:
Día del Maestro.

Una propuesta de integración con la comunidad.

Creemos que este día representa un momento en el que los docentes festejamos nuestra renovada elección de seguir educando más allá de las desesperanzas que nos toca enfrentar a diario. Un momento en el que se hacen presentes las diferentes realidades que conforman el contexto en el que trabajamos los maestros.

También nos parece importante pensar en esta fecha, el sentido vigente de la necesidad de educar desde la igualdad de oportunidades teniendo presente los vaivenes por los que atravesó la escuela a lo largo de su historia. En este contexto, es útil recordar el aporte de Sarmiento como un educador que defendió los principios de una educación integradora de todos los sectores sociales.

Presentaremos propuestas para abordar en el aula con los alumnos, a través de carteleras de difusión a la comunidad y en el encuentro participativo de un acto escolar.

■ INFORMACIONES QUE NOS ACERCAN AL TEMA:

Dos momentos en la educación argentina. El aporte de Sarmiento.

"A principios del siglo pasado, las escuelas no tenían director y los chicos no usaban uniforme. Lo más importante era la relación que establecían los maestros con los alumnos. Había escuelas de congregaciones religiosas, privadas de maestros particulares, y otras dependientes del Cabildo.

Los maestros no tenían formación docente: sólo se les exigía sentido común y valentía para 'enfrentar' a los niños que, en muchas ocasiones, iban armados. Como los chicos eran tan bravos, la mayoría de los maestros eran varones.

No había programas de estudio ni métodos de enseñanza y daban, principalmente, lengua y matemática. Los chicos escribían en bandejas con arena mojada y usaban un 'stilo', la lapicera de aquella época. Se sentaban en banquetas sin respaldo, no había pupitres individuales, pero sí pizarrón y tiza. El libro era un objeto codiciado. Si el maestro llevaba a clase libros, era casi algo revolucionario.

Fundamos una escuela, a la que asistían dos niñitos Camargo, de edad de veintidós y veintitrés años, y a otro discípulo fue necesario sacarlo de la escuela, porque se había obstinado en casarse con una muchacha a quien yo enseñaba el deletreo. El maestro era yo, el menor de todos."

(**Recuerdos de Provincia**, de Domingo Faustino Sarmiento.)

"Aquellos viejos tiempos eran los del puntero, las orejas de burro, la regleta y otros castigos más duros... No había recreos. El juego se toleraba como algo propio de la infancia, pero fuera de la escuela. Aunque chicas y chicos compartían las clases no se daba la misma igualdad entre las clases sociales. Blancos, negros y mestizos aprendían por separado y sólo se 'mezclaban' durante las fiestas populares como el carnaval. Ese era el momento cuando se olvidan las diferencias.

Hacia 1880, el Estado organizó un sistema centralizado de instrucción pública, con autoridades, planes, programas y evaluaciones.

Aparecieron las maestras. Sesenta docentes de ciudades del nordeste de Estados Unidos, como Boston y Filadelfia llegaron al país de la mano de Domingo Faustino Sarmiento."

(En: **Clarín. Las clases a través de los años.** 1 de marzo de 1998.)

La ley 1420 que data de esta época garantizó a las futuras generaciones la educación común, gratuita, laica y obligatoria, principios impulsados por el prócer, desde uno de sus tantos aspectos políticos que trascendieron a la historia.

A los maestros.

Tu oficio, qué lindo oficio,
magia del pueblo en las aulas,
milagro de alfarería
sonrisas de la mañana.

(**Rosarito Vera**, de Félix Luna.)

Soy la que siembra destinos
del mar a la cordillera,
donde no llega la tiza
y el libro es una quimera.

(**Campana de palo**, de María Elena Walsh.)

Al maestro una sonrisa,
una rosa, una canción.
Y una paloma de tiza,
volada del pizarrón.

(**Canción al maestro**, de Víctor Osián.)

■ PROPUESTAS POSIBLES PARA TRABAJAR CON LOS CHICOS:

Proponemos las siguientes actividades que podrán ser graduadas según las posibilidades y los intereses de los distintos grupos de alumnos:

Para realizar dentro del aula.

• Solicitar a los padres de los chicos aportes que reflejen vivencias escolares propias: fotos, cuadernos y útiles escolares de época, anécdotas recreadas por escrito en las que se destaquen recuerdos agradables y desagradables que marcaron la escolaridad de cada uno, etc. Leer e interpretar el material recopilado y establecer comparaciones con la actualidad. Confeccionar afiches que muestren la situación de aula y el rol del maestro en diferentes contextos históricos y lugares geográficos.

• Realizar reportajes a maestros de la escuela y a otros, en la medida de lo posible, para indagar el porqué de la elección de su trabajo, las circunstancias en las que esto ocurrió, las diferencias entre el rol imaginado y el vivido en la realidad, los desafíos que le quedan por enfrentar, etc. Organizar la información obtenida en una caricatura a modo de "Radiografía de un maestro".

Para compaginar como cartelera.

• Integrar los trabajos anteriores, los datos aportados en el recuadro de la información e investigaciones acerca de la vida de Sarmiento en la confección de esta cartelera. Incluir mensajes a los maestros de la escuela, a maestros de años anteriores, a maestros que trabajan en realidades diferentes, a maestros de otros momentos históricos, etc. Acompañar los textos con elementos gráficos que expresen simbólicamente, los deseos para una escuela mejor.

TEXTOS
EN CASTELLANO E INGLÉS

PEDAGOGÍA - DICCIONARIOS
LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL
VIDEOS - CASETES
MATERIAL DIDÁCTICO
ARTÍCULOS ESCOLARES

SERVICIOS EDUCATIVOS EASO S.A.

Visite nuestro autoservicio asistido
Atención personalizada. Ventas comunitarias.
Envíos a domicilio.

www.infolibro.net
"el sitio del libro en internet"

ESTADOS UNIDOS 2557 (1227) BUENOS AIRES
TEL.: 4308-3200/4900 / FAX: 0800-9990900
servicioseducativos@easo.com.ar

Para escenificar ante el público.

Proponemos el relato y dramatización de un texto como el siguiente, que podrá ser adaptada a las particularidades de cada escuela y lugar de pertenencia.

Prescripción médica

- *Dieta sana y balanceada: baja en colesterol y adecuada en calorías, rica en fibras y vitaminas, abundante líquido fuera de las comidas.*
- *Actividad física: caminar 40 cuadras por día, preferentemente aprovechando las horas de sol tenue.*
- *Descanso y recreación: dormir ocho horas, encontrar momentos de relax, realizar actividades distractivas.*
- *Prevención: realizar chequeos periódicos, controlar el consumo de medicamentos, evitar el stress.*

Protagonista: Una maestra argentina.

Desde hoy me lo propongo y ¡ lo cumplo!

- ¡Justo hoy que quiero empezar no encuentro la receta! (Dijo en voz alta mientras revolvía planificaciones y evaluaciones de los chicos, hasta que apareció traspapelada entre los informes que tenía que entregar al supervisor.)
- Ahora veamos por dónde empezar: dieta sana. Arroz, polenta y fideos, ¿cuál será rico en fibras? ¿O empiezo por comprar brócoli?

(Después de poner a lavar la ropa, tender las camas, barrer y pasar un trapo al piso, ordenar los juguetes de los chicos, y contestar el oportuno y siempre bienvenido llamado de la suegra, se dirigió al supermercado, que por suerte habían instalado cerca de su casa en el lugar de una vieja e "inútil" fábrica.)

- ¿Manzanas? Muy caras. ¿Acelga? No rinde nada. ¿Berenjena? No la comen los chicos. ¿Coliflor? Se enojan los vecinos. Pero brócoli no voy a encontrar porque no es temporada. (Sorprendida encuentra una diminuta bandeja que está expuesta en la góndola gracias a la globalización.) ¡Brócoli made in Corea!, la llevo a ojos cerrados.

(De regreso a casa, mientras esquivaba los golpes de los chicos y bajaba el volumen de la tele, preparó sus cosas rápidamente y salió dispuesta a cumplir con su promesa del día.)

- Diez minutos de espera en la parada, veinticinco de equilibrios en el colectivo repleto, la combinación con el subte que parece un sauna y cinco cuadras más a la ligera esquivando vendedores ambulantes y rechazando papelitos con propagandas . . . (hace el recuento para sí misma) - ¿Será lo mismo que el desgaste de caminar 40 cuadras? Lo del sol, olvidado.
- Ya le entrego el plan semanal. Nene sentate que no dejás ver a tu compañero. Señora, no lo tome así, no fue mi intención... El año que viene cuando lo tengas vos vas a ver que la madre aparece todo el tiempo. ¡Otra vez faltó la de música! Hoy no tuve tiempo, pero le aseguro que mañana cierro el registro. Pedile al portero que te dé un trapo para limpiar la leche que tiraste. ¿Qué es lo que no entendés si te lo acabo de explicar? Ahora no puedo leer lo que dice pero lo firmo igual. ¡¿Otra vez abren la puerta, no leyeron el cartelito de "no interrumpir estamos leyendo"?! Tocó el timbre, salgan al recreo. ¿Cómo era eso del stress?

(Finalizado el trabajo se encuentra con el mismo desafío del viaje de ida, los chicos que la esperan para que les prepare la merienda, el marido que sólo trae malas noticias, el perro que ensucia donde no debe y un nuevo llamado de la suegra. El reloj indica que es más que tarde para irse a dormir y volver a madrugar al día siguiente.)

- No pude tener un momento para mí. No pude descansar. No pude relajarme. No pude distraerme. No pude pedir turno con el médico. Ahora me esperan el hilo dental y algunas horas de sueño. Las ocho horas prescriptas, ¿serán diarias o semanales?

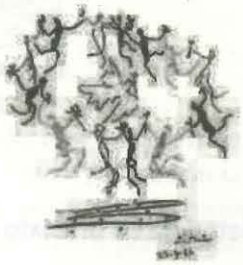
(El marido ronca y eso le produce insomnio. Está tentada de recurrir a las pastillas que el médico le prohibe expresamente. Desvelada, reflexiona...)

- Mejor... empiezo el lunes.

(*"Historia de un día como todos . . ."* (En: **Revista La obra**. Agosto de 1997.)

Sugerencias para la puesta en escena:

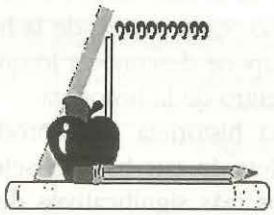
- Inclusión de una "voz en off" que las circunstancias en las que se desarrolla la acción de la protagonista.
- Inclusión de personajes secundarios que dialogan con la maestra en los distintos escenarios por los que transita el relato, elementos escenográficos y de caracterización que ayuden a componer los espacios.
- Ampliación de la escena que transcurre en la escuela caricaturizando las situaciones con referencias al ámbito propio (dar nombres, recrear situaciones típicas, incluir acciones vividas por todos y protagonizadas por madres, auxiliares, miembros de dirección, inspectores, alumnos, etc.).
- Como cierre, invitar a los padres, chicos y docentes a que expresen sus deseos de "un despertar distinto para esta maestra en una realidad mejor".



Picasso, Pablo: **Ronda.**

Roxana Rebuffo es Profesora en Enseñanza Primaria.

Mónica Lamas es Profesora de Enseñanza Primaria y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Físicas.



Cátedra Libre

Conduce Mónica Beltrán

TODOS LOS VIERNES DE 8:30 A 9:30 HS.
POR FM 97.9 - RADIO CULTURA

Un espacio para la información educativa.

Escúchenos. Después llámenos.
Queremos sus críticas, sugerencias.
Necesitamos un verdadero ida y vuelta con los integrantes de la comunidad educativa.

Escríbanos a Bernardo de Yrigoyen 972, Subsuelo, Capital.
Fax (de lunes a viernes): 4307- 2170.
Teléfonos del programa (viernes de 8:30 a 9:30 hs.): 4300-1724/3795.

E mail: catlibre@satlink.com

La historieta.
(Primera parte.)

Por Irene Nielsen y Beatriz Kohen

Dado que la historieta es un texto poco trabajado en la escuela, nos parece pertinente dedicarle un espacio más amplio. En la primera parte de este tema encararemos, fundamentalmente, el formato de la historieta; dejando para la segunda entrega, la propuesta didáctica.

■ UN MUNDO POBLADO DE PERSONAJES.

Todos hemos disfrutado, siendo niños, de la lectura de historietas e, incluso, hay quienes gustaban de escribirlas. El Pato Donald y sus sobrinos, Batman y Robin, Superman, en fin, es interminable la galería de personajes que asomaban desde los "cuadritos" de la historieta. Aún de adultos seguimos gozando con ellos. Muchas veces, lo primero que hacemos al recibir el diario es volverlo inmediatamente para leer la página de los chistes poblados por Clemente, Mafalda, Inodoro Pereyra y otros.

Los niños de hoy, también gustan de este género y esto justifica y otorga significatividad a su entrada en el aula.

■ ELEMENTOS DE LA HISTORIETA.

La historieta es un medio expresivo en el que se combinan de manera integrada elementos icónicos y verbales, por lo tanto, presenta:

- un lenguaje visual,
- un lenguaje verbal y
- signos convencionales.

1.- Lenguaje visual.

La viñeta: es la unidad mínima de significación de la narración. No es correcto definirla como "cada cuadro de la historieta" porque esto supone desconocer lo que la viñeta significa dentro de la historieta.

Una historieta no reproduce una acción completa, lo que hace es seleccionar los momentos más significativos de la acción y los representa. Es el lector quien proporciona la continuidad narrativa reconstruyendo la acción entre dos viñetas. Así otorga a la historieta el "movimiento" que la imagen estática no posee. Por eso es importante, para elaborar una historieta, determinar qué momento, qué personaje, qué escena, "merece" una viñeta, teniendo en cuenta su valor significativo y qué podrá dejarse para que complete el lector.

En este sentido es interesante trabajar con los alumnos la reconstrucción de la acción entre dos viñetas para ver **qué se omitió, por qué se omitió** y **qué elementos** permitieron la reconstrucción.

Veamos ejemplos:

En estas dos viñetas se omitió la escena en que Mafalda sale a la calle a llevar a la hormiga y aparece en la segunda con el barquito en el agua. Se omitió, por innecesaria, ya que con la segunda viñeta es posible reconstruir la acción. Es importante trabajar el concepto de "economía de viñetas", en el sentido de no redundar ni poner lo que el lector puede inferir por sí mismo.

Encuadre: es la limitación del espacio real donde se desarrolla la acción de la viñeta. Es la parte de la realidad que se va a representar.

Se pueden definir distintos tipos de encuadre:

- Planos.
- Ángulos de visión.
- Formas, disposición y tamaño.

Planos: se definen tomando como referencia el cuerpo humano.

Tipo de plano	Cómo aparece el cuerpo humano	Función
Gran Plano General	Los personajes apenas se perciben, describe el ambiente.	Ofrece información acerca del contexto en donde transcurre la acción.
Plano General o Plano Entero	Encuadra a la figura completa, de la cabeza a los pies.	Cobra importancia la figura humana para proporcionar datos de posturas, de conjunto, etc. Brinda información sobre el contexto, pero menos que el GPG.
Plano Americano	Encuadra la figura humana a la altura de las rodillas.	Muestra las acciones físicas de los personajes y los rasgos de su rostro.
Plano Medio	Recorta la figura a la altura de la cintura.	Destaca la acción y también la expresión.
Primer Plano	Es el espacio desde la cabeza hasta los hombros.	Señala los rasgos expresivos: pena, alegría, enojo, duda, etc.
Plano Detalle	Selecciona una parte de la figura humana o de un objeto.	Para rescatar detalles que de otra manera pasarían desapercibidos y que es importante que el lector conozca.

Analicemos un ejemplo:

En esta escena, el plano utilizado es el Plano General o Plano Entero. Los personajes aparecen de cuerpo entero y, algunos elementos (como el cartel de la pared) señalan dónde está situada la acción.

Ángulos de visión: es el punto de vista desde el que se observa la acción.
Estos ángulos pueden ser:
- a la altura de los ojos o ángulo normal,
- desde arriba o ángulo alto,
- desde abajo o ángulo bajo.

Trabajar los ángulos de visión con los alumnos es importante para que tengan en cuenta que la historia puede representarse desde distintos lugares (de lejos, de cerca, desde abajo, desde una vista aérea, etc.). Esto enriquece la imagen y da lugar al desarrollo de la imaginación y la creatividad.

Ángulo bajo — Ángulo normal

Formas, disposición y tamaño: constituyen el modo de presentación del encuadre en el papel. El formato puede ser rectangular, triangular, cuadrado; la disposición horizontal o vertical y el tamaño, variable.

2.- Lenguaje verbal.

El texto se utiliza para representar los sonidos referidos y cumple tres funciones:
- Expresar los diálogos y los pensamientos de los personajes,
- introducir información de apoyo,
- evocar los ruidos a través de las onomatopeyas.

Respecto de los textos, vamos a ver el globo, el cartucho y los tipos de letras.

El globo.

Es el espacio donde se colocan los textos.

El rabo señala al personaje que habla o piensa.
El principio básico para colocar el globo es seguir la línea del recorrido visual al leer: de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.

La forma del globo, otorga diferentes sentidos al texto:

Forma del globo	Significado	Usos
Con trazo continuo.	La voz normal.	Cuando no se quiere dar una significación especial al texto.
Con trazo ondulado.	Texto sin sonido.	Para indicar lo que piensa el personaje.
Con trazo tembloroso.	Voz temblorosa.	Para indicar temor, frío, debilidad, etc.
Con trazo zigzagueante.	Vibración en la voz.	Para expresar un grito, un estallido o para señalar la voz procedente de un aparato como el teléfono, la radio, etc.
Con trazo discontinuo.	Voz baja.	Para expresar confidencias, secretos, etc.
El rabo hacia fuera de la viñeta.	El personaje está afuera de la viñeta.	Para incorporar textos de personajes, sin que aparezcan en el cuadro.
Un globo incluido en otro globo.	Las pausas que realiza un personaje en su conversación.	Para poner en una sola viñeta una conversación sin necesidad de hacer varias viñetas iguales.

Ejemplos:

Éste es también un modo de indicar lo que piensa el personaje.

Trazo zigzagueante: indica que la voz procede de la radio.

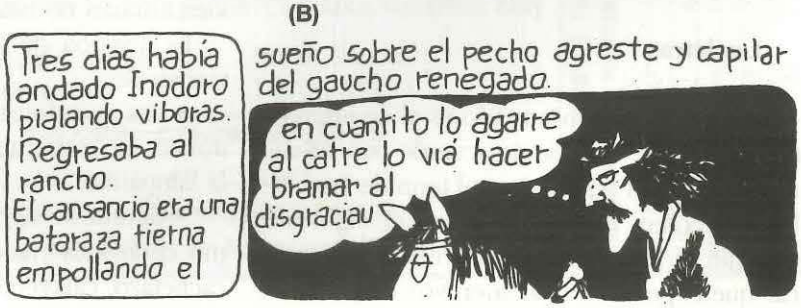
Trazo tembloroso: indica que la voz es débil y temblorosa.

Globo incluido en otro globo: en una sola viñeta supone conversación.

Rabo hacia afuera: indica que quien habla está afuera de la viñeta.

El cartucho.

El cartucho es la voz del narrador, se ubica generalmente, en la parte superior de la viñeta o como enlace entre dos viñetas consecutivas. Su función es aclarar el contenido de la imagen o acción y otorga continuidad a la narración.



En este ejemplo puede verse el cartucho como enlace entre dos viñetas (A) y ubicado en la parte superior de la viñeta (B).

La onomatopeya.

Es la imitación de un sonido y puede estar fuera o dentro del globo.

Ejemplos de las onomatopeyas más usadas:

CRACK	——	quebrar
SPLASH	——	salpicar
SNIFF	——	olfatear
GLUB	——	tragar
PUM, BANG, RATATATA	<	sonido de armas
CHUIK	——	beso
PAF, TOC	——	golpe
PUAJ	——	asco

Ejemplos de onomatopeyas.
Véase que el tipo de trazo también sugiere la naturaleza del sonido.

Las letras.

El tipo de letra más usado es el de imprenta, pero puede variarse de acuerdo con las características del personaje y el tono de voz utilizado. Como puede verse en el siguiente ejemplo, la letra aparece más fuerte para indicar que el personaje habla en voz muy alta.

Por el contrario, si el personaje habla en voz baja, se utilizan letras pequeñas.

Si las letras aparecen en ritmo ondulante acompañados de notas musicales, significa que se está cantando.

Como se ve, el tamaño y la forma de la letra colaboran en dar significación al texto de la historieta.

3- Signos convencionales.

Muchas veces, el texto no alcanza para expresar algunos elementos tales como los sentimientos y las ideas de los personajes, o el dinamismo de las situaciones involucradas. Para superar esta limitación, se utilizan otros recursos como la metáfora visual y la figura cinética.

La metáfora visual.

Es una convención gráfica que expresa una idea a través de una imagen.

La mayoría de las metáforas visuales provienen de:

- las metáforas orales: dormir como un tronco, me rompiste el corazón, se me prendió la lamparita;
- figuras de significación convencional, como corazones para el amor, estrellas para el cachetazo, calaveras, rayos, etc.;

• el lenguaje escrito: signos de interrogación, de admiración, puntos suspensivos, etc.

Metáfora visual de significación convencional. En este caso está asociada con una onomatopeya.

Metáfora visual asociada con el lenguaje escrito.

Las figuras cinéticas.

Dado que la historieta presenta imágenes estáticas, las figuras cinéticas se utilizan para otorgar la ilusión de movimiento. Esto se realiza a través de la utilización de rayas, curvas, etc.

Ejemplos:

En estas viñetas, el movimiento se resuelve a través de la utilización de líneas, curvas, líneas de puntos.

Lo analizado hasta acá constituye los conocimientos elementales del formato de la historieta, indispensables a la hora de leerlas y escribirlas. En la próxima entrega abordaremos el trabajo didáctico en el aula.

BIBLIOGRAFÍA:

- Aparici, Roberto: **El comic y la fotonovela**. Madrid, Edic. de la Torre, 1992.
- Menegazzo, Lilia: **Didáctica de la imagen**. Buenos Aires, Latina, 1974.

Ilustraciones:
- Fontanarrosa, R.: **Inodoro Pereyra.** Buenos Aires, Edic. de la Flor.
- Lavado, J.: **Mafalda**. Edic. de la Flor.

Irene Nielsen es Profesora en Ciencias de la Educación y Psicóloga Social.

Beatriz Kohen es Licenciada en Ciencias de la Educación.

UDA

INSTITUTO UDA
UNION DOCENTES ARGENTINOS
(A-1192)

- ESPECIALIZACION EN INFORMATICA EDUCATIVA (RES. 324)
- ESPECIALIZACION EN EDUCACION DE ADOLESCENTES Y ADULTOS (RES. 323)

Requisito: Poseer título docente — **Nivel:** Terciario
Duración: Tres cuatrimestres — **Título:** Oficial

Inscripción: 1/07/99 - Cierre: 30/08/99

- DESCUENTOS A AFILIADOS -

Informes e inscripción: personalmente o por correo a Otamendi 28 (1405) Cap. Fed.
Tel.: 4902-1506/07/08 · 4901-8048 · Fax: 4904-2340 · Interior 01 · De Lunes a Viernes de 12 a 20 hs.

SOLICITUD DE INSCRIPCION
☐ INFORMATICA ☐ ADOLESCENTES Y ADULTOS FECHA: ../../..
Apellido y Nombre: ..... C.P. .....
Domicilio: ..... Provincia: .....
Localidad: ..... Fecha de nacimiento: .....
Nacionalidad: ..... Tel.: ..... Afiliado: SI/No
D.N.I./L.E./L.C.: .....
Título Docente: .....
Establecimiento Laboral: .....

Documentación a adjuntar: 1) Fotocopia legalizada del título, 2) Fotocopias 1ª y 2ª hoja D.N.I., 3) Apto psicofísico.
Nota: adjuntar documentación con inscripción y giro a nombre del Instituto Privado de la Unión Docentes Argentinos. L.O.

Fracciones en E.G.B.

Por Mariana Beatriz Amenedo

Los números racionales incluyen una multitud de significados (decimal, porcentaje, proporción, operador, etc.) que es preciso que los alumnos conozcan, manipulen, conceptualicen y relacionen al finalizar la EGB. Esto requiere que, desde su introducción como números fraccionarios en EGB1, los racionales sean presentados a los alumnos como soluciones a problemas diferentes y debidamente articulados.

Los distintos contextos y situaciones en los que se utilizan las fracciones varían de acuerdo con el nivel cognoscitivo de los alumnos: comenzando por una noción intuitiva del concepto de fracción a través de recortes, superposiciones, plegados (variando el número de partes y las formas utilizadas); la descripción de un estado parte-todo; la realización de acciones de partir y repartir un todo en partes equivalentes; la medición de longitudes, capacidades, el tiempo; la equivalencia de fracciones, las operaciones entre éstas, la introducción de los números decimales, etc.

Además, en la planificación de las actividades numéricas para los alumnos, los docentes debemos tener en cuenta tres aspectos fundamentales:

- **Propiciar la acción de los alumnos,** logrando que se impliquen en su proceso de aprendizaje.
- **Dedicar tiempo a conocer lo que saben y cómo lo saben,** teniendo en cuenta su experiencia con los números, los obstáculos y errores que pueden ir apareciendo.
- **Utilizar contextos, materiales y recursos** para propiciar la acción y la reflexión de los alumnos en entornos conocidos, con el objeto de poder establecer relaciones fecundas que permitan enriquecer sus competencias numéricas.

En el presente artículo se proponen dos actividades diferentes para el trabajo con fracciones: una para el primer ciclo de la EGB y otra para el segundo, incorporando en cada una de ellas diferentes interpretaciones del concepto de fracción.

ACTIVIDAD 1

Los niños, de alrededor de los siete años, descubren la unidad de medida y la necesidad de una unidad de medida común. En el primer ciclo de la EGB se puede iniciar a los alumnos en el proceso de medición de longitudes por comparación con una unidad arbitraria. Los objetivos de esta actividad son:

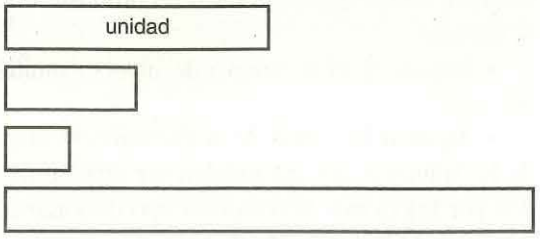
- Utilizar fracciones para designar medidas de longitud que (con la unidad dada) no se pueden designar con números enteros y para calcular con esas medidas.
- Reconocer y comparar las diferentes representaciones de una fracción, utilizando la más conveniente en la resolución de operaciones simples.

Debemos aclarar que utilizaremos fracciones simples (1/2, 1/4, 1/3 , 3/2 , 5/3, etc.) y que esta actividad puede utilizarse como introducción de las fracciones, pero el docente puede regular el nivel de dificultad de la actividad de acuerdo con el nivel de sus alumnos y el conocimiento previo que éstos tengan del tema.

Material necesario:

Tiras de cartulina de diferentes longitudes, una que se tome como unidad y otras que representen 1/2, 1/4, 2, 5/2, etc. (de acuerdo con las

fracciones a utilizar). Cada alumno debe disponer de un juego de tiras de cartulina propio.



La actividad puede desarrollarse por grupos con la supervisión del docente (si los alumnos tienen un cierto dominio de fracciones y del concepto de medida) o, individualmente, cada alumno con su material con la guía del docente a toda la clase.

Desarrollo:

- A partir de una pequeña introducción en la que se defina qué es medir y la necesidad de establecer unidades, se determinará la unidad elegida para esta actividad, que estará previamente designada. Se hará hincapié en que ésta es equivalente al "entero" (si los alumnos ya trabajaron con fracciones). La secuencia de actividades que siguen son un ejemplo (con un grado creciente de dificultad) de las mediciones que pueden efectuarse y, por consiguiente, de las fracciones que pueden utilizarse.

Se pedirá a los alumnos que:

- Encuentren la tira de cartulina que contenga dos veces la unidad. Se establece entonces que, con la unidad utilizada, la tira en cuestión mide 2. Los alumnos escribirán en esa tira su longitud.

- De la misma forma, se pedirá a los alumnos que busquen otra tira que sea menor que la unidad elegida, por ejemplo, la mitad. Se pasará luego a la representación de dicha longitud con un número que no puede ser entero. Como la tira en cuestión representa una de las dos mitades en que puede dividirse la unidad, su longitud está representada por el número fraccionario 1/2. El docente se encargará de explicar el significado del denominador y del numerador.

-El mismo procedimiento puede utilizarse para la tira de longitud 1/4.

- Luego podrán compararse las longitudes 1/2 y 1/4, determinando que 1/4 "entra" dos veces en 1/2. A partir de esta comparación, se determinará que:

$$\frac{2}{4} = \frac{1}{2}$$

porque las dos expresiones determinan la misma longitud. Introduciendo entonces, el concepto de fracciones equivalentes y pidiendo a los alumnos que busquen otras equivalencias. Una de las que pueden buscar es:

$$2 = \frac{4}{2} = \frac{8}{4}$$

utilizando la tira de cartulina del principio. En este momento, se puede introducir el concepto de fracción mayor que la unidad.

- De la misma forma, se medirán longitudes 3/2, 5/4, etc. (las que el docente considere oportunas). En este punto se puede generar la discusión acerca de si es posible, por ejemplo, encontrar una fracción equivalente a 5/4 con denominador 2.

- Algunas de las tareas que se desprenden de las actividades de medir explicadas precedentemente son, por ejemplo, la suma de fracciones simples de igual denominador. Por ejemplo, una vez que se determina el segmento de longitud 3/2, se puede concluir que:

$$\frac{1}{2} + \frac{1}{2} + \frac{1}{2} = \frac{3}{2}$$ y también que,

$$1 + \frac{1}{2} = \frac{3}{2} \qquad \text{porque} \quad 1 = \frac{2}{2}$$

- Si el docente lo considera oportuno, también pueden introducirse sumas de fracciones de distinto denominador, utilizando las equivalencias anteriores, por ejemplo:

$$\frac{1}{2} + \frac{3}{4} = \frac{2}{4} + \frac{3}{4} = \frac{5}{4} \qquad \text{porque} \quad \frac{1}{2} = \frac{2}{4}$$

- La misma secuencia puede seguirse con la tira de longitud 1/3. El docente a cargo determinará la conveniencia de utilizar denominadores mayores ("dividir el entero en una mayor cantidad de partes") así como la introducción de diferencias entre fracciones de igual o distinto denominador.

Las acciones que los alumnos desarrollen durante la actividad propuesta les hará progre-

sar en la comprensión de la necesidad de introducir otros números distintos de los naturales. Corresponderá al maestro realizar al final una puesta en común de los resultados y las estrategias utilizadas, para obtener una institucionalización explícita de los resultados y de lo que todavía no se ha hecho. Las fracciones que han aparecido son, por el momento, las medidas de algunas longitudes, pero todavía no se sabe si se podrá encontrar una fracción para determinar la longitud de cualquier segmento (puede darse un ejemplo concreto, intentando medir una tira cuya longitud sea difícil de determinar por los alumnos).

Un ejercicio que complementa la actividad propuesta (puede darse como introducción de la misma) es el de estimar medidas. En este ejercicio se les proporcionará a los alumnos diferentes elementos (pueden ser dibujos en la hoja) que deberán comparar y estimar su longitud, por ejemplo:

1.- Un ciempiés está caminando sobre una rama. Completa las frases siguientes:

La rama mide más o menos ..... veces lo que mide el ciempiés. El ciempiés ocupa la ..... parte de la rama.

2.- ¿Cuántos litros de nafta marca la aguja en el siguiente medidor? ¿Cuántos litros faltan para llenar el tanque?

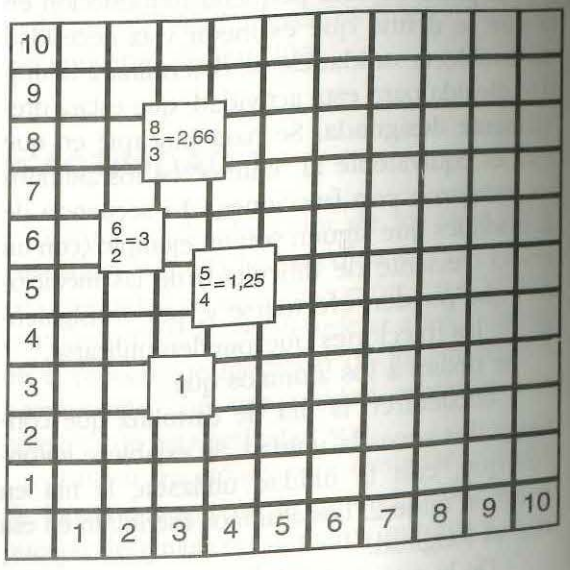
3.- ¿Cuántas veces creés que entra tu lápiz en la longitud de tu mesa de trabajo? Verificá tu estimación.

■ ACTIVIDAD 2

Una de las dificultades más comunes de los alumnos en el trabajo con fracciones y decimales es la comprensión de que éstas son diferentes formas de representación de un mismo número racional. La actividad siguiente tiene por objetivos fundamentales:

- Relacionar las fracciones con los decimales, promoviendo la visualización de a/b como fracción, como división (a%b) y como escritura decimal.
- Introducir el concepto de inverso multiplicativo.
- Analizar las cifras de la escritura decimal de los números que no pueden ser representados por fracciones decimales (cuyo denominador sea una potencia de diez).

1. Se proporciona a los alumnos un cuadro de doble entrada como el que aparece a continuación, tomando los números de la primera columna como numeradores y los de la primera fila como denominadores, de forma tal que en los cuadraditos que se forman deben anotar la escritura decimal y la fracción correspondiente.



Las fracciones menores que la unidad se pueden representar al mismo tiempo en la recta numérica.

En esta actividad se pide a los alumnos dar la expresión decimal con una aproximación de dos cifras decimales. La segunda mitad del cuadro la pueden rellenar extendiendo el modelo que observan en la mitad inferior. Los alumnos deben convertir cada fracción en un problema de división. Después de completar el cuadro, se propondrán a los alumnos diferentes cuestiones con distinto grado de dificultad (de acuerdo con el nivel de los mismos y a los objetivos del docente). Algunas de las cuestiones que se pueden plantear (y los conceptos que éstas implican) son:

- ¿Por qué aparece la respuesta 1 en todas las casillas de la diagonal?

- ¿Qué grupos de respuestas son iguales?, ¿por qué son iguales? *(Esto conduce a hablar de equivalencia.)*

- ¿Por qué no aparece el cero? *(Conduce a hablar de la no existencia del cero como denominador, ya que no existe la división por cero; también se puede analizar por qué toda fracción de numerador cero es cero y discutir sobre la fracción 0/0 y la equivalencia de fracciones).*

- Si se dobla la hoja por la diagonal de los unos y se multiplican entre sí los números que coinciden, ¿qué se observa?, ¿cómo resulta el producto? *(Esto conducirá a hablar del inverso multiplicativo y de la multiplicación inversos.)*

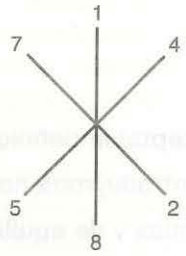
- ¿Cuáles son las respuestas que dan un decimal exacto? ¿Cuáles son las que dan lugar a escrituras decimales ilimitadas periódicas? *(Que dará lugar para hablar de las fracciones decimales y las no decimales y comparar las cifras decimales de los números periódicos, por ejemplo las de todas las fracciones de denominador 3.)*

El nivel de dificultad se puede graduar de acuerdo con las características del grupo de alumnos y del momento en que se desarrolle la actividad, pudiéndose plantear actividades de mayor dificultad como las siguientes:

- Si añadiéramos más filas haciendo más grande el cuadro (fila 11, 12, 13, etc.), ¿se pueden predecir las respuestas que deberán parecer? *(introduciendo la verificación con la calculadora).*

- ¿Por qué en la novena columna no aparece el número 0,999999...? *(para hablar concretamente de los números periódicos y sus fracciones asociadas).*

-¿Qué se observa sobre los dígitos de los decimales equivalentes a 1/7, 2/7, 3/7, 4/7, 5/7, 6/7? Observá que si escribís los dígitos del período en orden alrededor de un círculo, los pares opuestos siempre suman 9:



Esta actividad puede utilizarse en cualquier año de la EGB2, con la condición de que el docente regule las tareas de acuerdo con el nivel de los alumnos, con sus conocimientos previos y con sus propios objetivos de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Rey, María Esther: **Didáctica de la matemática Nivel Primario**. Buenos Aires, Estrada, 1991.
- Centeno Pérez, Julia: **Números Decimales, ¿por qué?, ¿para qué?** Madrid, Síntesis, 1997.
- Revista **Aula de innovación educativa** Nº 50, Barcelona, Graó Educación, 1996.

Mariana Beatriz Amenedo es Profesora de Matemática y Astronomía y Licenciada en Gestión Educativa.

escolares.com.ar

"Un recorrido para la educación."

- Contenidos.
- Recursos.
- Bibliografía.
- Empresas.
- Organismos Oficiales.
- Organizaciones no gubernamentales.
- Gremiales.
- Servicios.

El ecosistema. Factores abióticos.

Por Claudia Viola y Alejandro Lino

Disponemos ya de una aceptable definición de ecología y hemos ajustado un poco el concepto de ecosistema. También introdujimos nociones básicas, aunque reconocemos que algo complejas, de termodinámica y de equilibrio. Ahora estamos en condiciones de encarar el análisis de los distintos factores que componen a un ecosistema como paso previo para estudiar la dinámica propia de las relaciones que entre ellos se establecen.

Comenzaremos entonces, con una descripción somera de los factores abióticos que, a la manera clásica, hemos agrupado en tres categorías principales: el suelo, el aire y el agua.

■ EL SUELO

Es factible considerar al suelo como un ambiente en sí, es decir, como un ecosistema habitado por una amplia gama de especies animales y vegetales. Considerado de esta manera, el suelo podría metodológicamente estudiarse a partir de los siguientes puntos de vista: a) factores abióticos, b) población biológica, c) redes tróficas y evolución de los mismos.

Sin embargo, en esta oportunidad, nuestro estudio se basará en considerarlo únicamente como el estrato inferior de los ecosistemas terrestres y por qué no, el de los ecosistemas acuáticos.

Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos del suelo? Bien, en términos generales, entenderemos por suelo a **la capa más superficial de la corteza terrestre que se asienta sobre la base rocosa consolidada característica de las diferentes placas tectónicas.**

A esta base rocosa de los suelos se la denomina manto o "roca madre" y de su erosión y fragmentación (proceso de meteorización), provienen los principales componentes del suelo. Esto es importante, pues los distintos tipos de suelo han sido y son originados tanto por la diferente composición química de la roca madre como por la particular forma de meteorización que ha sufrido.

El espesor del suelo resulta ser de lo más variado, desde unos cuantos centímetros en los afloramientos cristalinos y en los macizos rocosos hasta varias decenas de metros en las regiones de valles y llanuras.

También debemos tener en cuenta que las acciones provenientes de los seres vivos afectan y modifican la naturaleza de los suelos en distinto grado. Desde las bacterias y los hongos hasta las plantas y animales superiores (incluido el hombre), intervienen en mayor o menor medida en los procesos de degradación, consolidación y agregación de los suelos.

Por lo tanto, si lo que deseamos es tener a mano una definición medianamente clara de suelo a partir de la cual comenzar a trabajar, podemos decir que:

> Se denomina suelo a la porción más superficial de la corteza terrestre, de espesor variable, asentada sobre un sustrato rocoso y originada tanto por la fragmentación de dicho sustrato debido a factores geológicos, climáticos y meteorológicos como por la actividad de los seres vivos.

Dicho sea de paso, se llama *edafología* (del griego *edafos* = suelo), al estudio de la naturaleza, origen y composición de los suelos.

COMPOSICIÓN DEL SUELO

El suelo constituye un estrato de rocas sedimentarias de diferentes características granulométricas, es decir, cuyas partículas o "gránulos" poseen distintos diámetros, mezclado con sustancias de origen orgánico. Tradicionalmente se descompone en las siguientes fracciones: fase sólida, fase acuosa y fase gaseosa. La siguiente es una composición porcentual media de un suelo húmedo:

Cuadro 1:
Composición porcentual del suelo.

- Fracción mineral:	45%
- Fracción orgánica:	5%
- Agua:	25%
- Aire:	25%

En la fase sólida están comprendidos aquellos compuestos que generalmente están en la roca sedimentaria, como los compuestos orgánicos presentes en seres vivos o en restos de ellos, en estado de descomposición. Es necesario aclarar que los compuestos minerales y orgánicos, a su vez, generan otro tipo de compuestos: los humoarcillosos.

La fase acuosa del suelo está constituida por agua, aunque por supuesto no pura sino portando distintos tipos de solutos (sustancias disueltas). El agua se presenta de diferente forma: agua gravitacional, agua capilar, agua higroscópica y agua de cristalización.

La primera rellena las cavidades de dimensiones grandes y medianas, penetrando en los estratos más profundos simplemente por la acción de su peso.

La segunda rellena las cavidades de dimensiones capilares, es decir, de diámetro inferior al de un cabello y en consecuencia está retenida en los suelos con cierta energía.

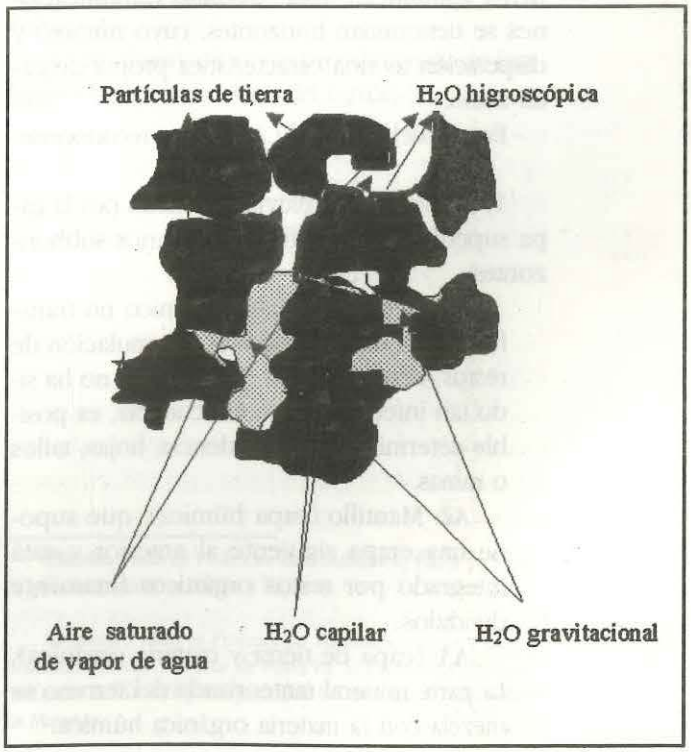
El agua higroscópica es la que se encuentra combinada con distintas sustancias del suelo y, en consecuencia, está menos disponible que las dos anteriores y la cantidad presente de ella varía con el tipo de suelo.

Por último diremos que el agua de cristalización, íntimamente asociada con la estructura molecular de diversos minerales, es prácticamente no utilizable para los organismos, ya que para que esto suceda es necesario una transformación química generalmente irreversible.

Mientras el agua gravitacional proviene -generalmente- de precipitaciones y anegamientos, el origen del agua capilar se debe también al ascenso de napas subterráneas (freáticas). El agua de tipo higroscópico se halla relacionada con la condensación y adsorción del vapor de agua contenido en el aire que se halla en contacto inmediato con la superficie exterior del suelo y de las cavidades que se forman entre sus partículas.

La fracción gaseosa tiene una composición cualitativamente similar a la composición de la atmósfera, no obstante presenta variaciones cuantitativas con ésta, ya que el suelo contiene un 10% más de monóxido de carbono que el aire atmosférico. Además, el aire del suelo generalmente se encuentra saturado con vapor de agua. (Figura 1.)

Figura 1.
Distribución del agua en las microcavidades del suelo.



■ ESTRUCTURA DEL SUELO. HORIZONTES.

La forma en la que se agregan y distribuyen las distintas fracciones que componen el suelo no es caótica sino, por el contrario, su disposición es tal que forman una determinada estructura. Referido a este aspecto, es posible clasificar un tipo de suelo según el tamaño de las partículas terrosas que lo componen. De esta manera, es posible hablar de suelos de tipo arcilloso, arenoso, de limo o de grava, según el tipo de partícula que predomina en él. En el cuadro 2 se detallan las medidas generalmente aceptadas para realizar una clasificación.

Cuadro2.
Partículas que componen el suelo.

- grava:	partículas superiores a 2 mm
- arena:	partículas entre 0,05 y 2 mm
- limo:	partículas entre 0,05 y 0,002 mm
- arcilla:	partículas de menos de 0,002 mm

Pero no sólo resulta importante determinar el tipo de suelo correspondiente a la capa más superficial, también importa conocer la forma en la que las distintas capas de suelo se suceden y estratifican. Estas distintas estratificaciones se denominan horizontes, cuyo número y disposición es una característica propia de cada suelo.

En un suelo ideal (fig.2) pueden reconocerse:

1- Horizonte A o eluvial: formado por la capa superficial y constituido por varios subhorizontes:

A1: Hojarasca (lecho orgánico no transformado), originada por la acumulación de restos vegetales cuya degradación no ha sido tan intensa y, en consecuencia, es posible determinar su procedencia, hojas, tallos o ramas.

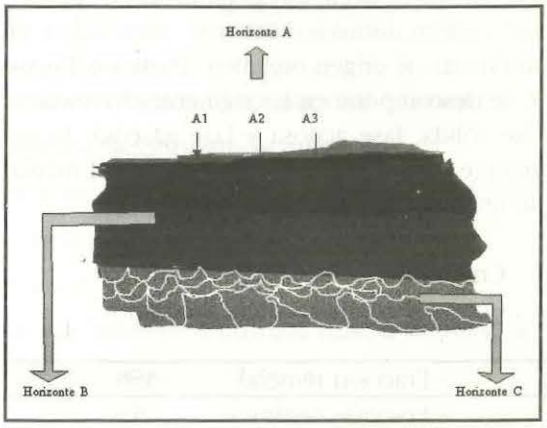
A2: Mantillo (capa húmica), que supone una etapa siguiente al anterior y está integrado por restos orgánicos finamente divididos.

A3: (capa de tierra y materia orgánica). La parte mineral meteorizada del terreno se mezcla con la materia orgánica húmica.

2- Horizonte B o iluvial. Corresponde a una zona de acumulación, generalmente de arcillas y compuestos coloidales húmicos procedentes de la descomposición de capas superiores.

3- Horizonte C (de la roca madre). Más o menos meteorizada o formada por sedimentos rocosos.

Figura 2.
Horizontes del suelo.



Es de uso común denominar "perfil" a un corte vertical del terreno, mediante el cual se ponen en evidencia uno o varios de los horizontes que lo componen. En algunos casos puede observarse una especie de corte o línea de discontinuidad, luego de la cual cambia el orden de los horizontes o su secuencia se halla desplazada hacia arriba o abajo. A estas líneas se las llama "fracturas" y su origen es variado, aunque suele estar relacionado con hundimientos o ascensos parciales del terreno en el que se asienta el suelo. No deben confundirse con las líneas de fractura de la corteza terrestre generadas por las fallas de origen tectónico y los movimientos orogénicos.

■ EVOLUCIÓN DE LOS SUELOS

El suelo se forma a partir de la descomposición de las rocas de la superficie terrestre. En esta transformación intervienen -básicamente- el clima y los seres vivos.

Si bien los siguientes pasos pueden resultar una gran simplificación de este complejísimo proceso que es el de la formación de los suelos, los utilizaremos como una suerte de guía

conceptual. Básicamente podemos distinguir la siguiente secuencia:

- El agua de lluvia, las variaciones bruscas de temperatura y los vientos, entre otros agentes, actúan sobre las rocas que comienzan a agrietarse y romperse.
- Ocurrido el paso anterior, el agua encuentra caminos por donde filtrarse, congelándose con posterioridad. El agua congelada al ocupar más lugar que en su estado líquido actúa mecánicamente sobre las rocas produciendo su resquebrajamiento.
- La roca en estas condiciones acepta que se asienten sobre ella vegetales, cuyas raíces a modo de cuña ayudan a incrementar el proceso de resquebrajamiento. Además, dichos vegetales al morir ayudados por los microorganismos del suelo pasan a formar, junto con la roca disgregada, lo que se denomina "suelo".
- Las corrientes de agua lavan el suelo de los terrenos altos depositando material en los terrenos llanos y bajos.
- El asentamiento de comunidades biológicas vegetales favorece la fijación del material del suelo e impiden el efecto de lavado provocado por las precipitaciones pluviales.

Por supuesto, no es igual el proceso de formación de suelos en las inmediaciones de los deltas, que en las llanuras, que en las regiones montañosas o de actividad volcánica o en las islas coralinas. Cada caso, tiene características peculiares y procesos propios que no pueden generalizarse.

Tengamos en cuenta también una distinción importante entre las formaciones aluvionales y las eluvionales. Las primeras tienen origen en el depósito de material transportado por las corrientes de agua sobre terrenos bajos o inundables. Este material sedimenta provocando la elevación del lecho de los ríos y los terrenos aledaños generando, con el tiempo, grandes extensiones de un sustrato rico en minerales apropiado para el asentamiento de comunidades bióticas sumamente variadas. Las grandes llanuras tienen origen en este proceso.

En cuanto a las formaciones eluvionales, son de carácter autóctono, generadas por la disgregación local de las formaciones rocosas y cristalinas por los diferentes agentes climáticos, acción luego completada por la actividad de vegetales y animales.

■ ACTIVIDAD: EXPERIENCIA DE LABORATORIO.

Verificación del efecto del calor sobre las rocas:

1) Tomar una piedra con una pinza para calentar. Colocar la piedra directamente sobre la llama del mechero.

2) Cuando la piedra esté muy cliente introducirla en un recipiente con agua fría.

3) Repetir los pasos anteriores hasta que la piedra se rompa.

4) Observar los colores de los pedazos de piedra. Analizar cuántas veces debió calentar antes de que la piedra se rompa. Comparar los resultados con distintas rocas.

Estudio de algunos componentes del suelo:

- Contenido de agua en el suelo.

1) Calentá una muestra de suelo en un recipiente ubicado sobre un mechero y a fuego Suave.

2) Tapá el recipiente y observá. ¿Qué componente del suelo se pone de manifiesto?

- Contenido de aire en el suelo.

1) Añadir agua en un recipiente e introducir en ella un terrón de suelo sin romper su estructura.

2) Se observará el desprendimiento de burbujas de aire alrededor del terrón.

Claudia Viola es Profesora de Matemática, Física y Química para la Enseñanza Media y Superior.

Alejandro Lino es Profesor de Matemática y Física para la Enseñanza Media. Docente de Física en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y Estadística de la Universidad Nacional de La Matanza.

Los paisajes de trabajo de la Argentina, de ayer y de hoy. (Segunda parte.)

Por Sergio E. Rodríguez y Mario López

En esta nueva entrega continuamos con lo comenzado en el artículo anterior (revista La obra para la E.G.B. N°937), donde tomamos al paisaje como herramienta para estudiar la realidad social argentina. La propuesta está dirigida al Área de Ciencias Sociales de 5° año de la E.G.B.2, que se encuentra trabajando con "Las regiones de la Argentina y su relación con América".

Hicimos referencia anteriormente, a la división del trabajo en dos estadios:

1- La conceptualización del paisaje a través de los conocimientos previos que tiene el alumnado sobre el paisaje enseñado o aprendido.

2- La observación y el análisis de las formas externas del paisaje, sus elementos, sus propiedades, para llegar a construir conceptos.

En el primer artículo se trabajó con los conocimientos previos, mediante la lectura de una serie de fotografías de las regiones argentinas (NOA, NEA, Pampeana, Cuyo, Patagonia, Metropolitana), en torno al logro de los siguientes objetivos:

- Reconocer las imágenes representativas regionales, ligadas con...
- Definir su ubicación, características naturales y sociales, actividades económicas, hechos y procesos históricos, problemática social actual.

En este artículo centraremos la labor en el análisis de los elementos y las relaciones entre ellos y los procesos estructurales y funcionales que ayudan a entender "lo invisible" de los paisajes.

La identificación de los elementos desde el medio local para luego compararlo con otros espacios, trata de analizar los rasgos básicos que exige el dominio de técnicas de observación y clasificación de los elementos. Esto permite desarrollar el conocimiento del medio a través de las interacciones entre naturaleza y cultura, a la vez que se potencian las competencias en el análisis de otros ambientes.

En el reconocimiento de los elementos y sus relaciones permite que el alumnado comprenda los cambios que se registran en el medio local, analizando tanto los factores físicos como los sociales, que inciden en dichas modificaciones del paisaje. De esta manera permite que valore la estabilidad e inestabilidad de un medio en relación con las actividades humanas que en él se producen.

Aquí también es importante el registro de los intereses individuales y colectivos en los proyectos de organización de un territorio. Esto sirve para el análisis de distintas formas de vida tanto de los grupos sociales locales como de otros lugares y en la formación de un ciudadano tolerante con otras culturas y formas de organizar y producir espacios.

■ ACTIVIDAD 1: EL TIEMPO Y EL ESPACIO DE LOS CHICOS.

Pablo Brouwer de Koning (rapero), *15 años. Además de rapero es fanático de las bicicletas y del piercing (ponerse aros). "Es como decorar una casa, pero yo adorno mi cuerpo." El primer aro llegó a los 13, en la oreja. Le siguieron la lengua, la cara, la pera, las tetillas y el pene. "Es un vicio, te hacés uno y querés otro y otro. No podés parar..." Es hijo único y vive con su mamá, Carolina, que es encargada de un edificio en Once... El chico trabaja 7 horas en una rotisería y gana unos 15 pesos diarios. Estudia en un centro de formación profesional donde aprende plomería, electricidad, lengua y matemática. A la noche "para" con sus amigos en una Shell de la avenidad Corrientes y los fines de semana, la reunión sigue en La Negra, La Nave o La Meca... "Y antes pasamos por un Mc Donald´s a sacar las hamburguesas de la basura. Caemos cuando recién cierran y todavía están calentitas. Nos vamos con la mochila llena de comida..."*

Sebastián Jesús Sánchez (viñatero), *15 años. Se levanta a las cinco de la mañana... Camina sin ruidos por entre las camas donde duermen María, su mamá, y... Lorena... Rodrigo y Bryan, sus hermanos, toma unos mates y sale a trabajar en los viñedos de una finca, en Costa de Araujo, a 60 kilómetros de la capital mendocina.*

Le dicen "El Seba"... Es el "hombre de la casa" y debe amanecer temprano para abrir surcos en la viña, podar los parrales y regar las grietas que en Mendoza siempre parecen tener sed. Él y su familia son los caseros del lugar, habitan un viejo rancho de adobe y techo de caña, que les presta el dueño de las tierras. Trabaja... de 6 a 10 y vuelve a la viña a las 15, para sacarle el cuerpo a los mediodías de 50 grados de sensación térmica. Con eso reúne apenas 100 pesos al mes, insuficientes pero necesarios para ayudar a su madre. Se queda con algo para comprar ropa, pagar los cuatro pesos de la entrada al baile de los sábados y conseguir los casetes -pirata- de su grupo bailantero preferido: Green. Tanto Sebastián como su hermana melliza no pueden hacer la secundaria por falta de plata...

Demetrio Mendoza (wichi). *Demetrio es un wichi de 15 años al que le gusta estar solo. Hace un año que dejó el Pilcomayo, donde su papá le enseñó a pescar, y se vino a Tartagal con su abuelo para aprender a leer y a escribir. Dejó de andar descalzo, pero extraña el monte chaqueño y no se termina de acostumbrar al para nada frenético ritmo de la ciudad salteña. "Acá no hay nada para cazar -se lamenta-. En el Pilcomayo salgo a 'campear' con mi perro y siempre vuelvo con algún conejo o una iguana."*

Demetrio vive en una casilla de madera de la misión indígena Pablo Secretario, a dos kilómetros del centro de Tartagal y a metros del gasoducto que atravesará Salta y Jujuy para proveer de gas al norte de Chile. Nunca va a la ciudad. "Me parece peligrosa. Hay mucho ruido y los camiones me dan miedo -dice en voz muy bajita, así habla-. "Sólo en el monte me siento seguro."

...Los 15 años suenan vírgenes en sus palabras: "No me junto mucho con los de mi edad porque algunos fuman, toman alcohol y van a bailar. A mí no me gusta nada de eso", asegura el chico que jamás fue al cine y no suele tener plata en los bolsillos. Poca gente en la misión indígena maneja dinero. Casi todos viven de la caridad. Demetrio, que también aprendió de su papá a hacer artesanías en palo santo y habla wichi con sus amigos del barrio y en los actos escolares, quiere otro destino para él: "Me gustaría tener un trabajo seguro en una de esas empresas que buscan petróleo... Quiero irme lejos. No quiero vivir como mis hermanos". De los siete, él es el único que va al colegio.

En su casa hay tele... Juega a la pelota en la canchita de tierra de la misión y es fanático de River; aunque la escuela no lo seduce demasiado, nunca falta. En las tardes, Demetrio copia con lápiz negro lo que su maestra, Nelva, escribe en el pizarrón. A la seis, cuando la señorita da por terminada la clase repartiendo a los alumnos mate cocido con pan, el chico es de los primeros en abandonar el aula. Regala su merienda y vuelve al monte.

- Historias de vida extractadas de la revista "Viva" (1998).

■ ACTIVIDAD 2: DEFINICIÓN Y COMPARACIÓN DE PAISAJES.

Las actividades suponen el comentario de mapas, textos y fotos, por su imprescindibilidad para comprender la información, pero ordenada desde la lógica del alumnado. Para ello organizamos una serie de preguntas orientativas para el docente, quien graduará en función de su realidad áulica, inclusive cada uno de los temas puede dar cabida a un trabajo de grupo pequeño y luego se realiza la puesta en común en el grupo grande.

1. El alumnado caracterizará los lugares a los que hace referencia cada narración, para ello:

• Ubicará en un mapa de la Argentina, nombrando la región y provincia.

• Comparará las fotos de las regiones argentinas, definiendo cuál de ellas se relaciona con cada lugar. En caso de no encontrar similitudes buscará fotos que se identifiquen.

• Clasificará el tipo de actividad que se realiza en cada uno.

• Distinguirá diferencias y semejanzas entre estos paisajes y narraciones con aquéllos donde viva el alumno.

2. Identificación del paisaje (esto se puede trabajar conjuntamente con las fotografías, mapas regionales o nacionales y bibliografía).

• Relieve:

• ¿Qué formas predominan? ¿Es accidentado el terreno?

• ¿Dónde se ubican unas y otras?

• ¿El hombre ha realizado alguna actividad que nos lleve a reconocer el uso del recurso suelo? ¿Hay desarrollo agropecuario o minero?

• Clima:

• ¿Hay elementos en la fotografía que nos permite decir qué tipo de clima predomina?

• ¿Nos podemos dar cuenta si es un clima húmedo o seco?

• ¿Qué cantidad de vegetación existe?

• Hidrografía:

• ¿Qué tipo de cursos de agua existen? ¿Hay ríos, lagos, lagunas, arroyos?

• ¿Hay muchos, pocos o mediana cantidad de cursos?

• ¿Podemos definir si son caudalosos?

• ¿Qué orientación tienen los cursos?

• ¿Hay algún tipo de manifestación humana sobre el recurso agua?

• Vegetación:

• ¿Qué tipo de vegetación predomina? ¿Hay bosques, praderas, selvas, desierto?

• ¿Cómo se caracteriza esa formación? ¿Hay árboles, arbustos, hierbas? ¿Qué predomina?

• ¿El hombre explota el recurso vegetal? ¿Hay tala de bosques? ¿Hay actividad agrícola-ganadera?

• **ACTIVIDADES PRIMARIAS:**

• ¿Qué tipo de actividad prospera en el lugar? ¿Cuáles son los cultivos o ganado predominantes? ¿Hay proporciones en este sentido?

• ¿Qué tareas caracterizan a cada actividad?

• ¿Si hay ganado, como se alimenta? ¿Qué animales se crían? ¿Cuántos?

• ¿Que tipo de tecnología se aplica?

• ¿Qué formas de riego sustentan las labores del campo?

• ¿Cómo se divide la tierra? ¿Son propiedades pequeñas, medianas, grandes? ¿De quién es la tierra? ¿La tierra se alquila?

• ¿Qué precio tiene la tierra? ¿Siempre fue el mismo? ¿A qué se deberán los cambios en los valores?

• ¿Desde cuándo existe este tipo de actividad? ¿Siempre ha tenido las mismas características? ¿Se pueden definir los momentos en que se produjeron cambios?

• ¿Dónde se consume esta producción? ¿Dónde se compran los productos necesarios para llevar adelante la producción?

• ¿Cómo se transporta esta producción? ¿Qué medios se utilizan?

• ¿Qué problemas actuales afectan a estas regiones?

• **ACTIVIDADES SECUNDARIAS:**

• ¿Existen industrias? ¿Cuáles?

• ¿Qué cantidad hay? ¿Qué tamaño tienen?

• ¿En dónde se consume su producción?, ¿en la Argentina o en el exterior?

• ¿Los productos que consume esa industria, de dónde proceden?

• ¿Qué problemas actuales afectan a esta actividad?

• ¿Quiénes son los propietarios de estas fábricas?

• ¿Cuándo comenzó a darse el desarrollo industrial de la región?

• Vida urbana y rural:

• ¿Qué tipo de vivienda caracteriza a la zona? ¿Cómo está organizada?

• ¿Qué construcciones se destinan a depósito?

• ¿Qué materiales de construcción caracterizan a las viviendas y demás edificios?

• ¿De dónde provienen esos materiales?

• ¿Qué equipamiento de servicios presentan?

• ¿Quiénes viven en ellas? ¿Las familias son pequeñas o numerosas?

• ¿Cómo se comunica la población rural con la urbana? ¿Qué características tienen esas comunicaciones y transportes?

• ¿La población rural está dispersa o aglomerada? ¿Hay pequeños centros rurales?

• ¿Qué tamaño tiene el pueblo más cercano? ¿Qué importancia tiene en relación con los demás que forman parte de la provincia o región?

• ¿Si comparamos los datos de los censos, su población ha crecido?

• ¿En qué época surge este centro urbano? ¿Cuáles son los motivos de su origen? ¿Por qué migraron?

• ¿De dónde provienen sus habitantes? ¿Son inmigrantes europeos o de países limítrofes?

• ¿Qué condiciones legales le permitieron asentarse en el lugar?

• ¿Obtuvieron la ciudadanía? ¿Participaron políticamente? ¿A qué partido apoyaron?

• ¿Los motivos por los cuales migraron, hoy se mantienen? ¿Ha cambiado la composición de los inmigrantes?

• ¿Qué costumbres (música, danza, leyendas) representan a cada uno de esos grupos?

• ¿Si hay despoblamiento, hacia dónde migra la gente? ¿Cuáles son los motivos de su partida?

• ¿Viene gente de otros lugares a vivir aquí?

3. Comparación de este paisaje con el propio de los alumnos. Se trabaja con la misma guía de preguntas y se "cruza" la información para establecer diferencias y semejanzas.

■ ACTIVIDAD 3: EVALUACIÓN.

Para valorar si se ha producido un aprendizaje significativo, se pide a los alumnos que realicen una redacción sobre los siguientes ejes:

• Imaginar cuál sería la situación de estos chicos que hoy tienen 15 años cuando tengan 25. ¿Conseguirán trabajo? ¿De qué? ¿Completarán sus estudios? Si es así, ¿el estudio les sirvió para conseguir empleo? ¿Seguirán viviendo en el mismo lugar?

• ¿Qué he aprendido de los paisajes de mi país?

• ¿Qué he trabajado con este tema?

■ BIBLIOGRAFÍA:

- López, M. y Rodríguez, S.: *Los paisajes del trabajo de la Argentina, de hoy y de ayer.* (En: **Revista La obra para la E.G.B Nº937.** Buenos Aires, La obra, 1999.)

- En: Revista "VIVA". Buenos Aires, Clarín Nº1179, 1999.

- Souto González, X.M.: **Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio.** Barcelona, Edic. del Serbal, 1998.

Sergio Rodríguez es Profesor de Geografía.

Mario López es Profesor de Historia.

DISEÑO DIDACTICOS S.A.

VIDEOS EDUCATIVOS.

NIVEL INICIAL, E.G.B., POLIMODAL, TERCIARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL

SOLICITE CATÁLOGO / ENVÍOS AL INTERIOR

Juan B. Justo 1747 (1414) Cap. Fed.
Tel./Fax: (011)4779-0261 / 0268
e-mail: eductil@sinectis.com.ar

Nos introducimos en la empresa y en la producción. (Primera parte.)

Por Adriana Silvia Cohan

Pensar en introducir a los alumnos y las alumnas del segundo ciclo de la EGB en la realidad de la empresa productiva puede parecernos una pretensión que excede sus posibilidades evolutivas.

Sin embargo, desde muy pequeños los niños y las niñas tienen contacto con el mundo del hacer que -gradualmente- les permite acceder, a través de la acción, a las nociones vinculadas con la producción y hasta con la eficiencia (desde ya que no como conceptualización ni en forma sistematizada) tanto en sus hogares como en la escuela o en los momentos de juego que requieren cierta organización (los juegos dramáticos, con la consecuente distribución de roles, por ejemplo).

Como en algún momento hay que empezar a sistematizar los conocimientos ya adquiridos e incrementar la comprensión de nuevos aspectos del mundo es conveniente eliminar el temor que el docente puede sentir (pensando que lo aleja de su realidad infantil), de conectar al niño con los temas propios de la producción, ya que no es ajeno a muchos de ellos, sólo por vivir en sociedad.

Pero, no nos confundamos. Esto no implica introducirlos en el complejo mundo de la empresa a partir del conocimiento del funcionamiento de una empresa productiva en particular. Ver no es suficiente para aprender.

Comenzar por lo más conocido y más simple será siempre un mejor inicio. Y lo que es más conocido por ellos, en principio, son los **modos de hacer artesanales**. Para hacer la comida, la mamá, la abuela o quien la haga, generalmente *comienzan por el principio y terminan por el final*, es decir, que siguen todos los pasos necesarios para que el producto final (la comida) esté listo, **en el punto exacto, en el momento preciso;** partiendo de los ingredientes básicos. Todos sabemos que de no lograrse esto algunas comidas pueden perder o disminuir sus características nutrientes o tentadoras.

La producción artesanal se caracteriza, justamente, por la centralización de todas las tareas del proceso en el artesano, quien las conoce y es capaz de ejecutarlas. La diferencia entre la producción de alimentos casera, por ejemplo, y la que podemos llamar específicamente producción artesanal es que, esta última está destinada a la comercialización. Más aún, pueden encontrarse ejemplos de producción artesanal en los que la mecanización está presente. Las *casas o fábricas de pastas* que encontramos en los barrios son uno de los ejemplos más comunes de este tipo de producción.

Muchas veces, los límites entre estos dos aspectos de la producción no son precisos, ya que las mismas técnicas pueden ser utilizadas -y efectivamente lo son- tanto para el producto que será consumido familiarmente como para el que será comercializado. En la actualidad, la gran diferencia pasa por los requisitos legales que deben cumplirse en el segundo caso, y que no es conveniente tratar hasta el tercer ciclo de la EGB, siempre desde una aproximación superficial.

Retomando lo dicho, será útil partir -como una posibilidad sólida- de tareas "artesanales" en los primeros años de la EGB. Siempre considerando que cada tarea realizada, cada actividad, tiene sentido en el ámbito de la escuela como medio para desarrollar conceptos técnicos y comprender la realidad técnica, reproducirla o modificarla.

Decir artesanal no es pensar sólo en las tradicionales manualidades sino en un modo de proceder en el que el alumno deberá ser conocedor de todos los momentos de ese proceso productivo que está encarando.

En el barrio pueden encontrarse comercios que mantienen modos de producción artesanales (o de reparación de objetos) a la vista del público consumidor. Una visita a alguno de ellos puede ser ilustrativa, pero no agota las necesidades del aprendizaje previsto. Es realmente importante que a tra-

vés del propio hacer, los alumnos reproduzcan los pasos que históricamente siguió la humanidad en los modos de producción. Es decir, que ellos mismos produzcan "artesanalmente".

¿Qué significa esto? Que los niños pueden comenzar a realizar objetos destinados a un fin predeterminado, aprendiendo o descubriendo o "creando" los modos de hacer el proceso integral: *comenzar por el principio y terminar por el final.* Es decir, ser capaces de concretar un "producto" tangible siguiendo individualmente, todos y cada uno, las etapas de su realización.

Esto implicaría pensar en una tarea individual en los primeros años de la EGB, lo cual parece contradecirse con la propuesta de estimular el trabajo grupal en Educación Tecnológica. Sin embargo, siendo realistas, no podemos negar que, aunque como docentes nos esforcemos por lograr un trabajo grupal productivo, en los primeros años de la escolaridad la tarea es "aparentemente" grupal.

Los procesos de pensamiento, el accionar generador de los mismos y aquel que se produzca como consecuencia, sólo se irán modificando gradualmente, gracias al propio hacer y a los aportes de los integrantes del grupo, que serán tenidos en cuenta en forma creciente a medida que se produzca la descentración del pensamiento.

Esto no implica que el docente deba abandonar los intentos; sí requiere aceptación para comprender lo progresivo del proceso de socialización del pensamiento, que favorece la colaboración entre los integrantes de un grupo de trabajo. Éste es un proceso intelectual que requiere tiempos de construcción.

¿Cómo relacionar lo dicho con el acercamiento de los niños al mundo de la producción?

Teniendo en cuenta que los cambios en las características de la producción podrán ser realmente asimilados por los niños en diferentes momentos de su aprendizaje, partiendo siempre del logro y el disfrute de la realización personal, primero individual, aunque la distribución espacial sea grupal, todos los niños deben aprender a valorar y superar sus propias producciones gracias a una adecuada orientación del docente.

Nunca debemos olvidar que el objetivo de la EGB es la formación general y no la preparación especializada para el trabajo. Comprender cómo se trabaja no implica saber hacer ese trabajo en particular. Podemos entender con claridad que dos piezas metálicas deben ser soldadas para que cumplan con una determinada finalidad, lo cual no significa que sepamos utilizar con la destreza necesaria una máquina soldadora.

Por esto es prudente y conveniente proponer la realización de producciones que estén dentro de las posibilidades del hacer concreto y no sólo de la comprensión de los niños. El despegue del objeto concreto generalmente es gradual.

Recordemos que proponerlé a los alumnos la concreción de **proyectos tecnológicos** es sólo una de las vías a través de las cuales podemos desarrollar nuestra acción docente en Tecnología. Para introducirlos en la comprensión de los modos de actuar en la empresa y de los procedimientos propios de la actividad productiva, es un camino adecuado.

El **método de proyecto** puede ser llevado a la escuela, siempre recordando que los pasos de este método se podrán cumplir gradualmente a medida que se avanza en la escolaridad, tanto en lo relativo a la cantidad de pasos como a la profundización en el abordaje de los mismos.

El método proyectual es una sistematización propia del área del diseño y, recordemos que en la escuela, si se diseña y produce es para aprender.

Una visión posible del método mencionado es la que brinda Bruno Munari *(ver cuadro de la página siguiente)*.

De acuerdo con los conceptos que el docente considere que se deben trabajar en clase en un momento determinado, con las motivaciones propias de los alumnos, con la detección de necesidades reales de la comunidad a la que pertenecen y que puede ser un estímulo para la acción áulica, se puede proponer a los niños la organización de una empresa que produzca ese bien deseado o necesitado.

Es claro que el seguimiento de los pasos del método de proyectos es sólo una de las facetas a considerar en la organización de este trabajo escolar. Los temas propios de la gestión empresaria son sumamente ricos para introducir a los niños en la reflexión crítica del proceso productivo y de la organización empresarial. Pero, serán abordados en un próximo contacto.

Si se plantea hacer galletitas o bombones o pequeños muñecos de cerámica fría o velas aromáticas o figuras de cartón articulables, y el acento se pone en el proceso de organización de la tarea para la producción, es conveniente que tengan en cuenta desde el destinatario final, los materiales a utilizar, los costos, los conocimientos necesarios para

■ PASOS DEL MÉTODO PROYECTUAL

Problema	Es necesario hacer un recorte de la realidad para focalizar los esfuerzos de resolución.
Elementos del problema	Deberán analizarse los problemas parciales que integran el problema total.
Recopilación de datos	Todo lo ya realizado por otros no debe desecharse. Es la base para el trabajo posterior.
Análisis de datos	¿Los datos recabados son realmente útiles para la finalidad establecida?
Creatividad	Se apoya en toda la información analizada. Se suman las experiencias previas personales.
Recopilación de materiales y técnicas	Para cada objeto, según su destino, se podrá optar por uno o más materiales aptos y por los procedimientos a los que deberán sometérselos para lograr el producto final.
Experimentación	Combinando los dos pasos anteriores se logra un conocimiento más acabado de los materiales más convenientes, de los instrumentos requeridos y de los procedimientos correctos.
Modelos	Antes de invertir en la producción es conveniente realizar un modelo.
Verificación	Los modelos realizados son puestos a prueba.
Dibujos constructivos	En esta etapa ya pueden ser realizados para guiar el proceso de producción propiamente dicho.
Solución	¡Bien! Problema resuelto. Pero, siempre con posibilidad de mejoramiento.

concretar la producción, hasta el envase que requerirá el producto. Y éstos son sólo algunos de los aspectos a considerar. Como puede observarse, la cantidad de facetas que pueden abordarse son casi incontables. (Pensemos en los aprendizajes escolares y no en las empresas reales: la escuela, en este tema nos brinda aún más oportunidades.)

Según en qué año se ponga en ejecución el "proceso productivo", con todas las tareas que lo componen, será el nivel de profundidad en la organización del trabajo al que se puede aspirar y los pasos del método de proyectos que se incluyan.

Los primeros años de la EGB no permiten hablar de método de proyectos, ya que la sistematización requerida no puede ser alcanzada sin un desarrollo suficiente de la estructura intelectual, que evolutivamente en esta etapa no se ha logrado.

Pero, como en la vida no todo es blanco o negro, sí o no, todo o nada, algo puede realizarse. Siempre el límite lo pondrán las posibilidades reales de cada grupo. Pero, como maestros, debemos ser realistas y no pretender más de lo que puedan elaborar los niños. De modo que el método proyectual, tal como se lo implementa en la empresa, está destinado a ser trabajado -en profundidad- recién en el Polimodal. Antes es prudente ir haciendo aproximaciones graduales con el objetivo de estimular los procesos de pensamiento involucrados y no como un entrenamiento para el trabajo.

Tareas como la propuesta pueden ser utilizadas como disparadores para reflexionar e introducirse en la construcción de muchísimos conceptos ligados con el mundo de la empresa y la producción de bienes y de servicios, de los roles que en ellas se cumplen, de las relaciones interempresariales, de cada empresa con su contexto y con el mercado. En fin, sólo se ha intentado abrir una puerta para que cada docente, desde el conocimiento de su propia realidad escolar y social, seleccione una de las opciones presentadas o sólo las utilice como un disparador para generar sus propias propuestas en el tratamiento de la temática de la producción y de la gestión en el seno de las empresas.

Como ya se dijo, en el próximo artículo se abordarán temas vinculados con el mundo empresarial, pero desde miradas diferentes. La organización del trabajo será tratada en cuanto a las posibilidades de su tratamiento en los diferentes niveles evolutivos.

■ Bibliografía:

- Munari, Bruno: **¿Cómo nacen los objetos?** Barcelona, Gustavo Gilli, 1983.
- Neffa, Julio César: **El proceso de trabajo y la economía de tiempo.** Humanitas, s/fecha.
- Buch, Tomás: *La tecnología, la educación y todo lo demás.* (En: **Propuesta educativa.** Nº15. Año VII. Buenos Aires, Novedades Educativas-FLACSO, 1996.)
- Rodríguez de Fraga, Abel: *La incorporación de un área tecnológica a la educación General.* (En: **Propuesta educativa.** Nº15. Año VII. Buenos Aires, Novedades Educativas-FLACSO, 1996.)

Adriana Sivia Cohan es Licenciada y Profesora en Psicopedagogía y Licenciada en Psicología.

Campamentos educativos.
(Primera parte - E.G.B. 1)

Por Daniel Pallarola

■ INTRODUCCIÓN

Hoy, toda institución educativa debería contar con un Programa de Educación al Aire Libre o de Vida en la Naturaleza, si es que no cuenta con uno. Más allá de que figure como un CBC, "No hay que olvidar que las actividades al aire libre contribuyen a satisfacer muchas de las necesidades básicas de los infantes, realización, reconocimiento, satisfacción y seguridad que a su vez contribuyen al desarrollo total del niño, físico, social, intelectual y emocional". (Maldonado Paz, 1987). Este Programa debe incluir además, el desarrollo del sentido preservacionista del medio ambiente y de la Naturaleza en general, intentando producir en los niños una conciencia ecológica. De hecho debemos crecer como Humanidad y mejorar el trato hacia nuestro hogar mediante la enseñanza, y uno de los agentes más indicado es el Campamento Educativo.

■ BREVE RESEÑA HISTÓRICA.

Al indagar sobre los orígenes del Campamento como agente de la Educación Física y como recurso educativo, descubrí que su origen no es tan lejano. Las primeras experiencias organizadas datan de fines del siglo pasado y principios de éste. Si bien las fechas difieren según los autores, sirven de parámetros como para estudiar un fenómeno reciente que surge, fundamentalmente, como necesidad a partir de la 2da. Revolución Industrial. Pero el desarrollo de la importancia educativa del Campamento fue lento y las instituciones pioneras fueron las Asociaciones Cristianas de Jóvenes, las Asociaciones Scouts y las Escuelas o Institutos de Educación Física. Veamos entonces, cronológicamente, cuáles fueron estas experiencias en distintas partes del mundo.

EE.UU.

La Gunnery School, su Director era Frederick Gunn; quien organizó en 1861 el primer campamento para alumnos del colegio como parte del programa de Verano. En 1876 inició las actividades campamentiles la Escuela Nacional de Educación Física. Summer Dudley organizó para la Asociación Cristiana de Jóvenes, el primer campamento en 1885. En 1903 se crean los Campamentos para niñas "Camps Fire Girls". En las orillas del Lago Camplain, en la frontera con Canadá, se ubicó el primer campamento estable.

Francia

La Unión Cristiana de Jóvenes -en 1900- establece los primeros campamentos. En 1910 se crea el Camping Club y en 1912, el Comité de Camping del Touring Club Francés.

Inglaterra

Se funda en 1901 la Association of Cycles Campers y en 1906, The Camping Club. En 1907, B. Powel realiza el primer campamento del incipiente Movimiento Boys Scout (Niños Exploradores) y en 1912, se crean las Girls Scouts (Niñas Exploradoras).

Argentina

La Asociación Cristiana de Jóvenes organizó el primer campamento en 1905; el segundo en 1906 y luego, en 1909, organiza tres campamentos en distintos lugares, cuyos responsables fueron los señores Bertrand Shuman (principal impulsor de la creación de la Asocia-

ción Cristiana de Jóvenes en la Argentina), Mr. Edwal y Mr. Cristian. En 1914 se crea la Asociación Nacional de Boy Scouts cuyo presidente fue Francisco P. Moreno. El Instituto de Educación Física N° 1 incluyó a los campamentos a partir de 1940 (1). El campamento estable más antiguo es el de la "Quinta de Oliveira", que en la actualidad es el Parque Avellaneda (Av. Directorio y Lacarra) de la Capital Federal.

Desde estas fechas en adelante, la actividad al aire libre, concebida como recurso educativo con fines en sí mismo y como complemento de la Escuela fue creciendo sin pausas, desde el punto de vista formativo y recreativo.

UNA EDUCACIÓN AL AIRE LIBRE.

Se considera así al aprendizaje fuera del aula de clase, más precisamente en un ámbito natural, con la utilización de los distintos recursos brindados por la naturaleza. Podríamos definir a este ambiente flexible como un "aula natural", donde la educación se realiza a través de experiencias directas que complementan a las actividades realizadas en el "aula escolar". Con este tipo de propuesta se revierte, en parte, el hacinamiento sufrido por los chicos en las grandes ciudades. Los espacios reducidos y lugares superpoblados contrastan con los grandes espacios verdes poblados sólo de naturaleza.

El Campamento Educativo, como parte de la educación al aire libre, prepara para la vida social en un marco socializante al establecerse como una verdadera comunidad de vida. También es un espacio donde la vida en grupo se intensifica. Los niños y jóvenes interactúan de forma franca durante un período importante de tiempo, acorde con la edad; significando esto, vivir experiencias de convivencia intensa donde se destacan necesidades de cooperación, de resolución de situaciones y conflictos, entre otras.

Además del campamento, las diferentes formas de vida en la naturaleza y al aire libre dan la posibilidad de conocer el ambiente natural y efectivizar las prevenciones y cuidados necesarios para su preservación, a la vez que ofrecen un marco especial para el desarrollo de su autonomía corporal, social y moral. Incluso se exploran simultáneamente, la aventura y la prudencia, la reflexión sobre el uso del tiempo libre y el sentido de la propia vida.

En síntesis, se intentará dotar a los alumnos de competencias que les permitan resolver las situaciones que plantea el mundo natural y el social, permitiéndoles una mejor integración y adaptación entre ambas dimensiones.

Pero pensar en chicos de 6 a 8 años y verlos en un campamento parece algo complicado; no por ello deja de ser atractivo. Únicamente hay que tener en claro los objetivos y saber qué contenidos desarrollar en cada campamento. Pasemos entonces, a revisar lo que propone el MCyE de la Nación, desde los CBC, planteando ciertos contenidos para trabajar con EGB 1:

BLOQUE 4: La Vida en la Naturaleza y al Aire Libre.

Contenidos Conceptuales.

- Formas de vida en la naturaleza. Instalaciones. Campamentos.
- Actividades en la naturaleza y al aire libre. Juegos. Grandes Juegos. Excursiones. Caminatas, etc.
- Actividades de subsistencia. Trabajos. Provisiones. Higiene. Cocina, etc.
- El equipo. El equipo general. El equipo personal.
- El medio natural. Las plantas, los animales, etc.: compañeros de vida.
- El medio natural: cuidados y prevenciones. Cuidado del medio y cuidado propio.

Contenidos Procedimentales.

- Aplicación de normas de higiene personal y ambiental.
- Selección de actividades en la naturaleza y al aire libre.
- Juego en la naturaleza y al aire libre.
- Armado de construcciones rústicas.
- Uso de medidas de seguridad.
- Reconocimiento de espacios naturales.

¿CÓMO TRABAJAR LOS CONTENIDOS CAMPAMENTILES EN EGB 1?

Una herramienta muy útil para el armado de un campamento es una sistematización de contenidos, mucho más técnica que la dada en los CBC o en los Diseños Curriculares, confeccionada por el equipo de campamentos del Colegio "Cristóforo Colombo", encabezado por el Prof. Marcelo Rodríguez, especialista en Vida en la Naturaleza y en Orientación (actividad deportiva). Se organizaron allí, los distintos contenidos a trabajar por ciclos. En esta primera entrega se presentará parte de ese proceso, donde figuran los contenidos de Nivel Inicial y EGB 1. La inclusión de los contenidos referidos a Preescolar responde a la necesidad de visualizar todo el proceso, dado que si se inicia en EGB 1 se deberá tener en cuenta lo que no se trabajó previamente y comenzar primero, por lo indicado para Inicial.

Tabla de contenidos campamentiles por nivel:

Experiencias \ Nivel	Inicial	EGB 1
Nº de días	Pernocte	2 a 3
Lugar	Escuela	Llanura
Equipo	Por listado	Por listado
Herramientas	Martillo Goma, Estaca	Pala
Cocina	Brochette	Papas - Pan
Fuego	Búsqueda de leña	Armado
Veladas	Recreativa	Recreativa - Presentación
Fogón	Recreativo	Recreativo
Orientación	Naturaleza	Diurna y nocturna
Cabullería	Cordines	Cuerdas - nudos elementales
Construcciones	Refugios c/elem. del jardín	Refugios naturales
Caminatas	Reconocimiento	Corta
Ecología	Jugar y aprender	Integrar
Act. Estéticas	Tallado de jabón	Maquetas c/elementos nat.
Seguridad	Aprender a cuidarse	Cuidar a otro y al ambiente
Música	Escuchar	Escuchar - Interpretar
Literatura	Cuentos para dormir	Para leer
1os. auxilios	----------	----------
Programación	----------	----------
Administración	----------	----------
Excursiones	Opcional	Opcional

(Rodríguez, 1996.)

En esta sistematización se contemplan distintos aspectos; tales como Ecología, Actividades estéticas, Música y Literatura. Éstos son los eslabones de una cadena interdisciplinaria de conocimientos que se trabajan normalmente en los campamentos. Lo que sería interesante es poder planificar estos cruces y agregar otros. Por ejemplo, respecto a Ecología es recomendable integrarlo a lo que se trabaja en clase con la maestra. Las Actividades estéticas y Música, propias del área expresiva, pueden ser desarrolladas siguiendo la línea de trabajo del docente a cargo de esa área. Con relación a Literatura convendría conversar con la maestra qué tipo de libro sugiere y desarrollar alguna temática en común.

Por otra parte, no se sugiere dar nociones de Primeros Auxilios. Realmente son muy chicos como para cargarlos con tanta responsabilidad. Tampoco se trabajan, por el mismo tema, aspectos administrativos ni de programación. Si bien una de las expectativas de logro para el Bloque 4 al finalizar la EGB, propone: "*Evidenciar disposición y capacidad para programar, organizar y ejecutar en grupo actividades en la naturaleza y al aire libre*", estas capacidades se trabajan a partir de EGB 3.

Las excursiones se consideran opcionales porque no hacen a la esencia del campamento, las enriquecen, pero muchas veces el presupuesto no alcanza y esta actividad puede considerarse prescindible. Para estas edades, el hecho de estar sin sus padres y lejos de casa es una aventura más que interesante.

Este material sirve para tener en claro los aspectos esenciales, necesarios para unificar criterios, ya que no todos tienen experiencias en campamentos. Incluso les es útil a todos los docentes y directivos de una escuela, dado que la planificación es en conjunto. Veamos entonces, un ejemplo concreto sobre cómo aplicar esta tabla a la hora de planificar la duración: un campamento, para chicos de 8 años que hacen salidas desde Jardín (será de 3 días y 2 noches). Pero si es el primer campamento que hace el grupo, se deberá realizar uno más corto, por ejemplo de 2 días y 1 noche. Cuestiones que son obvias, pero que sólo manejan los especialistas. No todos los Profesores de Educación Física se especializaron en esta área. El valor agregado que posee esta sistematización es el de intentar sentar las bases de una Vida en la Naturaleza no improvisada, de bajo riesgo y accesible para cualquier docente del área, sea o no un experto.

Si bien se proponen algunas actividades, esto no invalida lo que se dialogue con la docente del grado y personal de conducción, para organizar las actividades del campamento. Dado que, más allá de planificar los aspectos interdisciplinarios -éstos existen casi naturalmente-, sirve para integrar la propuesta al proceso educativo y a la escuela. De todos modos, previamente hay que ponerse al tanto de la situación del grupo y de cuáles son los chicos con problemas, si los hubiera. Al regresar del campamento se debe hacer una evaluación individual o de los casos más complicados, haciendo una devolución a la docente. Es en este ida y vuelta, que se puede ver claramente el trabajo en equipo, base fundamental de un trabajo interdisciplinario, que muchas veces surge solo.

(1) Información suministrada por el Lic. Filimer Ferro, docente del IEF Nº 1 "Dr. Enrique Romero Brest".

BIBLIOGRAFÍA

- Galleti, R.: **Asociación Cristiana de Jóvenes de la República Argentina.** Bs.As., 1992.
- Lamanna, S. y Pallarola, D.: **Proyecto Interdisciplinario Educación Física – Catequesis: *Campamentos de Orientación en la Vida*.** Colegio Olmos, Bs. As., 1999.
- Maldonado Paz, A.: **Manual de Camping.** Buenos Aires, AmericaLee, 1987.
- MCyE: **Contenidos Básicos Comunes para la EGB.** 1995.
- Rodríguez, M. y cols.: **Tabla de experiencias campamentiles por niveles.** Buenos Aires, Colegio "C. Colombo", 1996.

Daniel Pallarola es Profesor de Educación Física.

Educación ambiental.

Por Eduardo Manuel Sánchez

La Educación Ambiental es un tema de gran preponderancia en la Educación de nuestros días, de cada uno de nosotros depende la toma de conciencia por el cuidado del medio ambiente; a continuación, nos encontramos con una experiencia de aprendizaje que nace de "Fundación Amigos de la Tierra", realizada en la ciudad de Buenos Aires.

RESERVA ECOLÓGICA "COSTANERA SUR": UN SITIO PARA DESCUBRIR LA NATURALEZA

Ubicada en la Capital Federal, a diez minutos del centro de la Ciudad, por sus características particulares y su ubicación estratégica, es reconocida a nivel mundial, figurando en guías internacionales como sitio de interés turístico y educativo, así también como lugar propicio para la observación de aves, donde se han llegado a contabilizar más de 250 especies.

En la ciudad, la puerta de entrada a la naturaleza queda en la Reserva Ecológica "Costanera Sur".

Primero el Río, luego la Ciudad, ahora la Reserva Ecológica

Los orígenes de la Reserva se remontan a la década del ´70, donde los gobiernos de entonces creyeron que otra vez había que ganarle tierras al Río de la Plata para obtener nuevos espacios verdes y crear una "ciudad satélite", fue así que en 1972 comienza el proyecto "Ensanche Área Central". Las obras de relleno se efectuaron frente al Balneario Municipal de la Costanera Sur llegando hasta el antepuerto de la Ciudad de Buenos Aires. El sistema utilizado fue similar al de los polders holandeses, construyéndose terraplenes con escombros -provenientes de demoliciones producidas por el ensanchamiento de las avenidas porteñas y la construcción de autopistas- que avanzaron río adentro hasta unirse, encerrando unas 300 hectáreas de río. El agua que quedó encerrada fue desagotada en forma parcial y el lugar rellenado con material proveniente del dragado del río.

Luego de años de relleno la obra fue abandonada -quién sabe por qué razones- dando paso a la acción de la naturaleza, sin intervención humana. Numerosas especies vegetales fueron colonizando el lugar, a partir de crecer en diferentes tipos de suelos, dando origen a diversos ambientes propicios para la instalación de especies animales.

En el año 1985, "Amigos de la Tierra" junto con otras organizaciones ambientalistas, comenzaron a realizar acciones con el objeto de proteger ese lugar en formación, al ver su riqueza natural y los innumerables beneficios que podría aportar a la población si fuese declarada zona protegida; así, el 5 de junio de

1986 fue declarada por ordenanza municipal "Parque Natural y Zona de Reserva Ecológica".

Actualmente, la Reserva depende de la Secretaría de Planeamiento Urbano y Medio Ambiente y cuenta con un Director General, personal técnico, administrativo y de vigilancia.

Junto con la creación de la Reserva se crea el **Consejo de Gestión**, que es el organismo que asesora al Director y a las autoridades de la Secretaría, con la intención de crear un el Plan de Manejo y llevar a cabo una experiencia de manejo conjunta de esta área natural. Dicho Consejo está constituido por Amigos de la Tierra, la Asociación Ornitológica del Plata, Fundación Vida Silvestre y un representante de la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA.

■ UN PAISAJE CON HISTORIA

Debido a las depresiones y a las zonas elevadas que quedaron en el terreno -producto de un relleno inconcluso-, se formó un paisaje semejante a los que en épocas pasadas predominaba en esta parte de la costa de Buenos Aires: lagunas, pastizales, arbustos y bosques constituyen los distintos ambientes que le dan al lugar, características de único en el mundo.

La flora es de lo más variada; por su cercanía a la ciudad, numerosas especies han sido trasladadas a la Reserva por acción del viento o de los animales, así como también por las semillas que se encontraban presentes en los escombros del relleno y en el material de dragado. Plantas exóticas de distintas partes del mundo encontraron su lugar para desarrollarse sin la interferencia de ningún predador natural, así como numerosas especies nativas de las zonas que recrearon el paisaje.

La Reserva ocupa actualmente, 350 hectáreas y gran parte de su superficie está cubierta por pastizal de cortaderas. La cortadera (*Cortaderia selloana*) es un pasto gigante y debe su nombre a que sus finas y largas hojas poseen pequeños cristalitos de sílice a ambos lados y en la parte superior, lo que la hace muy filosa y peligrosa al tacto si se la intenta recorrer desde afuera hacia adentro. En la parte superior de la planta posee un atractivo plumero o plumerillo, que contiene gran cantidad de semillas, permitiéndole una eficaz dispersión de las mismas por la acción del viento.

Numerosos animales encuentran refugio en el pastizal, gracias a su densidad y es muy común ver a distintas especies de pájaros posados en las cañas que sostienen al plumerillo esperando por su alimento.

Existen en la Reserva, zonas de bosque de Aliso de Río (*Tessaria integrifolia*) y un bosque de Sauce Criollo (*Salix humboldtiana*) en formación. El aliso es un árbol colonizador que crece en suelos pobres y en zonas que han sido anegadas. Nativo de la región, de crecimiento rápido y corteza verdosa y fría, es muy frágil ante la acción del viento por lo que muchos ejemplares se quiebran y caen con facilidad. El hecho de encontrarse Sauces Criollos aislados indicaría que, lentamente, el Alisal será desplazado por los bosques de sauces.

Un primitivo bosque de sauces ha desaparecido a causa de un gran incendio, por lo que con la intención de conservar la diversidad del área se procedió a la plantación de nuevos ejemplares con lo cual el bosque se encuentra en formación.

Desde el momento mismo de su creación quedaron consolidadas cuatro lagunas, cuyos nombres están relacionados con animales autóctonos de la región: laguna de los coipos, de los macaes, de las gaviotas y de los patos. La profundidad de las mismas estuvo determinada por la menor o mayor cantidad de relleno que hayan recibido y a la superficie que ocupa cada una, así es que varía desde los 10 cm hasta un metro en distintos sectores.

La provisión de agua de las lagunas fue hasta hace unos años proveniente de las lluvias, ya que ninguna de ellas está conectada con el río, lo que significó que en 1995 se hayan secado completamente, producto de la gran sequía de ese año. El efecto sobre la fauna acuática no tardó en llegar: varias especies emigraron a otros sitios de la provincia y muchas de ellas no tuvieron la posibilidad de sobrevivir ya que la sequía fue total.

Conscientes del problema que significaba la desaparición de estos ambientes, los miembros de Consejo de Gestión junto con las autoridades de la Reserva y del Gobierno de la Ciudad, acordaron la realización de un plan de recupe-

ración de las lagunas consistente en el bombeo de agua subterránea. Fue así que se instaló una bomba para proveer agua a las lagunas de los coipos y de los patos. El plan fue completado este año con el dragado de la laguna de los coipos -en partes hasta dos metros de profundidad, previendo eventuales sequías- y con la instalación de tres bombas complementarias que alimentan a dicha laguna, realizándose una extensión para la laguna de los patos. Por razones presupuestarias y de infraestructura necesaria quedó postergada la recuperación de las lagunas de las gaviotas y de los macaes; por otra parte, se están haciendo los estudios de impacto ambiental y la evolución de las tareas realizadas, con el fin de poder evaluar las posibles repercusiones sobre la flora y la fauna y la laguna en sí, que puedan tener dichas intervenciones, para luego poder continuar con la obra.

FAUNA AUTÓCTONA

Los variados ambientes albergan a gran cantidad de animales, que encuentran alimento y refugio en distintas épocas del año, presentándose en un número variable de individuos, según la especie y el ambiente.

La fauna de la Reserva está compuesta principalmente por aves, por ser las que con menos dificultades pueden acceder a esta área tan cercana a lo urbano, que constituye una barrera a la llegada de individuos provenientes de otras áreas naturales. Se han llegado a observar más de 250 especies de aves, de las cuales un alto porcentaje son residentes permanentes y nidifican en el lugar y otra parte llegan a esta zona por temporadas, tomando al lugar como punto de llegada o sito intermedio en sus vuelos migratorios.

Es muy común observar horneros, calandrias, zorzales y benteveos, así como también pájaros carpintero, cardenales y cabecitas negras. Varias parejas de chajá, cisne de cuello negro y coscoroba (*Coscoroba coscoroba*) -cisne blanco- han nidificado en el área y se los suele ver en primavera paseándose con sus crías.

Los caranchos y chimangos son muy temidos y a la vez combatidos por bandadas de gaviotas y teros, con el objeto de proteger a sus pichones y crías.

También están presentes lagartos overos, tortugas, culebras, coipos (falsa nutria), cuises y comadrejas, varios de ellos utilizan al río como vía de acceso; algunos trasladándose en camalotes y ramas cuando se producen inundaciones.

En las lagunas hay tarariras, anguilas y mojarritas, posiblemente encerradas desde un principio o sembradas en forma intencional.

EL LUGAR IDEAL PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Grupos de Voluntarios de Amigos de la Tierra comenzaron, antes de que el lugar fuera declarado Reserva, a trazar senderos que hasta hoy en día se utilizan para las visitas guiadas, con el objeto de acercar a los visitantes de una manera directa al corazón mismo de la Reserva.

"Amigos de la Tierra" viene desarrollando, en el marco de su programa de Educación Ambiental, visitas educativas para grupos de todos los niveles de la enseñanza y grupos en general, así como visitas de fin de semana para todo público. Las visitas se llevan a cabo tomando como base los conocimientos que traen los visitantes y mediante juegos y actividades recreativas, se intenta favorecer a la sensibilización y así acercar a los protagonistas al aprendizaje placentero.

En cada visita, el aula se traslada al campo y ecosistemas, cadenas alimentarias, ciclo del agua, etc., se presentan al alcance de la mano. Los grupos, acompañados por guías intérpretes de la naturaleza, van recorriendo los senderos y acercándose a cada ambiente para descubrirlo siendo protagonista.

Como crece una planta, como se compite por el territorio, como se desarrolla cada ecosistema, es abordado a través de distintas actividades que sirven como disparadores para el posterior análisis y su correspondiente transferencia áulica o su posible relación con los problemas ambientales cotidianos.

Las visitas se organizan en grupos reducidos y tienen una duración aproximada de tres horas. Los temas a abordar están relacionados con lo que va aconteciendo en un recorrido preestablecido o con temas curriculares que estén siendo o serán objeto de estudio.

Los senderos de interpretación nos permiten cruzar un denso pastizal de lado a lado y descubrir la complejidad de este ecosistema e internarnos en el bosque para luego llegar a nuestro querido y tan contaminado Río de la Plata. Al recorrer los distintos ambientes es posible realizar comparaciones de suelo, flora y fauna con parámetros en el mismo sitio. Actividades que incluyen ver, tocar, oler y escuchar son propuestas por los guías intérpretes intentando una relación desde lo placentero y lo armónico con lo natural.

Un lugar puro, libre de contaminación, desarrollándose en armonía, puede ser el primer paso para comprender una realidad compleja que se nos presenta en la ciudad como cosa cotidiana. Para querer algo es condición fundamental conocerlo y hemos asumido desde nuestro lugar de educadores, el compromiso de ayudar a conocer nuestra naturaleza, de la cual estamos tan lejos y a la vez tan cerca.

Algunos inconvenientes

Desde el momento mismo de su creación, una serie de proyectos han hecho peligrar la integridad de la Reserva: el que proponía transformar la Laguna de los Coipos en un lago para botes (1988); el de la unión de todas las lagunas con el Río de la Plata (1990); la habilitación de un Helipuerto dentro de la Reserva (1992); la construcción de bares, confiterías y un maxiauditorio (1993); el que incluía la instalación de locales comerciales, juegos para niños, proveedurías, locales gastronómicos, etc. (1993); el que proponía la construcción del Hotel Reserva Ecológica (1995) y el que contemplaba el trazado de un tramo de la autopista por distintos lugares dentro de la Reserva (1998). Gracias a las acciones emprendidas por el Consejo de Gestión y demás organizaciones ambientalistas, con el apoyo de los concurrentes a la Reserva, estos proyectos no han prosperado, priorizándose la protección y riquezas del ambiente por sobre oscuros intereses inmobiliarios.

Por otra parte, se han registrado más de 280 incendios hasta la fecha -se sospecha que la mayoría han sido intencionales-, lo que ha significado grandes pérdidas de riquezas naturales: numerosas hectáreas de pastizales son afectadas por cada incendio llegándose a recuperar en parte y luego de meses, gracias a que las cortaderas poseen sus yemas de crecimiento en el interior de la planta, lo que le permite, con el tiempo, volver a crecer. Distinta suerte corren las otras especies vegetales y en particular los animales que habitan las áreas incendiadas, ya que muchos no pueden escapar a la acción del fuego, más aun si éste se produce en épocas de nidificación. Con el objeto de prevenir los incendios se ha instalado, hace algunos años, un circuito cerrado de televisión que permite tener un control más preciso sobre distintos lugares de la Reserva y se ha equipado y capacitado a todo el personal para poder realizar las primeras acciones de control.

Datos

La Reserva es el único lugar de acceso gratuito al Río de la Plata, dentro de la Capital Federal. Está abierta todos los días del año desde las 8.00 hs y hasta las 18.00, en invierno; extendiéndose hasta las 19.00 en verano. Posee un Centro de Interpretación (todavía no inaugurado) con biblioteca y microcine, y cuenta con sanitarios y un servicio de emergencia permanente durante los fines de semana y feriados.

Nota:

En el próximo número descubriremos de qué modo esta experiencia de aprendizaje puede llevarse a cabo en su institución escolar, aunque estoy seguro que algunas acciones ya se han puesto en marcha en el cuidado de nuestro Planeta.

UNA PROPUESTA PARA TRABAJAR EN LA ESCUELA.

Como parte del Programa de Educación Ambiental de "Amigos de la Tierra", se desarrolló junto con CIPOD-La obra, el curso de "Juegos y Actividades de Interpretación y Educación Ambiental". Dicho curso consistió en la realización de dos encuentros: uno, con carácter teórico desarrollado en la sede de "Amigos de la Tierra", el jueves 8 de abril y otro, con actividades prácticas, el sábado 10 de abril, en la Reserva Ecológica "COSTANERA SUR".

Participaron del mismo 30 personas, en su mayoría docentes de los distintos niveles de la enseñanza.

El primer día se desarrollaron actividades recreativas con la intención de introducir a los participantes en los conceptos de Interpretación Ambiental y de las partes constitutivas de un Proceso Recreativo: presentación, centro de interés, área de conflicto y cierre.

A partir de la realización de dichas actividades se teorizó sobre las posibilidades que brinda la Interpretación Ambiental para abordar cualquier problemática referida al medio ambiente y cómo trabajar desde un centro de interés o área de conflicto reforzando el proceso natural de aprendizaje.

Varias fueron las intervenciones y las dudas que se plantearon con respecto a la problemática ambiental, por ser ésta una realidad compleja y necesitar para su abordaje y estudio de un trabajo interdisciplinario. Como apoyo para clarificar conceptos, los participantes recibieron un material escrito que contenía más información que completaba lo que se fue desarrollando.

El sábado por la mañana, con un día muy agradable para estar al aire libre, nos encontramos en la Reserva Ecológica "COSTANERA SUR". Como primera actividad hicimos un juego en el cual se trabajó hacia las expectativas con que llegan los distintos grupos a visitar un ambiente natural y, con otras actividades jugadas, el grupo fue descubriendo cómo se formó la Reserva y cómo las especies animales y vegetales fueron conquistando y poblando el área.

Para cada abordaje de temas se recurrió a la realización de un juego o una actividad recreativa, con la posterior reflexión y transferencia a los diferentes niveles y grupos y a los distintos ámbitos donde desempeñar actividades educativas. Fundamentalmente, trabajamos desde la búsqueda del placer para llegar al conocimiento y desde disfrutar de un ambiente natural y las posibilidades que nos brinda como recurso educativo. Durante tres horas y media se recorrió la Reserva por los distintos senderos que nos llevaron a conocer los ambientes: laguna, pastizal, bosque y río. Cada lugar, por sí mismo, invitaba a la reflexión y en el bosque estuvo presente la ronda de mates acompañando la tarea.

De regreso a la entrada hicimos una parada en uno de los miradores que da a la "Laguna de Los Patos", para cerrar la actividad, buscando la relación entre la Interpretación Ambiental, el Proceso Recreativo y nuestra vida cotidiana, tarea para nada sencilla, pero otro desafío para los que decidimos trabajar desde la educación para lograr una mejor calidad de vida.

Como última actividad, luego de la lectura de un relato, invitamos a los participantes a salir del lugar "solos", porque como educadores estamos convencidos de las herramientas con las que contamos y nutrimos nuestras experiencias; por consiguiente, debemos encontrar el camino y el momento donde poder aplicarlas.

Eduardo Manuel Sánchez es Profesor de Educación Física y Capacitador de CIPOD-La obra.

La mediación: una herramienta que promueve el diálogo.

Por Marta Inés Seoane

"Lo que eres habla tan alto que no puedo oír lo que me dices."

La **mediación** trabaja sobre el fenómeno del conflicto y asienta su accionar en dos pilares centrales: la **comunicación** y la **participación**.

La comunicación es:

-Un elemento constitutivo de la mediación.

-Una función distintiva del mediador: facilitador del diálogo entre las partes.

-Un rasgo irreemplazable en la actitud mediadora de cualquier persona.

Pensemos también, que el hecho de comunicarnos implica varios aspectos. Por un lado, cuando dialogamos decimos algo a una persona (emitimos un mensaje) pero, también de esa persona recibimos otro mensaje que escuchamos. Por otra parte, no sólo nos valemos de las palabras para expresar nuestros gestos, nuestras posturas, miradas, sonidos, etc., acompañan, contradicen o complementan nuestro decir. Es evidente, entonces, que comunicarse es una conducta compleja que, además hace a nuestra **esencia humana**, del mismo modo que la capacidad de razonar.

Compartimos con otros seres vivientes la posibilidad de emitir sonidos codificados, pero es nuestra (humana) la exclusividad de darles significatividad. Como la marcha bipedestada, los hábitos de higiene y de alimentación, la adquisición de la palabra es un signo fundamental del proceso de **socialización**. El manejo del lenguaje agiliza y amplía el aprendizaje en las personas.

¿Qué nos dicen al respecto las últimas investigaciones científicas?

"La especie humana adquirió el lenguaje como una conquista de su inteligencia y capacidad de adaptación. (...) ...es condición indispensable para desarrollar altos niveles de comprensión...

En un principio, estuvo primero la idea y la imperiosa necesidad de comunicarla la derivó en una palabra, que codificó por consenso social en un concepto; ahora, las palabras existen con su código de significación conceptual establecido y consensuado socialmente, y cada individuo que aprende el lenguaje debe descubrir tal relación.

(...) Noam Chomsky sostiene que todos los seres humanos heredamos una capacidad de lenguaje similar, la cual, a través de una gramática universal, nos proveería de aquellos principios básicos sobre los cuales se determinan las formas de las gramáticas particulares y reales utilizadas por los seres humanos en los distintos idiomas. (...) De la determinación de qué lengua adquirimos dependen los estímulos que recibamos...

La postura psicolingüística de Chomsky, propone... podrían llegarse a descifrar y a conocer propiedades esenciales y distintivas de la inteligencia humana partiendo de la investigación detallada de la estructura de esta posesión humana única." (1).

El hombre es un ser relacional, se conecta y vincula con el mundo que lo rodea, además de con la palabra, por medio de los sentidos: los inferiores, gusto, olfato y tacto; y los superiores: vista y oído (considerados superiores por estar comprometidos con la función comunicacional). Nos valemos de ella para tratarnos, establecer lazos y entablar vínculos familiares, amistosos, laborales, etc. Precisamos a

la comunicación para desarrollar esta condición y necesidad básica de ser-en-el-mundo-con-otros.

■ EL DIÁLOGO ACENTUANDO LA "ESCUCHA ACTIVA"

La naturaleza, en su sabiduría, nos dotó de una boca y dos oídos precisamente porque es más importante **escuchar** que hablar; nos dio también dos ojos pues, sin duda, es más lo que debemos **observar** que lo que tenemos que decir.

Cuando nos disponemos a conversar, ¿nos mueve más la necesidad de expresarnos, de descargarnos casi, o de enterarnos qué es lo que le pasa a los demás? Si fuera la segunda alternativa **la teoría de la comunicación,** nos ilumina sobre varios aspectos a tener en cuenta si queremos conocer a las personas más allá de sus palabras, ejercitando una **escucha** activa (actitud esencial para la mediación).

Si queremos ser claros al hablar y evitar malos entendidos utilicemos el modo indicativo (presente, aquí y ahora); siendo precisos con relación a las personas, objetos o situaciones que nombramos. Evitemos los calificativos, pues enjuician y rotulan a las personas. Tengamos en cuenta que los sonidos e interjecciones dejan ver nuestras emociones, pudiendo predisponer mal a los otros (o viceversa).

Decía anteriormente, que existe un canal no verbal que ratifica (o no) nuestro discurso oral:

-Nuestra expresión facial (mímica) constituye el 55% de la comunicación. Muestra nuestras emociones (especialmente los ojos, la boca, las cejas).

-El paralenguaje abarca el 38% de lo expresado, manifiesta parte del sentido del mensaje (especialmente el tono de voz, timbre y volumen de la misma, sonidos respiratorios como carraspear, suspirar).

-La postura corporal (cabeza, hombros, forma de parase, caminar, sentarse). Evidencia nuestras actitudes personales.

-Gestos (ademanes, lenguaje de las manos) demuestran nuestro verdadero sentir con relación al mensaje.

Organización del espacio: cada persona posee una extensión de espacio propio que lo hace mantener diferentes distancias con respecto a los otros (íntima, social, de colaboración, de independencia, etc.); si se siente invadido tiende a defenderse, a veces agresivamente.

Seguramente, alguna vez no obtuvimos de un alumno una palabra clara a modo de respuesta, pero su mirada, el movimiento de sus hombros, fue suficiente para "escuchar" su rechazo o falta de colaboración, o el desinterés.

Tal vez recibimos el reclamo de otros... "pero, ´profe´, ¿me está atendiendo? Porque está ´dele´ borrar el pizarrón y no me mira cuando le hablo...".

"Bueno no se enoje!... No me enojo, es mi tono de voz..."

Habremos presenciado que dentro de un grito, un puño levantado y un insulto quedó atrapada sin ser considerada la legitimidad de un pedido. No habrá faltado la mano en el hombro que consoló o que, unida a una mirada detuvo una conversación a destiempo.

Al comunicarnos tenemos que integrar los elementos "no verbales" para que ellos sostengan y refuercen convenientemente las palabras, actitudes y emociones que queremos transmitir. Asimismo, al interpretar a otro (u otros) debemos recordar la existencia y el interjuego de lo no verbal para comprender la totalidad de lo que se "dice". Lograr contacto, demostrar disponibilidad y atención son acciones imprescindibles para quien practica una real "escucha activa". Aquí juega un papel protagónico la mirada. Mirar a los ojos permite demostrar que se presta atención y que se la solicita al otro quedando -indudablemente- incluido en el intercambio.

El mediador se vale de la comunicación en algunas técnicas, como por ejemplo, las "Preguntas". Éstas no siguen un estilo interrogatorio, ni presionan a las personas. Pueden utilizarlas para obtener datos puntuales (preguntas cerradas), para enriquecer la historia narrada (preguntas abiertas). Con otras formulaciones puede provocar que las partes vean el problema en otros contextos o desde diferentes puntos de vista. Suele utilizar el "parafraseo", reproducir en forma neutral lo dicho por las partes, a fin de facilitar la comprensión del problema, generando un sentimiento de ser tenido en cuenta.

De este modo, ha quedado claramente perfilada la importancia de la comunicación para nuestra existencia. Pero, ¿qué hacemos en nuestros días con este vehículo de encuentro con el otro?

El diálogo como una necesidad no satisfecha, tanto en los alumnos como en los docentes.

Una breve revista por la actualidad nos pondrá frente a las circunstancias que se congregan en detrimento de la comunicación.

En los docentes:

El ritmo acelerado del trabajo.

La cantidad de contenidos a tratar.

Los plazos de desarrollo y evaluación, entrega de boletines, celebraciones, actividades curriculares y extracurriculares.

Los cursos numerosos.

La variedad de tareas y actividades a desempeñar fuera de la escuela, en el ámbito familiar, privado. Muchas de ellas constituidas como obligaciones inapelables por tratarse de otros empleos o de la atención de los hijos, la casa, los cursos de perfeccionamiento...

En los alumnos:

La variedad y cantidad de actividades extraescolares que los hacen permanecer mucho tiempo fuera de sus hogares. El "pertenecer" a distintas comunidades por períodos breves impide la continuidad del seguimiento, la contención, la unidad de criterios en la formación. Los priva de cierta seguridad y confianza que el entorno estable brinda. Sin mencionar los distintos tipos de "abandono" a los que se encuentran expuestos (tanto pudientes como no pudientes), cuando los adultos están fuera del hogar por muchas horas. Se generan así, carencias y sobreexigencias vinculadas con el afecto, la comunicación, orientación y acompañamiento, las responsabilidades, etcétera.

En el entorno:

Los medios de comunicación.

El exceso de estímulos.

La sobreinformación, con escaso tiempo para procesarla.

La cultura del zapping.

Los signos de la insatisfacción:

La agresión; la impaciencia (relacionada con los ritmos acelerados o con los resultados instantáneos); la intolerancia, la falta de integración, la tendencia a la discriminación y marginación. Que no pasa solamente por el color, la raza, la religión, la nacionalidad, las capacidades, sino por otras formas que han inaugurado el consumismo, el desempleo, la tecnificación, la estética (lindo-feo, gorda-flaca, nuevo-viejo). Todas ellas tienden a dejar fuera, marcan diferencias de acceso, pertenencia, de posibilidad.

La falta de variedad en los recursos, de creatividad en estrategias que se adecuen a las necesidades particulares de cada grupo o de cada individuo.

Si no hablamos, ¿cómo conoceremos la situación en que viven los demás? ¿Cómo tratarlos en forma ajustada a esas condiciones?

SI DIALOGO, ¿PIERDO AUTORIDAD?

Para ejercer un rol directivo es necesario reunir (o ir en busca de ellas) algunas capacidades básicas, cualidades, conocimientos y habilidades, entre otros aspectos que conforman el perfil del profesional directivo. Al respecto, la profesora Ana María Amarante nos dice:

"Para el ejercicio de la conducción podríamos considerar como capacidades básicas, las siguientes (...): informarse correctamente y por los medios pertinentes, ponderar consecuencias, actuar o dejar actuar conforme a lo decidido, saber observar, escuchar, reconocer sus propios prejuicios, distinguir entre hechos y opiniones, espíritu de equipo, saber renovarse, saber relacionarse con las personas, proponer estructuras de funcionamiento y de autocontrol, incentivar los recursos potenciales, confiar en sí y en los demás, transferir responsabilidades, reconocer sus limitaciones, recibir aportes, buscar asesoramiento..." (2).

Estos conceptos son también válidos para quienes, simplemente, desde su función de maestros o profesores, se posicionan frente al grupo de alumnos como alguien que los guía y dirige. Por lo tanto, tiene que procurar que cada miembro reciba del docente y del grupo su "confirmación" (afianzamiento, estimación) como persona individual.

Al dialogar no pierdo autoridad, al contrario, gano, pues seré no sólo más competente en mi asignatura sino más capaz y eficaz en el desempeño de mi tarea al conocer más profundamente la realidad de los alumnos, docentes, colegas, padres con quienes trabajo. Desempeñaré la autoridad del que "sabe" ser y hacer y es respetado por esto; sin necesitar imponerse por la fuerza o la obligación. El otro sentirá al ser escuchado que es reconocido como persona y que se lo tiene en cuenta, que es partícipe de una comunidad. Obtendré mejor motivación para la cooperación, menor grado de tensión, inseguridad e insatisfacción.

Los que contamos con más de tres décadas de vida en nuestra Argentina sabemos (o deberíamos tomar conciencia) de que no hemos sido educados, no hemos crecido en medio de actitudes dialogales, de posibilidad de libre expresión y de apertura a la escucha. Obedeciendo a procesos político-sociales y a estilos de crianza y educación basados en otros paradigmas. A partir de este reconocimiento, se entiende que, además de promover estas prácticas de comunicatividad, es preciso aprenderlas. La mejor manera de enseñar a ESCUCHAR es ESCUCHANDO.

■ CITAS BIBLIOGRÁFICAS:

(1) Galagosky, Lydia R.: **Redes conceptuales, aprendizaje, comunicación y memoria 2.** Lugar Editorial.

(2) Amarante, Ana María: **El ejercicio de la funcion directiva2.** Cuadernos Pedagógicos N·11.

Marta Inés Seoane es Psicopedagoga.

CIPOD
la obra

25 de SEPTIEMBRE
al 27 de NOVIEMBRE

Auspician:

Qandri
Incorp. a la
R.F.F.D.C.
B - 147

EDICIONES LA OBRA S.A.
EDICIONES AULA ABIERTA S.A.

CAPITAL FEDERAL.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

Curso de capacitación docente
con puntaje y créditos.

"EDUCACIÓN POR EL ARTE."

TEMÁTICAS A ABORDAR:
- Análisis de los principios de la educación por el arte.
- Rol docente.
- Capacidad lúdica.
- Creatividad.
- Proceso creador y aprendizaje.
- Producción.
- Modos de evaluación.

EQUIPO DOCENTE:
Mercedes Oliveto, Dalia Zylberberg, Ana Cifelli y Alejandro Polemann.

INFORMES E INSCRIPCIÓN:
Tel./Fax: 4855-6855

La psicopedagoga dentro de la escuela: ¿supervisora, depositaria de los problemas, coordinadora, o ...?

Por María Regina Öfele

Como estuvimos analizando en números anteriores, a la psicopedagoga en la institución escolar se le asignan en muchas oportunidades desde la dirección, desde los docentes como también desde la comunidad de padres, un lugar controvertido y confuso, desde donde deberá "correrse" para desarrollar aquellas tareas que realmente le competen. Algunas razones de ello ya las estuvimos explicando con anterioridad, por lo que no se repetirán nuevamente.

En muchas oportunidades, se confunden las funciones y el rol de la psicopedagoga ubicándola en diferentes planos y esperando respuestas que no le corresponden dar, en algunos casos. Esta confusión parte en ocasiones ya desde el nombre que se le asigna al equipo que trabaja o al despacho donde trabaja, como puede ser "gabinete", "departamento", etc. A veces, el lugar físico que le es asignado tampoco favorece esclarecer la situación, teniendo en cuenta, que, en algunas escuelas, por falta de espacio la psicopedagoga no tiene un lugar físico propio, manteniendo las entrevistas que necesitara en despachos directivos, administrativos, en aulas, o en pasillos.

Ejemplos como los que daré a continuación, seguramente todos los lectores conocerán de alguna oportunidad, aunque más no sea uno, pero vale la pena volver a relatar algunos para reflexionar sobre los mismos:

a) En un colegio estatal (EGB) del Gran Buenos Aires con dos divisiones por año, trabaja una psicopedagoga durante todo el turno mañana. A raíz de algunos -aparentes- problemas que surgieron en los docentes, según quejas de los padres, la directora llama a la psicopedagoga, le comenta el problema y le pide que visite las clases de dichos docentes para observar/verificar la veracidad de las quejas de los padres y luego evaluar la actitud a tomar.

b) En un colegio estatal (EGB), de la Capital Federal, con tres divisiones por año, la psicopedagoga que trabaja en dicha institución (20 horas semanales) ocupa el 70% de su tiempo en entrevistas con niños en su gabinete, el 15% en entrevistas con padres y el restante tiempo en algunas otras actividades como pueden ser observaciones dentro del aula, entrevistas con directivos y docentes.

c) En un colegio privado (Inicial y EGB) del Gran Buenos Aires, en todas las jornadas de perfeccionamiento docente, es la psicopedagoga la encargada de organizar y coordinar la actividad a realizar y efectivizarla durante las mismas jornadas.

d) En un colegio privado de Capital Federal (Inicial y EGB), cada vez que surge un conflicto (no importando la índole del mismo) se llama a la psicopedagoga para que colabore en

la resolución del problema. Por otro lado, ella es la encargada de las admisiones de alumnos nuevos, pero con una salvedad, cuando las familias de los niños aspirantes tienen determinadas características, la entrevista de admisión la mantiene la dirección del colegio, sin intervención de la psicopedagoga.

e) En una escuela particular del Gran Buenos Aires (Inicial y EGB), cada vez que faltan más de tres maestros, como no hay más personal para cubrir dichas horas, solicitan a la psicopedagoga que realice tareas en el aula con los alumnos, con el fin de que no estén sin docente a cargo.

Éstos son algunos de los tantos ejemplos que podríamos mencionar en la tarea de la psicopedagoga dentro de una institución educativa; podremos encontrar situaciones semejantes y variaciones sobre éstas. Pero lo esencial aquí no es la situación misma y sus detalles, sino cuál es la función que a través de estos diferentes pedidos se le va asignando a la psicopedagoga. Podemos pensar que algunas tareas asignadas en los ejemplos arriba mencionados son realmente tareas específicas de la psicopedagoga en el ámbito escolar, pero no hay que dejar de ver todo el contexto y el equilibrio correspondientes a una tarea que debe ser eminentemente preventiva.

Según la institución y sus características, podremos encontrar mayor predominancia de un tipo de actividades o pedidos, que de otros. Así, en algunos colegios vemos más ejemplos del caso "b", en otros más del caso "e", etc. Esto depende mucho del entorno, tipo de colegio y la población del mismo. Pero de cualquier manera es muy común encontrarse con este tipo de solicitudes y demandas al profesional.

¿Cuál es la razón más profunda de este tipo de confusiones "aparentes"? No se podría afirmar que la razón fuese una sola en realidad, podremos enumerar diferentes posibilidades que intervienen aquí, y también variará según el contexto y situación de cada institución. En líneas generales podemos afirmar que a simple nivel informativo no existe siempre una claridad suficiente, especialmente por parte de un gran porcentaje de la población escolar (donde podemos incluir tanto docentes como padres, y aún directivos en algunos casos) sobre la función de la psicopedagoga dentro de una escuela. Pero si profundizamos un poco más, podemos ver que el restringir la tarea del profesional a una actividad (como en los ejemplos arriba mencionados) es de alguna manera "asegurarse" cierto "equilibrio" existente a nivel institucional que no siempre es el de mayor grado de salud. Si la institución permite una mayor intervención psicopedagógica, es posible que algunos sectores dentro de la escuela deban "mover" o "modificar" aspectos, actitudes, etc., lo que no siempre es cómodo ni agradable.

Esto no significa que la intervención profesional implique necesariamente un movimiento por parte de la escuela de carácter desagradable, pero en muchos casos es la fantasía que acompaña la designación de tareas parciales al profesional a cargo.

Las tareas que una psicopedagoga puede realizar dentro de una institución escolar son variadas y dependerá de diferentes variables, como pueden ser: tipo de escuela (pública, privada, bilingüe o no), población de la escuela (cantidad de personal y de alumnos, nivel sociocultural), relación "profesionales del equipo-población en cantidad", horas asignadas, etc. En muchos casos, las tareas a realizar exceden las posibilidades concretas del profesional por la cantidad de horas asignadas y por la cantidad de miembros en el equipo, teniendo en tal caso, que seleccionar con cautela cuáles son las prioridades para poder llevar adelante la tarea y buscar así, optimizar su trabajo. En otros casos, la amplitud y disponibilidad horaria del profesional es mayor y el profesional tendrá más posibilidades de intervenir en distintos ámbitos, logrando así un movimiento más adecuado a su objetivo.

La función de la psicopedagoga dentro del ámbito escolar es, como ya dijimos en otros artículos, eminentemente preventiva. Para ello deberá adecuar las tareas según las necesidades concretas de cada escuela en particular. Su función, siempre dentro del

campo de aprendizaje, es colaborar para que dicha tarea se desarrolle de la mejor manera posible.. Pero su tarea es claramente diferente a la del docente que está a cargo del aula en forma directa, es diferente a la del personal directivo que tiene otras tareas que desempeñar. Tampoco está para hacerse cargo de todos los problemas que se susciten en la escuela. En tal caso, cuando una situación problemática aparezca, cada uno deberá hacerse cargo de la parte que le corresponda y actuar desde allí. La psicopedagoga colaborará para encontrar soluciones y para reflexionar sobre toda la situación, enmarcando la misma dentro de todo el contexto escolar. La tarea psicopedagógica dentro del ámbito escolar no es una tarea mágica que solucione cuanto conflicto surja dentro del mismo, sino que desde su lugar, la psicopedagoga deberá **asesorar** a toda la comunidad educativa (directivos, docentes, padres, alumnos) para favorecer -de este modo- un adecuado desarrollo del proceso de aprendizaje que se dará no sólo en los niños que asisten a la institución, sino en todo la comunidad -teniendo en cuenta el aprendizaje sistemático y asistemático-.

Su función es de acompañamiento a toda la comunidad educativa en el proceso de aprendizaje, para lo cual podrá implementar diferentes tareas con los difstintos sectores o con algunos o todos juntos, según de qué se trate. Es por eso que tendrá reuniones y entrevistas con los directivos, docentes y padres con múltiples objetivos; según sea la necesidad, observará situaciones áulicas y de esparcimiento, mantendrá reuniones sobre distintos temas problemáticos -o no- que circulan en la institución, etc.

Si los profesionales de la institución (psicopedadgoga, psicóloga) asumen otras tareas de carácter terapéutico, educativo, etc., corren el riesgo de confundirse y confundir a toda la escuela, ocasionando una seria dificultad para lograr los objetivos que le competen. Es ahí donde comienzan otros problemas en la tarea a desarrollar: cada vez tienen que "testear" a más niños y, consecuentemente, no les alcanzan las horas para llevarlo a cabo, o serán llamadas cada vez más seguido frente a emergencias, teniendo que dejar de lado así, otras actividades planificadas, con el consecuente retraso en la mejora de la situación.

Todas estas situaciones son muy comunes en los ámbitos institucionales y responden a múltiples razones más y menos profundas, como enuncié más arriba. Lo importante aquí es que el -o los- profesionales intervinientes puedan ir aclarando periódicamente su rol para encauzar constantemente la tarea que les corresponde.

■ BIBLIOGRAFÍA:

- Brandstätter, J. y von Eye, A.: **Psychologische Prävention.** Viena, Verlag Hans Huber, 1982.

- Dinkmeyer, C. y Carlson, J.: **El consultor psicopedagógico en la escuela.** Buenos Aires, Guadalupe, 1976.

- Forquin, J-C.: **Escola e cultura.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

- Lima Scoz, B. y otros: **Psicopedagogia. O caráter interdisciplinar na formaçao e atuaçao profissional.** Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1987.

- Singer, K.: **Lehrer-Schüler-Konflikte gewaltfrei regeln.** Beltz Verlag. Weinheim und Basel, 1988.

María Regina Öfele es Licenciada en Psicopedagogía.

Los problemas del barrio: responsabilidad de todos.

EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA.

Por Elena M. F. Dietrich

La formación democrática en la escuela no debe ser un contenido más a desarrollar, es necesario que los chicos la vivencien y ejerciten cotidianamente: construyendo entre todos las normas para la convivencia, experimentando la posibilidad de elegir, de opinar, de disentir y proponer...

El presente proyecto se llevó a cabo en la Escuela Primaria Nº 1182 "San Luis Gonzaga", de Rosario (Pcia. de Santa Fe), durante octubre y noviembre de 1997, con 83 alumnos de 6º año "A", "B" y "C" . La Institución pertenece a un barrio humilde y de gente trabajadora, que durante años ha sufrido las inclemencias de las inundaciones, producto del desborde del arroyo Ludueña.

En 1998 se pudieron observar los resultados del proyecto.

■ OBJETIVOS:

- Valorar la democracia y vivenciar la participación ciudadana.
- Conocer cómo se desarrolla el proceso eleccionario.
- Contribuir a la toma de conciencia de nuestros derechos y deberes como ciudadanos.
- Establecer vínculos de intercambio en el interior de la escuela con otros alumnos, docentes y directivos.
- Proyectarse a la comunidad mediante la conexión con organismos e instituciones del barrio y de la ciudad.
- Aprovechar los aportes y opiniones de los padres para el trabajo áulico.
- Desarrollar capacidades para la búsqueda de soluciones en función del bien común.

■ RELATO DE LA EXPERIENCIA:

- El proyecto se inició dentro del Área de **Ciencias Sociales**. El 26 de octubre de 1997 se realizaron en nuestro país, elecciones nacionales de diputados y concejales. Este tema de actualidad dio lugar al abordaje de múltiples actividades en el aula, como:

- Charlas acerca de la importancia del sostenimiento de la democracia en nuestro país y la vigencia de la Constitución.

- Comparación entre gobiernos democráticos y militares. Derechos y deberes de los habitantes, etc.

- Explicación acerca de cómo se lleva a cabo el proceso electoral; sobre funciones de las autoridades a nivel nacional, provincial y municipal y la ley de lemas que rige en Santa Fe.

- Los alumnos trajeron a la escuela información obtenida de los diarios y los noticieros, también recolectaron votos pertenecientes a distintos partidos, propagandas, etc. Por grupos, confeccionaron afiches para informar a los compañeros de otros grados sobre el proceso eleccionario. Dentro del Área de Matemática trabajaron gráficos y porcentajes de acuerdo con los datos que aparecían en los diarios sobre candidatos y partidos. Además, realizaron encuestas a sus padres con preguntas como las siguientes:

¿Sabés qué se vota el 26 de octubre?
¿Para vos, qué condiciones debe reunir un candidato?
¿Cuáles son -a tu criterio- los problemas más urgentes de nuestra ciudad?, ¿y de nuestro país?

Las respuestas por parte de los adultos fueron muy interesantes y enriquecedoras. Los chicos las comentaron con real entusiasmo.

• Más tarde, se elaboró en el aula, el siguiente texto informativo, que llevaron a sus hogares:

■ FORMACIÓN DEMOCRÁTICA:

¿QUÉ ELEGIMOS ESTE 26 DE OCTUBRE?

En los próximos comicios, los rosarinos elegimos 9 diputados que nos representarán en el Congreso Nacional y 23 ediles que harán lo mismo en el Concejo Municipal.

A nivel nacional: los diputados representan a las provincias y la cantidad que cada una posee depende de su número de habitantes. Éstos son elegidos por los ciudadanos a través de una lista única cerrada que presenta cada partido, y los cargos se distribuyen según la cantidad de votos obtenidos.

A nivel municipal: como en la provincia de Santa Fe rige la Ley de Lemas, los concejales son elegidos mediante este sistema.

¿En qué consiste esta forma de elección? El sistema electoral autoriza a los partidos políticos o alianzas (LEMAS), a proponer a la ciudadanía diferentes alternativas electorales (SUBLEMAS). Entonces, cuando una persona vota por los candidatos de un sublema, todos los votos se suman al lema al que pertenece el candidato. Resulta ganador el lema más votado y dentro de éste, el sublema con mayor cantidad de votos.

DIPUTADOS

Total de bancas: 257.
Santa Fe tiene: 19.

Se renuevan por mitades cada dos años.
Santa Fe renueva 9 bancas.
El mandato de cada diputado es de 4 años y puede ser reelecto.

Partido	tiene	renueva
PJ	9	5
UCR	5	3
FREPASO	2	-
PDP	2	1
PAIS	1	-

CONCEJALES

Total de bancas: 38.
Se renueva la mitad (19) cada dos años.
Los concejales permanecen en el cargo 4 años y pueden ser reelectos.
En esta elección se incluyen 4 nuevas bancas debido a la incorporación de los datos del censo de población de 1991.

Partido	tiene	renueva
PJ	13	7
UCR	9	4
FREPASO	7	2
PSD	2	2
PPS	6	4

ENTREVISTAS CON CANDIDATOS A CONCEJALES...

• Decidimos invitar a la escuela a candidatos a concejales de distintos partidos y entrevistarlos. Previamente, utilizamos materiales como el Banco de Datos III de Ejercicio ciudadano de Rosario, que contenía información actualizada sobre la trayectoria y los antecedentes de los candidatos.

• En el Área de Lengua y organizados en grupos, elaboraron diversas preguntas para las entrevistas.

Ejemplo de una ficha de entrevista:

Nombre y apellido:

Edad:

Lema por el que se postula:

Sublema:

¿Qué estudios cursó?

¿Cuál es su ocupación actual?, ¿en qué trabajó anteriormente?

¿Por qué decidió postulase como concejal?

¿Qué actividades políticas desempeñó?

¿Cuáles son para Ud. los problemas más importantes de la ciudad de Rosario?

¿Qué proyectos tiene pensado presentar en el Concejo si es elegido?

¿Cuáles son sus propuestas para solucionar los problemas de Rosario?

• Durante las entrevistas, los chicos plantearon preguntas muy interesantes relativas a la función pública, las tareas de un concejal, los antecedentes de los candidatos y sus propuestas de solución para problemas específicos del barrio "Empalme Graneros" y de la ciudad.

• Los candidatos se expresaron con claridad y brindaron información valiosa y útil.

TRABAJAMOS CON LA ASOCIACIÓN VECINAL. RECORREMOS LAS CALLES DEL BARRIO...

• Simultáneamente, recibimos una propuesta de trabajo interesante por parte de la Asociación Vecinal de "Empalme Graneros", la misma consistió en que los alumnos recorrieran las distintas manzanas del barrio registrando los problemas y necesidades que notaran y formulando propuestas para su solución. Consideramos que esta actividad permitía establecer vínculos entre la escuela y otras instituciones de la comunidad. Al mismo tiempo, constituía una buena oportunidad para fomentar la participación y el compromiso de los chicos como ciudadanos, preocupados por el mejoramiento del lugar donde viven.

infolibro.net
"el sitio del libro en internet"

LIBROS - REVISTAS - AUTORES
NOVEDADES
PRESENTACIONES - ACTIVIDADES
PROMOCIONES

PARA

LECTORES
ESTUDIANTES - DOCENTES
PROFESORES - BIBLIOTECARIOS
EMPRESARIOS - PROFESIONALES
DE
LA ARGENTINA Y EL MUNDO

VISITE: www.infolibro.net

• Con el objetivo de implementar la recorrida por las calles del barrio, organizamos con los alumnos, grupos que recolectaran información en distintas zonas, tomando una manzana cada uno.

• Los chicos observaron diferentes aspectos de la realidad y hablaron con los vecinos. Los datos se volcaron en una planilla como la siguiente:

PROGRAMA: "POR UN BARRIO MEJOR".

ASOCIACIÓN VECINAL "EMPALME GRANEROS".
ESCUELA Nº 1182. SAN LUIS. GONZAGA

PLANILLA DE OBSERVACIONES Y RECLAMOS:

NOMBRES DE LOS INTEGRANTES DEL GRUPO: .....

MANZANA UBICADA ENTRE LAS CALLES: .....

¿QUÉ NECESITO Y QUIERO PARA MEJORAR LA MANZANA DONDE VIVO?

	PROBLEMAS Y NECESIDADES	PROPUESTAS
Iluminación		
Limpieza general		
Medios de transporte		
Tránsito		
Recolección de residuos		
Estado de veredas		
Estado de las calles		
Zanjeo		
Arboleda		
Contaminación		
Semaforización		
Otro		
Otro		

OTRAS SUGERENCIAS: .....

• Los chicos realizaron este trabajo con gran entusiasmo y responsabilidad, al cabo de poco tiempo trajeron a la escuela las planillas completas y pusimos en común lo averiguado por los grupos. El relevamiento se efectuó sobre 13 manzanas. Entre todos, elaboramos una nueva planilla que reflejara los problemas comunes a las distintas zonas:

	PROBLEMAS Y NECESIDADES	PROPUESTAS
Iluminación	• Es escasa. • En verano hay numerosos cortes de luz. • Es malo el mantenimiento de las luces cuando se rompen y son escasos los focos. • Hay rutas muy transitadas que están oscuras.	• Exigir a las autoridades correspondientes que se ocupen.
Limpieza general	• Suciedad en las zanjas. • Basura desparramada. • Falta de preocupación y conciencia de la gente.	• Es importante la desrratización. • Colocar basureros en las veredas de lugares donde hay más concentración de gente. • Realizar campañas para que los vecinos colaboren manteniendo el barrio limpio.
Medios de transporte	• Pocas líneas. • Las unidades están en mal estado. • Pasan con poca frecuencia, sobre todo las líneas 109, 110. • Es difícil conseguir las tarjetas magnéticas.	
Tránsito	• Demasiada velocidad para las calles del barrio. • Hay problemas en la calle J.J. Paso: es doble mano, angosta y muy transitada. No está preparada para la cantidad de camiones que la usan.	• Multas elevadas para las infracciones. • Prohibir que los camiones transiten por J.J.Paso, que tomen otra calle más adecuada. • Construir un puente que pase por sobre las vías de J.J. Paso para evitar los accidentes y las largas esperas cuando pasan los trenes.
Recolección de residuos	• Hay mucha basura desparramada por caballos y perros sueltos. • A veces, el servicio se realiza muy rápido y se rompen las bolsas.	• Es necesaria una toma de conciencia de los vecinos y colaboración con el horario para sacar la basura. (Lo ideal sería que el servicio de recolección pase más temprano.) • Nos gustaría realizar la experiencia de clasificar la basura para su posterior reciclado y concientizar a la gente del barrio.
Estado de veredas	• Pésimo, la mayoría está rota, además, se necesitan cordones. • Están muy sucias.	• Que la gente del barrio se preocupe por arreglarlas.
Estado de las calles	• Algunas calles cuentan con mejorado, mientras otras son de tierra. Cuando llueve, muchos chicos faltan a la escuela por el barro que se forma en las calles.	• Pavimentar y realizar mejorado en las calles que aún son de tierra.
Zanjeo	• Las aguas estancadas son un foco de infección, abundan las ratas.	• Se necesitan cloacas.
Arboleda	• Hay árboles muy altos que tocan los cables. • Otros árboles son muy viejos y pueden caerse.	• Podar los árboles una vez por año, además de sacar los viejos y peligrosos y plantar nuevos. • Los chicos de la escuela estamos dispuestos a colaborar en la plantación de árboles, si la Municipalidad nos dona plantas y nos indica dónde colocarlos.
Contaminación	• Gran cantidad de basura desparramada por el barrio.	
Semaforización	• Son escasos.	• Se necesitarían 4 semáforos más.
Seguridad	• Adolescentes con problemas de alcohol y drogas que cometen destrozos. • Demasiados robos y poca vigilancia.	• Más presencia policial en las calles. • Control más riguroso, sobre todo durante las noches.
Problemas sociales	• Las necesidades económicas y la falta de afecto provocan la violencia y la desesperanza en los jóvenes, aumentando la delincuencia juvenil.	• Cambios en la legislación para que los chicos que tienen que cumplir una condena vayan a un lugar donde se les enseñe a integrarse positivamente a la sociedad. • Tratar de fortalecer a instituciones del Estado para que puedan brindar a los jóvenes actividades recreativas gratuitamente. • Brindar servicios de orientación para padres con el objetivo de controlar más a los jóvenes.
Falta de agua		• Colocar nuevas redes de agua potable.
Comunicaciones	• Líneas de teléfonos cortadas. Tarifas muy altas.	• Mejor servicio y reducción de costos.
Recreación	• No hay plazas en buen estado para los niños.	• Que la Municipalidad se ocupe del mantenimiento. • Hacer canchas de fútbol para los chicos del barrio.

• Finalmente, entregamos este trabajo a los miembros de la Asociación Vecinal, quienes estuvieron muy agradecidos por la tarea de los chicos.

Visitamos el Concejo Deliberante de Rosario: "Somos Concejales por un día".

• Días después de las elecciones del 26 de octubre, una de las candidatas a Concejal que fue entrevistada y resultó elegida, la Sra. Gladys Comba, ofreció una visita al Concejo Municipal de Rosario, para realizar la experiencia de "SER CONCEJALES POR UN DIA".

• Anteriormente a la visita:

1.- Preparamos una carpeta especificando los problemas y necesidades del barrio.

2.- Adjuntamos las firmas de los 83 alumnos de 6º año y de las docentes.

3.- Redactamos dos proyectos para el mejoramiento de una plaza que se encuentra cercana a la escuela, solicitando más iluminación, limpieza, mantenimiento e incorporación de juegos para niños.

• La Sra. G. Comba respondió a los siguientes interrogantes:

¿Cómo se compone el Concejo Deliberante?

¿Qué es una sesión?

¿Cuáles son las distintas comisiones de trabajo?

¿Que son las ordenanzas, resoluciones, decretos, minutas de comunicación?, etc.

• Además, entregamos a cada alumno, un cuadernillo con información actualizada sobre la Municipalidad de Rosario, sus antecedentes y organización política, el cual resultó de utilidad para continuar el trabajo en el aula.

El Concejo Municipal trabajó sobre nuestras propuestas:

• Días posteriores a la visita al Concejo Municipal recibimos la llamada de la secretaria de la Concejal G. Comba, informándonos que presentarían nuestras propuestas y pidiéndonos datos precisos sobre los problemas que habíamos puntualizado.

• Es así como nos contactamos con el Sr. Osvaldo Ortolani -miembro fundador de la Vecinal y ex-Concejal-, quien nos ayudó en la redacción del informe. Puntualizamos aspectos como:

SEMAFORIZACIÓN:

El barrio necesita un semáforo en las intersecciones de JJ. Paso y Víctor Cué, JJ Paso y C. Aldao.

ARBOLEDA:

Existen árboles que tocan cables provocando la rotura de los mismos y árboles viejos que constituyen un riesgo por su posible caída.

La Municipalidad ya hizo un trabajo de relevamiento de los árboles y posee los datos sobre los que deben podarse y los que necesitan extraerse.

No obstante, hace tiempo que no se concretan estos trabajos. Solicitamos la poda, la extracción y reforestación colocando en su lugar árboles de menor envergadura.

ESTADO DE LAS CALLES:

La mayoría posee mejorado, pero existen gran cantidad de baches en toda la zona de Empalme Graneros. La Vecinal del barrio hace tres años que efectúa continuos reclamos para el arreglo de los mismos, ya que son causa de numerosos accidentes.

Solicitamos que se concrete el arreglo, lo cual solucionaría buena parte de los problemas de tránsito.

ILUMINACIÓN:

La Municipalidad de Rosario desde hace 10 años está realizando un trabajo de recambio de artefactos lumínicos en toda la ciudad. En Empalme Graneros, el 30% de las luces son antiguas (lámparas de filamento). Sería importante realizar el recambio por artefactos más actualizados en función de una mejor iluminación, como también aumentar el número de luces en algunas calles, ya que la escasa iluminación da lugar al agravamiento de los problemas de seguridad y de tránsito.

ZANJEO:

Solicitamos a la Municipalidad que exija a la empresa correspondiente el recambio de los caños cruza-calle, ya que el 90% de los mismos se encuentra en malas condiciones. Esta situación genera que ante cualquier lluvia a muchos vecinos se les inunde su casa hasta 20 o 30 cm por el desborde de las zanjas.

También pedimos que la Municipalidad ejerza el poder de policía con respecto a los puentes domiciliarios mal colocados.

Las zanjas representan un foco de infección permanente, incluso dan lugar a la presencia de ratas.

PLAZAS Y ESPACIOS VERDES:

Una de las falencias del barrio es la escasa cantidad de lugares para la recreación y espacios verdes. Recorriendo la zona observamos que no existen terrenos en los que se pueda construir una plaza. Proponemos que se parquice la zona de calle Chaco y vías del ferrocarril para que pueda ser utilizada para tal fin: colocando luces, árboles de distintas especies, bancos, etc.

LÍNEAS DE COLECTIVOS:

Realizamos el reclamo de la frecuencia de las siguientes líneas de colectivo: 108, 109, 110 y 111; las cuales provocan numerosas dificultades de horarios a los vecinos, ya que se los debe esperar entre 20 y 30 minutos. Por otra parte, solicitamos que también se controle el mantenimiento de las unidades de transporte en lo que se refiere a la limpieza e higiene.

■ LOGROS OBTENIDOS:

¡Nuestras propuestas se transforman en Decretos!

• A comienzos de 1998 tuvimos una gran alegría: el Concejo Municipal sancionó seis DECRETOS que disponían lo siguiente:

• *"Imponer el nombre de 'San Francisco de Asís' a la plaza del barrio de Empalme Graneros ubicada en las calles Carrasco y Rouillón".*

• *"Recambio de los caños cruza-calle, limpieza de las zanjas del barrio, desrratización de las mismas, cambio de los puentes domiciliarios, colocación de basureros en veredas con mayor concentración de población".*

• *"Mejoras en la plaza del barrio 'San Francisco de Asís' (calles Carrasco y Rouillón): mejoramiento de la iluminación, colocación de juegos infantiles, limpieza del sector y mantenimiento permanente".*

• *"Estudio de las deficiencias de iluminación del barrio: cambio de luces antiguas (de filamento) por otras más actualizadas, incremento de las luminarias en todas las calles donde son escasas".*

• *"Instalación de semáforos en las calles: J.J. Paso y V. Cué; J.J. Paso y C. Aldao".*

• *"Relevamiento de los árboles existentes en el barrio, poda de los que tocan los cables y extracción de los que corren riesgo de caerse".*

El entusiasmo de los chicos al recibir la noticia fue muy grande, ya que se sintieron verdaderos partícipes y protagonistas como ciudadanos. Por otra parte pudieron vivenciar que su trabajo había sido fructífero y que habían hecho un aporte (pequeño pero valioso) para el mejoramiento de nuestra ciudad.

Recibimos el agradecimiento de los integrantes de la Vecinal por el trabajo realizado, ya que la Municipalidad había comenzado las tareas de limpieza y remodelación en la plaza que ahora tenía nombre: "San Francisco de Asís".

El proyecto desarrollado posibilitó el logro de diversos objetivos:

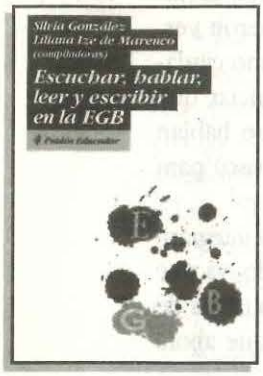
- Aprender a valorar la democracia mediante la acción y la participación concretas.
- Adquirir nuevos conocimientos acerca del gobierno y la división de poderes.
- Conocer el funcionamiento del Concejo Municipal.
- Experimentar el valor del trabajo conjunto para el logro de mejores resultados.
- Abordar contenidos desde la perspectiva de diferentes disciplinas (C. Sociales, Lengua, Matemática).
- Trascender los límites de la escuela, estableciendo vínculos con organismos y personas de la comunidad.
- Asumir una actitud comprometida con el cambio y la transformación de la realidad.

Este proyecto obtuvo el 2º premio en la Categoria "A": 1º y 2º ciclos de la E.G.B. - nivel áulico- correspondiente al Concurso "Aulas sin Fronteras", organizado por la Fundación Poder Ciudadano.

Elena María Florencia Dietrich, responsable del Proyecto, es Docente de la Escuela Nº 1182 "San Luis Gonzaga". Rosario. Provincia de Santa Fe.

Novedades bibliográficas.

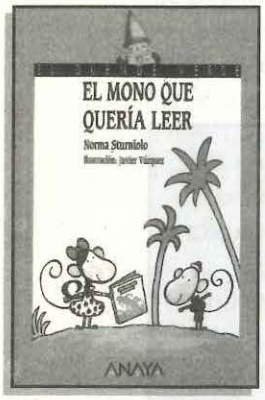
Por Nieves Rebuffo



ESCUCHAR, HABLAR , LEER Y ESCRIBIR EN LA EGB

Autores: varios. Compilado de Silvia González y Liliana Ize de Marenco.
Editorial: Paidós Educador.

Esta obra traza un recorrido por aquellos contenidos y estrategias que favorecen el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas, las que permiten escuchar, hablar, leer y escribir. El texto destaca la importancia de la escucha en el aula y señala el valor del habla como discurso compartido. La lectoescritura tiene una adecuada reflexión, y también se presenta una síntesis de las teorías sobre la adquisición de la lengua escrita en forma interactiva. Además se aborda el tema de la ortografía, y su lugar en las ciencias del lenguaje.



EL MONO QUE QUERÍA LEER

Autora: Norma Sturniolo.
Editorial: Anaya- Colección: El Duende Verde.

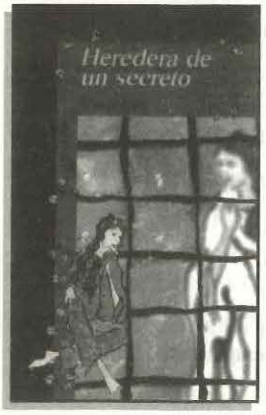
Con este cuento, la autora busca incentivar a los chicos a la lectura. Ya que los niños son tan curiosos por naturaleza, los padres y maestros resultan imprescindibles para que se aproveche al máximo toda esa curiosidad, incitándolos a satisfacer sus necesidades leyendo. Un texto apropiado como éste ayuda a los maestros a despertar en los chicos el amor por la lectura, ya que permite el juego, la dramatización y, a la vez, la reflexión.

HOJAS AMARILLAS PARA UNA VIOLETA

Autora: Mercedes Pérez Sabbi.
Editorial: Errepar.

A partir de la amistad entre Pablo y Violeta, la escritora argentina muestra sueños y secretos de la vida cotidiana de dos familias de inmigrantes. Las cartas que se mandan estos amigos de Rosario y La Boca, acortan no sólo las distancias entre Europa y América sino entre el ayer y nuestros días.

Hojas amarillas para una Violeta es una novela juvenil, sobre la inmigración y las nuevas generaciones. Resulta emotiva, ágil y directa, y en su narración recupera personajes, situaciones y sueños del romanticismo.

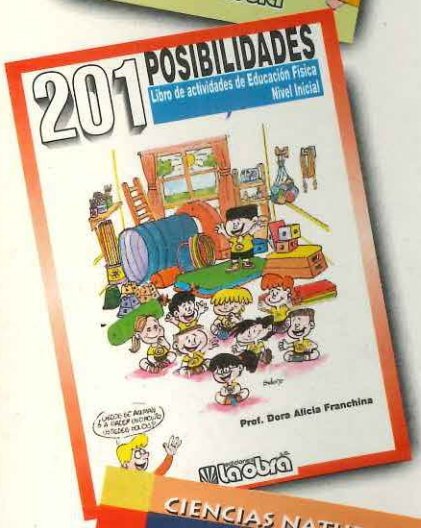


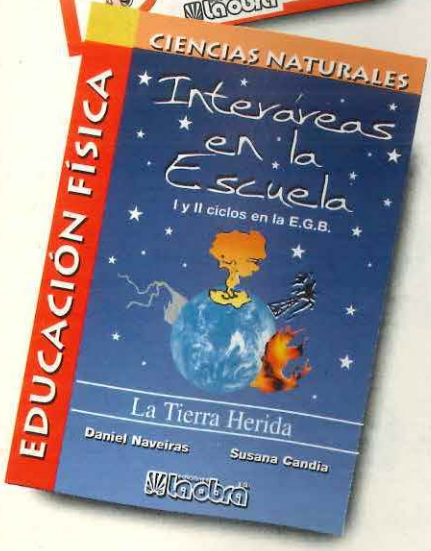
HEREDERA DE UN SECRETO

Autora: Elisa Roldán.
Editorial: Alfaguara Juvenil.

En esta historia, una familia que hereda una antigua casona en el barrio de Flores, se instala en ella con la intención de reciclarla. Cuando los padres viajan a Ushuaia y las tres hijas se quedan solas, comienzan a suceder cosas extrañas en la casa. Carolina, una de las chicas, con su mente imaginativa y fabuladora, es testigo de raros acontecimientos. Entonces pone en marcha una investigación que la llevará a convertirse en la genuina *heredera de un secreto.*

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS
HEMEROTECA





ediciones laobra s.a.

NOVEDADES '99

1 OREJITAS Y LA BANDA DE LA COMPU

(Nivel Inicial / EGB 1)

Opción Contado: $12 (Giro o cheque a nombre de Ediciones La obra S.A.)

Opción Tarjeta Mastercard: 3 pagos de $ 4,70.-

2 UN DINOSAURIO EN LA ESCUELA

(EGB 1: 1º Año)

Opción Contado: $16 (Giro o cheque a nombre de Ediciones La obra S.A.)

Opción Tarjeta Mastercard: 4 pagos de $ 4,70.-

3 201 POSIBILIDADES - Actividades Educación Física

(Nivel Inicial)

Opción Contado: $8 (Giro o cheque a nombre de Ediciones La obra S.A.)

Opción Tarjeta Mastercard: 2 pagos de $ 4,70.-

4 INTERÁREAS EN LA ESCUELA - Ed. Física y Cs. Naturales

(EGB 1 y 2)

Opción Contado: $8 (Giro o cheque a nombre de Ediciones La obra S.A.)

Opción Tarjeta Mastercard: 2 pagos de $ 4,70.-

PAGO CON TARJETA MASTERCARD

Para abonar con su tarjeta de crédito deberá completar, firmar y enviar este cupón a Ediciones La obra S.A.
Agrelo 3923 (1224) Capital Federal.
Tel/Fax: (011) 4958-1777 / 1779 / 6283 y 4983-5606.
E-mail: laobra@cvtci.com.ar

TARJETA MASTERCARD _____

Vencimiento _____

Autorizo a Ediciones La obra S.A. a debitar de mi tarjeta el pago de..... cuotas de $.....por la compra del Libro

☐ Nº 1, ☐ Nº 2, ☐ Nº 3, ☐ Nº 4

_____
Firma

Ediciones La obra S.A. y el Centro de Informática Psicopedagógica s.r.l. (CIP)...

...presentan:

ORGANIZAMOS NUESTRO SALÓN DE JUEGOS.

Orejitas y La Banda de la compu.

Proyecto Pedagógico con recurso informático.

Presentando un KIT INTEGRADOR que contiene:

Proyecto Pedagógico con:

- Expectativas de logros y contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Secuencia de actividades.
- Actividades complementarias.

Un libro con el cuento guía:

Orejitas y la Banda de la Compu.

Un títere con el personaje principal.

5 softwares educativos, donde los niños jugando con Orejitas trabajarán las nociones de:

- Seriación.
- Secuencias témporo-espaciales.
- Cuantificación.
- Relaciones lógicas.
- Series lógicas.

H 0021859

Comuníquese con nosotros.

4983-5606 • 4958-6283 / 1777 / 1779

E-mail: laobra@cvtci.com.ar

Centro de Informática Psicopedagógica s.r.l.

Almte. F. J. Seguí 755 (1406) Capital Federal.

ediciones la obra s.a.

Agrelo 3923 (1224) Capital Federal.

939
49

Para E.

la obra

REVISTA DE EDUCACIÓN

Agrelo 3923 (1224)
Buenos Aires - Argentina

CORREO ARGENTINO
CORREO CENTRAL
FRANQUEO A PAGAR
CUENTA NRO. 11439
IMPRESOS

Aportes
que se cruzan.

El proceso inmigratorio en la formación del Estado.

Educar en la construcción de la identidad.

Septiembre 1999 / Nº 939.

11 de Septiembre.
Día del Maestro.

13 de Septiembre.
Día del Bibliotecario.

Apuradísima, Florencia ingresa al aula.

Alicia pasa lista y pide silencio.

Gabriela explica la lección minuciosamente.

Oscar trabaja con varios grupos a la vez.

Silvina corrige las evaluaciones del período.

Claudio intenta poner orden en la biblioteca.

Valeria propone la clase para el día siguiente.

Susana finaliza su jornada laboral.

Como Florencia, Alicia, Gabriela, Oscar, Silvina, Claudio, Valeria y Susana, todos los docentes argentinos nos brindan lo mejor de sí todos los días del año. Cada quien cumple su rol con un alto grado de compromiso social.
En nuestro nombre y el de nuestros hijos,
MUCHAS GRACIAS.

ediciones laobra s.a.

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS
49

laobra
revista de educación

Año 78 • Nº 939
Septiembre de 1999

STAFF

Dirección
Carlos Guillermo Salas

Coordinación Pedagógica
Sandro Emilio Rivera

Edición
Aldo Bianchi

Redacción
Norma Alasia

Diseño y Diagramación
Orlando Javier Goldman

Fotografía
Elena Carpman

Jefe de Publicidad
Rubén Ostrower

Colaboradores
Roxana Rebuffo
Mónica Lamas
Irene Nielsen
Beatriz Kohen
María Elena Duhalde
Sergio Rodríguez
Mario López
Claudia Viola
Alejandro Lino
Patricia A. La Porta
Adelaida Mangani
Adriana Silvia Cohan
Daniel Pallarola
Marta Inés Seoane
María Regina Öfelle
Nieves Rebuffo

Los editores no se hacen responsables por las opiniones vertidas en las notas firmadas, en la palabra de los entrevistados, ni por el contenido de los mensajes publicitarios.

Editada por
Ediciones La obra S. A.
Agrelo 3923 (1224) Cap. Fed.
República Argentina
Telefax: (011) 4958-1777/1779/6283
(011) 4983-5606
E-mail: laobra@cvtci.com.ar

Directorio
Presidente: Carlos A. Lamota
Vicepresidente: Ernesto Repún
Director: Fernando A. Lamota

Miembro de la Cámara
Argentina del Libro
Prop. Int. Nº 136.208

IVC
ASOCIADO AL INSTITUTO
VERIFICADOR DE CIRCULACIONES
ISSN 0325-8157

Impreso en: **G. S. GRÁFICA.**
San Luis 540 - Avellaneda.

SUMARIO

	PROPUESTAS CURRICULARES Y PROYECTOS DE TRABAJO	Proyecto Institucional. **Aportes que se cruzan.** 2 Acto escolar. **12 de Octubre: Día de la Raza.** 30
	LENGUA	**La historieta.** (Segunda parte.) 34
	MATEMÁTICA	**La medida y las mediciones.** 38
	CIENCIAS SOCIALES	**Los paisajes del trabajo de la Argentina, de ayer y de hoy.** (Tercera parte.) 44
	CIENCIAS NATURALES	**El ecosistema. Factores abióticos.** 50
	FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA	**¿Qué saben los niños sobre organización política?** 54
	EDUCACIÓN ARTÍSTICA	**La vigencia de la educación por el arte.** 61
	EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	**Nos introducimos en la empresay en la producción.** (Segunda parte.) 64
	EDUCACIÓN FÍSICA	**Campamentos educativos.** (Segunda parte - E.G.B. 2.) 68
	PERSPECTIVAS	**La mediación: una herramienta que promueve la participación.** 73 La psicopedagoga en el aula: **La observación.** (Primera parte.) 77
	BIBLIOTECA	**Novedades bibliográficas.** 80

Proyecto Institucional:
Aportes que se cruzan.

Una propuesta que integra todas las áreas curriculares.

Por Roxana Rebuffo y Mónica Lamas

Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: "Aportes que se cruzan". (Argentina aluvional.)
Lengua: La carta.
Matemática: Medidas de peso y capacidad.
Tema transversal: Educar en la construcción de la identidad.

En esta oportunidad abordaremos las temáticas vinculadas con el período en el que nuestro país comenzó a organizarse como nación y recibió el aporte aluvional inmigratorio. De los múltiples aspectos que se pueden abarcar en el análisis de esta época, focalizaremos en los aspectos sociales y culturales que caracterizaron el momento histórico. Los mismos se verán enriquecidos desde la mirada del tema transversal "Educar en la construcción de la identidad", ya que rescataremos la incidencia de estas raíces en la conformación de nuestra sociedad actual.

En el área de Lengua trabajaremos como un aspecto posible de la comunicación personal, la expresión a través de cartas familiares y amistosas. Destacaremos las posibilidades que este medio brinda a la manifestación de ideas, emociones y sentimientos, acercando vínculos alejados en el espacio.

En el área de Matemática exploraremos la noción de medida, a partir del tratamiento de las unidades de peso y de capacidad. Las mismas serán abordadas desde una perspectiva histórica que contemple distintas estrategias aplicadas a estas mediciones en diferentes contextos culturales.

En esta ***"unidad didáctica"*** *presentaremos:*

• **Una propuesta para las Ciencias:** en forma integrada se desarrollarán los contenidos de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, para el abordaje del período histórico correspondiente a la organización nacional y a la Argentina aluvional, junto con las transformaciones tecnológicas y su aplicación en objetos de la vida cotidiana. Los mismos serán acompañados por sugerencias de aportes correspondientes a las áreas de Educación Artística, Educación Física y Tecnología, resignificados por el tema transversal elegido.

• **Una propuesta para el área de Lengua:** que incluye actividades y recursos para reconocer y recrear la comunicación por carta.

• **Una propuesta para el área de Matemática:** que incluye actividades y recursos para construir las nociones de medidas de peso y capacidad.

• **Una propuesta de acto escolar correspondiente al "12 de Octubre".**

En cada caso, abordaremos instancias de trabajo diferenciadas según las especificidades del primero y del segundo ciclos de la E.G.B., presentando secuencias graduadas por niveles de dificultad. Asimismo, estas propuestas podrán ser visualizadas en un ***diseño de planificación para cada área*** *que incluye objetivos y contenidos con sus interrelaciones explicitadas en una red conceptual.*

Recordamos nuevamente que las ideas presentadas a continuación no son excluyentes ni la única manera posible de construir estos conceptos con los alumnos, sino que pueden constituirse en un aporte más para la tarea diaria docente.

■ PENSANDO ESTA PROPUESTA COMO PROYECTO INTEGRADOR.

Como venimos haciendo en cada número de la Revista proponemos un diseño de planeamiento institucional por proyecto que podrá ajustarse a la modalidad y a las posibilidades concretas de cada establecimiento.

El mismo será acompañado por una red conceptual en el que puedan visualizarse los aportes de todas las áreas curriculares, cuyos contenidos estarán resignificados por un tema transversal y un tema del área Formación Ética y Ciudadana.

■ FUNDAMENTACIÓN.

Este proyecto propone partir del reconocimiento de las raíces que conforman la identidad cultural, rastreando los orígenes en la integración de diferentes aportes inmigratorios, su expresión en aspectos como el trabajo, la vivienda, el uso del espacio, la aplicación de diferentes tecnologías, la construcción de vínculos interpersonales.

Se propone mediante la indagación de recursos documentales de época como fotografías, caricaturas publicadas en revistas, avisos publicitarios, testimonios, etc., el acercamiento y análisis de los diferentes aspectos a abordar.

Finalmente, se planearán instancias que faciliten la comparación, el reconocimiento de semejanzas y diferencias en los procesos inmigratorios actuales.

Tema transversal: Educar en la construcción de la identidad.

Objetivos generales:

Primer Ciclo: Que el alumno logre:

• Descubrir las características de los procesos inmigratorios iniciados en el siglo pasado a partir de la propia historia familiar.

• Favorecer la comunicación espontánea de hechos, sentimientos y deseos que enriquezcan las relaciones personales.

• Explorar formas de comparar pesos y capacidades y aplicar unidades convencionales en situaciones cotidianas.

Segundo Ciclo: Que el alumno logre:

• Reconocer los alcances de los aportes inmigratorios iniciados en el siglo pasado, analizando las acciones políticas que favorecieron este proceso.

• Aplicar a situaciones concretas, las convenciones usuales en la producción de cartas, solicitudes y telegramas.

• Descubrir estrategias de medición en distintas comunidades culturales y compararlas con los sistemas de medidas convencionales actuales.

Contenidos: visualizados e integrados a partir de la red conceptual Nro.1.

Acciones/Actividades: se desarrollan diferenciadas por áreas y por ciclos en las páginas siguientes.

Recursos: indicados en las sugerencias de actividades.

Responsables: a determinar por la institución escolar según sus posibilidades, en cada caso.

Beneficiarios: alumnos de la escuela y miembros de la comunidad educativa.

Septiembre.

Educar en la construcción de la identidad.
(Tema transversal.)

La necesidad de aceptar lo diverso.
(Formación Ética y Ciudadana.)

Aportes que se cruzan.

Una propuesta para las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Para cada uno de los ciclos proponemos tres instancias de trabajo:

1. El contexto que favoreció la inmigración.

2. La reconstrucción cotidiana de la vida de los inmigrantes.

3. Los procesos de inmigración que siguen ocurriendo en la actualidad.

De estas temáticas podrán desprenderse propuestas que permitan visualizar el período histórico mencionado desde otras dimensiones de la realidad, con diferente grado de complejidad según el alcance que se desee dar a estos temas.

PRIMER CICLO.

Con los chicos de este ciclo, el punto de partida para un acercamiento a las escenas del pasado, podrá estar dado por el reconocimiento intuitivo de procesos protagonizados por las propias familias. Desde allí, esta perspectiva se ampliará con el análisis de los recursos presentados.

1. NUESTRAS RAÍCES EN LA HISTORIA FAMILIAR.

Proponemos realizar la siguiente secuencia de actividades:

• Solicitar a los papás que escriban brevemente la "historia del apellido de la familia". Leer los relatos reconociendo elementos en común y diferencias significativas. Confeccionar un listado con los distintos lugares de procedencia y acompañarlo con el dibujo de las respectivas banderas de esos países. Descubrir "cuáles vienen de más lejos", "cuáles tuvieron que cruzar el océano", "cuáles cruzaron fronteras cercanas".

• Aportar fotos familiares y compaginar un árbol genealógico que responda a un diseño representativo de la propia realidad de cada alumno. Incluir las fotos en las ramas del árbol, en la medida de lo posible.

• Hacer reportajes a los abuelos o bisabuelos (o personas mayores de la comunidad de pertenencia) para averiguar el lugar de origen de sus antepasados, las causas por las que llegaron a este país. Elegir la persona entrevistada cuya historia resulte más significativa y armar una cronología, con dibujos y palabras, a modo de línea de tiempo.

2. LA VIDA DE LOS INMIGRANTES.

Proponer recursos similares a los siguientes:

Escena de conventillo. (En: **Caras y caretas.** 1906.)

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS
HEMEROTECA
Pizzurno 935 (1020) Cap. Fed Rep. Argentina

Ilustración para *"Sinfonía"* de Eustaquio Pellicer. (En: **Caras y caretas.** 1901.)

"Gringo cantanos una polquita
te lo piden los paisanos.
Gringo dale con la pandereta
te queremos ver bailar.
Cuando el gringo con su paso lento
se acercaba a los demás
y cantaba su canción de lejos
más de uno vi llorar."

(Fragmente de: **Gringo, no te calles todavía**, Teresa Parodi.)

• Observar la foto, describirla, caracterizar los elementos de época. Imaginarse como personaje dentro de la foto y reconstruir "la historia que está contando el abuelo". Nombrar elementos de la vida cotidiana que pudieran aparecer en el cuento y otros que no corresponden a la tecnología de la época y que no pudieran ser incluidos en el mismo (por ejemplo: podría nombrarse un tren pero no una televisión).

• Observar la caricatura y nombrar los lugares donde duermen los chicos. Explicar "qué nos quieren decir estas imágenes ridiculizadas". Averiguar y contar cómo era la vida en un conventillo, de qué trabajaban las personas que allí vivían, qué roles cumplían las mujeres, cómo se divertían los chicos, etc.

• Leer o escuchar la estrofa de la canción. Explicar su significado, descubrir las "alegrías" y las "tristezas" de los personajes. Imaginar conversaciones "escuchadas en ese encuentro, referidas a recuerdos del lugar dejado". Imaginar los deseos de los personajes que pudieran cumplirse en este nuevo lugar.

• Formar pequeños grupos de trabajo para imaginar la vida de una familia de inmigrantes de la época, con distintos roles: papá, mamá, abuelos, hijos. Representarla en una caricatura propia en una escena de conventillo. Acompañar el afiche con la confección de una página de agenda para cada personaje en la que se incluyan las actividades propias de diferentes momentos del día en relación con momentos de juego, de trabajo, encuentro familiar, convivencia con vecinos, etc. (Esta actividad puede ser enriquecida con la participación y el aporte de los padres en los grupos de trabajo.)

3. LAS INMIGRACIONES EN LA ACTUALIDAD.

• Conversar acerca de la presencia en la comunidad de pertenencia "venidas de otros países". Realizar encuestas para averiguar el lugar de origen, el motivo de por qué se fue de su país y la razón de la elección por la Argentina como lugar para vivir.

• Organizar las respuestas de las encuestas y descubrir la vigencia de este tema.

• Invitar a la escuela a una de las personas encuestadas para conocer sus dificultades y preocupaciones, los obstáculos que tuvo que enfrentar, las "ayudas" y los "problemas" que les ofrece este país y su gente.

• Redactar un mensaje de no discriminación para difundir en la comunidad.

■ PROYECTO DE CIERRE: "UN CONVENTILLO EN MOVIMIENTO".

Como cierre de lo realizado proponemos el siguiente proyecto para recrear escenas cotidianas en un conventillo, a partir de actividades como las siguientes:

• Retomar las escenas familiares creadas en los afiches anteriores que muestran la vida en un conventillo, para "ponerlas en movimiento" enriquecidas por diálogos entre personajes, conflictos para resolver, actividades cotidianas para cumplir.

• Imaginar formas de "ponerlas en escena". Acompañarlas con la selección de músicas de los distintos países de origen, con cuadros y elementos de decoración típicos de cada cultura recreados por los alumnos y con caracterización y vestimenta propios de cada comunidad.

• Destinar un espacio y un momento para la presentación de estas "obras", invitando a los padres y a los miembros de la comunidad antes entrevistados.

Aportes de las materias curriculares.

Este proyecto, centrado en las áreas de Ciencias, contempla los aportes de las áreas curriculares, que enriquecerán su desarrollo. Incluimos algunas ideas posibles de ser abordadas.

• **Expresión Artística.**
Música: utilizar elementos sonoros para recrear "los sonidos en un patio de conventillo en diferentes momentos del día". Buscar información acerca de las rondas infantiles de la época y destinar momentos para cantarlas.
Plástica: confeccionar láminas que puedan ser utilizadas como escenografía en el proyecto de cierre "Un conventillo en movimiento", aplicando variadas técnicas plásticas propias del área.
Teatro: dramatizar situaciones de la vida cotidiana a partir de consignas aportadas por el docente como los siguientes: "llega una nueva familia a vivir al conventillo", "dos personas que hablan distintos idiomas tienen que encontrar un acuerdo", "un día de fiesta".

• **Educación Física / Expresión Corporal:** buscar información acerca de los juegos y deportes de los chicos de la época estudiada; armar tarjetas con instrucciones para jugarlos (con palabras y dibujos); destinar momentos para recrearlos.

• **Tecnología:** observar imágenes propias de la época estudiada para descubrir los objetos tecnológicos utilizados. Recrear alguno de ellos utilizando material descartable y acompañarlos con tarjetas que describan su funcionamiento.

SEGUNDO CICLO.

Con los chicos de este ciclo, proponemos partir del análisis de las realidades cotidianas relacionadas con la inmigración para contextualizarlas en la realidad política de la época, descubriendo los proyectos de país que prevalecieron posteriormente al período de la anarquía.

1. UN PAÍS CON "LOS BRAZOS ABIERTOS".

Proponemos trabajar con la siguiente secuencia de actividades:

Buenos Ayres, diciembre de 1887.

Querida abuela:

Su señor padre y bisabuelo mío guardó estas cartas y algún pariente las puso en manos de mi papá, en Londres...
Es posible que su propia vida no le haya parecido demasiado interesante pero es un fragmento de nuestra historia común, ahora, mejor tarde que nunca, hable, abuela, la escuchamos.
Su affma. nieta
M.E.W.

Walsh, María Elena: *La Abuela Agnes* (1872 - 1929).
(En: **Novios de antaño.** Sudamericana.)

• "Hacer hablar a los abuelos lejanos inmigrantes" a través de las cartas que pudieran haber enviado a sus familiares que quedaron en los países de origen. Descubrir los temas presentes en estos relatos a partir del aporte de los siguientes recursos:

Octubre de 1907. (En: Ratier, Hugo E.: **Tierra de esperanza.** La Nación, s/f.)

El circuito del inmigrante.

Desde que llegaban a la ribera de Buenos Aires hasta que encontraban su lugar en el país, los inmigrantes podían instalarse en el complejo donde había un hotel, una oficina de trabajo, un banco y un correo.

Así funcionaba el complejo:

1) Desembarcadero: había grandes galpones destinados a sala de espera y revisión de equipajes. Antes del desembarco, médicos e inspectores de inmigración recibían a los recién llegados.

2) Oficina de registro: allí era registrado el ingreso de los inmigrantes en planillas donde se especificaban nombre, profesión, origen y procedencia, entre otros datos.

3) Terminados los trámites de ingreso al país, se podía salir del complejo por la entonces calle Vía Ferrera, o alojarse en el Hotel del Inmigrante. El hotel tenía capacidad para 3.000 personas, repartidas en 12 cuartos de 250 camas cada una.

4) Hotel del Inmigrante: cada huésped tenía una tarjeta numerada que usaba para entrar o salir. Desde el momento que ingresaba, se le brindaba hospedaje y comida gratis por 5 días.

[(Información extraída de *Hacer la América*. (En: Revista **Viva.** 21/02/99.)]

• Confeccionar:

- Cartas que describen el arribo al puerto de Buenos Aires,
- cartas que relatan la llegada al hotel de inmigrantes,
- cartas que narran un día en el hotel de inmigrantes,
- cartas que cuentan las últimas noticias del diario.

• Enriquecer el trabajo con investigaciones acerca de las características de los viajes, las razones de la partida, la elección de la Argentina como país de arribo, las políticas implementadas por los gobiernos de la época en relación con la inmigración, los proyectos políticos y económicos de la generación del '80, las transformaciones tecnológicas y de infraestructura que ocurrieron en el país como consecuencia de este proceso, etc.

• Confeccionar primeras planas de diarios de época que muestren estos aspectos antes investigados. Armar pequeños relatos informativos que pudieran ser transmitidos en emisiones radiales.

2. LA VIDA DE LOS INMIGRANTES.

Proponer trabajar con recursos similares a los siguientes:

Escenas de Conventillo. (En: **PBT**, 1913.)

Fuente:
Una historia argentina. Los tiempos de los inmigrantes.
Libros del Quirquincho.

• Observar la caricatura, describir la vida cotidiana en el conventillo y reconocer en esta escena, el conflicto al que se hace referencia y los intereses encontrados representativos de distintos sectores sociales. Buscar información acerca de las condiciones de vida que tuvieron que enfrentar los inmigrantes, las situaciones de pobreza, la búsqueda de trabajo.

• Observar las fotos e imaginar los roles que cumplen en sus respectivas familias, los trabajos que pudieran desarrollar en la sociedad. Informarse acerca de los oficios a los que se dedicaron las distintas comunidades de inmigrantes, reconociendo las actividades propias de los ámbitos urbanos y rurales, las realizadas en forma artesanal y las que implicaban una inserción industrial. Marcar en un mapa, las diferentes zonas de asentamientos de cada comunidad.

• Observar los avisos publicitarios reconociendo los objetos que se publicitan. Nombrar objetos de la actualidad que cumplan esas funciones. Comparar sus características y sus formas de promoción. Confeccionar una línea de tiempo con afiches publicitarios propios para cada uno de estos objetos.

• Averiguar preguntando a las personas mayores, qué costumbres propias de los inmigrantes de diferentes orígenes fueron incorporadas al "modo de ser argentino" y qué costumbres autóctonas fueron adoptadas, a su vez, por estas comunidades.

3. LAS INMIGRACIONES EN LA ACTUALIDAD.

Proponemos trabajar con noticias periodísticas como la siguiente:

HISTORIAS DE INMIGRANTES.
CLEMENTE MAMANI, 35 AÑOS, BOLIVIANO.

"Para mí, vivir acá es como para ustedes viajar a Europa."

Mamani vive en un garaje cerca de Fuerte Apache. Llegó al país hace cinco años para que sus hijos "sean algo".
...Hace cinco años que Clemente y su esposa dejaron Bolivia. Se habían conocido y enamorado en una iglesia evangélica; se casaron poco después en Tarija. Allí dejaron su casa al cuidado de los padres de Clemente.
Lejos de esas comodidades, acá se las arreglan para vivir en dos piezas dentro de un garaje, a cambio de cuidar autos y pagar luz, gas y agua...

(**Clarín.** 7/2/99.)

• Leer el artículo e informarse sobre las diferentes posturas acerca de la política inmigratoria actual. Analizar el alcance que tiene esta problemática en los medios de comunicación masiva. Conversar acerca de los prejuicios sociales que asocian desocupación e inmigración.

• Organizar una "campaña de difusión para los medios de comunicación", con mensajes, slogans y dibujos simbólicos que promuevan la no discriminación y el respeto por las diferencias culturales.

■ PROYECTO DE CIERRE: "RECUERDOS CON HISTORIA".

Como cierre del trabajo realizado, proponemos recrear historias de vidas de personajes inmigrantes imaginarios a partir de una secuencia de actividades como la siguiente:

• Imaginar un personaje inmigrante propio de la época histórica estudiada, sus condiciones de vida, las razones por las que llegó a la Argentina, las personas que lo acompañaron en este viaje y las que dejó en su país de origen, etc.

• Confeccionar un "baúl de recuerdos" de este personaje imaginando las cartas recibidas y enviadas, las "fotos" que muestran momentos significativos de su vida, elementos de trabajo, objetos personales, etc.

• Destinar un momento para "abrir los cofres y dejar salir los recuerdos", mostrando los personajes imaginados mediante la presentación de los objetos recreados.

Aportes de las materias curriculares.

Este proyecto -centrado en las áreas de Ciencias- contempla los aportes de las áreas curriculares, que enriquecerán su desarrollo. Incluimos algunas ideas posibles de ser abordadas.

• **Expresión Artística.**

Música: buscar y aportar canciones tradicionales propias de las distintas comunidades de inmigrantes. Formar con ellas, un cancionero. Destinar momentos para cantarlas e instrumentarlas.

Plástica: recrear las "fotos que traían los inmigrantes en sus valijas" aplicando distintas técnicas propias del área; imaginar nuevas caricaturas de época.

Teatro: caracterizar personajes propios de la época estudiada; elegir uno de ellos e imaginarles su procedencia, su historia y las causas por las que llegó al país. Dramatizar escenas en las que intervengan distintos personajes y en las que se desarrollen conflictos propios de la vida cotidiana.

• **Educación Física / Expresión Corporal:** buscar información acerca de danzas propias de las distintas comunidades de inmigrantes; armar fichas para registrar los pasos particulares de cada una de ellas. Destinar momentos para aprenderlas y bailarlas.

• **Tecnología:** indagar acerca de la tecnología propia de la época estudiada y de sus aplicaciones en los ámbitos del trabajo, de la vida cotidiana, de la salud, del transporte, etc. Elegir uno de estos ámbitos y armar maquetas que recreen los objeto tecnológicos característicos, acompañadas por tarjetas explicativas sobre su funcionamiento.

■ PENSANDO ESTA PROPUESTA COMO PLANEAMIENTO POR UNIDAD.

Áreas: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales.

Objetivos específicos:

Primer Ciclo: Que el alumno logre:

• Reconocer los aportes culturales que conforman la identidad de la propia familia, a partir de vivencias que rescaten la memoria;

• reconstruir escenas de la vida cotidiana de las comunidades inmigrantes destacando aspectos familiares, roles sociales y situaciones de convivencia;

• relacionar estos procesos inmigratorios analizados, con los propios de la actualidad, encontrando semejanzas y diferencias.

Segundo Ciclo: Que el alumno logre:

• Analizar el período de la organización nacional, teniendo en cuenta aspectos políticos y transformaciones sociales;

• caracterizar los aportes inmigratorios de la época destacando las actividades económicas y la variedad de trabajos urbanos y rurales;

• comparar los procesos inmigratorios actuales y del pasado, sus causas y el contexto en el que tuvieron origen.

CONCURSO DE SUBSIDIOS

INNOVACIÓN EN LA ESCUELA MEDIA

Destinados al ciclo polimodal o últimos tres años de la escuela media

Se ofrecen hasta diez subsidios, de hasta $40.000 cada uno, para estimular la integración curricular y la articulación de diversas áreas del conocimiento; promover la creación de vínculos entre escuelas, el ámbito universitario y la comunidad; ayudar a que las escuelas puedan ensayar ideas innovadoras y promover su capacidad de resolver problemas reales, y fortalecer el área científica tecnológica en la educación media. Se considerarán proyectos que requieran entre uno y dos años de ejecución y se encuadren en alguna de las siguientes modalidades:

• **Modalidad uno:** proyectos relacionados con el control de procesos, la automatización industrial y el aprovechamiento de la tecnología digital, preferentemente en un contexto industrial o agroindustrial.

• **Modalidad dos:** proyectos que integren, como mínimo, dos áreas del conocimiento y contribuyan a la solución de algún problema real de las comunidades a las que pertenezcan las escuelas. Se requiere que las propuestas apunten a la sistematización de actividades y gestión de procesos con un componente científico – tecnológico, y que participen, necesariamente, una entidad de educación superior y una organización de la comunidad.

Presentación del anteproyecto hasta el 1° de noviembre de 1999
Informes y formularios: tel.: 0-800-222-3333; e-mail: edufypf@email.ypf.com.ar
www.fundacionypf.org

FUNDACIÓN YPF

FUNDACION ANTORCHAS

	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Primer Ciclo	***"Aportes que se cruzan."*** - La historia personal y la historia familiar. Origen de los apellidos. Relatos y crónicas "del pasado". - Las inmigraciones pasadas y actuales. Historias de vida. Causas que las motivaron. - La vida a fines del siglo pasado: los conventillos. - Costumbres que perduran: expresiones culturales, creencias, etc. - Transformaciones en los utensilios y las herramientas utilizadas.	• Solicitar a las familias que escriban la historia de su apellido. Leerlas y descubrir los distintos lugares de procedencia. • Confeccionar el árbol genealógico familiar. • Entrevistar a abuelos y bisabuelos para obtener información acerca de la vida cotidiana cuando eran chicos. Compararlas con la vida en la actualidad. • Observar fotos y caricaturas propias de los conventillos de principios de siglo. Caracterizar la vida cotidiana y los roles de cada uno de los miembros familiares. • Entrevistar a personas inmigrantes de la actualidad. Redactar mensajes no discriminatorios para difundir. • Recrear la vida en un conventillo.
Segundo Ciclo	***"Aportes que se cruzan."*** - La organización nacional. - La Generación del '80 y los proyectos de país. Secuencia presidencial. - Argentina aluvional: los procesos inmigratorios. Causas y consecuencias. Lugares de asentamiento. El puerto. - La vida en los conventillos: vida cotidiana, tipos de trabajo. - Los aportes culturales de los inmigrantes. Tránsformaciones en la vida cotidiana. - Los cambios tecnológicos. Los materiales: propiedades, aplicaciones.	• Buscar información acerca de los procesos políticos posteriores a la organización nacional, los proyectos de país que favorecieron la inmigración, los lugares de asentamiento elegidos, etc. • Imaginar y redactar las "cartas que enviaban los inmigrantes a sus parientes en los países de origen", contando el viaje y los primeros días en este país. • Observar fotos y caricaturas de conventillos. Caracterizar la vida cotidiana, los roles y trabajos más comunes. • Leer recortes periodísticos referidos a la inmigración actual. Realizar una campaña de difusión no discriminatoria. • Recrear "un baúl de recuerdos" de un inmigrante.

Educar en la construcción de la identidad.
(Tema transversal.)
La organización nacional.
• Proyectos de país.
• La Generación del '80.
• Transformaciones políticas, económicas y sociales.
• Políticas inmigratorias.
La inmigración.
• Causas que favorecieron la inmigración.
• Origen de las comunidades inmigrantes.
• La realidad argentina de la época.
• La inmigración en la actualidad.
APORTES QUE SE CRUZAN.
Vida cotidiana y costumbres.
• El conventillo.
• Desde la llegada al puerto hasta el asentamiento.
• Roles familiares y sociales.
• Costumbres que perduran.
Actividades económicas.
• La demanda económica regional.
• El asentamiento vinculado con la actividad laboral.
• Variedad de trabajos urbanos y rurales.
• La tecnología aplicada a los diferentes oficios.
La necesidad de aceptar lo diverso
(Formación Ética y Ciudadana.)

La carta.

Una propuesta para el área de Lengua.

En esta oportunidad abordaremos el tema de las comunicaciones personales a distancia centrándonos en las características y posibilidades expresivas de la carta. En el primer ciclo, las propuestas estarán orientadas a que los chicos descubran intuitivamente sus aspectos formales. En el segundo ciclo, nos detendremos en las convenciones que le son propias y en sus múltiples usos e intencionalidades.

PRIMER CICLO

Teniendo en cuenta que en este ciclo lo más importante es favorecer las situaciones de comunicación orales y escritas, proponemos el trabajo con la carta como un recurso enriquecedor. La lectura y producción de cartas propias podrá convertirse, entonces, en una estrategia de intercambio, desde la exploración de las razones que la motivan, la adecuación del tipo de mensaje al destinatario al que se quiere llegar, la expresión creativa.

1. JUEGOS CON MENSAJES.

Proponemos como actividades introductorias realizar juegos que incluyan instancias de comunicación e intercambio de mensajes, similares a los siguientes:

• *Juego de mensajes que van y vienen:*

- Proponer formas de concretar una "lluvia de mensajes" para todos los participantes del grupo (por ejemplo: escribir mensajes en avioncitos de papel y hacerlos volar);
- tomar el mensaje recibido y en el mismo papel responderlo y enviarlo nuevamente;
- después de varios vuelos, destinar una instancia para leerlos e interpretarlos.

• *Juego de los mensajes en clave:*

- Crear en conjunto, una "clave secreta" (por ejemplo: reemplazar las vocales por números);
- utilizar la clave para construir y descifrar estos mensajes.

• *Juego de la búsqueda del tesoro:*

- Realizar los pasos propios de este juego seleccionando escondites y tesoro a elección del grupo de alumnos;
- incluir pistas escritas a modo de mensaje que deban ser respondidas como condición para avanzar hacia el próximo paso del recorrido.

• *Juego del amigo invisible:*

- Acordar las consignas del juego (cantidad de comunicaciones, características de los mensajes enviados, tipos de regalos a intercambiar, etc.);
- realizarlo en un período de tiempo a determinar previamente (sugerencia: con chicos de los primeros grados realizarlo en un mismo día);
- enriquecer los momentos de comunicación escrita a partir de consignas dadas por el docente, como: "cuento lo que más me gusta hacer en el día"; "cuento mis programas preferidos"; "cuento mis miedos y los sustos que pasé", etc.

2. LA CARTA.

Proponemos realizar una secuencia de actividades similar a la siguiente:

• Presentar el siguiente texto para adivinar: "¿quién podría ser chatita y de papel?"

> "Es hora de volver a casa, preparar la comida y aguardar noticias tuyas. Si al menos por debajo de la puerta haciéndote chatita y de papel dijeras presente" (tomado del programa radial **Cartas que vienen y van**, en Radio El Mundo).

• Conversar acerca de las situaciones en las que se pueden recibir o mandar cartas. Imaginar alguna sorpresa recibida por carta, una noticia que no quisiéramos leer, un mensaje con destino equivocado, una carta perdida, etc.

• Leer cartas reales o imaginarias de índole familiar o amistosa, similares a la siguiente:

Viernes, 2 de agosto.

Querida abuela:

¡Nado sin flotadores! ¡Incluso de espalda! Papá y yo hemos hecho un campeonato y he ganado yo. He llegado primera a la enorme boya roja. Pero creo que papá ha hecho trampa y no ha nadado más deprisa porque no ha querido.

1.000.000.000.000.000.000 de besos.

Tu Susi.

(Nöstlinger, C.: **Querida abuela ... Tu Susi.** Edic.ECM.)

• Reconocer en las mismas: el destinatario y el remitente, la fecha y el lugar de envío, el mensaje que se quiere transmitir, la fórmula de despedida.

• Entrevistar a los familiares para conocer anécdotas relacionadas con la lectura o el envío de una carta personal. Realizar preguntas como: ¿qué carta recuerdan con mayor alegría?, ¿qué carta no recibieron nunca y les hubiera gustado recibir?, ¿qué carta estarían a punto de escribir?, ¿qué carta escribirían pero no se animarían a mandar? Pedir a la familia un sobre de carta ya recibido para descubrir los datos del emisor y del destinatario, y la manera formal de organizarlos en el anverso y el reverso.

• Trabajar con recursos similares al siguiente para motivar la producción escrita de cartas propias con destinatario imaginario:

Carta de un león a otro.

"Perdona, hermano mío, si te digo
que ganas de escribirte no he tenido
no sé si es el encierro, no sé si es la comida
o el tiempo que ya llevo en esta vida.
Lo cierto es que el zoológico deprime
y el mal no se redime sin cariño
si no es por esos niños, que acercan su alegría
sería más amargo todavía.
A ti te irá mejor, espero,
viajando por el mundo entero
aunque el domador, según me cuentas,
te obliga a trabajar más de la cuenta...".

(Fragmento, Chico Novarro.)

• Leer e interpretar el contenido de esta "carta". Transformar este texto en:

- una carta que respete las características formales de diagramación y envío,
- una carta de lectores denunciando la situación,
- un telegrama de auxilio que sintetice este contenido lo más posible.

• Imaginar qué otros posibles mensajes serían intercambiados entre otros animales y cuál sería el motivo de la comunicación. Redactar cartas poniéndose en el rol de estos personajes, que incluyan:

- reclamos y demandas (por ejemplo: de un perro a la pulga que lo molesta),
- pedidos de ayuda (por ejemplo: de un pez a punto de ser pescado),
- pedidos de perdón (por ejemplo: de un gato que se tomó la leche de un compañero),
- pedidos de "adopción" (por ejemplo: de un animal doméstico que busca familia),
- declaración de amor (por ejemplo: de dos animales que viven en casas vecinas),
- una despedida (por ejemplo: de una golondrina que emigra).

• Proponer situaciones concretas en las que cada uno de los alumnos pudiera producir y enviar una carta. Realizar todos los pasos correspondientes desde el inicio de la redacción hasta su envío por correo.

SEGUNDO CICLO.

En este ciclo utilizaremos recursos que por su originalidad despierten en los chicos inquietudes que los movilicen a rescatar esta forma de comunicación afectiva y personal, entrada en desuso en los tiempos actuales.

1. LA ESTRUCTURA DE LA CARTA.

Proponemos como punto de partida para el inicio del trabajo, la lectura del siguiente instructivo para tener en cuenta en la confección de cartas:

"50 gramos de fecha y lugar.
Una pizca de dedicatoria.
300 gramos de contenido.
Saludos a gusto.
Una cucharadita de postdata.
Y la carta está lista para servirse.
Disfrute de nuestro menú a la carta".

(Tomado del programa radial **Cartas que vienen y van**, Radio El Mundo.)

• Presentar a los chicos diferentes tipos de cartas, incluyendo algunas que no respondan en forma completa a estas características mencionadas en el instructivo anterior. Proponer a los alumnos identificar los "ingredientes" faltantes y reponerlos manteniendo la coherencia con el contexto y la adecuación del lenguaje. Extender esta actividad a la redacción del anverso y el reverso del sobre del envío.

• Leer el siguiente texto, u otro similar, para descubrir la puntuación y la organización de los párrafos en el cuerpo de la carta:

Carta de amor.

"Querida mujer (dos puntos)
no me hagas sufrir (coma)
hoy me decido a escribirte cartas de amor sincero
tu cariñito es un agujero que me atraviesa el querer
y sin tu beso en mi chaleco nada me cubre la piel
(punto y seguido)."

"Querida mujer (dos puntos)
no me hagas sufrir (coma)
es la segunda carta que escribo y no recibo
nada de ti
ya no me importa si hay luz en el barrio o si
aumentará la inflación
tan sólo vivo por refugiarme desnudo en mi
corazón
(punto y aparte)."

(Fragmento, Juan Luis Guerra.)

• Imaginar una "carta de amor" de expresión propia y redactarla teniendo en cuenta las características antes analizadas. Transformar esta carta en un telegrama original, que respete las características de brevedad y presencia de datos fundamentales.

2. LA CARTA Y LA EXPRESIÓN.

Proponemos trabajar con el siguiente recurso para descubrir las múltiples posibilidades de intercambio y expresión presentes en la carta:

"Cartas que se sueñan y que jamás se
escriben.
Cartas que jamás se escriben y que jamás se
mandan.
Cartas que se mandan pero no son leídas.
Cartas que se leen y que después se lloran.
Cartas que se lloran y que después se
cantan."
"Para entrar en nuestros sentidos,
para salir de los encierros de siempre,
para entrar en nuestros corazones,
para salir de los esquemas de siempre,
para entrar en nuestro entendimiento,
para salir de los modelos de siempre,
para entrar queriendo y entendiendo,
para salir sin los miedos de siempre."

(Tomadas del programa radial **Cartas que vienen y van**, Radio El Mundo.)

• Imaginar situaciones de comunicación que pudieran ser asociadas con cada uno de los ítems incluidos en la primera parte de

CIPOD
la obra

17/18
SEPTIEMBRE

Auspician:

ediciones la obra s.a.

ediciones Aula Abierta S.A.

CIUDAD DE ROSARIO.

Curso de Perfeccionamiento para docentes de Nivel Inicial y 1er. Ciclo de E.G.B.

"INTEGRACIÓN DE NIÑOS DISCAPACITADOS AL JARDÍN MATERNAL, AL JARDIN COMÚN Y AL 1er. CICLO DE LA E.G.B."

ORGANIZAN: Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A. y Fundación Apertura.

TEMÁTICAS A ABORDAR:
- ¿Qué es un niño?
- ¿Qué es un niño diferente?
- Bases de la estimulación temprana.
- La mirada de los otros, juego y lenguaje.
- Trabajo con los padres: buscar el jardín.
- Integrar es posible.
- ¿Qué es integrar?
- Proyecto Educativo Institucional.
- Teoría para una comunicación adulta: Análisis Transaccional.
- El perfil docente.
- Los padres del niño integrado.
- Los padres de los otros.
- Evaluación.

DESTINATARIOS: Docentes: maestras de Nivel Inicial y de EGB (1er. ciclo), auxiliares. Profesores Especiales: de todas las áreas, directivos, representantes legales, psicólogos, profesores de educación especial en discapacitados mentales, motores, sensoriales, psicopedagogos, psicomotricistas, fonoaudiólogos, acompañantes terapéuticos, etc.

PROFESORAS: SILVIA CHIAPPINO Y MIRTA YANOV.

INFORMES E INSCRIPCIÓN:
FUNDACIÓN APERTURA.
San Lorenzo 1139. 2do. piso.
Tel./Fax: 0341-4261144.

esta presentación. Elegir alguna de ellas para concretar la redacción de una carta que se ajuste a estos propósitos. Pensar nuevos desafíos a los que "invita la escritura de una carta" y completar el texto con propuestas propias.

• Reconocer en el siguiente texto periodístico, la característica muy particular de envío de esta carta. Identificar las razones por las que esta historia se convirtió en noticia:

HISTORIA INCREÍBLE.

LA ESCRIBIÓ UN SOLDADO INGLÉS
Y SE LA ENVIÓ A SU MUJER
EN UNA BOTELLA.

"Una carta de amor que el mar guardó 85 años."

La botella fue tirada al mar en 1914. Hace poco la halló un pescador y se la llevó a la hija de la destinataria. El mensaje estaba intacto.

...La carta decía: *"Querida esposa, te escribo esta nota desde el barco y voy a arrojarla al mar sólo para ver si te llega. Si esto ocurre, firma este sobre abajo, en el ángulo izquierdo, donde dice 'recibido'. Escribe la fecha y la hora de recepción, y tu nombre donde dice 'firma', y cuida bien este mensaje. Eso es todo por ahora, dulce. Tu esposo".*

(**Clarín.** 19/5/99.)

• Discutir acerca de otras formas de envío de mensajes personales a distancia, propias de otros contextos históricos y culturales y de la tecnología de esta época (por ejemplo: un mensaje que viaja con una paloma mensajera, un mensaje que se transmite por correo electrónico). Reescribir esta historia en cartas que respondan a estas nuevas situaciones nombradas.

• Presentar el siguiente texto informativo para explorar las posibilidades creativas y la expresión de sentimientos presentes en este género:

LA GIOCONDA PROVOCA PASIONES.

Los amantes de Mona.

Cada día, el Museo del Louvre recibe cartas de amor para La Gioconda, donde hasta le proponen citas. Tiene un club de amigos y coleccionistas que sólo piensan en ella.

...La Mona Lisa es objeto de pasiones. "Querida Mona Lisa, desde que te vi mi vida tiene un nuevo sentido. Me has hecho ver que el amor no estaba terminado para mí." "Hermosa Mona Lisa, te encontré en el museo, te hablé y no me respondiste. Sé que estás allí, que en el cuadro hay una puerta detrás de la cual te ocultas. Sé que me has visto. Sé que podemos encontrarnos el viernes por la noche sobre el puente de Saint Michel. Ahí te estaré esperando." Las cartas de amor que los "subyugados" del mundo entero le envían al cuadro de Leonardo tienen todos los tonos que se puedan imaginar...

(**Página 12.** 14/8/97.)

• Imaginar una posible respuesta de La Gioconda a cada una de las cartas enviadas por sus admiradores, transcriptas en el texto.

• Redactar mensajes emotivos que pudieran ser enviados a personajes imaginarios que despierten admiración y a personajes públicos a los que se quisieran hacer llegar ideas y opiniones.

• Proponer situaciones concretas en las que cada uno de los alumnos pudiera producir y enviar una carta, telegramas y solicitudes formales con propósitos definidos previamente. Realizar todos los pasos correspondientes desde el inicio de la redacción hasta su envío por correo.

PENSANDO ESTA PROPUESTA COMO PLANEAMIENTO POR UNIDAD.

Área: Lengua.

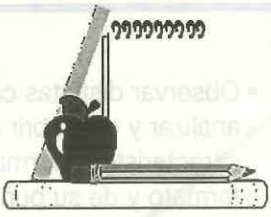
Objetivos específicos:

Primer Ciclo: *Que el alumno logre:*

- Explorar a partir del juego y el intercambio de mensajes, las posibilidades de comunicación entre pares;
- reconocer intuitivamente las características formales de la carta familiar y amistosa;
- disfrutar de la lectura de cartas sencillas reales e imaginarias y producir cartas propias con diferentes propósitos y destinatarios.

Segundo Ciclo: *Que el alumno logre:*

- Reconocer en cartas formales las convenciones propias de su estructura y diagramación;
- valorar las posibilidades de expresión personal que brinda este género en la comunicación de ideas, emociones y sentimientos;
- interpretar cartas escritas con diferentes propósitos y producir cartas propias respetando su estructura formal.



Cátedra Libre

Conduce Mónica Beltrán

TODOS LOS VIERNES DE 8:30 A 9:30 HS.
POR FM 97.9 - RADIO CULTURA

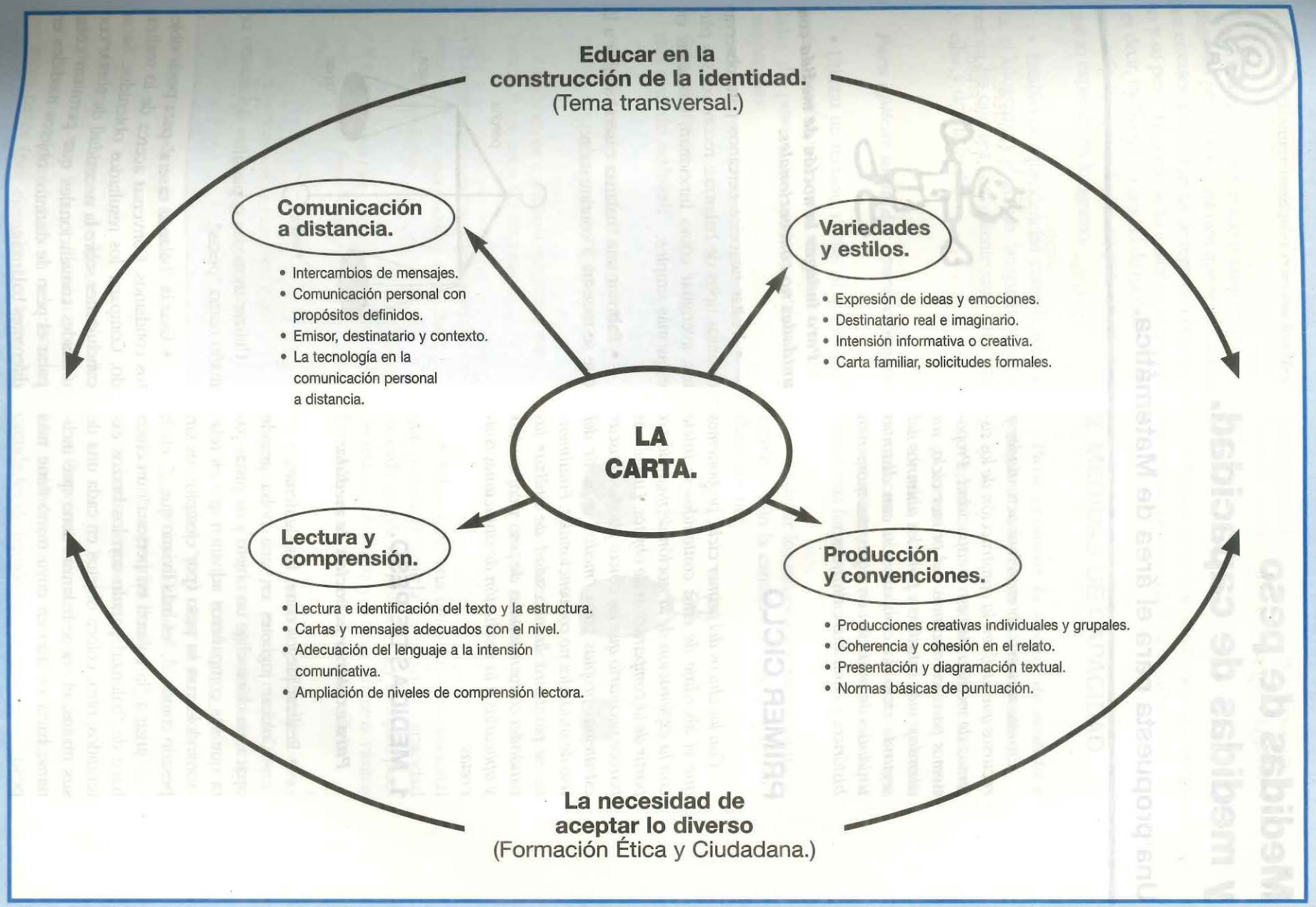
Un espacio para la información educativa.

Escúchenos. Después llámenos.
Queremos sus críticas, sugerencias.
Necesitamos un verdadero ida y vuelta con los integrantes de la comunidad educativa.

Escríbanos a Bernardo de Yrigoyen 972, Subsuelo, Capital.
Fax (de lunes a viernes): 4307- 2170.
Teléfonos del programa (viernes de 8:30 a 9:30 hs.): 4300-1724/3795.

E mail: catlibre@satlink.com

	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Primer Ciclo	***"La carta."*** - Las comunicaciones interpersonales. Variedades lingüísticas. - El intercambio de mensajes en situaciones cotidianas. - La carta familiar y amistosa. El lenguaje coloquial. - Fórmulas instrumentales de inicio y cierre. - Lectura comprensiva. - Producción escrita. Convenciones en la escritura. Nociones de diagramación textual. Ortografía básica.	• Realizar variados juegos que promuevan el envío de mensajes entre compañeros, explorando distintas estrategias comunicativas. • Leer cartas reales o imaginarias para descubrir las características formales de producción y envío. • Entrevistar a los miembros de las familias para conocer las razones que motivan un intercambio por carta. • Imaginar "cartas insólitas" a partir de situaciones de fantasía, respetando las características antes exploradas. • Proponer situaciones reales de envío de cartas y concretar los pasos necesarios desde su redacción hasta su envío.
Segundo Ciclo	***"La carta."*** - Las comunicaciones interpersonales: variedades lingüísticas. - La carta familiar y amistosa. - La carta y las solicitudes formales. - La estructura de la carta. - Pasajes narrativos, informativos y descriptivos en la redacción de la carta. - Lectura comprensiva. - Producción escrita. Convenciones.	• Observar distintas cartas para analizar y descubrir las características formales de su formato y de su puntuación. • Leer artículos periodísticos en los que se narren "historias con cartas". Analizar las razones por las que llegaron a ser noticias. • Redactar cartas reales o imaginarias, a partir de distintas consignas. • Identificar diferentes formas de enviar mensajes en distintos contextos históricos. Redactar mensajes imaginarios que pudieran ser transmitidos por estos medios. • Proponer situaciones reales de envío de cartas, telegramas y solicitudes formales y concretar los pasos necesarios desde su redacción hasta su envío.


Educar en la construcción de la identidad.
(Tema transversal.)
Comunicación a distancia.
• Intercambios de mensajes.
• Comunicación personal con propósitos definidos.
• Emisor, destinatario y contexto.
• La tecnología en la comunicación personal a distancia.
Variedades y estilos.
• Expresión de ideas y emociones.
• Destinatario real e imaginario.
• Intensión informativa o creativa.
• Carta familiar, solicitudes formales.
LA CARTA.
Lectura y comprensión.
• Lectura e identificación del texto y la estructura.
• Cartas y mensajes adecuados con el nivel.
• Adecuación del lenguaje a la intensión comunicativa.
• Ampliación de niveles de comprensión lectora.
Producción y convenciones.
• Producciones creativas individuales y grupales.
• Coherencia y cohesión en el relato.
• Presentación y diagramación textual.
• Normas básicas de puntuación.
La necesidad de aceptar lo diverso
(Formación Ética y Ciudadana.)

Medidas de peso y medidas de capacidad.

Una propuesta para el área de Matemática.

En este número aportaremos actividades y recursos que faciliten la construcción de los sistemas de medida de peso y capacidad. Proponemos para los alumnos del primer ciclo, un abordaje más intuitivo y para los alumnos del segundo ciclo, la comparación con distintas unidades de medición en diferentes momentos históricos y contextos culturales.

PRIMER CICLO

Con los chicos del primer ciclo, proponemos que el abordaje de estos contenidos se inicie con la exploración de la noción de medición a partir de la comparación de objetos. Luego, nos parece necesario que los chicos puedan buscar estrategias propias para "medir" a partir del uso de unidades no convencionales. Finalmente, se planteará la necesidad de utilizar las unidades convencionales de peso y capacidad y aplicarlas a la resolución de situaciones concretas.

1. MEDIDAS DE PESO.

Para explorar la noción de medida:

• Realizar juegos como los siguientes:

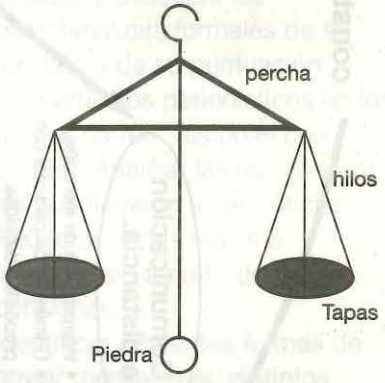
- Colocar juguetes en una bolsa grande opaca, un chico elige un objeto y da pistas para que sus compañeros adivinen qué es relacionándolo con su peso (por ejemplo: "es tan pesado como ...", "es más liviano que...", etc.);

- jugar a "la balanza en persona": un chico hace de "balanza" parado con los brazos extendidos; otro, coloca objetos en cada una de sus manos, el "nene-balanza" tiene que inclinarse hacia el lado en cuya mano tiene más peso.

Para indagar la noción de medida con unidades no convencionales.

• Visitar negocios cercanos para observar distintos tipos de balanzas: reconocer sus partes, averiguar cómo funcionan, dibujarlas en esquemas simples.

• Fabricar una "balanza casera" similar a la que se muestra a continuación:



Utilizar monedas o piedritas del mismo tamaño como "pesas".

• Usar la "balanza casera" para pesar objetos cotidianos. Conversar acerca de lo realizado. Comparar los resultados obtenidos. Sacar conclusiones sobre la necesidad de contar con unidades convencionales que permitan comparar el peso de distintos objetos medidos en diferentes balanzas.

Para descubrir unidades convencionales.

• Visitar un supermercado o almacén, para indagar los pesos de los artículos que se indican en los envases. Buscar formas de registrar el producto y su peso "tal como se lo indica en el envase" (es decir, incluyendo la unidad de medida). Nombrar artículos que indiquen su peso en gramo y que lo expresen en kilogramo.

• Establecer equivalencias entre la tonelada, el kilogramo y el gramo. Imaginar situaciones en las que sea conveniente usar cada una de ellas y dramatizarlas.

Para aplicar unidades convencionales.

• Utilizar un recurso similar al que se presenta a continuación para reconocer las medidas de peso y las unidades utilizadas y compararlas:

Curiosidades del mundo animal:

• La ballena azul es el animal más grande del mundo; puede pesar más de 100 toneladas.

• La anaconda es la serpiente más larga y más pesada. Puede pesar 125 kilogramos.

• El animal terrestre de mayor tamaño es el elefante africano. Este mamífero puede pesar más de 6 toneladas.

• El avestruz es la más grande de todas las aves conocidas. Tiene un peso de 100 kilogramos.

• Las musarañas son los mamíferos más pequeños. Cuando adultas, no alcanzan a pesar 10 gramos.

(Información extraída de: **La fuente del saber.** Sigmar.)

• Ordenar los pesos de los animales del más pesado al más liviano. Plantear y resolver situaciones problemáticas relacionadas con estos pesos (por ejemplo: "¿cuántos elefantes pesan lo mismo que la ballena azul?", "¿cuánto pesan juntos el avestruz y el elefante?", etc.).

• Realizar juegos de simulación que permitan aplicar los contenidos trabajados.

2. MEDIDAS DE CAPACIDAD.

Para explorar la noción de medida e indagar unidades no convencionales:

• Aportar distintos envases de bebidas, conversar acerca de los usos que se les da a cada uno de ellos, reconocer el líquido que contienen en cada caso. Observar detenidamente los envases y proponer explicaciones acerca de por qué tienen esas formas y no otras.

• Ordenar los envases anteriores, intuitivamente, según la cantidad de líquido que puedan contener.

• Buscar formas de saber "exactamente" cuál de ellos puede contener mayor cantidad de líquido.

• Seleccionar una unidad no convencional que permita realizar la medición de capacidad de cada una de las botellas (por ejemplo: puede usarse un vasito y probar cuántos vasitos llenos de agua "entran" en cada botella).

• Nombrar situaciones cotidianas u otras imaginarias en las que puedan medirse líquidos con unidades no convencionales (por ejemplo: "por día yo tomo _____ (número) vasos de leche", "para regar el parque se necesitan _____ (número) baldes de agua", "con el agua del río se podrían llenar _____ (número) de latitas de gaseosa", etc.).

• Conversar acerca de la necesidad de utilizar unidades convencionales para comparar cantidades de líquidos.

Para descubrir unidades convencionales.

• Visitar un supermercado o almacén para observar botellas u otros envases que contengan líquidos e identificar la forma en la que se indica la capacidad de cada uno de ellos. Buscar estrategias para registrar por escrito la forma del envase, su contenido y el dato que expresa la capacidad.

• Identificar las distintas unidades usuales (ml: mililitro y l: litro) utilizadas y establecer equivalencias entre ellas (1 litro = 1000 mililitros). Nombrar artículos cuyo contenido se exprese en ml y en l.

• Averiguar con qué instrumentos se miden líquidos. Utilizar vasos graduados para medir la capacidad de distintos vasos o botellas. Registrar los resultados por escrito. Ordenar los objetos "medidos" según la cantidad de líquidos que pueden contener.

Para aplicar unidades convencionales.

• Nombrar situaciones cotidianas en las que sea necesario utilizar medidas de capacidad y dramatizarlas. Posteriormente, identificar la unidad utilizada en cada caso.

• Plantear y resolver situaciones problemáticas sencillas relacionadas con las situaciones dramatizadas.

• Realizar juegos de simulación aplicando los contenidos trabajados.

SEGUNDO CICLO.

Con los chicos de este ciclo proponemos introducir estas nociones, rescatando las distintas estrategias de medición desarrolladas en diferentes contextos sociales y culturales. Posteriormente, se estudiará en forma comparativa el sistema de medida actual, analizando sus posibilidades y aplicaciones concretas.

1. MEDIDAS DE PESO.

• Observar la siguiente fotografía u otras similares que muestren situaciones de compra-venta de productos en otros momentos históricos:

Fuente: *Puesto de carne* (En: **El mostrador, confesionario de barrio.** La Nación; pág. 162.)

• Realizar entrevistas a padres y abuelos para averiguar cómo se realizaban las compras en "otros tiempos", cómo se envasaban los productos, cómo se los pesaba, etc. Conversar sobre la información obtenida y registrarla por escrito.

• Buscar información sobre antiguas formas de "pesar objetos" y otras unidades de medida propias de otros lugares geográficos y de otros momentos históricos. Trabajar con datos como los siguientes:

* Los babilonios usaron como medida de peso, piedras pulidas y esculpidas de distintos tamaños.

* El **quilate**, equivalente a 205 mg y utilizado para pesar piedras preciosas, deriva su nombre de quirat, palabra árabe que designa a las semillas de algarrobo. Los árabes empleaban estas semillas como pesas.

* **Grano:** los griegos y los egipcios de la antigüedad utilizaban como pesas granos de cebada. El "grano" utilizado actualmente en los países anglosajones equivale a 64,8 mg.

* **Onza:** esta palabra deriva del latín *uncia*, doceava parte de la libra romana, igual a 27,29 g.

* **Libra:** esta palabra designaba a una unidad de peso utilizada por los romanos y que equivalía a 327,45g. La libra utilizada actualmente en los países anglosajones equivale a 453,39g.

(Información extraída de: **La Fuente del Saber.** Sigmar.)

• Imaginar situaciones cotidianas que pudieran ocurrir en los pueblos nombrados en el recurso, aplicando dichas unidades de medida. Imaginar nuevas situaciones que tengan como protagonistas miembros de diferentes pueblos, en la que aparezca el conflicto de tener distintas formas de medir pesos.

• Conversar acerca de la necesidad de contar con unidades convencionales. Nombrar las unidades usuales de peso y los instrumentos que se utilizan para medirlos. Aportar distintas balanzas e identificar en cada caso, la unidad de medida que utilizan, cuál es el mínimo peso que puede medirse, cuál el máximo, cuál es el error en la medición. Enriquecer este trabajo con el análisis de otras balanzas propias de otros momentos históricos.

• Organizar el sistema legal de peso, en un cuadro como el siguiente:

kg	hg	dag	g	dg	cg	mg
...	...	0,1	1	10	...	...

Establecer equivalencias entre las unidades en relación con el gramo y con el kilogramo.

Proponer objetos cuyo peso sea conveniente, expresarlo en cada una de estas unidades. Nombrar objetos que pesen "mucho más que un kilogramo" y otros que pesen "mucho menos que un miligramo". Averiguar otras unidades convencionales de peso que puedan ser aplicadas en estos casos.

Por ejemplo:

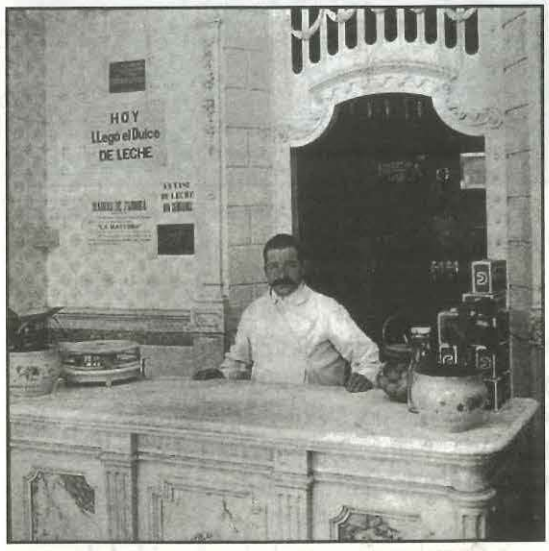
el quintal = 500 kg, la tonelada = 1000 kg.

• Confeccionar un listado con las actividades cotidianas y con las actividades laborales en las que resulta necesario medir pesos. Indicar en cuáles de ellas es necesario conocer el peso con exactitud y en cuáles es posible estimarlo. Imaginar situaciones relacionadas con algunos de estos aspectos y buscar formas creativas de presentarlas ante los compañeros.

• Plantear y resolver situaciones problemáticas cuya resolución implique utilizar las nociones estudiadas.

2. MEDIDAS DE CAPACIDAD.

• Realizar una secuencia de actividades similar a la propuesta para las medidas de peso, a partir de recursos similares a los siguientes:



Fuente: *Lechería.* (En: **El mostrador, confesionario de barrio.** La Nación; pág. 171.)

* **Puñado:** los indígenas americanos, como muchos otros pueblos primitivos, medían los granos de cereales por puñados.

* **Pila o montón:** esta medida, a pesar de ser muy imprecisa, fue también utilizada por varios pueblos primitivos.

* **Calabaza:** las calabazas, vaciadas, servían en una época para medir líquidos. Por supuesto, esta medida no es precisa, pues las calabazas no tienen todas el mismo tamaño.

* **Galón, cuarto, pinta, gill:** estas medidas de capacidad, empleadas en los países anglosajones, equivalen respectivamente a 4,55 litros; 1,13 litros; 0,56 litros y 0,14 litros en Gran Bretaña y 3,78 litros; 0,95 litros; 0,47 litros y 0,12 litros en Estados Unidos. El galón equivale a 4 cuartos, el cuarto a 2 pintas y la pinta a 4 gills.

(Información extraída de **La Fuente del Saber.** Sigmar.)

• Identificar en los recursos presentados, la unidad de medida de capacidad utilizada. Imaginar posibles conflictos o dificultades que pudieran ocasionarse por medir líquidos en cantidad de "vasos", o los granos en cantidad de "puñados", "pilas" o "calabazas".

• Conversar acerca de la necesidad de contar con unidades convencionales de medida.

Organizar el sistema legal de capacidad, en un cuadro como el siguiente:

kl	hl	dal	l	dl	cl	ml
...	...	0,1	1	10	...	...

Establecer equivalencias entre las unidades con respecto al litro.

• Observar distintos envases de productos e identificar la unidad de capacidad utilizada. Determinar cuáles son las unidades más frecuentes. Nombrar situaciones en las que sea conveniente determinar una capacidad en cada una de las unidades estudiadas.

• Plantear y resolver situaciones problemáticas cuya resolución implique utilizar las nociones estudiadas.

PENSANDO ESTA PROPUESTA COMO PLANEAMIENTO POR UNIDAD.

Área: Matemática.

Objetivos específicos:

Primer Ciclo: *Que el alumno logre:*

• Explorar la noción de medida a partir de la búsqueda de estrategias propias que permitan comparar pesos o capacidades;

• realizar mediciones de peso y capacidad utilizando unidades no convencionales acordadas previamente;

• descubrir la necesidad de contar con unidades convencionales de peso y capacidad y aplicarlas a la resolución de situaciones cotidianas.

Segundo Ciclo: *Que el alumno logre:*

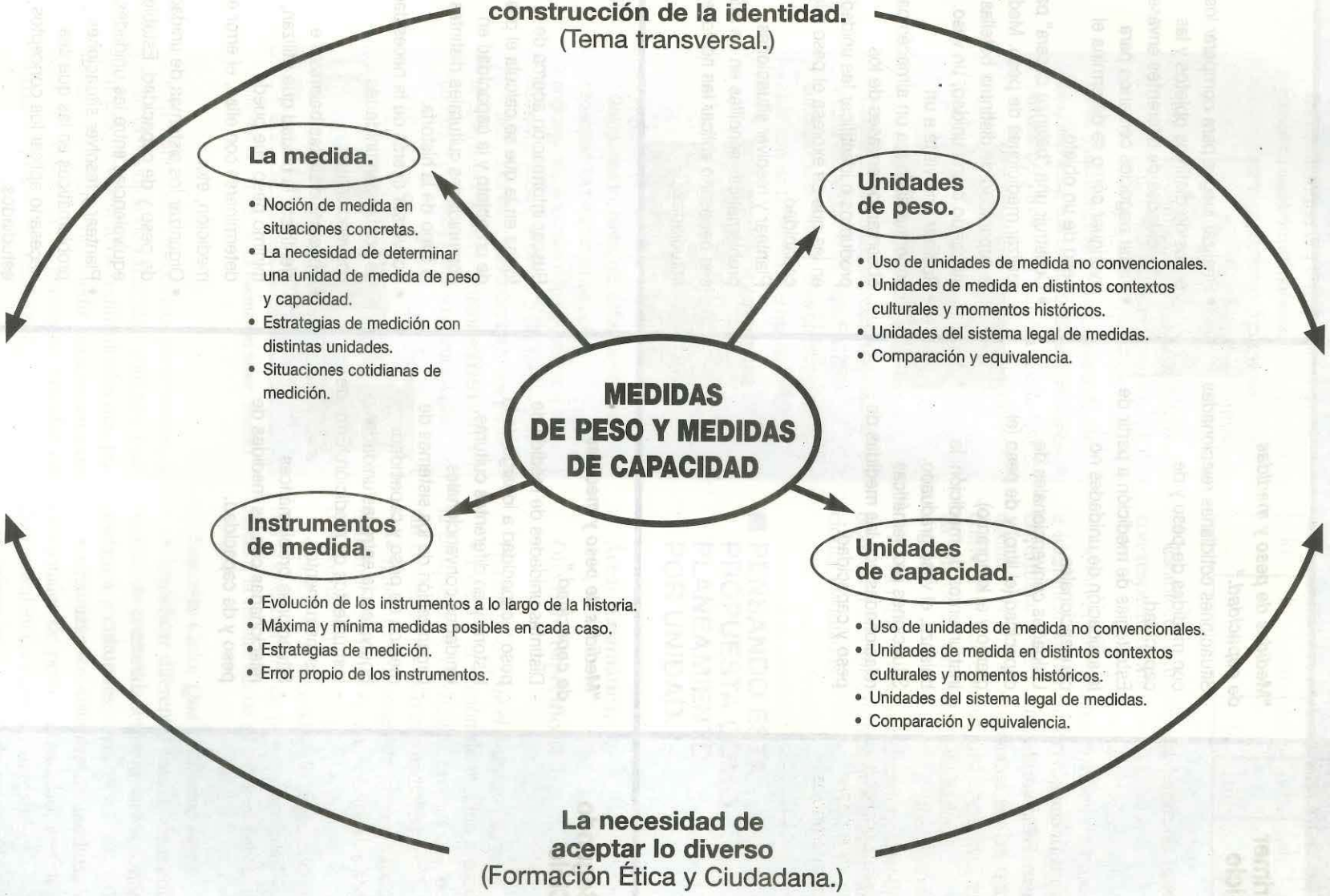
• Identificar diferentes formas de medición propias de comunidades de distintos contextos históricos y culturales;

• organizar los sistemas de medidas convencionales de peso y capacidad, estableciendo equivalencias entre las unidades;

• aplicar las nociones de medida de peso y capacidad a la resolución de situaciones problemáticas concretas.

	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Primer Ciclo	***"Medidas de peso y medidas de capacidad."*** - Situaciones cotidianas relacionadas con medidas de peso y de capacidad. - Estrategias de medición a partir de la aplicación de unidades no convencionales. - Unidades convencionales de capacidad (el litro) y de peso (el gramo y el kilogramo). - Instrumentos de medición: la balanza, el vaso graduado. - Situaciones problemáticas relacionadas con las medidas de peso y capacidad.	• Realizar juegos para comparar los pesos de distintos objetos y las capacidades de diferentes envases. • Visitar negocios cercanos para averiguar cómo se determina el peso de un objeto. • Construir una "balanza casera" para realizar mediciones de peso. Medir la capacidad de distintas botellas utilizando como unidad, un vaso. • Realizar una visita a un supermercado o a un almacén para observar los envases de los productos e identificar las unidades en las que se expresa el peso o la capacidad. • Plantear y resolver situaciones problemáticas sencillas en las que sea necesario aplicar las nociones estudiadas.
Segundo Ciclo	***"Medidas de peso y medidas de capacidad."*** - Distintas unidades de medida de peso y capacidad a lo largo de la historia y en diferentes culturas. - Unidades convencionales. - Organización de los sistemas de medida de peso y capacidad. Equivalencia entre las unidades. - Instrumentos de medición. Error de los instrumentos. - Situaciones problemáticas relacionadas con las medidas de peso y de capacidad.	• Buscar información acerca de la forma en la que se calcula el peso de un objeto y la capacidad en comunidades culturales distintas a lo largo de la historia. • Conversar acerca de la necesidad de contar con unidades convencionales. • Observar distintas balanzas e identificar la unidad que utilizan, el mínimo peso que puede determinarse con ellas, el error en la medición, etc. • Organizar los sistemas de unidades de peso y de capacidad. Establecer equivalencias entre las unidades. • Plantear y resolver situaciones problemáticas en las que sea necesario aplicar los conceptos estudiados.

Educar en la construcción de la identidad.
(Tema transversal.)



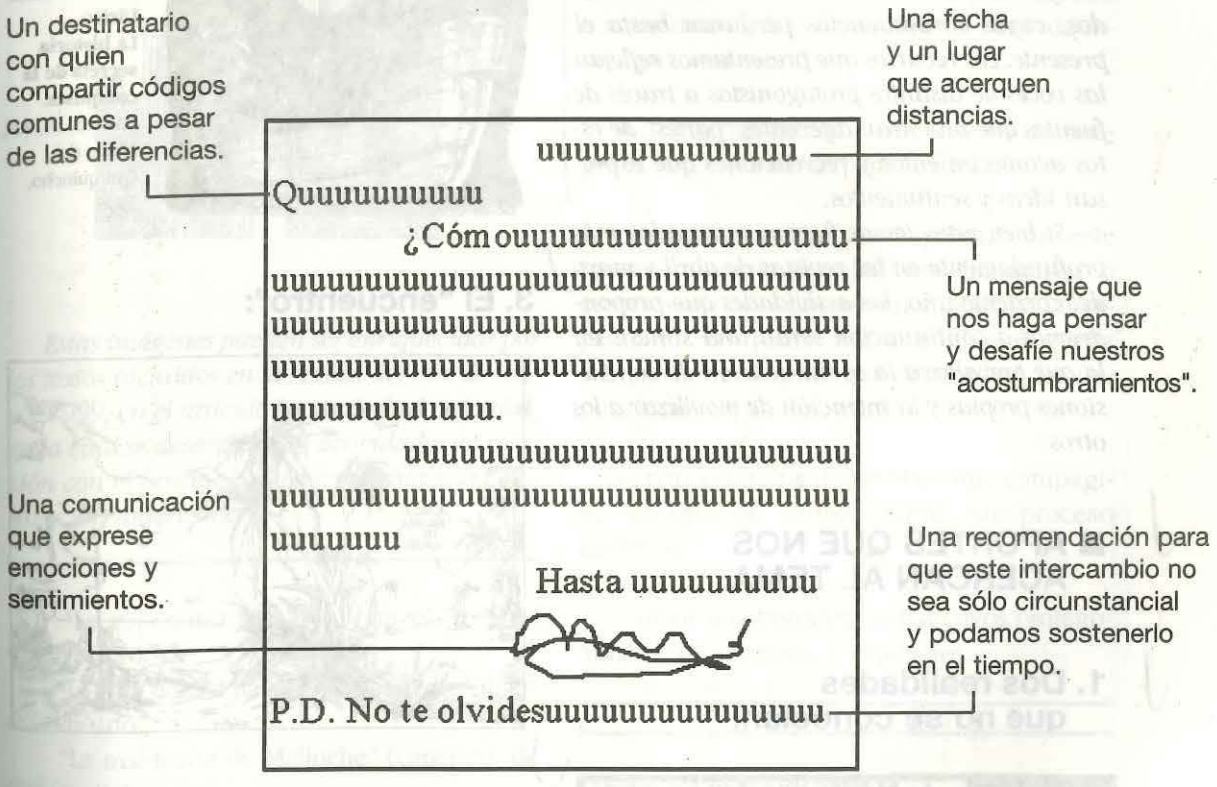
La necesidad de aceptar lo diverso
(Formación Ética y Ciudadana.)

■ A MODO DE CIERRE.

En este artículo abordamos la comprensión del fenómeno inmigratorio y el contexto que lo favoreció. Creemos que trabajar estos aspectos con los chicos puede ser importante para permitir un acercamiento afectivo a las raíces que conforman nuestra identidad, un desafío a la aceptación de las diferencias y una valoración de los aportes de distintos orígenes.

Desde el trabajo docente, nos parece necesario hacer visibles los procesos que aún hoy continúan y son parte de nuestra realidad, como así también ayudar a construir actitudes de respeto por la diversidad, amplitud de criterio, solidaridad y consolidación democrática.

Elegimos como recurso visual el esquema de una carta, porque simboliza la comunicación afectiva y posibilita el intercambio de ideas, características que deberían estar presentes en nuestro trabajo diario, con la intención de rescatar para la propia escuela, los valores antes nombrados:


Un destinatario con quien compartir códigos comunes a pesar de las diferencias.
Una fecha y un lugar que acerquen distancias.
uuuuuuuuuuuuuu
Quuuuuuuuuu
¿Cómouuuuuuuuuuuuu

Acto escolar:
12 de Octubre: Día de la Raza.

Propuestas para la integración con la comunidad.

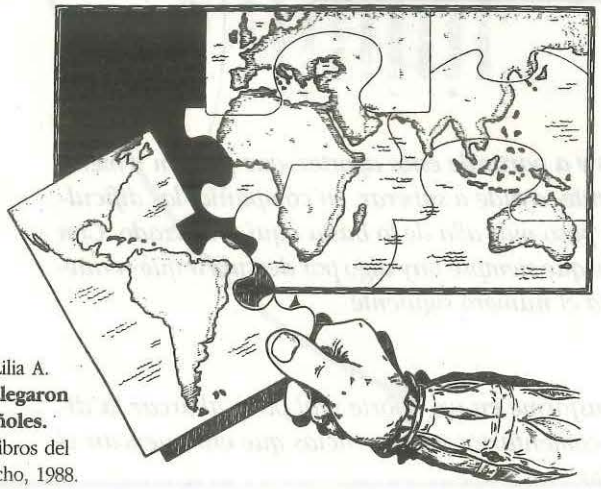
Por Roxana Rebuffo y Mónica Lamas

De las múltiples miradas que usualmente se encuentran presentes en el abordaje de este tema, elegimos una visión crítica que posibilite la reflexión sobre hechos históricos controvertidos, cuyas consecuencias perduran hasta el presente. Los recursos que presentamos reflejan las voces de distintos protagonistas a través de fuentes que muestran diferentes "partes" de estos acontecimientos y recreaciones que expresan ideas y sentimientos.

Si bien estos temas fueron trabajados más profundamente en las revistas de abril y mayo del corriente año, las actividades que propondremos a continuación serán una síntesis en la que prevalezca la comunicación de conclusiones propias y la intención de movilizar a los otros.

■ APORTES QUE NOS ACERCAN AL TEMA.

1. Dos realidades que no se conocían:

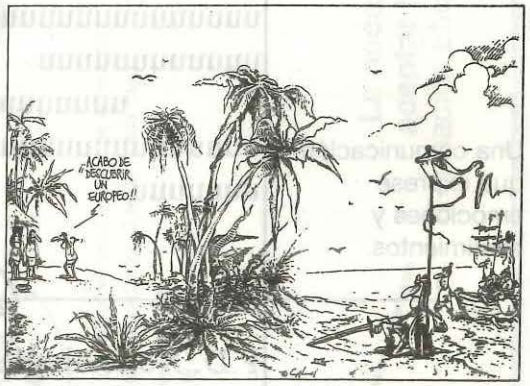


Fuente:
Bertoni, Lilia A. y otros: **Llegaron los españoles.** Bs. As., Libros del Quirquincho, 1988.

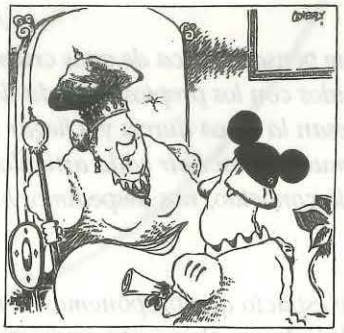
2. El viaje:

Fuente:
Schlaen, Carlos: **Ulrico. La historia secreta de la conquista.** 2da. ed. Bs. As., Libros del Quirquincho, 1988.

3. El "encuentro":

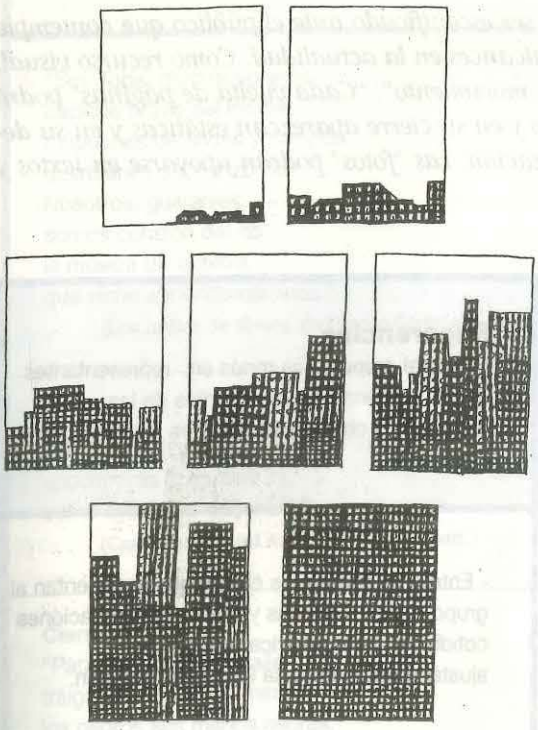


4. La colonización:



Fuente:
3, 4 y 5. **¿Valió la pena? (Los humoristas gráficos ante Colón y su viaje.)** Bs. As., de la Flor, 1992.

5. Las consecuencias:



Estas imágenes pueden ser enriquecidas por los textos incluidos en la revista del mes de mayo/ 1999, en el artículo ***La sociedad colonial****, en la cual se desarrollaron actividades en relación con el proceso de "La conquista y la colonización americanas":*

- "La esperanza viajó en caravela", diario Clarín 12/10/97.
- "La ruta del sol hacia las Indias", de Eduardo Galeano.
- "La maldición de Malinche" (canción), de Gabino Palomares.
- "El diario de abordo del almirante Cristóbal Colón". Aique
- Recreación de cartas de Colón.
- "Cristóbal Colón en la polémica".
- "Amutuy" (canción), de Marcelo Barbel.
- "El descubrimiento de América que todavía no fue", de Eduardo Galeano.
- "El largo atardecer del caminante", de Abel Posse.
- "Llegaron los españoles", de Graciela Montes. Colihue.
- "Taky Ongoy" (canción), de Víctor Heredia.

■ PROPUESTAS POSIBLES PARA TRABAJAR CON LOS CHICOS.

Proponemos las siguientes actividades que podrán ser graduadas según las posibilidades y los intereses de los distintos grupos de alumnos:

Para realizar dentro del aula:

• Confeccionar una línea de tiempo en la que pudieran incluirse como referencias los recursos antes presentados. Enriquecerla con nuevos datos gráficos y escritos, a partir de investigaciones propias.

• Tomar las escenas recreadas en las imágenes como punto de partida para:

- dramatizar situaciones propias de este proceso a partir de conflictos imaginados o propuestos por el docente (por ejemplo: un español que no quiere realizar el viaje de vuelta a España, un indígena que desobedece las imposiciones españoles, etc.);

- crear capítulos de un libro que compagine información variada sobre este proceso histórico;

- armar una historieta mural cuyos protagonistas sean indígenas y españoles.

Para compaginar como cartelera:

• Seleccionar trabajos realizados en el aula para sintetizar algunas conclusiones en la cartelera. Enriquecerlas con textos extraídos de libros y periódicos que recreen la época. Redactar cartas a algunos protagonistas de esta historia, expresando opiniones y deseos. Recopilar canciones que muestren distintos momentos de esta historia y expresen voces de protagonistas para acompañar las instancias anteriores.

Para escenificar ante el público:

Proponemos el diseño de un argumento para ser escenificado ante el público que contemple distintos momentos de este proceso e incluya sus alcances en la actualidad. Como recurso visual, sugerimos el "armado" de un "álbum de fotos en movimiento". "Cada vuelta de páginas" podrá mostrar cada una de las escenas que en su inicio y en su cierre aparezcan estáticas y en su desarrollo adquieran el movimiento de la dramatización. Las "fotos" podrán apoyarse en textos y canciones como los siguientes:

Textos / canciones:	**Sugerencias** (dividir al grupo de alumnos en: representantes de los indígenas, representantes de los españoles y chicos a incluirse en la última parte del acto):
Introducción. "Creo en mis dioses, creo en mis huacas creo en la vida y en la bondad de Viracocha creo en Inti y Pachacamac. Como mi charquis tomo mi chicha tengo mi coya, mi cumbi, lloro mis mallquis, hago mi chuño y en esta pacha quiero vivir." (**Taky Ongoy**, de Víctor Heredia.)	- Entran en escena los chicos que representan al grupo de los indígenas y dramatizan situaciones cotidianas de la América precolombina, ajustándose -o no- a la letra de la canción.
Desarrollo. "Del mar los vieron llegar mis hermanos emplumados eran los hombres barbados de la profecía esperada. Iban montados en bestias como demonios del mar iban con fuego en las manos y cubiertos de metal." (**Maldición de Malinche**, de G. Palomares.)	- En este momento entran en escena el grupo de los españoles que dramatizan la llegada a América ante el asombro del grupo indígena (puede enriquecerse con diálogos y comentarios escuchados en la escena, en un intervalo de la canción).
"Pizarro mató a Atahualpa sin ver que mataba el sol mi mundo se ha derrumbado igual que mi corazón." (**Muerte de Atahualpa**, de Víctor Heredia.)	- Dramatizar el enfrentamiento entre los grupos.
"Me impusieron cultura, este idioma también, lo que no me impusieron fue el color de la piel." (**Amutuy**, de M. Barbel.)	- Recrear el concepto "imponer cultura" disfrazando al indio con vestimenta actual.

Textos / canciones:	Sugerencias:
"Soy Toba, duro quebracho, cacique bravo del monte, mapuches de andes y pampas guardianes del horizonte. Nosotros, guaraníes, somos corazón del río la música de la selva que viene abriendo caminos." (**Los indios de ahora**, de Peteco Carbajal.)	- Presentarse en escena como representantes de distintos pueblos indígenas en la actualidad, portando objetos significativos propios de cada una de estas culturas.
"Dale tu mano al indio dale que te hará bien, encontrarás el camino como ayer yo lo encontré." (**Canción para mi América**, de D. Viglietti.)	- Armar una ronda conformada por los "indígenas" en escena y chicos que se incorporan en ese momento.
Cierre. "Para hacer esta muralla tráiganme todas las manos: los negros sus manos negras, los blancos sus blancas manos. Una muralla que vaya desde la playa hasta el monte, desde el monte hasta la playa, allá, sobre el horizonte. - Tún, tún, ¿quién es? - Una rosa y un clavel... - ¡Abre la muralla! - Tún, tún, ¿quién es? - El sable del coronel... - ¡Cierra la muralla! - Tún, tún, ¿quién es? - La paloma y el laurel... - ¡Abre la muralla! - Tún, tún, ¿quién es? - El gusano y el ciempiés... - ¡Cierra la muralla! Al corazón del amigo, ¡abre la muralla! Al veneno y al puñal, ¡cierra la muralla! Al mirlo y la yerba buena, ¡abre la muralla! Al diente de la serpiente, ¡cierra la muralla! Al ruiseñor en la flor ¡abre la muralla!" (**La muralla**, de P. Castillo)	- Abrir la ronda formando una hilera que represente a la "muralla" que se abrirá o cerrará según "quien entre". Los personajes que nombra la canción serán representados por otros chicos caracterizados con elementos simbólicos.

Roxana Rebuffo es Profesora en Enseñanza Primaria.

Mónica Lamas es Profesora en Enseñanza Primaria y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Físicas.

La historieta.
(Segunda parte.)

Por Irene Nielsen y Beatriz Kohen

¿Cómo se elabora una historieta?

■ EL ARGUMENTO.

Lo primero que hay que tener es el argumento. Esta tarea supone:

- Pensar la historia que queremos contar.
- Caracterizar a los personajes que van a intervenir, tanto los principales como los secundarios.
- Determinar lugar y tiempo donde se va a situar la acción.

Cuando se tiene el argumento, se procede a la división del mismo en pequeñas unidades que contengan los momentos más significativos, aquéllos que no pueden dejar de representarse para hacer comprensible la historia. Ya hemos señalado que hay elementos de la historia que pueden obviarse porque lo que falta entre una y otra viñeta lo completa el lector. Este número de divisiones realizadas al argumento, constituye el número de viñetas a dibujar.

Para realizar el argumento, se puede comenzar por cualquiera de los tres elementos mencionados anteriormente. Por ejemplo: en algunos casos es más sencillo caracterizar primero a los personajes, y luego pensar la historia.

■ EL GUIÓN.

La estructura del guión puede ser la siguiente (se incluye uno a modo de ejemplo, las resolución de tres viñetas):

Nº de viñeta	Tipo de plano	Descripción de la escena	Texto
1	Gran Plano General.	La escena presenta una vista panorámica de la plaza: hay juegos, chicos jugando. Son las diez de la mañana.	Cartucho: Aquélla parecía una mañana de invierno cualquiera.
2	Plano General.	Rodrigo está con su amigo Juan jugando en el tobogán.	Rodrigo: Ya me aburrí del tobogán, ¿vamos a las hamacas?
3	Plano medio.	Cara de asombro de Juan.	Juan: ¿Estás seguro? ¿No te acordás lo que le pasó el domingo a mi hermana en las hamacas?

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA EL PRIMER CICLO.

En la actualidad, los niños están alejados de la lectura de historietas: prefieren mirar los dibujos animados que les ofrece la televisión. Aprovechando este gusto por las historias animadas, el docente puede acercarles, para su lectura, historietas con personajes ya conocidos.

Esta tarea posee un doble valor didáctico. Por un lado, la presentación de modelos les permitirá analizar el formato de la historieta y elaborarlas. Por otro, este tipo de texto les ofrece la posibilidad de recuperar las imágenes que se pierden en la fugacidad televisiva.

Así, podrán leer y releer las historias, volver atrás, detenerse en detalles, etc., actividades éstas que no pueden realizarse frente a un dibujo animado.

A fin de otorgar significatividad y riqueza a la tarea, es fundamental que se realice en pequeños grupos.

Las actividades que a continuación se sugieren, presentan una secuencia. La distribución en el tiempo deberá definirla cada docente en función de su grupo de alumnos.

- Proponer a los niños, la lectura de historietas variadas.
- Interpretar en ellas, la secuencia narrativa, el mensaje, el conflicto, el final, la sorpresa, el humor, etc.
- Analizar los personajes, sus características, su ropa, su forma de hablar, etc.
- Observar los elementos lingüísticos que se utilizan, con el objetivo de caracterizar el formato (onomatopeyas, diálogos, cartucho, globos).
- Escribir entre todos y con la guía del docente, los elementos que dan forma a este tipo de texto.
- Proponer a los niños escribir historietas para armar una revista o libro, eligiendo el destinatario de los escritos.
- Dibujar los personajes teniendo en cuenta que siempre deben aparecer con la misma ropa y que hay que repetir el dibujo en distintas posiciones en cada viñeta, para que pueda ser reconocido por el lector.
- Caracterizar a los personajes en forma oral y luego escrita, con las preguntas: ¿cómo es?, ¿cómo se llama?
- Elaborar un plan de escritura sobre el tema de la historieta que van a producir. ¿Quiénes son los personajes? ¿Dónde están ubicados? ¿Qué les ocurre? ¿Cómo termina?, y otras preguntas que el docente crea pertinentes para ayudar a los niños a organizar las ideas antes de hacer la historieta.
- Narrar la secuencia de la historia.
- Elegir los núcleos temáticos que justifiquen una viñeta.

Primer borrador:

- Elaborar los diálogos, cartuchos, relatos del narrador, etc.
- Dibujar cada viñeta con los diálogos.

Segundo borrador:

- Corregir las producciones con el grupo de pares.

escolares.com.ar

"Un recorrido para la educación."

- Contenidos.
- Recursos.
- Bibliografía.
- Empresas.
- Organismos Oficiales.
- Organizaciones no gubernamentales.
- Gremiales.
- Servicios.

• Rehacer, sacar, reescribir, cambiar lo que sea necesario.

• Realizar la versión final, que será entonces corregida por el docente.

• Dar los toques finales al escrito con las sugerencias del docente.

A partir de la versión final, armar la revista y hacer entrega de la misma a los destinatarios previstos antes de iniciar el proyecto de trabajo.

Se puede hacer una revista de historietas tomando como eje temático un tema de otras áreas; por ejemplo: los derechos del niño, un relato histórico, la familia, los animales, la contaminación ambiental, el humor, etc., o escribir libremente lo que deseen.

Otra propuesta para trabajar con los más chicos es contar chistes conocidos, traer otros chistes desde sus casas y compartirlos con el grupo.

Luego, representar el chiste en una historieta.

■ PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL SEGUNDO CICLO.

Es necesario que los alumnos traigan variedad de historietas al aula para su lectura. Esto permitirá hacer diferencias de estilos, temáticas, cantidad de viñetas, etc. En este ciclo se pueden incluir historietas largas, de varias páginas, que relatan una historia.

Para comprender el real significado de estos textos hay que trabajar -sobre todo- en la interpretación del mensaje, la síntesis de las escenas, los recursos literarios que utiliza el autor, los dobles sentidos del discurso, los finales abruptos, los finales abiertos, la ironía, la sorpresa, el humor.

Es importante observar todos los recursos verbales, visuales y los signos convencionales. Las onomatopeyas y sus significados, las metáforas, los tipos de letras, todo aquello que sirva para caracterizar el formato. Si estas actividades se hacen en pequeños grupos; se logrará, además, que los alumnos compartan distintas formas de comprensión del mensaje, discutan sobre los formatos, intercambien ideas, se diviertan, se rían, lo que enriquecerá esta tarea de análisis de los textos.

Con los elementos que caracterizan el formato de la historieta, elaborar por grupos, un afiche y compartir el trabajo con los otros grupos.

Para la producción escrita de historietas es conveniente elegir el destinatario de las mismas para tenerlo en cuenta al escribir. Si se escriben historietas para niños más chicos, para chicos más grandes, para grandes y chicos, etc.

En este ciclo se puede hacer una revista por curso, o varias (una por cada subgrupo), que se presenten en una exposición de trabajos programados institucionalmente. Otra variante es hacer historietas en diapositivas, o libros grandes para niños más pequeños.

Al comenzar la producción de los textos, también se debe decidir si se hará sobre un tema o será libre, si se hará una revista, o si las historietas serán parte de otras producciones como: un diario, una revista informativa, un diario mural, etc.

Como ya detallamos para el primer ciclo, es necesario caracterizar a los personajes, dibujarlos, colocarles cualidades que sean típicas de las distintas personalidades, para que resulte más fácil -luego- inventar la historia.

Hacer el guión es un paso previo e imprescindible para planificar la historieta. Elaborar la secuencia narrativa supone, como ya se ha visto, decidir qué irá en cada viñeta, como serán los diálogos y los planos, cuál es el conflicto y cómo se resuelve, dónde se colocarán las acotaciones del narrador, qué otros recursos se usarán, etc.

Una vez realizado el guión, se procederá a la redacción del primer borrador. Es necesario aclarar la importancia de hacer todos los borradores que sean necesarios hasta lograr la versión final de la historieta. Los alumnos deben ir construyendo competencias para reescribir, corregir la ortografía (ayudándose de libros de consulta como diccionarios y libros de ortografía), releer, dibujar partes poco claras, etc.

La etapa de producción y corrección de borradores debe aprovecharse para que unos corrijan a otros, con lo cual los pares serán sus primeros lectores; esto los obligará a revisar sus propios conocimientos del tema. La intervención del maestro es imprescindible, pero una vez que los mismos alumnos hayan utilizado todos los recursos de los que disponen para mejorar el escrito.

El momento de corrección colectiva de los escritos es oportuno para trabajar los conceptos gramaticales que no estén claros para los alumnos, es el momento de ver los contenidos del bloque de reflexión sobre los hechos de la Lengua. Trabajar contenidos gramaticales cobra significatividad ya que tiene un objetivo: la mejora de los textos, los que van a ser leídos por destinatarios que se encuentran fuera del ámbito del aula.

Con la historieta pueden incluirse los siguientes contenidos gramaticales: la onomatopeya, el vocativo, las interjecciones, la metáfora, la comparación, los signos de admiración e interrogación, nivel coloquial de la lengua, el diálogo.

Otro paso importante es el momento de la presentación en sociedad del texto o textos terminados, esta tarea debe prepararse previamente para lograr darle el valor que merecen los escritos realizados por los alumnos.

■ OTRAS ALTERNATIVAS:

1.- La fotonovela.

La fotonovela es una narración secuenciada formada por imágenes fotográficas y texto. Tiene en común con la historieta que en ambas se utilizan textos integrados con imágenes fijas secuenciadas. Se diferencian en que la imagen en la historieta es un dibujo y en la fotonovela, una foto. A los alumnos les gusta la fotografía y puede encararse esta tarea. Sin embargo, también pueden elaborarse fotonovelas sin utilizar la cámara fotográfica. Para ello basta con recortar de diarios y revistas fotografías que se desarrollen en ambientes semejantes y, en la medida de lo posible, que aparezca el mismo personaje.

Se pueden seleccionar, primero, las fotografías y luego inventar una historia que se adecue a las imágenes o viceversa: inventar una historia y buscar las imágenes necesarias para armar la fotonovela.

En cuanto a los diálogos, se siguen las mismas normas que para la historieta.

2.- La historieta cómica.

El sentido del humor es una cualidad humana que todos poseemos, de hecho, el hombre es el único ser de la creación que se ríe. También es cierto que el humor, si bien es una cualidad humana, puede desarrollarse y, la historieta cómica, es un excelente recurso para este desarrollo.

No es posible hablar del humor sin hacer referencia a la creatividad, ya que es ésta la que se pone en juego.

El hombre tiene la posibilidad de combinar, componer, integrar, fusionar elementos y, con ello, lograr una nueva organización. Esto es lo que llamamos creatividad: la posibilidad de establecer nexos inesperados para dar lugar a algo original. Desarrollar en los niños esta capacidad es capacitarlos para huir de los caminos trillados.

Si los maestros nos aferramos a esquemas expositivos de enseñanza, si sólo esperamos que el alumno repita o memorice lecciones, si debe hacer tareas que tienen una sola respuesta o un solo camino de resolución, matamos la creatividad que hay en cada niño.

■ BIBLIOGRAFÍA:

Aparici, Roberto: **El comic y la fotonovela**. Madrid, Edic. de la Torre, 1992.

Menegazzo, Lilia: **Didáctica de la imagen**. Buenos Aires, Latina, 1974.

Irene Nielsen es Profesora en Ciencias de la Educación y Psicóloga Social.

Beatriz Kohen es Licenciada en Ciencias de la Educación.

Fe de erratas:

En la revista **La obra. Para E.G.B.** Nro. 937, tanto en el Sumario como en el título de la nota (pág. 36), donde dice: "El texto institucional en el aula"; debe decir: "El texto instruccional en el aula".

La medida y las mediciones.

Por María Elena Duhalde

La "metodología de la quietud" priva al alumno de una fuente inagotable de ocasiones para aprender que proceden de la propia experiencia, cercena su intuición y, lo que es más importante, retrasa y a veces impide la formación de conceptos, lo que obliga al escolar a recurrir a la memorización de reglas no comprendidas, que sólo se aplican bien durante un corto espacio de tiempo. (1)

Pensado en los diferentes planes de estudio que han existido en nuestro país observamos que el tratamiento de la medida siempre ha estado presente. Esto no debería llamar la atención ya que es un tema de innumerables aplicaciones en la vida diaria y en la ciencia y, en consecuencia, tiene socialmente, un valor relevante.

Si bien comparando dichos planes pueden existir algunas diferencias en cuanto a los aspectos curriculares que debe contener el aprendizaje de la medida, en todos ellos aparecen tres tópicos fundamentales:

- El Sistema Métrico Decimal y las conversiones de unidades.
- Uso de instrumentos de medida.
- Las fórmulas para el cálculo de perímetros, áreas y volúmenes.

La realidad nos muestra que, a pesar de ser la medida un tema importante en la enseñanza y al cual se dedica un prolongado período de la escolaridad, los resultados en su aprendizaje dejan mucho que desear. Es común encontrar alumnos y también adultos que expresan superficies en metro lineales, que pueden llegar a decir que una pelota de tenis pesa 2 kilos o que un metro es igual a mil kilómetros.

¿Qué es lo que ha pasado en todos estos años? La falta de acciones concretas de medir, la carencia de instrumentos de medición en las aulas, tanto convencionales como no convencionales (raras veces uno puede encontrar balanzas, probetas, recipientes graduados, con suerte encontrará un centímetro), la importancia que se le dio a los aspectos algorítmicos de las conversiones y no a la comprensión de los conceptos involucrados en la medida ha traído como consecuencia estas falencias.

Los nuevos CBC nos hablan del uso de unidades de medida no convencionales, de la elaboración por parte del alumno de fórmulas para determinar medidas y ver las ventajas que brinda su uso (economía y esfuerzo), la inexactitud de los resultados, el concepto de error de medición y la necesidad de un aprendizaje comprensivo del proceso de medir y del Sistema Métrico Decimal.

Desde hace varios años se ha tratado de revertir la enseñanza de la medida, pero los resultados aún no son muy alentadores. En los primeros años se comenzó a trabajar con unidades no convencionales de medida y a realizar mediciones efectivas, pero estas actividades en general quedan en un nivel intuitivo, sin reflexión sobre lo realizado y fundamentalmente sin continuidad en los ciclos siguientes.

Cabe hacer una salvedad. Podríamos decir que "midiendo se aprende a medir", pero... ¡cuidado! Medir no es sólo manipular objetos e instrumentos. Al medir lo que debe lograrse es una construcción mental del concepto de medida, mucho más complejo que tomar un instrumento y leer un número. Como dice Bachelard:

En la enseñanza elemental, las experiencias demasiados vivas, demasiado ilustradas, son falsos centros de interés. No me cansaría nunca de aconsejar al profesor, el ir sin cesar de la mesa de experiencias a la pizarra para extraer lo más rápidamente posible lo abstracto de lo concreto.

■ ¿QUÉ SE CUENTA, QUÉ SE MIDE?

Precisando conceptos.

Los niños -en su contacto con el entorno físico- habitualmente cuentan; por ejemplo: ¿cuántos niños asistieron hoy a clase?, ¿cuántos lápices hay en la caja? y muchos cuántos más... Es fácil distinguir que todo lo que se cuenta viene naturalmente separado en unidades que pueden contarse una a una.

Pero cuando el niño quiere saber cuánto jugo hay en un vaso, cuánto pesa el hermanito que recién nació, o cuán larga es la cinta que tiene su mamá, ya no es posible distinguir ni en el líquido, ni en el cuerpo, ni en la cinta algo que pueda considerar como una unidad. Paulatinamente se irá dando cuenta que a diferencia de las cantidades que cuenta que se caracterizan por su discontinuidad (cantidades discretas); los líquidos, la cinta, el peso, se caracterizan por su continuidad (cantidades continuas).

Así como contando podemos encontrar el cardinal de una colección finita de objetos separados, el proceso de medir permite asignar un número a una cantidad de magnitud a partir de la comparación de una cantidad de longitud, masa, volumen, etc., de un objeto dado con otra cantidad de longitud, masa, volumen, etc., del mismo objeto a la que se llama **unidad de medida.**

Este proceso permite comparar numéricamente cantidades de magnitud del mismo tipo, de tal manera que una vez fijada la unidad, a igual cantidad de magnitud le corresponda un mismo número: **su medida.**

Como podemos ver, el concepto de medida está permanentemente vinculado con el concepto de magnitud, pero... ¿qué es una magnitud? En este artículo no se presentará la definición matemática de este concepto, solamente se señalarán algunas definiciones del diccionario que pueden ser suficientes para una primera aproximación al mismo. El diccionario nos dice:

"Magnitud: Tamaño de un cuerpo". "Es cualquier atributo medible de los objetos". "Cualquier propiedad física que puede ser medida".

A partir de estas definiciones se hace necesario distinguir los atributos mensurables de los objetos de aquellos que no los son. En general, en la enseñanza siempre se trabajaron las propiedades de los objetos, tales como forma, tamaño y color pero, se descuidaron las propiedades físicas de los mismos, tales como la longitud, la masa, la capacidad, etc., a las que se les puede asignar una medida. Es importante destacar que no todos los atributos de los objetos son medibles. No es posible comparar dos dolores, salvo que sean sufridos por la misma persona y aún así no podemos decir cuánto más doloroso es.

De todo lo expuesto anteriormente, podemos extraer conclusiones didácticas acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la medida que se realizará paralelamente al aprendizaje del número natural.

■ EL PROCESO DE MEDIR: LOS MATERIALES.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la medida, los niños deben tomar contacto con las magnitudes físicas. La exploración que hagan de las mismas al interactuar con los materiales, se convierte en un aspecto fundamental que le permitirá formular -más adelante- abstracciones. Esto nos lleva a considerar la necesidad de que en el aula aparezcan elementos que permitan a los niños aproximarse al conocimiento de distintos tipos de magnitudes.

A continuación, se presentan algunos materiales que pueden ayudar a la construcción de este tema y, en consecuencia, sería recomendable que estuvieran en todas las escuelas.

MAGNITUD	MATERIALES
Masa	Balanza de platillos, clavos, tuercas (2), bolitas, arena, otros.
Capacidad	Agua, arena, recipientes de distintas formas y tamaños. Recipientes de un litro, medio litro, cuarto litro. Recipientes graduados.
Longitud	Barras de madera, tiras de cartón, metro de tendero, centímetro, cuerdas.
Tiempo	Relojes de arena, velas de cera para graduar, relojes digitales, cronómetros.
Superficie	Papel cuadriculado de diferente tamaño de cuadrícula. Tijeras. Papel transparente. Tangram.
Volumen	Cajas, policubos, cuerpos para ensamblar.

Es necesario aclarar que este material no agota las posibilidades y que cada docente podrá ampliar o adaptar de acuerdo con su criterio. Es conveniente que entre los materiales elegidos como unidades de medida exista una relación de proporcionalidad. Por ejemplo: si hay tiras de cartón que se eligen como unidad de medida, deben existir tiras que sean la cuarta parte o la mitad de la unidad, como así también podrán confeccionarse tiras que estén formadas por dos o tres unidades. En síntesis, que existan submúltiplos y múltiplos de la unidad.

LA ENSEÑANZA DE LA MEDIDA: PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Ya se dijo la importancia que tienen los materiales para el aprendizaje de la medida, en tanto permiten que los niños puedan comparar atributos medibles de los objetos. Esta comparación se realizará:

- Directamente entre los objetos a comparar.
- Indirectamente con la ayuda de un tercer objeto, que se usa como intermediario cuando los objetos no pueden superponerse (este aspecto involucra la propiedad transitiva).
- Indirectamente, con la ayuda de un sistema de elementos intermedios, no estructurado en un principio pero que su uso irá creando en el tiempo la necesidad de la utilización de un sistema estructurado que -en definitiva- será el sistema métrico decimal.

LOS PASOS EN EL PROCESO DE MEDIR.

En la construcción de la medida, los niños pasan por diferentes momentos:

- **Estimación sensorial:** en muchas situaciones, para efectuar la comparación entre dos objetos, respecto de una magnitud considerada, es suficiente una **estimación sensorial**. Nadie dudará en decir que el aula es más larga que la ventana.
- **Comparación directa:** en casos en que la estimación sensorial no es suficiente, dado que los elementos que se quieren comparar no tienen una diferencia tan notoria que pueda ser percibida a través de los sentidos, la comparación se puede realizar mediante un **desplazamiento de los objetos:**

-si se trata de **longitudes** se pueden **superponer** dos varillas haciendo coincidir uno de sus extremos y observar cuál de las dos es más larga;

-si se trata de la **masa**, a veces simplemente utilizando los brazos como balanza podemos decir qué objeto pesa más o menos, pero en muchos casos esto no es posible y se hace necesario **recurrir a la balanza de platillos** para realizar la comparación directa;

-para trabajar con **capacidades** es necesario realizar el **trasvasado** de un recipiente a otro, observando si el contenido de uno de ellos llena el otro;

-para la **superficie**, la comparación directa se puede realizar **superponiéndolas**, pero esto no siempre es posible, ya que si poseen formas muy diferentes será necesario realizar **pavimentaciones**.

A veces, la diferencia entre los objetos respecto de una magnitud considerada es mínima y se hace necesario utilizar instrumentos de medición. La introducción de comparaciones de magnitudes cuyas diferencias son muy poco notables a los sentidos, representa una variable didáctica que provoca la necesidad del uso de instrumentos de medida.

• **Comparación indirecta:** no siempre es posible trasladar el objeto para compararlo con otro. En estos casos suele recurrirse a un elemento que funciona como intermediario. Si se quiere comprar una cocina que entre en un espacio prefijado, no parece práctico traer la cocina del negocio para ver si entra. Seguramente mediremos con un metro el espacio disponible. Pero si no tenemos un instrumento de medida, es posible que tomemos una cinta o una tira de papel, la superpongamos en el ancho a medir y hagamos una marca.

En esta etapa, los niños -y por qué no a veces los adultos- utilizan unidades de medida antropométricas; por ejemplo: para comparar la altura de dos mesas utilizan su cuerpo como referencia, como también para calcular el largo y el ancho de una habitación muchas personas lo calculan utilizando un paso largo, que posteriormente convierten, con una buena aproximación, a metros. En la comparación indirecta aparecen tres métodos que se diferencian de manera muy marcada. Se ejemplifica para la longitud.

1. Como ya se dijo anteriormente, una de ellas consiste en hacer marcas en el objeto intermediario para poder comparar. Se traslada el intermediario sobre las longitudes a medir y se hacen marcas distinguibles, luego se compara la posición de las marcas en el instrumento.

2. Otro de los métodos consiste en tener muchas varillas, fósforos, tiras de cartón, etc., de igual longitud. Las magnitudes de los objetos a comparar se cubren con estas unidades, luego se realiza la comparación entre el número de unidades utilizados en cada caso. En esta situación, la comparación es exclusivamente numérica. Si las unidades elegidas no entran un número exacto de veces, será necesario tener subunidades de las mismas; por ejemplo: algunas que sean la mitad, otras un cuarto, etc.

3. El uso de unidades antropométricas es otro de los métodos: el pie, el palmo, el codo, el paso, otros. Es necesario destacar que este último método presenta algunas dificultades:

• la falta de homogeneidad de las unidades provoca diferencias en las medidas obtenidas (no siempre damos pasos de igual longitud);

• se pierde precisión al realizar las superposiciones (huecos dejados entre paso y paso);

• dificultades de comunicación debido a que las dimensiones del cuerpo de las personas varía de una a otra.

• **La noción de transitividad:** es importante aclarar que cuando el niño utiliza un elemento intermediario comienza a desarrollar la noción de transitividad.

DISEÑO DIDACTICOS S.A.
VIDEOS EDUCATIVOS.
NIVEL INICIAL, E.G.B., POLIMODAL, TERCIARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL
SOLICITE CATÁLOGO / ENVÍOS AL INTERIOR
Juan B. Justo 1747 (1414) Cap. Fed.
Tel./Fax: (011)4779-0261 / 0268
e-mail: eductil@sinectis.com.ar

El uso de la propiedad transitiva se produce a través de la comparación de pares de objetos. Supongamos que tenemos que comparar la masa de tres envases iguales de remedios, que contienen distintos objetos no visibles. Aceptemos que el envase A es más liviano que B y B es más liviano que C, es decir que A < B < C. Pueden observarse distintas formas de comparación:

-El niño sopesa A y B, luego B y C, pero no concluye que A es más liviano que C, sino que tiene que sopesar A y C.

-Sopesa A y B y luego A y C, lo que no le permite extraer conclusiones entre B y C.

Otras veces, los niños utilizan procedimientos recursivos, seleccionando la más pesada de todas; luego la más pesada de las que le quedan, y así sucesivamente. Cuando los niños ante una situación como el primer caso deducen que A es más liviano que C sin necesidad de sopesar, se puede decir que han logrado la transitividad.

• La **elección de la unidad convencional**: finalmente, a través de todo este proceso que está centrado en el uso de unidades no convencionales y en la construcción del concepto de medida, las maestras provocarán situaciones de comunicación. Dichas actividades estarán destinadas a provocar el conflicto que se plantea con las medidas obtenidas cuando se utilizan distintas unidades o unidades antropomórficas iguales pero de distintas personas. Estas situaciones colocarán a los niños en la necesidad de elegir una unidad de medida convencional.

■ CONCLUSIÓN:

Como puede observarse, la medida es un tema complejo donde convergen la geometría, el número y el mundo físico. La relevancia de esta convergencia, es que aparece en el aprendizaje de la matemática una estrecha vinculación con el mundo físico, lo que hace que se comience a caminar por la matemática no exacta, donde sólo el reconocimiento de los márgenes de error pueden permitir el pasaje de los resultados experienciales a los niveles de abstracción que abren el camino de la modelización.

■ UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA MEDIDA: EL MÉTODO RUSO.

Los rusos Galperín y Georgiev, en 1969, realizaron una investigación acerca del desarrollo del concepto de medida en los niños, que fue confirmada por un estudio realizado en Estados Unidos en niños de seis años. Sus investigaciones se realizaron en el marco de la clase y enfocaron la enseñanza de la medida basándose en los procesos propios de la medida.

Las primeras actividades estuvieron encaminadas a la necesidad de utilizar unidades de medida superando la simple percepción visual. Uno de los objetivos que perseguían era que los alumnos eligieran la unidad de medida apropiada a la situación. Este aspecto resulta sumamente importante ya que una buena elección de la unidad de medida implica un conocimiento de la magnitud considerada (no es raro encontrar chicos grandes que creen que la capacidad se mide como si fuera una longitud; esta confusión es provocada por la lectura de capacidades en jarras graduadas). En el programa llevado a cabo se utilizaron unidades de medida tales como fósforos, cucharas, tazas, etc. También se usaron unidades compuestas; por ejemplo: una unidad formada por tres fósforos (múltiplo de la unidad fósforo) y unidades fraccionarias, por ejemplo media taza (submúltiplo de la unidad taza). En la primera etapa no se asignaron números, sino que simplemente se trabajó con actividades tales como: llená esta taza con cucharas de agua.

En una segunda instancia se introdujo el concepto de número al tener que responder preguntas como: ¿cuántos fósforos necesitás para cubrir el largo del libro?, ¿cuántas medias tazas de arena necesitás para llenar esta jarra?

En el tercer momento, las actividades estuvieron orientadas a que los niños descubrieran la relación inversamente proporcional entre la medida y la unidad de medida. Si una misma longitud se mide con fósforos, harán falta más fósforos que si se mide con sorbetes.

Estas investigaciones demostraron que los niños afectados a este programa hicieron progresos muy importantes en las nociones relacionadas con la medida, en comparación con otros grupos que no habían participado en la experiencia. Explican que también obtuvieron

ventajas adicionales en los conceptos de multiplicación y división al introducir unidades que fueran múltiplos (3) y submúltiplos de la unidad elegida. Carpenter considera que es muy importante tener en cuenta esta investigación que muestra ciertos aspectos fundamentales del proceso de medición, a saber, estimación y aproximación, conservación y transitividad, y la repetición de la unidad de medida.

■ LA LONGITUD.

Antes de llegar al Jardín, los nenes ya han descubierto que los objetos tienen diferentes longitudes, no es raro escuchar expresiones referidas a la altura, ya sea de ellos o de otras personas, hacen trenes más largos y otros más cortos. Las actividades deben estar encaminadas a que las primeras relaciones que expresan omitiendo uno de los términos comparativos -es alto, es largo- vayan evolucionando hasta llegar a expresiones relacionales -es más largo que, es más bajo que-. Posteriormente, se plantearán situaciones donde la comparación no es suficiente. Para poder responder a preguntas tales como: ¿cuánto más alto es?, ¿o más corto?, ¿o más largo?, se hace necesario medir. ¿Cómo saber si la sala que de cuatro y la de cinco tienen igual largo? Si la diferencia es mínima, los sentidos no alcanzan y habrá que recurrir a un intermediario.

En ocasiones de medir longitudes puede suceder que los niños la cubran con listones de cartón o madera, todos de igual longitud, pero al hacerlo quede una pequeña porción que no puede ser medida con la unidad. En esta situación, la maestra orientará a los grupos a utilizar una longitud menor que la unidad que permitan completar la medición.

■ ACTIVIDADES POSIBLES:

- Comparar objetos por su largo ordenándolos según su longitud.
- Clasificar objetos de acuerdo con su longitud.
- Estimar entre dos objetos cuál es más largo y, luego, comprobarlo superponiéndolos.
- Medir distancias con pasos, pies, saltos, etcétera.

■ EN SÍNTESIS:

En algunas circunstancias, la percepción visual es suficiente para determinar la comparación, pero cuando la diferencia de longitud es muy pequeña se debe recurrir a la superposición de las longitudes. Si los objetos a comparar no están ambos a la vista o no pueden desplazarse uno sobre el otro es necesario recurrir a un elemento intermedio y si además debemos responder a "cuánto más largo es ", se necesita medir. Es importante que en esta secuencia se observe cómo la introducción en una situación propuesta de distintas **variables didácticas** (4) provocan cambios en los procedimientos y crean la necesidad de medición.

■ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

(1) Chamorro y Belmonte: **El problema de la medida.** Madrid, Síntesis, 1994.

(2) Los clavos y las tuercas representan un material muy útil como unidades de medida no convencionales, ya que vienen de distintos tamaños que permiten establecer equivalencias de pesos.

(3) Múltiplos y submúltiplos: se habla de la unidad cuando al elegir, por ejemplo, una tira de cartón como unidad de medida, también existen otras que sean el doble, e, triple, etc., de la unidad. Asimismo hablaremos de submúltiplos de la unidad para referirnos a tiras que sean la mitad, la cuarta parte, etc., de la unidad. Si bien el ejemplo se refiere a unidades de longitud; lo mismo vale para recipientes cuando se trabaja capacidad o en objetos para equilibrar, cuando se trabaja masa.

(4) Variable didáctica: este concepto fue explicado en la primera parte de esta nota.

■ BIBLIOGRAFÍA:

- En: **Revista UNO. Número 10. Medida.** Barcelona, GRAÓ, 1996.
- Chamorro y Belmonte: **El problema de la medida.** Madrid, Síntesis, 1994.
- Castro, E. y otros: **Estimación en cálculo y medida.** Madrid, Síntesis, 1996.

María Elena Duhalde es Profesora de Matemática y Maestra Normal Nacional, capacitadora de CIPOD – La obra.

Los paisajes del trabajo de la Argentina, de ayer y de hoy. (Tercera parte.)

Por Sergio E. Rodríguez y Mario López

Comparaciones entre las distintas realidades.

En el artículo anterior (revista La obra N°938, agosto de 1999) cerramos el trabajo comenzado en la entrega del mes de julio, donde tomamos al paisaje como herramienta para estudiar la realidad social argentina. La propuesta estaba dirigida al Área de Ciencias Sociales de 5to. año de la EGB 2, que está trabajando con "Las regiones de la Argentina y su relación con América".

En esta nueva presentación entraremos en estrategias comparativas, siguiendo con el planteo de los proyectos de investigación del medio (Zabala, A.; 1992), en lo que respecta a las conclusiones y a la generalización.

Las conclusiones sobre los temas planteados -el reconocimiento de las imágenes regionales representativas y la definición de sus características naturales y sociales-, permite que los alumnos confirmen, o no, sus hipótesis iniciales y amplíen su campo de conocimiento. A partir de aquí estarán en condiciones de generalizar aquello que ha sido motivo de estudio de un campo concreto y un problema puntual, en un entorno específico.

Las conclusiones tienen un valor relativo hasta que no se transfieran a otras realidades, donde aparezcan las mismas condiciones. Esto permite que el aprendizaje de los contenidos conceptuales no se limite a un valor anecdótico.

Ningún espacio se explica en sí mismo, sino que sobre él actúan decisiones tomadas en otras escalas (por ejemplo: nacional o internacional). Comprendiendo este concepto se puede superar la concepción de espacio cerrado, tan presente en la geografía escolar.

■ EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE COMPARACIÓN DE TEMAS.

Trabajaremos tres ejemplos, en un caso relacionaremos los temas población y superficie de los distritos políticos en que se divide la Argentina; en otro, la relación entre los tipos de relieve y los tipos climáticos y, por último, la relación entre límites y fronteras.

■ ACTIVIDAD 1.

POBLACIÓN DE LOS DISTRITOS POLÍTICOS DE LA ARGENTINA, 1991.

GRUPOS	PROVINCIAS	COLOR
DISTRITOS CON MÁS 10.000.000 DE HABITANTES.	Buenos Aires.	Violeta
DISTRITOS ENTRE 2.000.000 Y 10.000.000 DE HABITANTES.	Capital Federal, Córdoba, Santa Fe.	Rojo
DISTRITOS ENTRE 1.000.000 Y 2.000.000 DE HABITANTES.	Entre Ríos, Mendoza, Tucumán.	Naranja
DISTRITOS ENTRE 1.000.000 Y 500.000 HABITANTES.	Chaco, Corrientes, Jujuy, Misiones, Río Negro, Salta, San Juan, Santiago del Estero.	Amarillo
DISTRITOS CON MENOS DE 500.000 HABITANTES.	Catamarca, Chubut, Formosa, La Pampa, La Rioja, Neuquén, San Luis, Santa Cruz, Tierra del Fuego.	Blanco

1. Pintar un mapa de la República Argentina, con los colores indicados en la tercera columna del cuadro anterior, los distintos distritos políticos argentinos.

2. Colocarle un título a cada grupo de distritos teniendo en cuenta la cantidad de habitantes con relación a todo el conjunto, el número de distritos que hay en cada grupo y su ubicación en la Argentina; por ejemplo: grupo de más de 10.000.000 de habitantes: "Único distrito, el más poblado de la Argentina", distritos de entre 2.000.000 y 10.000.000 de habitantes: "Pequeño grupo de provincias centrales, segundo grupo en población".

SUPERFICIE DE LOS DISTRITOS POLÍTICOS ARGENTINOS.

GRUPOS	PROVINCIAS	LÍNEAS
DISTRITOS CON MÁS DE 200.000 km^2	Buenos Aires, Chubut, Río Negro, Santa Cruz.	1 línea vertical cada 2 mm.
DISTRITOS ENTRE 100.000 Y 200.000 km^2	Catamarca, Córdoba, La Pampa, Mendoza, Salta, Santa Fe, Santiago del Estero.	1 línea vertical cada 4 mm.
DISTRITOS ENTRE 20.000 Y 100.000 km^2	Chaco, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Rioja, Misiones, Neuquén, San Juan, San Luis, Tucumán, Tierra del Fuego.	1 línea vertical cada 8 mm.
DISTRITOS CON MENOS DE 20.000 km^2	Capital Federal.	1 línea vertical cada 16 mm (se amplía el distrito para poder hacer el dibujo).

1. Dibujar el mapa de República Argentina siguiendo las pautas de interlineado establecidas en la tercera columna del cuadro anterior.

2. Colocarle un título a cada grupo de distritos teniendo en cuenta la superficie con relación a todo el conjunto, el número de distritos que hay en cada grupo y su ubicación en la Argentina; por ejemplo: grupo de distritos con más de 200.000 habitantes, "Grupo de grandes distritos del sur y centro".

Este ejercicio que presentamos a continuación contiene cierta complejidad que el docente deberá analizar sobre su realización, según su propia realidad áulica. Creemos que el mismo permite relacionar dos temas (superficie-población) superando algunos estereotipos que vinculan en forma directa ambos aspectos, es decir, por ejemplo: gran provincia = gran número de habitantes + gran superficie.

Superficie	distritos con más de 200.000 km²	distritos entre 100.000 y 200.000 km²	distritos entre 20.000 y 100.000 km²	distritos con menos de 20.000 km²
Población				
Distritos con más de 10.000.000 de habitantes.	Buenos Aires			
Distritos entre 2.000.000 y 10.000.000 de habitantes.		Córdoba Santa Fe		Capital Federal
Distritos entre 1.000.000 y 2.000.000 de habitantes.		Mendoza	Entre Ríos Tucumán	
Distritos entre 500.000 y 1.000.000 de habitantes.	Río Negro	Salta, Santiago del Estero	Chaco, Corrientes, Jujuy, Misiones, San Juan	
Distritos con menos de 500.000 habitantes.	Chubut, Santa Cruz	Catamarca, La Pampa,	Formosa, La Rioja, Neuquén, San Luis, Tierra del Fuego	

Este cuadro nos permite observar que se amplía la cantidad de grupos al combinar las dos variables. Se puede preguntar a los alumnos:

- ¿Cuántos grupos se han formado al agrupar la superficie y la población?

- ¿Qué nombre le pondrían a cada uno de ellos? Por ejemplo: **Grupo 1:** "Buenos Aires, el distrito más poblado y de mayor superficie". **Grupo 2:** "Dos provincias del centro o pampeana con mediana superficie y cantidad de habitantes".

También se puede realizar el mapa de la Argentina correspondiente.

ACTIVIDAD 2.

TIPOS DE RELIEVE	PROVINCIAS	COLORES
PREDOMINIO DE LLANURA	Buenos Aires (menos extremo sur), La Pampa, Entre Ríos, Corrientes, Misiones, Chaco, Formosa, Santiago del Estero, Córdoba: norte, este, sur, centro. Tucumán: este. Salta: este. San Luis: sur.	Verde
PREDOMINIO DE MONTAÑA	Santa Cruz, Chubut, Río Negro: oeste. Tierra del Fuego: sur, Neuquén: oeste, centro, norte. Mendoza, San Juan, La Rioja, Catamarca, Jujuy, Salta: oeste y centro. Tucumán: oeste, Córdoba: oeste. San Luis: norte y centro.	Marrón
PREDOMINIO DE MESETA	Río Negro, Chubut y Santa Cruz: norte, centro, sur y este, Neuquén: este, Tierra del Fuego: norte y centro.	Amarillo

1. Pintar un mapa de la Argentina, con los colores indicados en la tercera columna del cuadro anterior, los distintos distritos políticos argentinos.

TIPOS DE CLIMA	PROVINCIAS	LÍNEAS
PREDOMINIO DE CLIMAS SUBTROPICALES Y TROPICALES	Misiones, Corrientes, Entre Ríos: norte. Formosa, Chaco, Santa Fe: norte y centro-norte. Santiago del Estero: norte, este, centro y noroeste. Tucumán: menos extremo noroeste. Jujuy: este, centro y noreste. Salta: este y centro. Catamarca: extremo noreste.	Líneas horizontales a 4 mm de separación.
PREDOMINIO DE CLIMAS TEMPLADOS	Buenos Aires: menos extremo sur. La Pampa: norte, centro y este. San Luis: sur, centro, este. Córdoba: menos extremo noroeste. Santa Fe: sur y centro-sur. Entre Ríos: sur, centro, este y oeste.	Líneas verticales a 4 mm de separación.
PREDOMINIO DE CLIMAS SEMIÁRIDOS Y ÁRIDOS	Santiago del Estero: suroeste. Tucumán: extremo noroeste. Salta y Jujuy: oeste. Catamarca: menos extremo noreste. La Rioja, San Juan y Mendoza. La Pampa: sur, suroeste y oeste. San Luis: oeste. Neuquén, Río Negro y Chubut: menos extremo oeste. Santa Cruz: menos extremo oeste y extremo sur.	Líneas inclinadas.
PREDOMINIO CLIMAS FRÍOS.	Neuquén, Río Negro y Chubut: extremo oeste. Santa Cruz: extremo oeste y extremo sur. Tierra del Fuego.	Líneas inclinadas (en sentido contrario al anterior grupo).

1. Elaborar el mapa de la Argentina con el lineado establecido en la tercera columna.

■ ACTIVIDAD 3.

Creemos conveniente realizar una aproximación teórica a los conceptos de límite y frontera. Partimos de la base que ambos son construcciones humanas, por lo tanto, descreemos del remanido concepto de "límite natural", ya que "naturalmente" los límites no existían, sino que es el hombre quien en su devenir político e institucional decide separar territorios para establecer allí jurisdicciones de acuerdo con las conveniencias e intereses del momento histórico que le toca vivir.

La frontera, en cambio, nos remite más hacia lo cultural; a esa franja de ancho variable en la que se mezclan elementos como el idioma, la comida o la música de uno u otro país.

Por lo tanto puede haber límite, pero no frontera o viceversa. Lo importante es tener en claro que tanto los límites como las fronteras son organismos vivos, que cambian de acuerdo con la evolución de la sociedad.

Proponemos como actividad para desarrollar estos conceptos:

1. Señalar los límites en un mapa de la Argentina. Luego, establecer cuáles son las áreas más densamente pobladas a uno y otro lado del mismo. De allí deducir cuáles pueden ser las zonas más problemáticas desde lo cultural. Colorearlas.

2. Investigar (sobre las zonas problemáticas detectadas): ¿Qué idiomas se hablan a uno y otro lado del límite? ¿Hay algún tipo de conexión directa entre las localidades allí instaladas? ¿Cruza la gente? ¿En qué sentido primordialmente? ¿Para qué? ¿Hay emisoras de radio y TV o canales de cable? ¿Qué idioma predomina en la programación? O bien, ¿de qué país son las emisoras? ¿Qué música se escucha? ¿Qué comidas se comen?

3. Una vez respondidas estas preguntas -y cualesquiera que al docente se le ocurran- se puede elaborar una tabla o cuadro donde aparezcan los elementos conflictivos y que puedan señalar la influencia cultural de uno u otro Estado.

4. Comparar con la realidad que le toca vivir a los alumnos con los que se está trabajando. La pregunta disparadora sería: ¿Estamos exentos, estemos donde estemos ubicados geográficamente, de la "penetración" cultural? ¿Puede esta influencia cambiar, a la larga, los límites? ¿Cómo? ¿Por qué? La globalización, ¿favorece este proceso? ¿Pueden dar ejemplos?

■ CONCLUSIÓN

Las características evolutivas del alumno de 5to. año nos lleva a que esta etapa de las comparaciones y generalizaciones se extienda en su desarrollo. Pero queremos volver a recalcar la importancia de esta etapa de todo proyecto de trabajo, ya que las mismas permiten corroborar hipótesis iniciales planteadas al comienzo por los alumnos o llegar a elaborar otras nuevas.

La comparación nos permite llegar a reconocer la unidad, diversidad y especificidad del espacio sobre el cual estamos investigando (ZUSMAN, P., 1994) y con estos objetivos nos movemos para realizar estas actividades.

Nota: En la próxima entrega seguiremos sobre este camino, volviendo a reiterar a los colegas que quieran hacernos sugerencias sobre el contenido de los artículos, nos pueden remitir su correspondencia a la dirección de EDICIONES LA OBRA S.A. Hasta la próxima.

■ BIBLIOGRAFÍA:

- Camilloni, A; Levinas, M.: **Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales.** Buenos Aires, Aique, 1989.
- Ciccolella, P. y otros: **Geografía argentina.** Buenos Aires, Aique, 1994.
- Cosmes; P.; Gasull, J.: **Jugar con los mapas.** Barcelona, Tres Torres/EDUNSA, 1997.
- Ferrero, A; Zenobi, V.: **Ferrocarriles y poblamiento.** Documento de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- López, M; Rodríguez, S.: *Los paisajes del trabajo de la Argentina, de hoy y de ayer, comparaciones entre las distintas realidades. Segunda parte.* (En: Revista **La obra. Para la E.G.B. Nro.938.** Buenos Aires, La obra, 1999.)
- Zabala, A : *Los proyectos de investigación del medio. Los problemas reales como eje estructurador de los procesos de enseñanza/aprendizaje.* (En: **Aula de Innovación Educativa Nro. 8.** Barcelona, 1992.)
- Zusman, P.: **El diseño comparativo y el proceso de investigación.** 1994.

Sergio Rodríguez es Profesor de Geografía.

Mario López es Profesor de Historia.

CIPOD
laobra

25 SEPTIEMBRE

al

27 NOVIEMBRE

Auspician:

Gandhi
Incorp. a la
R.F.F.D.C.
B - 147

ediciones laobra s.a.

ediciones
Aula Abierta
S.A.

CAPITAL FEDERAL.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

Curso de capacitación docente con puntaje y créditos.

"EDUCACIÓN POR EL ARTE."

ORGANIZAN:
Instituto Gandhi y Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD).

DESTINATARIOS:
Docentes y estudiantes avanzados de todas las áreas artísticas del Nivel Inicial, EGB y Polimodal, directivos y del área de Educación Física.

TEMÁTICAS A ABORDAR:
- Análisis de los principios de la educación por el arte.
- Rol docente.
- Capacidad lúdica.
- Creatividad.
- Proceso creador y aprendizaje.
- Producción.
- Modos de evaluación.

EQUIPO DOCENTE:
Mercedes Oliveto, Dalia Zylberberg, Ana Cifelli y Alejandro Polemann.

MODALIDAD:
Semipresencial.

FRECUENCIA:
Un encuentro semanal.

INFORMES E INSCRIPCIÓN:
Tel./Fax: 4855-6855

El ecosistema. Factores abióticos.

Por Claudia Viola y Alejandro Lino

En la nota anterior hemos desarrollado los aspectos fundamentales del factor abiótico suelo, aportando además, un conjunto de experiencias sencillas en las cuales quedan evidenciadas algunas de sus características y propiedades más salientes. Procederemos, a continuación, a hacer lo propio con el factor aire.

■ EL AIRE

En general, cuando hablamos del aire no parece haber dudas con respecto a qué cosa nos referimos. Pero, ¿podemos dar una buena definición de él?, es decir, ¿estamos seguros de poder describir exactamente qué cosa es el aire?

Es posible que la mayoría de nosotros responda afirmativamente a estas preguntas y declare, junto con el diccionario y buena parte de los libros de texto: "el aire es la capa de gases que rodea a la Tierra" o "es la mezcla de gases que forma la atmósfera".

Bien, investiguemos brevemente la exactitud de estas definiciones. En principio dejemos en claro lo siguiente: es absolutamente cierto que la atmósfera resulta ser una estructura gaseosa que envuelve al Planeta, pero no es lo mismo decir que lo envuelve a decir que lo rodea. Mientras la "envoltura" es siempre una parte de la cosa a la que nos referimos, lo "rodeante" tiene connotaciones de exterioridad. Para dar un ejemplo sumamente simple, tomemos el caso de un paquete. El papel que forma su envoltura es indudablemente parte del paquete mismo, al tiempo que rodea a su contenido y, por lo tanto, es exterior a él.

Como la atmósfera es una parte de nuestro Planeta, convengamos entonces que lo correcto es decir que *es la porción gaseosa que lo envuelve y no que lo rodea.*

Ahora bien, la atmósfera es una capa gaseosa cuyo espesor no puede determinarse a ciencia cierta. Convencionalmente podemos atribuirle unos mil kilómetros de altura por sobre el nivel del mar, pero debemos tener en cuenta que al tratarse de gases, no hay manera de ponerle un límite preciso. El método usual para determinar su extensión consiste en comparar la densidad de sus componentes con la del espacio exterior. Cuando ambas son aproximadamente iguales, inferimos entonces que nos encontramos en el límite, sobreentendiendo que este límite consiste en una franja variable y no en una línea definida. Recordemos que entendemos por densidad al cociente entre la masa de un cuerpo y el volumen que ocupa, lo que para el caso de la atmósfera podemos aproximar a la cantidad de partículas de gas por unidad de volumen.

Como las moléculas de los gases que forman la atmósfera son atraídas por la gravedad terrestre, al igual que cualquier otra partícula material y, además, esta fuerza de atracción es mucho mayor cuanto más cerca del centro del Planeta se encuentren, ocurre que la densidad de los gases que forman la atmósfera disminuye rápidamente a medida que nos alejamos de la superficie de la Tierra. Está claro entonces,

que la mayor densidad del aire atmosférico se encuentra al nivel del mar.

Otra propiedad física variable de la atmósfera es la presión que ejerce. Ésta es una magnitud física que se define como la relación entre una fuerza y la superficie sobre la que se ejerce. Como el peso es una fuerza particular que depende de la atracción gravitatoria y de la masa de un cuerpo, es factible definir a la presión atmosférica como el peso de la atmósfera por unidad de superficie. Al igual que en el mar, a mayor profundidad deberemos soportar mayor presión y ésta se ejercerá en todos sentidos. Por lo tanto, inmersos como estamos en un mar de aire, sufrimos su mayor presión a nivel del mar y ésta disminuye a medida que nos elevamos.

Acostumbrados y adaptados a vivir en un mar gaseoso, nuestros cuerpos pueden responder a diversos cambios en los valores de la presión y densidad atmosféricas. Pero cuando esta variación es brusca o demasiado grande, se producen desajustes en el equilibrio entre el medio interno y el externo que pueden llegar a provocar graves trastornos. El síndrome provocado por estos desajustes se llama "mal de las alturas" o, más localmente, "apunamiento". Tengamos en cuenta que aquellas personas que viven en localidades que se hallan a más de 2000m sobre el nivel del mar, también sufren trastornos cuando descienden.

Retomando nuestra cuestión, queda claro que la atmósfera no es una envoltura homogénea, puesto que sus propiedades físicas se modifican continuamente a medida que aumentamos la altura. Pero no sólo sus cualidades físicas cambian, sino también su composición química. Veamos por qué.

Una peculiaridad de los gases consiste en la gran movilidad de sus moléculas. Estas moléculas chocan y rebotan unas contra las otras saliendo disparadas en todas direcciones, con lo que tienden a dispersarse por todo el espacio disponible. Así tengamos un solo gas o varios de ellos en un determinado ambiente, sus moléculas se comportarán en forma similar sin importarles demasiado contra quién chocan, salvo que se trate de alguna partícula especialmente reactiva que provoque algún tipo de reacción química que modifique la naturaleza del gas original.

Desde el punto de vista fisicoquímico, una mezcla de sustancias consiste en un tipo de agregación de las mismas en la que las partículas que la componen son más o menos groseras. Las dispersiones son las mezclas más finas, como por ejemplo las motas de polvo en el aire de una habitación o las grasas y proteínas dispersas en el suero que forma la leche. Pero si las partículas de las sustancias disueltas son de magnitud molecular, el conjunto deja de ser una mezcla y recibe el nombre de solución.

Ahora estamos en condiciones de advertir un segundo error en las definiciones dadas, puesto que los gases que forman la atmósfera constituyen una dispersión a nivel molecular, deberemos aceptar que el aire no es una mezcla de gases sino una solución de ellos.

Por otro lado, el tipo y proporción de gases de la atmósfera varía enormemente cuando la analizamos a diferentes alturas, tanto, que es perfectamente posible separarla en distintas capas, cada una con una composición particular.

Lo que llamamos aire, corresponde en realidad a la composición de la capa más densa y profunda de la atmósfera, denominada Troposfera y que se extiende desde la superficie del Planeta hasta una altura aproximada de unos 14km. En ella se desarrolla la vida y todos los fenómenos climáticos.

Composición del aire

La composición porcentual del aire podría ser la siguiente, aclarando que el hombre la modifica como consecuencia de distintas actividades antropogenéticas.

Composición porcentual del aire:

- Nitrógeno:	78 %
- Oxígeno:	21 %
- Argón:	0,9 %
- Dióxido de carbono:	0,03 %
- Otros gases:	0,07 %
(Vapor de agua, neón, criptón, xenón, etc.)	

■ ACTIVIDAD: EXPERIENCIAS DE LABORATORIO.

Estudio de la composición del aire.

Los siguientes experimentos de muy fácil realización permitirán poner de manifiesto la presencia de algunos de los componentes del aire arriba indicados.

• **El aire contiene oxígeno.**

Si se enciende una vela y luego se la tapa con un recipiente, pasarán unos instantes en los cuales permanece encendida y al cabo de ellos, se apagará. Si analizamos el por qué de este hecho con nuestros alumnos seguramente nos dirán: "*porque se acabó el aire*". Éste parece ser entonces, el momento adecuado para recordarles que el aire es una mezcla de gases. Una vez aclarado y trabajado este concepto no tendremos inconveniente en que reconozcan al oxígeno como el responsable directo en una combustión.

Si mojamos un poco de lana de acero ("virulana") y la dejamos expuesta al aire por un día, veremos claramente con nuestros alumnos los cambios ocurridos sobre la misma. Si le preguntamos a los chicos qué fue lo que sucedió seguramente nos contestarán que "*se oxidó*". Ésta es otra buena oportunidad para explicarles la acción que tiene el oxígeno sobre algunos elementos.

• **El aire contiene agua.**

Podemos preparar fácilmente sulfato de cobre anhidro. Esto se consigue calcinando directamente el sulfato de cobre en una cápsula de porcelana, el sulfato de cobre de intenso azul turquesa pasa a un blanco grisáceo. Una vez deshidratado el sulfato de cobre debe ser guardado en un recipiente hermético.

Colocar una pequeña cantidad de sulfato de cobre anhidro sobre un papel y agregarle una gota de agua. Veremos claramente que donde ella cae, la coloración cambia de blanquecina - grisácea a azul. Inmediatamente nos damos cuenta que esto sucede por el agregado de la gota de agua.

Ahora volvamos a colocar sulfato de cobre deshidratado sobre una hoja de papel y dejémoslo expuesto durante un día a la acción del aire. Observemos. ¿Podemos afirmar entonces, que el aire contiene agua?

• **El aire contiene dióxido de carbono.**

Preparemos una solución de agua de cal. La misma se obtiene agregando cal (hidróxido de calcio) a un cierta cantidad de agua. Luego se filtra a través de papel de filtro. El agua de cal nos sirve para detectar la presencia de dióxido de carbono, ya que la misma se enturbia cuando reacciona con él, pues se forma carbonato de calcio que es insoluble en el agua.

Para verificar este hecho podemos hacer que los chicos soplen a través de una pajita en un vaso que contiene agua de cal. El enturbiamiento del agua en el vaso nos permitirá explicarles que el dióxido de carbono exhalado es el responsable de la reacción.

Podemos repetir la experiencia, pero esta vez agregaremos aire en el vaso con agua de cal. Esto lo conseguiremos utilizando un inflador de manera tal que cuando lo accionemos estaremos insuflando aire en el vaso. Observar y determinar si el aire contiene dióxido de carbono.

■ ALGUNAS PROPIEDADES DEL AIRE

Al nivel del mar, el aire tiene un peso de 1293 gramos por metro cúbico. A medida que nos elevamos con respecto al nivel del mar, el aire se vuelve menos denso y, en consecuencia, la misma cantidad de aire pesa menos. Para verificar que el aire pesa podemos realizar el siguiente experimento:

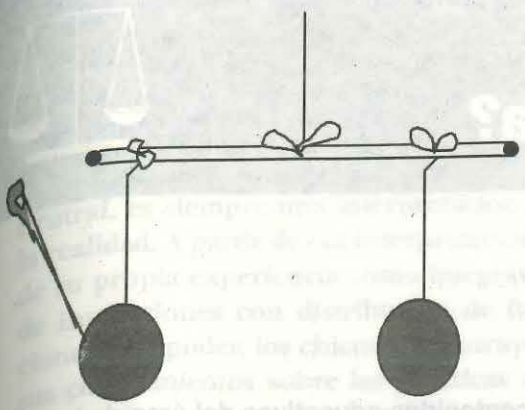
• Atar el extremo de una cuerda a un trozo de palo de escoba, de manera tal que el mismo quede perfectamente nivelado.

• Inflar dos globos con aire de modo que ambos tengan la misma medida.

• Atar los globos a cada extremo del palo y mover los hilos hasta que queden nivelados. Pinchar un globo con un alfiler. ¿Qué se observa y qué conclusión se puede extraer?

Ahora bien, cuando el aire se calienta, se dilata ocupando mayor volumen. Si tenemos en cuenta que el peso específico podemos calcularlo a través de la siguiente expresión:

Peso específico = Peso/Volumen



Vemos que cuando el denominador aumenta obtenemos un valor menor para el peso específico de la masa de aire considerada. Concluimos entonces, que cuando el aire se calienta su peso específico es menor que el del aire frío y, consecuentemente, debe ascender.

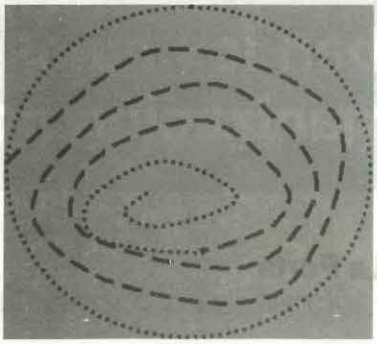
Las siguientes experiencias nos permitirán verificar las dos afirmaciones que acabamos de realizar:

• **El calor dilata el aire.**

Tomar una botella grande y colocar en su boca, un globo desinflado. Calentar cuidadosamente la botella con una vela, tratando de que la llama no toque directamente el vidrio. Se puede colocar entre ella y la botella, una tela de amianto que evitará la ruptura. Observaremos claramente cómo el aire de la botella, al dilatarse, permite que el globo se infle.

• **El aire caliente asciende.**

Dibujar en una cartulina, una figura como la que les mostramos a continuación y luego recortarla por la línea punteada. Quedará formada una espiral, sujetarla a través de un alambre que pinchará en un corcho. Acercar una vela a la parte inferior de la espiral y observar cómo el aire que asciende le permite estirarse y girar.



Llegamos entonces, por lo que acabamos de verificar, a la conclusión de que cuando una masa de aire se calienta necesariamente asciende y cuando así lo hace desplaza al aire más frío que, entonces, debe descender. Este proceso se repite originándose las denominadas corrientes de convección, responsables entre otras cosas de que se caliente la atmósfera de una habitación; por esta razón, la convección resulta ser una de las formas en que se propaga el calor.

Aire frío
Aire caliente

Las corrientes de convección no sólo se verifican en la atmósfera de una habitación sino que también se encuentran presentes en la atmósfera de la Tierra. Así, por ejemplo, grandes masas de aire provenientes de las regiones cálidas del globo se movilizan hacia las regiones más frías y viceversa. Estos movimientos, que varían según la época del año, son uno de los principales factores generadores de los vientos.

Claudia Viola es Profesora de Matemática, Física y Química para la Enseñanza Media y Superior.

Alejandro Lino es Profesor de Matemática y Física para la Enseñanza Media. Docente de Física en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y Estadística de la Universidad Nacional de La Matanza.

¿Qué saben los niños sobre organización política?

Por Patricia A. La Porta

El primero y el segundo ciclos de la EGB proponen como contenidos educativos del área de las Ciencias Sociales las formas de gobierno, las principales autoridades dentro del sistema democrático y sus funciones, tanto como el papel de las normas y las leyes en el sistema político y en la convivencia social. Estos contenidos son compartidos con el área de Formación Ética y Ciudadana, aunque desde otro ángulo, y resultan transversales a todas las demás áreas ya que la valoración de una sociedad organizada y de sus normas no sólo se aprenden conceptualmente sino también a partir de experiencias democráticas de convivencia y de valoración de las normas dentro de cada institución, ya sea familiar, escolar, municipal, etc. Pero: ¿sabemos cuáles son los conocimientos previos de los chicos sobre estos temas? ¿Les preguntamos qué piensan sobre la autoridad o sobre cómo está organizado el sistema político? ¿Cuándo creen que la autoridad tiene un poder legítimo? ¿Cuándo aparece la noción de ley para explicar la organización social? ¿Cuándo creen que tenemos obligación de obedecer? Trataremos de contestar estas preguntas a partir de la investigación realizada por Castorina y Aisemberg (1).

■ LAS DIFICULTADES DE RECONSTRUIR EL OBJETO SOCIAL Y EL POLÍTICO.

Pensar, imaginar, reconstruir el sistema político involucra -en primera instancia- la información recibida en el seno familiar sobre la organización social; a esto se suma la experiencia de la interacción de esos vínculos primarios que nos acercan a los fenómenos de la distribución del poder, la norma, el respeto, la autoridad, etcétera.

Pero no podemos olvidar tampoco la gran influencia que tienen los medios masivos de comunicación, en especial la televisión, al irrumpir en el hogar con las problemáticas propias de cada época: reclamos a ministros sobre problemas como la desocupación o la educación, quejas o reproches por incumplimiento de leyes o por la preocupación sobre su próxima sanción, campañas políticas, slogans, elecciones, pedidos de ayuda de inundados en busca de asistencia social, en donde se reclama la presencia de ministros, gobernadores... Ideas sueltas, desarticuladas y complejas, difíciles de ser integradas por los chicos a pesar de recibir información escolar.

Esta interacción de factores hace que el objeto social y político dependa de la época que nos ha tocado vivir, de los conflictos preponderantes o emergentes de ese momento, de la posición que el sujeto y su familia ocupan en la trama de relaciones sociales (por ejemplo: su pertenencia a sectores medios o populares) en donde algunos aspectos de la organización social son más acuciantes y también, no nos olvidemos, de su propio interés y compromiso

afectivo con el tema que harán más o menos significativos diferentes aspectos de la organización social.

La información que se recibe nunca es neutral, es siempre una interpretación de la realidad. A partir de esa interpretación y de su propia experiencia como integrante de instituciones con distribución de funciones y de poder, los chicos reconstruyen sus conocimientos sobre las prácticas sociales y ésta se constituye en la matriz de aprendizaje del sistema político.

El objeto social no sólo es complejo, sujeto a ideologías, sino que también es epocal: en esto reside su mayor dificultad. Las respuestas que se citarán en este artículo corresponden a muestras realizadas durante el gobierno del expresidente Alfonsín. Para ser consecuentes con lo dicho deberíamos explorar con cada grupo cuáles son sus ideas previas, cómo imaginan el funcionamiento social, qué entienden por autoridad, cuándo creen que las normas dadas por la autoridad merecen nuestro acatamiento y por qué, etc. El trabajo realizado por los autores mencionados nos puede servir de base para esta tarea pero debe ser contextualizado espacio-temporalmente.

■ LA CONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA POLÍTICO Y LA LEGITIMACIÓN DE LA AUTORIDAD PRESIDENCIAL:

Las conversaciones con los chicos, obtenidas a través del método de interrogación clínico, fueron agrupadas en tres niveles:

Primer Nivel

El presidente manda y soluciona los problemas directamente. La autoridad se legitima en la moral. Se caracteriza por concebir el sistema político sin mediaciones.

Segundo Nivel

Se reconocen como tareas propias del presidente aquéllas con contenido político más específico (educación, desocupación). Aparece espontáneamente el concepto de LEY para explicar la organización social.

Tercer Nivel

La ley regula tanto la autoridad presidencial como las actividades de los ciudadanos. Se diferencia la política de la moral.

■ PRIMER NIVEL.

La autoridad presidencial.

Como los niños de la moral heterónoma descripta por Piaget, hay en este nivel una identificación entre autoridad y órdenes justas. Los niños entendían la función presidencial como una función benefactora. El presidente tiene autoridad porque *'cuida al país'* y *'soluciona los problemas'*; esta tarea es la que legitima su poder y, por esta causa, sus órdenes son obligatorias. La legitimidad de la autoridad se funda en la moralidad de las órdenes ya que éstas siempre apuntan al bien común y son justas.

Es tan fuerte la idea de que la función del presidente es buscar lo mejor para todos que no pone en duda la buena intención de la persona (el que cumpla la función **es** bueno).

Lorena (8;5)

–¿Qué hace el presidente?

–Construye, hace viviendas. Es el que hace todo.

–¿Qué quiere decir que hace todo?

–Es el que manda, por ejemplo, a que mejoren algo. Cuando hay algún problema, lo soluciona.

Rodrigo (9; 1)

–¿Por qué te parece que hay presidente?

– Y, para cuidar a la Nación.

La diferencia que se establece con los niños de sectores populares (Diego Daniel) es que, si bien la autoridad es vista igualmente en su función benefactora, los chicos le atribuyen un rol más activo en la ayuda social.

Diego Daniel (9)

–¿Para qué hace esfuerzos?

–Para la gente que tiene problemas. Pozo sin agua.

El presidente dice la verdad. Esto significa que los chicos consideran que el que cumple

la función presidencial "sabe lo que hay que hacer" para "cuidar el país", y dice lo que es bueno.

Juan Ignacio (8;5)

–¿Pero al final, el presidente manda o no manda?

–...No dice "tienen que hacer tal cosa". Porque mamá dice: "andá a comprar facturas". Eso es mandar. En cambio... él va diciendo lo que pasa acá, taratá... taratá (imitando el sonido de un discurso). Entonces, vos te tenés que ir dando cuenta lo que está pasando y que está diciendo la verdad...

Es importante advertir la gran diferencia que se establece al pensar la obligatoriedad de la orden recibida desde la moralidad que la fundamenta o desde el poder de coacción que puede ejercer. En el primer caso, cada uno de nosotros reconoce el bien encarnado en la orden y accede a cumplirla en función del libre consentimiento. Se reconoce a sí mismo como sujeto libre y autónomo. En el segundo caso, se acentúa el aspecto heterónomo y la actitud de sometimiento del sujeto a la misma.

Los niños entrevistados consideran que el ciudadano obedece porque reconoce la racionalidad de la orden, el bien común que se encierra en la decisión y, por ende, el carácter virtuoso de la función de la autoridad.

Explícitamente niegan la posibilidad de la compulsividad en la figura presidencial porque **le asignan al mando compulsivo un carácter arbitrario y negativo, casi podríamos decir que injusto.** Por ejemplo: en el caso de Lautaro (9;3) se observa el esfuerzo por diferenciar la orden justificada moralmente: 'manejar', de la orden coactiva: 'mandar':

– Decime lo que vos creés.

– Yo creo que Alfonsín, para mí en este momento que no, no manda, maneja el país.

– ¿Y qué es manejar el país?

– Manejar el país, a ver... y sería ayudar, mantener, limpiar y tener en forma al país. Mantenerlo, no como en el oeste, a tiros.

Cuando se le pide que aclare qué es "mandar" a diferencia de "manejar", contesta:

–Y, que es malo, que dice: "vos hacés tal cosa y si no me obedecés te corto la cabeza". Para mí que le tienen que hacer caso.

La articulación del sistema político.

Los chicos entrevistados se encuentran en la etapa operatoria concreta. Son previsibles las dificultades para explicar cómo está organizado el sistema político y de qué modo el presidente logra su función de "*cuidar y solucionar los problemas*". Observemos cómo imaginan que logran hacer operativa su función en busca del bien común:

Rodrigo (9;1)

– Le dice a los senadores que cuiden a las provincias.

... Y manda a otros señores que cuiden... gobernadores.

... Hace discursos para que la limpien, para que no tiren basura...

Natalia (10;11)

– Vos me dijiste antes que el presidente está para arreglar el país. ¿Cómo es?

Manda a unos hombres para arreglar. A unos constructores.

¿Y qué es arreglar el país?

Y, mejorarlo. Arreglar las baldosas de las calles o las veredas... construyendo edificios que están rotos o están caídos... arreglando los parques... arreglando fábricas y escuelas.

Se manifiesta en estos protocolos la **desarticulación** con la que el sistema político es imaginado por los chicos. **Se pierden las mediaciones entre la función global de la figura presidencial de cuidar el país y las tareas concretas que se le asignan en los ejemplos.** El presidente interviene directamente sobre el mundo social, o manda a cada uno o manda a la policía para que controle, o manda a los obreros para que arreglen las calles, o es asimilado a la experiencia más frecuente que los chicos tienen de esta figura: verlo hablar por televisión.

En el caso de los niños de sectores populares (Natalia) se acentúa el nivel de concretización de las acciones: *manda los depósitos y las fábricas.*

Una diferencia a tener en cuenta.

Decíamos en un principio que los chicos asimilaban los conocimientos sociales a sus experiencias familiares; así, los niños de sectores populares asimilan el ejercicio del poder al mundo del trabajo, a partir del cual reconstruyen una jerarquía de mando, como ser:

Diego Miguel (9)

–Alfonsín lo manda al jefe, y éste lo manda a mi papá. Como mi papá es capataz le tiene que hacer caso.

–Manda sobre los jefes del trabajo diciéndoles que si alguien hace macanas, que lo eche.

Javier (9)

–¿Y si uno no quiere hacerle caso?

–Lo meten preso.

Todos los chicos reconocen que la obligatoriedad de las normas reside en su carácter moral (facilitar el bien común). Pero los chicos de sectores populares, con su experiencia laboral y social diferente como matriz de comprensión de la realidad, le adjudican a la norma -también- un carácter coactivo.

Asimilado al mundo del trabajo, la autoridad y la obligación de obedecer las órdenes cobra un sentido estricto; en cambio en los niños de los sectores medios la obediencia depende más de una decisión personal fundada en el reconocimiento de la legitimidad moral de la orden, que podría no ser acatada.

■ SEGUNDO NIVEL.

El sistema político es concebido sin una articulación rigurosa entre las jerarquías de las funciones, de todos modos, es evidente que el presidente no soluciona 'directamente' todos los problemas; el presidente dice "lo que hay que hacer", hay ministerios con funciones específicas como educación y salud, aparecen diputados y senadores en sus discursos aunque sin estar claramente articuladas sus funciones. Las tareas propias del presidente se alejan de la vida cotidiana y se especifican en contenidos más políticos (deuda externa, comercio internacional, educación).

Aparece la idea de que el presidente ejerce sus funciones por medio de un plan previo o programa de gobierno, que debe cumplir. La autoridad presidencial se legitimaría en función del cumplimiento de una especie de contrato programático con el pueblo (más fuerte en los sectores medios: *"si dice que no va a pagar la deuda externa, y paga, yo elegiría otro presidente")* o el cumplimiento de sus promesas pre-electorales (en sectores populares: *"...cuando no era presidente prometía que a los pobres nos iba a dar, qué se yo, una casa más linda... que se iban a arreglar las calles... y algunas partes cumplió y otras no")*.

Relacionar la autoridad con la coherencia entre el discurso y la praxis política muestra la importancia dada a la coherencia para considerar que la orden emanada de la autoridad me obliga a su cumplimiento. No es coacción es respetar la autoridad por su coherencia. Y esto es así con respecto a que toda autoridad sea familiar, escolar, etc.

Los investigadores encontraron que muchas de las respuestas de los niños entrevistados no son homogéneas, pero voy a destacar cuatro características que me parecen especialmente relevantes:

1. La incorporación en sus construcciones de los conocimientos aprendidos en la escuela.

Juan Manuel (13 años)

–¿Qué tiene el presidente para poder conducir el país?

–Muchos años de estudio.

–¿Qué más?

–Esto lo estudié ayer: 6 años de ciudadanía, tener 30 años de edad y saber mucho de política.

–...

–¿Y este gobierno podría decidir que el presidente tenga 40 años en vez de 30?

–No. Lo puede decidir el pueblo si quiere, no un presidente de 10 años. ¡Que tenga estudios!

Este protocolo evidencia cómo la información recibida se jerarquiza en función de valoraciones previas. **La autoridad debe saber: el conocimiento le es inherente.** De toda la información recibida, Juan Manuel privilegia esta condición.

2. Aparición de una mayor precisión y sistematicidad en el sistema jerárquico de la organización política (aunque las respuestas se alternen con explicaciones sobre la acción directa del presidente sobre la gente).

María (10 años).

–¿Me lo podés explicar de nuevo?

–Primero viene la población y porque la gente como nosotros no tiene que hacer nada, no manda a nadie, nada más que a sus hijos y los hijos no mandan a nadie. Entonces viene la población, después los diputados que mandan a la policía y a la población, después el presidente (se ríe) que manda a los diputados, a la policía y a la población.

3. La obligatoriedad de la norma depende de la jerarquía de quien la formula.

María (10 años).

– ¿Si la policía manda una cosa y un diputado otra, qué hay que hacer?

–Lo del diputado.

–¿Por qué?

–Porque el diputado es más grande que la policía, está en un lugar más alto, sabe más. El diputado puede estar equivocado, sí, y la policía no, pero igual haría lo del diputado.

Si en el primer nivel la obligatoriedad de la norma se fundaba solamente en el reconocimiento de que la misma era moralmente buena, en los niños del segundo nivel se alterna con el respeto por la jerarquía.

4. La irrupción espontánea del concepto de ley.

El presidente continúa siendo entendido en su papel benefactor: hace el bien para todos; pero ya no de manera directa sino a través de un sistema jerarquizado de funciones y por la mediación de un sistema de leyes (normas positivas). Espontáneamente los niños recurren a las leyes en sus explicaciones, aunque algunos no sepan quiénes las formulan, ni qué relación tienen con la autoridad política.

Bucky (10 años).

–¿Cuando vos decís gobernar, qué es lo que querés decir?

–Que dirige, que manda.

–¿Cómo manda?

–Manda una ley al Poder Legislativo y hace cumplir esa ley. Hace cumplir todos los mandatos.

La función benefactora atribuida a la autoridad presidencial en los niños del primer nivel aparece en muchas de las entrevistas adjudicada a las leyes. Este dato es importante porque permite ver cuándo los niños pueden despersonalizar la regulación de la convivencia y objetivarla.

Sebastián (10;10).

–¿Y por qué se hacen las leyes?

–Para que mejore el pueblo, porque si no hubiera leyes cualquiera podría hacer cualquier cosa, no le importaría porque nadie le dice "no hagas esto", o "hacé lo otro", "no se puede hacer esto", haría cualquier cosa.

■ TERCER NIVEL

La ley regula no sólo a la convivencia social sino también al sistema político y a la función presidencial. Los niños del segundo nivel todavía sostenían que *"al presidente no hay quien lo mande, ni hay leyes que le pongan prohibiciones"*; en cambio, para los del tercer nivel, el presidente interviene en la producción de las leyes pero también está regulado por el marco legal:

Matías (10 años).

–¿El presidente puede mandar o decir lo que le da la gana?

–No puede, no le está permitido.

–¿Y quién es el que se no se lo permite?

–Y, eso está escrito en las leyes totales.

Las decisiones presidenciales no alcanzan legitimación sólo por ser buenas, porque el presidente *"sabe lo que es mejor para el país"* sino que, además, deben ser legales, o sea, ser coherentes con el marco normativo general (la constitución, las leyes previas); tanto el gobierno como el pueblo deben ajustarse al marco legal.

Facundo (12 años).

–¿Y por qué tienen que cumplir lo que dijiste?

–Y, porque son las reglas para vivir en el país. Cada país tiene sus reglas y sus condiciones.

–...el gobierno, para gobernar, se basa en la Constitución y en los libros de leyes... Claro, la Constitución es lo que el país tiene que hacer, lo que el gobierno y el país tienen que hacer, lo que el pueblo tiene que hacer.

Se pierde la identidad entre ser autoridad y ser bueno. Se entiende que el presidente debe buscar el bien común y lo mejor para el país, pero que puede suceder que defienda intereses espurios, que desee o haga algo malo, que responda a intereses propios o a los de su partido. El dominio político adquiere independencia con respecto a la moral, pueden ser pensados por separado.

Miguel Ángel (11;3).

–¿Él manda cosas buenas?

–Buenas y a veces malas, como fue el año pasado, que hubo una guerra en las Malvinas.

Daniel (12;7).

–¿Para qué son las leyes?

–Para poner orden o por conveniencia.

–¿Cómo sería eso?

–Si al presidente, si a su partido, le conviene hacer una ley, el presidente tiene conferencias con su partido...

(...)

–Vos dijiste que las leyes son reglas de convivencia, ¿todas las leyes favorecen la convivencia?

–Y, no; hay leyes que son del período militar y todavía no fueron desaprobadas y se siguen cumpliendo y no están bien.

Los chicos del nivel parecen diferenciar entre legalidad y moralidad. Hay leyes malas moralmente, aunque sean legales; de la misma manera que hay personas que pueden ejercer la función presidencial y no perseguir el bien común. En este protocolo se ve la influencia valorativa recibida a través de los medios de comunicación, la familia y la escuela en temas sobre los cuales los chicos no contaban con suficiente información como para tener un juicio independiente.

Los investigadores hacen notar que las muestras registradas no permiten suponer que en este nivel se haya alcanzado una comprensión integrada del sistema político en su conjunto, siguen apareciendo respuestas contradictorias, incoherencias y lagunas.

■ RESCATEMOS ALGUNAS IDEAS A MODO DE CONCLUSIÓN.

• Podemos encontrar chicos y chicas, por ejemplo, de 10 años, en cualquiera de los tres niveles: la edad no es determinante. Deberemos abordar el grupo si prejuzgar.

• El primero y el tercer nivel parecen compartir las características de las etapas de la moral heterónoma y autónoma, respectivamente (Piaget). En este sentido, todas las acciones docentes que afiancen la heteronomía también afectarían a la comprensión conceptual del sistema político ya que se inscribe sobre la experiencia primaria de autoridad, ley, obligación mutua, coherencia. etcétera.

COFUNDAL

Fabricante de módulos de gomaespuma para actividades físicas y recreativas.

COLCHONETAS / COLCHONES / CAJONES / PROTECTORES DE PARED, ARCOS Y COLUMNAS / RAMPAS / PLANOS INCLINADOS / FUNDAS / MATERIAL DE RUGBY.

SOLICITE CATÁLOGO A COLOR

TEL.: (011) 15 4472-3956 / Fábrica (02320)-491501
E-mail: cofundal@coop-tortu.com.ar
Visítenos en: www.escolares.com.ar/cofundal

• El dictado de las normas de convivencia y la construcción del organigrama de la institución con especificación de las jerarquías y de la distribución del poder pueden servir de orientación para empezar a pensar un sistema más complejo. Es importante poner de manifiesto las mediaciones entre las funciones y los efectos concretos.

• La no identificación entre justicia y autoridad en los chicos del tercer nivel implica por parte del adulto, familiar o docente, un esfuerzo por la coherencia entre el discurso y la praxis para poder aspirar al respeto por su autoridad.

• El acatamiento por parte de todos los que cumplimos funciones dentro del sistema, que es la escuela a las normas previamente acordadas, permite construir la idea de que aún los que tienen mayor poder deben respetar el sistema normativo, que éste nos regula a todos y que debemos exigir su cumplimiento como ciudadanos a las autoridades políticas. Permite confirmar que las leyes o normas aspiran al bien común pero son -en sí- convencionales y dependen del acuerdo de todos para su efectividad.

• Pensemos en alternativas en donde se pueda explicitar un plan previo: elecciones para un club estudiantil, para un grupo de recreación, para un grupo de organización de paseos. El cumplimiento de lo prometido (promesa que deberá ser clara, puntual y comprobable) y su reclamo si esto no se produjera, puede aproximarnos afectivamente a la idea de contrato con el candidato sobre un plan de gobierno.

• Ayudemos a los chicos a comprender el sistema político y, simultáneamente, formémoslos como ciudadanos comprometidos y exigentes. Realicemos esta tarea que no hicieron con nosotros pensando que tal vez es la única esperanza para que el sistema democrático, republicano y representativo, tenga sentido y no sea un mero simulacro.

• La construcción del concepto de regla de juego y de norma social como elemento regulador de la convivencia puede ser facilitado por la escuela a partir de múltiples experiencias, como ya hemos visto en otras oportunidades (2). Esto les permitiría asimilar el sistema político a un sistema normativo que regula tanto a la autoridad como a los ciudadanos.

• Es importante que experimenten las dificultades en llegar a acuerdos entre todo el grupo y entre todo el colegio, para establecer el sistema de normas, que no viene de Dios, ni es eterno, ni es perfecto, pero que nos obliga moralmente a su cumplimiento mientras no hayamos -entre todos- decidido cambiarlo. Esto es lo más parecido al sistema político que un chico puede experimentar.

(1) El trabajo de investigación acerca de "Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial" se encuentra publicado en: Castorina y otros: **Aspectos Metodológicos e implicancias pedagógicas.** Bs. As., Miño y Dávila, 1993.

Todas las citas de los protocolos corresponden al texto citado de Castorina y Aisemberg.

(2) cfr. La Porta: *La valoración de las normas.* (En: **Revista La obra. Para E.G.B.** Año 77 Nro. 932.)

(3) ----------: *¿Se pueden enseñar competencias cívicas?* (En: **Revista La obra. Para E.G.B.** Año 78 Nro. 933.)

Patricia A. La Porta es Profesora de Filosofía y Pedagogía.

La vigencia de la educación por el arte.

Por Adelaida Mangani

Cuando hace cuarenta años se comenzó a hablar en la Argentina de *Educación por el Arte*, se produjo un punto de inflexión en la concepción general de la enseñanza del arte.

Como toda renovación, generó un movimiento pendular de considerable amplitud y, en consecuencia, aparecieron los polos opuestos.

A partir de entonces se habla de *Educación por el Arte* y de *Educación para el Arte*. Esta diferencia no existía anteriormente y se puede pensar que la oposición entre ambas, a veces con carácter de polémica, se debe a la fuerza que aportó la nueva visión pedagógica.

La denominación *Educación por el Arte*, la crea Herbert Read, en una obra que lleva ese nombre (I). Inspirados en la misma, educadores argentinos desarrollan una filosofía pedagógica, una postura ante la educación del hombre que no se aplica solamente al hecho educativo artístico sino que expresa una cosmovisión. Una cosmovisión que nos habla del derecho igualitario de todos los seres humanos a educarse, a trabajar, a tener libertad de expresión y especialmente a acceder a los terrenos del arte tanto para producir como para apreciar el fenómeno estético. Dicho de otro modo, la *Educación por el Arte* no nos habla de un conocimiento agregado a la educación del sujeto, sino de posibilitar que el sujeto atraviese un proceso de multiplicidad expresiva que apunte a integrar su personalidad y, por lo tanto, a liberar y enriquecer su capacidad intelectual. Nos habla también de una sujeto que va en busca de su singularidad, en oposición al "igualamiento". Y que a través de ella comprenderá el valor de la solidaridad, ya que toda expresión individual cobrará su verdadero valor en el encuentro con el otro.

Desde este punto de vista, estamos reconociéndole al arte un papel estructurante de la personalidad. Estamos diciendo que el arte forma parte de la vida del sujeto y que es a través de él que el sujeto va a descubrir otros conocimientos. Estamos diciendo que un sujeto que no se expresa, es un sujeto que no piensa.

La *Educación por el Arte* introduce al sujeto en el ejercicio de todas las disciplinas artísticas. No se pondrá como objetivo formar un técnico-artístico; sino lograr que el sujeto atraviese los procesos expresivos poniendo el acento en el proceso mismo y no en el resultado. Por lo menos, no en el resultado a cualquier precio, habida cuenta de que un resultado no está jamás desconectado del proceso que lo produjo.

Aquí aparece la diferencia con lo que dio en llamarse *Educación para el Arte*. Se suele decir que en esta última, el acento está puesto en el resultado o producto. Es decir, no nos interesa cómo el sujeto llegó a producir el objeto estético, sino qué es lo que hizo, y si lo hizo "bien".

Esta diferencia da origen a una falsa antinomia que podríamos llamar proceso-producto.

En muchas ocasiones se producen verdaderas polémicas entre los defensores de una u otra postura. Sin embargo, la antinomia se resuelve si advertimos que todo proceso expresivo lleva necesariamente a un producto, porque éste es su razón de ser y que el tránsito que el sujeto atraviesa marca inexorable-

mente a uno y a otro. En efecto, sujeto y objeto resultan transformados necesariamente por el proceso (II).

Son los educadores por el arte quienes a veces confunden esta polémica, cuando sostienen que de ninguna manera debemos interesarnos sobre cómo será el resultado de un proceso expresivo. O lo que es peor, que cuando el resultado se produjo no debemos valorarlo. Olvidan la naturaleza misma de la expresión que es -entre otras cosas- comunicacional.

Sin embargo, ellos nos dirán que la educación tradicional ha deformado tanto los objetivos de la tarea expresiva que debemos defender al sujeto de todas las presiones del medio para que pueda crear en libertad. Y tendrán razón. Todo educador con experiencia sabe que a veces las exigencias escolares terminan por malograr muy buenos procesos por los que transitaron sus alumnos a expensas de una exhibición al servicio de intereses institucionales, sean ellos los que fueren: de prestigio, económicos, demagógicos, etc.

Se trata entonces, de variar el punto de vista y preguntarse acerca de cuál debe ser la mirada que conviene proyectar sobre ese producto.

Para ello se hace necesario reflexionar sobre la naturaleza del objeto expresivo:

Existe un vínculo entre el sujeto y su producto.

Existe una forma que determina el contenido.

Un objeto expresivo sólo puede producirse dentro de un encuadre.

El objeto se completa ante la mirada del otro.

Si se tienen en cuenta estas características se comprende que el objeto condensa el proceso y el producto y que éste es consecuencia de un instante en el que confluyen el sujeto que se expresa, el educador que encuadra y el grupo que acompaña. Todas esas miradas completan el hecho expresivo y le dan su significado último.

Por otra parte, el sujeto que produce atraviesa siempre un tránsito reparador (III) en el que se combinan angustia y placer, y que es la mirada del educador la que permitirá afirmar esos tránsitos.

Para alcanzar sus objetivos, la *Educación por el Arte* se vale de un método: la Libre Expresión. Actualmente, los educadores por el arte gustan de llamar a este método "Técnica de Taller". Tal vez para distinguirlo de una desviación que derivó en un "dejar hacer" que sostenía que el sujeto no debía ser coaccionado por ninguna indicación del educador. Quizás ignoraban que toda tarea expresiva es instrumental y que la verdadera libertad aparece cuando se conocen las herramientas que posibilitan la expresión adecuada. Es claro que si el sujeto desea dibujar una filigrana se verá frustrado si se le entrega un pincel grueso.

El método considera -en primer lugar- establecer el Encuadre. Se puede definir al encuadre como "el contrato consciente que hacen el educador y el sujeto". Para que el encuadre sea apropiado es fundamental que se encuentren claros los roles. Ambos elementos dan origen al vínculo docente-alumno, que es estructurante del aprendizaje. Se puede afirmar que el tipo de vínculo que establezca el educador condiciona la relación que el sujeto tendrá con el objeto de aprendizaje. En cualquier proceso de aprendizaje el objeto de conocimiento se verá atravesado por la relación que se establezca entre el educador y el sujeto, así como por las relaciones intergrupales. Y en la enseñanza del arte, especialmente, es muy frecuente la dificultad que han creado en los procesos de aprendizaje vínculos distorsionados que anulan las posibilidades de crecimiento de los alumnos. Existen innumerables ejemplos de sujetos que jamás han podido abordar la música o la plástica por haberse vistos rotulados como torpes para los aprendizajes más elementales. Desde luego que esta característica del vínculo vale para cualquier área del aprendizaje y no sólo para el arte. Sin embargo, algo muy peculiar sucede en relación con la enseñanza del arte. Existe el criterio de los seres dotados y de los seres incapaces. Y la verdad es que desde el punto de vista de los instrumentos, el sujeto sano puede aprenderlos todos. Otro asunto es si le interesan. Y otro será, también, si posee inclinaciones o talentos especiales. Pero corresponde al educador generar un vínculo donde prime el respeto por la persona total, ya que "en el mundo humano, la mayor objetividad se alcanza incorporando al ser humano (incluso los factores subjetivos), es decir, tomando las cosas tal cual ocurren, para entenderlas y poder lograr que ocurran mejor" (IV). Esto es importante porque una de las necesi-

dades del vínculo es que el educador pueda comprometerse y distanciarse a la vez, para comprender el proceso expresivo del sujeto y mantener la distancia óptima para no interferirlo. Se trata de que el sujeto pueda expresarse a sí mismo y no de que el sujeto exprese los deseos del educador.

Otro elemento fundamental es el tiempo individual. Cada sujeto se expresa en un tiempo que le es propio y que no puede ser alterado, aunque se lo pretenda. Si se lo obliga, el sujeto probablemente obedecerá. Pero se verá perturbado en su aprendizaje y quizá nunca se conocerán las verdaderas causas de dicha perturbación.

Desde luego que esto plantea permanentes problemas en relación con el avance grupal, pero justamente es la tarea del educador acompañara las tareas grupal e individual sin forzar ninguno de los dos procesos, ya que "el papel del arte es guiar al individuo hacia una visión personal del mundo y de su lugar en él" (V).

Para concluir, es necesario señalar además, que la evaluación de la tarea expresiva plantea nuevos problemas a ser resueltos, ya que "ante la libertad creativa cada persona debe encontrar su propia y única solución, ya que las respuestas generales no son posibles" (VI). Porque, como dice Kant: "el valor esencial de la experiencia estética reside en su singularidad", y que sólo en torno a esta singular experiencia humana no pueden hacerse afirmaciones del tipo "verdad" o " mentira".

NOTAS

I.- Read, Herbert (1893-1968), filósofo del arte, escritor, historiador y crítico británico.

II.- "Cuando se opera sobre un objeto, no sólo se está modificando el objeto, sino que se está modificando el sujeto y a la inversa; y ambas cosas ocurren al mismo tiempo. No se puede operar más allá de las posibilidades reales y momentáneas del sujeto." Bleger, J.: *Grupos Operativos en la Enseñanza*. (En: **Temas de psicología.** Buenos Aires, Nueva Visión, 1985; pág. 64.)

III.- Pichon Rivière, Enrique: **El proceso creador**. Buenos Aires, Nueva Visión, 1987; pág. 25.

IV.- J. Bleger. Op.cit.; pág. 58.

V.- Bettelheim, B.: *Arte y educación artística*. (En: **Educación y vida moderna**. Barcelona, Crítica, 1982; pág. 285.)

VI: ----------: Op. cit.; pág. 295.

BIBLIOGRAFÍA.

- Bachelard, Gastón: **La intuición del instante.** Bs.As., Siglo XX, 1980.
- Bettelheim, Bruno: **Educación y vida moderna.** Barcelona, Grijalbo, 1982.
- ----------: **Hacia una nueva interpretación de la locura.** Barcelona, Grijalbo, 1983.
- Bleger, José: **Temas de Psicología.** Bs.As., Nueva Visión, 1985.
- Breton, Andre: **Manifiestos del Surrealismo.** Bs.As., Argonauta, 1992.
- Duvignaud, Jean, **El juego del juego.** México, Fondo de Cultura Económica, 1982
- Ecco, Umberto: **La obra abierta.** Barcelona, Ariel, 1990.
- ----------: **Apostillas al Nombre de la rosa.** Bs.As., Lumen, 1987.
- Kant, Imanuel: **Observaciones acerca del sentimiento de lo bello y lo sublime.** Madrid, Alianza, 1990.
- Moccio, Fidel y otros: **Taller de Terapias Expresivas**. Bs.As., Paidós, 1980.
- Moreno, Jacobo: **Psicodrama.** Bs.As., Paidós, 1960.
- Pareysson, Luigi: **Conversaciones sobre Estética.** Madrid, Antonio Machado, 1987.
- Pavlovsky, Eduardo: **Espacio y juego.** Bs.As., Búsqueda, s/f.
- ----------: **Lo grupal 2.** Bs.As., Búsqueda, 1985.
- Pichón Rivière, Enrique: **El proceso creador.** Bs.As., Nueva Visión, 1982.
- ----------: **El proceso grupal.** Bs.As, Nueva Visión, 1982.
- Read, Herbert: **Educación por el arte.** Bs.As., Paidós, 1959.
- Radari, Gianni: **Gramática de la Expresión.** Bs.As., Colihue, 1996.
- Rogeri, Carl: **Creatividad en la Educación.** Bs.As., Paidós, 1994.
- Rojas Bermúdez, Jaime: **¿Qué es el Psicodrama?** Bs.As., Genitor, 1966.

Adelaida Mangani es Maestra Normal Nacional, Profesora Superior de Música (CMMMF) y Directora Integral de TV Egresada de la BBC de Londres, Directora de Institutos de la Dirección General de Enseñanza Artística. Secretaría de Cultura. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Nos introducimos en la empresa y en la producción. (Segunda parte.)

Por Adriana Silvia Cohan

Los temas vinculados con la gestión empresaria pueden ser tratados en la escuela para introducir a los niños en la reflexión crítica sobre el proceso productivo y la organización empresarial. Pero, el modo de insertarlos en cada ciclo es de fundamental importancia.

¿Para qué puede serle útil a los niños saber que en las empresas, las tareas se dividen y que cada empleado de las diferentes áreas cumple funciones distintas? ¿Un jefe es alguien que da órdenes o quien coordina la tarea? ¿Es siempre el que más sabe? ¿Tiene que conocer todo lo relativo a cada labor? ¿La responsabilidad es del encargado o del equipo de trabajo...?

Responder a estas preguntas tal vez sea más sencillo si pensamos en **incluir los conceptos respectivos gradualmente, a partir de la acción concreta de los alumnos.** Acción que, al ser evaluada por ellos mismos, les permitirá ir tomando conciencia de las diferencias en los resultados obtenidos, según cual haya sido el modo en que encararon el trabajo. Podrán constatar la mayor o menor eficiencia lograda en función de la modalidad de organización grupal utilizada. Es decir, podrán apreciar cómo la organización del trabajo, según la forma en que sea encarada, puede dar frutos diferentes.

Uno de los modos propicios para comenzar a trabajar la necesidad de organización, en el seno de los equipos que se formen en el aula para la ejecución de la tarea encomendada, es considerar la posible **división del trabajo** como criterio para optimizar resultados. Esto implica ir planteando situaciones que lleven a los niños a buscar estrategias para, por ejemplo, un mejor aprovechamiento del tiempo.

¿Cómo plasmar esto en el aula? Veamos un caso: se puede dar la consigna de realizar **un objeto por equipo**, ésta cumple con ciertas finalidades, entre ellas, que los alumnos piensen cuál será la estructura más adecuada del objeto para el fin a cumplir, qué interacciones deberán darse entre los elementos que la componen, cuáles son las propiedades o características que deberán tener los materiales utilizados en su construcción para que el objeto sea útil, etc. Además, en la fase constructiva, tendrán que encontrar la forma para realizarlo con la mayor precisión posible cuidando que cumpla con las funciones previstas -de acuerdo con el destino que se le dará-. Por ejemplo: si fueran necesarios engranajes o ruedas dentadas para lograr que cierta pieza gire, un tema importante a considerar es el tamaño de los dientes o de los palillos que puedan reemplazarlos, ya que, si el contacto entre ellos no se logra con precisión, no se cumple la función para la que está prevista la pieza en la que se incluyó ese operador.

Muy diferente es, en cambio, **si se les solicita que realicen varios objetos por equipo.** Se puede fijar una cantidad de objetos determinada o -tal vez sea más conveniente- plantear que produzcan la mayor cantidad que puedan en un tiempo preestablecido para la tarea. Pero, ¡cuidado! No se deben olvidar de la calidad del objeto. Su terminación y resistencia -o alguna otra característica buscada- no deben modificarse al incrementarse la producción. Todo esto debe quedar claramente explicitado en la consigna, de lo contrario, el trabajo podría ser inútil.

¿Qué puede pasar? Que algunos remolones se vean en la obligación de trabajar porque ya no es posible depositar la responsabilidad en alguno -o algunos- de sus compañeros, y que se propongan, para aumentar la producción, que todos realicen las mismas tareas, que cada uno "fabrique" los objetos de modo *artesanal: comenzando por el principio y terminando por el final.*

Otra alternativa es que intenten realizar alguna **división del trabajo elemental**. Si bien el docente puede sugerirlo, lo ideal es que guíe al grupo para que encuentren, por sí mismos, nuevos modos de organización y de acción. Este tipo de consigna puede ser introducida, con expectativas de logro, en el segundo ciclo de la EGB; según las características del grupo podrán verse algunos resultados ya en 4to. año.

Si se tratara de hacer algún tipo de caja –un envase para algún otro producto-; por ejemplo: algunos podrían dibujar los contornos de las cajas en el cartón, otros lo cortarían, otros lo doblarían y, de ser necesario, otros pegarían las aletas. Siempre graduaremos las dificultades de ejecución en función del desarrollo motor efectivamente alcanzado.

Trabajando así, ¿cuántas cajas lograrán hacer? Mientras los primeros dibujan, ¿qué podrán hacer los demás? ¿Esperar? ¿Es éste el modo de aprovechar el tiempo para producir la mayor cantidad de cajas posible? Pareciera que no.

Pero, entonces, ¿cómo lograr cumplir con la consigna? Es imprescindible que los alumnos, paulatinamente, descubran la **necesidad de organizar la actividad de modo que cada uno esté realizando una tarea sin desperdiciar tiempo**, suprimiendo o disminuyendo los tiempos de espera de los integrantes del grupo. Eliminando, en lo posible, los tiempos muertos en el proceso productivo.

Instituto de Formación Docente
John Dewey

Auspician:

aula abierta
REVISTA DE EDUCACIÓN 3er. CICLO E.G.B. Y POLIMODAL

la obra
revista de educación

educación inicial

El *Instituto de Formación Docente "John Dewey"* presenta en:

Florida (Buenos Aires)
16, 17 y 18 de septiembre

1ras. JORNADAS DE INTERCAMBIO Y PRODUCCIÓN PEDAGÓGICA DESTINADAS A DOCENTES Y ALUMNOS DE INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE.

Bajo el lema: *"Los desafíos educativos del 2000... viejos y nuevos problemas... experiencias y reflexiones..."*,

- ***Temas de política y sociología***
- ***Temas de formación y práctica docente***
- ***Temas de didáctica y tecnología***

Conferencistas invitados:
Profesor Carlos Cullen, Lic. María Irma Marabotto y Prof. Cristina Botinelli.

Sede: *Asociación Médica de Vicente López.*

Informes e inscripción:
Instituto de Formación Docente "John Dewey". Malaver 1586 (1602) Florida.
Tel.: (011) 4796 -3802 - Fax: (011) 4797-2775 - E-mail: jdewey@satlink.com

Dar consignas de este tipo presenta varios beneficios. El más evidente: reconocer la conveniencia de la división del trabajo en tareas complejas o que constan de varios pasos en su ejecución. Además, graduar así el nivel de productividad, es un medio -entre otros aspectos- para que los niños vayan conociendo sus posibilidades de trabajo bajo situaciones que simulen las "presiones" a las que los trabajadores puedan verse sometidos en un proceso productivo "real".

Este conocimiento se irá construyendo a partir de las repetidas experiencias y no de una simple verbalización, ya que, tomar contacto con la realidad del mundo del trabajo, con conciencia de los inconvenientes que puede presentar, debe reservarse para etapas finales de la E.G.B. Sí es conveniente fomentar la reflexión, adecuada según la potencialidad del grupo, sobre estos aspectos de la tarea áulica. Paulatinamente, los alumnos irán desarrollando su sentido crítico ante las realidades del mundo de la producción, pudiendo, en el futuro, utilizar ese conocimiento para optar en la sociedad.

Pero, un beneficio fundamental para nuestras aspiraciones pedagógicas radica en que este tipo de actividades es útil para que los alumnos vivencien la posibilidad y la conveniencia de la colaboración, el reconocimiento de las aptitudes personales y el respeto por la realización y las posibilidades de los demás miembros del grupo "productivo".

Aunque esto nos parezca elemental, el logro de este objetivo es importantísimo para que, en el futuro, puedan insertarse en las nuevas empresas que surgirán de los cambios que hoy comienzan a vislumbrarse. Si bien los desarrollos teóricos sobre la empresa como un núcleo humano con objetivos compartidos, distinta en su funcionamiento y organización a la tradicional *empresa-máquina*, ya tiene una historia importante, no es habitual encontrar empresas en cuyo seno no se hayan generado y se sostengan fuertes resistencias al cambio.

El concepto de Calidad Total (una visión global, casi una filosofía de vida en el seno de la empresa, focalizada hacia la Satisfacción de los Clientes), es un ejemplo de cambio en la mentalidad, estructura, cultura y organización empresarial, que apunta al logro de *ventajas competitivas*. En los procesos educativos sería conveniente resaltar no tanto esta finalidad, como los medios que se emplean en la empresa para lograrla: **valorización de todos los integrantes de la empresa, sea cual fuere la función que deban cumplir, el desarrollo de la capacidad personal de toma de decisiones, el trabajo grupal con liderazgos democráticos, etc.**

En una sociedad marcadamente competitiva (en la que la competencia no siempre es leal), introducirlos desde el área de Tecnología en la temática de la colaboración para lograr el objetivo común, es una forma de jerarquizar ciertos valores que no siempre van a encontrar en las realidades externas a la escuela (o en las internas).

En este sentido, diversas investigaciones en el ámbito del aula, realizadas en diferentes países, ya han demostrado que *el aprendizaje logrado estableciendo relaciones cooperativas, supera en rendimiento y productividad al obtenido en actividades individuales o competitivas.*

El clima de trabajo en colaboración, tanto intragupal como intergrupal, supera en sus resultados a las propuestas de acciones competitivas o individualistas para aprender. Podría pensarse que en una sociedad extremadamente competitiva puede no ser muy útil aprender a colaborar. Sin embargo, los criterios que sustentan los nuevos modos de organización empresarial parecen no estar lejos de los enunciados a partir de los resultados de las investigaciones pedagógicas mencionadas.

Es así como, desde hace varios años, se han ido desarrollando conceptos que vinculan al éxito empresario con la capacidad para aprender de la propia empresa: la **empresa edificada alrededor del concepto de aprendizaje** es la que puede sostener el cambio necesario para subsistir. Esto no es fácil. En la práctica muchos intentos han fracasado, no menos que los que se hicieron en el ámbito de la escuela para introducir cambios sin que los miembros responsables de su ejecución estuvieran preparados.

Pero, la educación lleva la delantera, al menos en cuanto al desarrollo de teorías de aprendizaje que muestran los caminos para un aprendizaje autónomo y, al mismo tiempo, compartido. Trabajar en los grupos con consignas que tiendan al logro de un objetivo común, en un clima distendido, con coordinadores democráticos que valoricen los saberes de todos los miembros del grupo, es un tema casi trillado en la educación. Llevarlo a la práctica no es tan simple como parece.

Encontramos, entonces, un punto en común entre las organizaciones empresariales y las escolares e incluso en la organización de los grupos en el seno del aula: los cambios sólo pueden darse realmente en las organizaciones que aprenden. Y todo aprendizaje requiere tiempo. En la escuela, lo ideal es ir acompañando los tiempos madurativos de los alumnos con propuestas de organización de las tareas adecuadas.

Por ejemplo, imaginemos a un grupo de niños de primer año del primer ciclo de la E.G.B. que hayan realizado un material didáctico para el área de Tecnología sin una consigna concreta (con el objetivo de que los chicos se familiarizaran con el maternal para un trabajo posterior).

En casos como éste, lo que se puede notar es que al no haber una planificación de trabajo surgirá un líder quien decidirá, finalmente, qué objeto será realizado (si es que surge), imponiéndose por sus características de personalidad.

Es importante observar que cada alumno, cuando considera que el trabajo se terminó, se dispone a realizar individualmente algún otro objeto con el material sobrante.

Seguramente, cuando la docente dé la consigna de mejorar la producción, el grupo logrará trabajar con su orientación y obtener así, el trabajo perfeccionado. (Una experiencia como ésta se realizó en la Escuela Nro. 17. D.E. IX, de Capital Federal, con las profesoras Lidia Benia y Zulema Bizanti).

Mucho tiempo pasará para que los grupos puedan responder a consignas de trabajo que requieran de una división de las tareas consciente, evaluando los beneficios del esfuerzo conjunto y no sólo considerando el deseo individual. Sin embargo, **la posibilidad de que el cambio en las formas de trabajo áulicas se produzca y se concrete un trabajo cooperativo y eficiente, sólo será alcanzada si se comienzan a sembrar -desde un principio- las semillas del cambio.**

En segundo ciclo de la E.G.B., en 6to. y 7to. años, jugar a organizar diferentes tipos de empresas productivas o de servicios es una posibilidad de aprendizaje valiosa. Aquí se ponen en juego los roles, las actitudes personales y los resultados obtenidos en función de los objetivos fijados y según cual haya sido la forma de organización del trabajo por la que se optó.

Las posibilidades de aprender, sin exagerar, son infinitas. Así como el aprendizaje en las empresas implica el crecimiento de algo nuevo, crecimiento que requiere de tiempo y atención y que se produce en el seno del viejo sistema, así en el aula, el trabajo gradual en la organización grupal, partiendo de los modos de hacer ya conocidos, no cabe duda que mostrará sus maravillosos beneficios.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA:

- Coll Salvador, César: **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Buenos Aires, Paidós, 1991.

- Etkin y Schvarstein: **Identidad de las organizaciones**. Buenos Aires, Paidós, 1997.

- Maynard y Mehrtens: **La cuarta ola**. Barcelona, 1996.

- Omachonu y Ross: **Calidad total**. México, Diana, 1995.

Adriana Silvia Cohan es Licenciada y Profesora en Psicopedagogía y Licenciada en Psicología.

Campamentos educativos.

(Segunda parte - E.G.B. 2.)

Por Daniel Pallarola

■ INTRODUCCIÓN.

Una parte importante de esta actividad, y de gran valor formativo, es el armado de la misma por parte de los chicos. De esta manera se está promoviendo la iniciativa y la gestión autónoma. Incluso, los alumnos y alumnas valoran más una actividad cuando ella es organizada, no sin esfuerzo ni problemas, por ellos mismos. Bajo la permanente supervisión y guía de los responsables del proyecto, pero enfrentando y compartiendo las dificultades propias de todo emprendimiento, los chicos aprenden a no depender sino a ser personas reflexivas e independientes, con una actitud de iniciativa. Pero para alcanzar este nivel de competencias se debe trabajar de manera sistematizada; entonces, hay que desarrollar un proceso para que al finalizar la educación obligatoria se alcancen las expectativas de logro propuestas. La intención de estos artículos es la de mostrar un proceso de aprendizaje y adquisición de habilidades, conceptos, procedimientos y actitudes vinculados con la *Vida en la naturaleza*, en la E.G.B. 1 y 2.

■ ¿CÓMO TRABAJAR LOS CONTENIDOS CAMPAMENTILES EN LA E.G.B. 2?

Antes de desarrollar la segunda parte de la tabla, presentaré los CBC propuestos por el MCyE de la Nación, para el trabajo del área en la E.G.B. 2:

■ Bloque 4: La Vida en la Naturaleza y al Aire Libre.

Contenidos Conceptuales:

- Formas de vida en la naturaleza. Programación. Organización.
- Actividades en la naturaleza y al aire libre. Juegos. Grandes Juegos. Excursiones. Caminatas, etc. Programación. Organización.
- Actividades de subsistencia. Organización del trabajo. Distribución de tareas, etc.
- El equipo. Preparación. El equipo general y personal. Practicidad.
- El medio natural. La tierra, el aire, el sol, el agua, etc.: fuentes de vida.
- El medio natural. Preservación. Características del medio natural y actividad. Paisajes, climas, etc.

Contenidos Procedimentales:

- Realización de trabajos en la naturaleza.
- Programación, organización y ejecución de trabajos y actividades en la naturaleza y al aire libre.
- Armado y desarmado de carpas.
- Orientación de carpas.
- Uso de herramientas y utensilios.
- Mantenimiento de provisiones de agua, leña, alimentos, etc.
- Preparación de comidas.
- Construcción de fuegos.
- Apagado de fuegos.
- Preparación de equipos personales de acampe.

- Adopción de medidas de seguridad.
- Relevamiento del entorno natural.
- Interpretación de señales de la naturaleza.
- Interpretación de mapas e instrumentos de orientación.
- Selección de lugares de actividad en la naturaleza y al aire libre.
- Anticipación de riesgos.

Ahora bien, a la inversa de lo ocurrido en el artículo anterior, aquí se incluye lo vinculado con la EGB 3, ya que uno puede ver el proceso completo desde Inicial hasta la finalización de la EGB. En este nivel se puede trabajar todo lo anterior, ampliándose el panorama de actividades a desarrollar.

■ TABLA DE CONTENIDOS CAMPAMENTILES POR NIVEL. (2da. parte.)

Experiencias \ Nivel	EGB 2	EGB 3
Nro. de días	3	3 a 4
Lugar	Llanura c/río	Mar
Equipo	Básico	Básico
Herramientas	Cortaplumas	Cuchillo – [Hacha]
Cocina	Papas asadas – Hamburguesas	Pizza - Carne con cebolla
Fuego	Armado y tipos de fuegos	Encendidos
Veladas	Recreativa – Participativa	Preparación - Recreativa
Fogón	Recreativo	Recreativo
Orientación	Con mapa y brújula	Recorridos y confección de mapas
Cabullería	Nudos de unión	Anclajes
Construcciones	Refugios amplios	Refugios elevados
Caminatas	Media	Larga con ascensión
Ecología	Debatir	Participar
Act. Estéticas	Collares	Pulseritas
Seguridad	Cuidar a otro y al ambiente	Prevención - Evitar lugares peligrosos
Música	Escuchar – Interpretar	Bailar – Interpretar
Literatura	Para reír – [asustarse]	Para pensar
1ros. auxilios	Cooperación – Curaciones	Noc. Básicas – Botiquín
Programación	[Primeras participaciones]	Algunas actividades
Administración	———	Primeras participaciones
Excursiones	Opcional	Opcional

(RODRÍGUEZ, 1996.)

Nota: Entre corchetes figuran aspectos que no estaban presentes en el original.

Personalmente creo que debe iniciarse en la E.G.B. 2 -especialmente en 5to. y 6to.- la participación de los alumnos en aspectos de programación. Los chicos de 10 y 11 años tienen la capacidad y la posibilidad de proponer actividades y, además, conducirlas con buenos resultados. También sabemos que cada grupo es diferente y es probable que con algunos de ellos, se puedan dar ciertos contenidos de la E.G.B. 3; teniendo siempre cuidado de velar por la seguridad de los alumnos.

En cuanto a la Orientación, actividad tanto deportiva como recreativa para todo tipo de personas, es ideal para niños de estas edades. Las carreras de orientación están reconocidas por el Comité Olímpico Internacional y tiene muchos adeptos en todo el mundo. Muchos países europeos la consideran una actividad deportiva escolar, y la trabajan desde edades tempranas. En nuestro país todavía es un deporte poco conocido y recién se está comenzando a difundir gracias a su institucionalización. La que regula la actividad es la flamante "Federación del Deporte de Orientación de la República Argentina" (1), fundada en 1997.

Básicamente consiste en carreras donde los competidores, tanto individuales como por equipos (mixtos o no), deben visitar determinado número de puntos de control marcados en el terreno en el menor tiempo posible. Los únicos elementos con los que cuentan son una carta o un mapa, una brújula y una tarjeta de control -en la E.G.B. 2 se inicia a los alumnos en el uso de mapas y brújula-. Se puede realizar a pie o en cualquier medio de transporte; por ejemplo: todo tipo de vehículos motorizados, esquí, bicicleta, canoa, caballo, etc. Existen distintas especialidades, para personas con discapacidades en sillas de ruedas, nocturna y sub - acuáticas.

A nivel físico, los beneficios están centrados en la capacidad aeróbica, o resistencia, donde el trabajo es mucho más entretenido que si tuvieran que correr solamente. El hecho de tener una meta hace que los jugadores no perciban "dolorosamente" el gran trabajo físico que implica una carrera de orientación. Es más, hasta puede considerarse como una actividad para realizar con toda la familia, previa al campamento y como preparación para éste.

Expectativas de logros.

A continuación, se enumerarán las expectativas de logros para la E.G.B. -educación obligatoria- y algunos objetivos de tipo general que figuran en todo "Programa campamentil escolar". A modo de propuesta disparadora, sirve como primer borrador para la selección, por parte del equipo de trabajo, de los objetivos a planificar. No se discrimina nivel, por lo que hay que tener cuidado al seleccionar cada una de estas expectativas y adaptarlas a la edad y experiencias de los chicos participantes.

- Dominar los comportamientos necesarios para desempeñarse en el medio natural con independencia, responsabilidad y sentido social.
- Conocer los modos fundamentales de contribuir a la preservación del medio natural.
- Evidenciar disposición y capacidad para programar, organizar y ejecutar en grupo, actividades en la naturaleza y al aire libre.

Otros objetivos:

- Enseñar los elementos de la vida democrática mediante la convivencia en grupo.
- Enseñar a planificar y a llevar a la práctica los proyectos establecidos por mutuo consenso.
- Adquirir nuevas habilidades: armar una carpa, hacer un fogón, realizar construcciones rústicas, cabullería, manejo de herramientas (martillo, pala, cuchillo, etc.), manejo de cartografía.
- Relacionarse, de manera directa, con distintos lugares y climas.
- Organizar diversas actividades recreativas y deportivas, afines al campamento y acordes con la edad, como por ejemplo: supervivencia, ascensos y rapell, excursiones, trekking, rufting, mountain bike, canotaje, cabalgatas, carreras de orientación y pesca.
- Explicar de manera simple y concreta cómo cada uno debe cuidar de su salud y su seguridad.
- Desarrollar la autoconfianza mediante la distribución de tareas y responsabilidades en el campamento.
- Desarrollar un sentido preservacionista del medio ambiente y de la naturaleza en general.

- Saber preparar el equipo mínimo de campamento.
- Comprobar de manera directa, ciertos conocimientos dados en otras áreas (Geografía, Historia, Ciencias Naturales, Matemática, etc.).

Organización del campamento.

A partir de este momento, se sugerirán elementos útiles para la organización y planificación de un campamento en la E.G.B. 1 y en la 2. Cuando se organiza un campamento se tienen en cuenta, fundamentalmente, dos principios o ejes. Éstos tienen por finalidad ordenar las distintas actividades y contenidos.

Principio de Educación:
La vivencia y experimentación directa en contacto con la naturaleza, contiene un valor altamente educativo y formativo.

Principio de Recreación:
El uso productivo del tiempo libre, a través de una grata experiencia, permite aprovechar mejor ese tiempo.

Incluso, se pueden agregar otros ejes, según las necesidades o intereses de la comunidad escolar o del PEI. Obviamente es en el primer eje donde se desarrollará todo lo relacionado con los contenidos escolares, CBC, Diseño Curricular y PEI. En ciertas ocasiones puede considerarse un solo eje de trabajo, pero toda actividad campamentil tiene un entrecruzamiento tan íntimo de ambos ejes, que es difícil concebir uno sin el otro.

Personal involucrado.

El personal docente mínimo y necesario para un campamento está determinado por la cantidad de participantes. Con buen criterio,

CIPOD laobra

CENTRO DE INVESTIGACIÓN, PERFECCIONAMIENTO Y ORIENTACIÓN DOCENTE

Participación, reflexión y acción para la convivencia democrática.

El **Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A.** presenta sus nuevos cursos de presenciales para el **Área de Formación Ética y Ciudadana** y **Temas Transversales** en el **Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica**. Durante 1999, podrán ser organizados por docentes o instituciones educativas de cualquier punto del país. Solicítelos y, como siempre, **nuestro equipo docente llegará a su lugar de trabajo.**

- **Los temas transversales y posibles metodologías de abordaje.** *(Prof. Patricia La Porta)*
- **La enseñanza de temas transversales: Formación para la ciudadanía.** *(Prof. Omar Cura)*
- **Los valores atraviesan la educación. Actividades sugeridas para su enseñanza - aprendizaje.** *(Prof. Patricia La Porta)*
- **Las Normas y los Derechos Humanos, actividades sugeridas para su enseñanza - aprendizaje.** *(Prof. Patricia La Porta)*
- **Creatividad en la expresión teatral: en busca del lenguaje perdido.** *(Prof. Gustavo Aceras)*
- **Juego y creatividad en la EGB: todo un desafío.** *(Prof. Hugo Grisovsky)*

Solicite información personalmente o por carta a **CIPOD-Departamento de Capacitación,** Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires *(At.: Lic. Sandro Rivera),* o telefónicamente al: (011) 4958-1777 y 4983-5606, o por fax al: (011) 4958-1779. E-mail: laobra@cvtci.com.ar

sólo se permite la salida teniendo una relación de **1** docente, o adulto, cada **10 – 12** alumnos. Pero no sólo los de Educación Física deben o pueden ir; personalmente, considero al campamento una actividad escolar que incumbe a toda la comunidad, entendiéndola como una posibilidad de integración institucional de todos sus integrantes. Además pueden contarse, como otros alumnos, a los chicos más grandes o ex - alumnos -que hayan participado de estos campamentos- para que desempeñen el rol de líderes. La transmisión de experiencias entre pares es importantísima, ya que la buena predisposición se contagia de unos a otros.

Sería muy recomendable que todos los adultos sean docentes de la escuela, pero llegado el caso puede contemplarse la asistencia de padres acompañantes. Previamente recibirán una charla sobre cuáles serán sus responsabilidades y obligaciones.

El equipo individual.

La siguiente lista representa el equipo indispensable para pasar 3 días y 2 noches, ya sea en verano o invierno. Hay que tratar de llevar el equipo necesario, no conviene sobrecargarse. Esta lista también es de utilidad para que los docentes que viajen, armen su equipo (sobre todo, los que no son del área).

INDUMENTARIA
2 Pares de zapatillas
3 Pares de medias
3 Mudas de ropa interior
1 Pantalón corto.
1 Malla (sólo en verano).
3 Remeras.
1 Buzo tipo frizado
1 Pullover
1 Campera (abrigada)
2 Pantalones largos
4 Pañuelos de mano
1 Bolsa de dormir
1 Par de ojotas
1 Par de botas de goma
1 Bufanda (optativa)
1 Gorro con visera
1 Nylon o mantel descartable

ELEMENTOS DE COMEDOR
Plato de plástico o material resistente.
Jarro de plástico o material resistente.
Juego de cubiertos.
Servilleta individual.
Repasador.

ELEMENTOS DE HIGIENE
Toallón, toalla y jabón.
Desodorante.
Peine.
Cepillo y pasta dental.
Talco.

OTROS
Repelente para insectos.
Linterna (con pilas extras).
Guitarra (optativa).
Máquina para sacar fotos (optativa).

■ BIBLIOGRAFÍA:

- Lamanna, S. y Pallarola, D.: **Proyecto Interdisciplinario Educación Física – Catequesis: *"Campamentos de Orientación en la Vida"*.** Buenos Aires, Colegio Olmos, 1999.
- Maldonado Paz, A.: **Manual de Camping.** Buenos Aires, AmericaLee, 1987.
- McyE: **Contenidos Básicos Comunes para la E.G.B.** 1995.
- Rodríguez, M. y colab.: **Tabla de experiencias campamentiles por niveles.** Buenos Aires, Colegio C. Colombo, 1996.

Nota: En la próxima entrega seguiremos viendo aspectos organizativos y nos introduciremos en el tratamiento interdisciplinario de algunos contenidos del campamento.

(1) Para conectarse con la Federación del Deporte de Orientación, dirigirse por carta, o personalmente, a Juncal 1662 (1062). Ciudad de Bs. As. (Sede del Comité Olímpico Argentino).

Daniel Pallarola es Profesor de Educación Física.

La mediación: una herramienta que promueve la participación.

Por Marta Inés Seoane

Algunas ventajas de la mediación mencionadas por Marines Suares son:

-Aumenta la creatividad: es más flexible; utiliza alternativas no convencionales.

-Aumenta el protagonismo y la responsabilidad de las partes.

-Los acuerdos tienen mayor vigencia y durabilidad en el tiempo, precisamente porque los participantes los reconocen como propios ya que han intervenido activamente tanto al idearlos como al cumplirlos (son autoras de los mismos).

-Producen un deuteroaprendizaje: al solucionar un conflicto se adquiere capacidad para solucionar otros similares o diferentes. Teniendo en cuenta que dicha capacidad comprende desde la toma de conciencia, el análisis y la resolución del problema.

Al relacionar la mediación con la participación queda en claro que se está aludiendo a marcos teóricos distintos del modelo "tradicional" de Harvard.

Los modelos podrían ser:

a) Transformativo (Bush y Folger): Fundamentado en el aspecto relacional de la comunicación y la causalidad circular (diversos factores causales que permanentemente se retroalimentan produciendo determinadas situaciones). Procura, primordialmente, modificar la relación entre las partes; mas allá de que ellas lleguen a un acuerdo, utilizando para esto el "empowerment". El mismo podría entenderse como "aumento de poder", potenciamiento del protagonismo y de la responsabilidad de las partes. Así como también utiliza el "reconocimiento" del otro.

Dice al respecto, el Lic. Corbo Zabatel:

"...se entiende que más importante que alcanzar soluciones a un conflicto es el provocar transformaciones en las relaciones de los sujetos comprometidos en él, reforzando el sentimiento de que más allá de las dificultades personales, pueden hacerlo". (1)

b) Circular-Narrativo (Sara Cobb): Fundamentado, entre otros temas, en la comunicación (digital y analógica), la causalidad circular, etc. Mediante el aumento de las diferencias y la legitimación de las personas, se propone fomentar la reflexión, cambiar el significado y transformar la historia, arribando a un acuerdo. Por lo tanto, este modelo se centra en las relaciones y en los acuerdos.

Es importante tener en cuenta que los modelos no son excluyentes (aún el de Harvard); de un modo u otro, siempre se producen modificaciones individuales, grupales o institucionales y que cada proceso de mediación es único (aunque el mediador sea el mismo y también lo sea el ámbito) ya que cada situación posee sus particularidades de tiempo, problemas protagonistas, etc.

"El ejercicio de escuchar lo que el otro tiene para decir, reconocer en él o en los otros -a quienes en principio vemos como enemigos- los mismos sentimientos y temores que en nosotros, abre una vía que transforma al sujeto, por lo cual si no siempre se logra la solución del conflicto, ello no invalida el ponerlo en situación o resolverlo más adelante y por sí mismo, o de encararlo de una manera diferente.

Desde ya que para la producción de este efecto, la habilidad del mediador para escuchar, para interrogar formulando preguntas que obliguen a razonar, es fundamental, *"... formularemos preguntas que lleven a las partes a que conscientemente -o no- hipoteticen acerca de por qué pasa lo que pasa". (2)*

Si bien el preguntar da al mediador poder, protagonismo y responsabilidad, todas estas atribuciones apuntan a permitir la participación de las partes expresando sus ideas. Sin embargo, esto no es lo más relevante en la tarea, sino que, según la clase de preguntas provocará:

1. La **toma de conciencia** de:

a) El grado de responsabilidad (actual e histórica) en la producción del conflicto.

b) Sus múltiples causalidades e interdependencias.

c) El alcance del conflicto (personas y ámbitos) y de sus posibles soluciones (contextualizar).

d) La posibilidad de cambio en las percepciones, relaciones y comprensión de la situación (re-contextualizar).

2. La **reflexión** sobre el contenido de la historia. Las relaciones con el resto.

3. Hacer nuevos cuestionamientos, descubrir otros aspectos.

4. Reconocer al otro como un ser humano que piensa, siente y desea de manera semejante a sí mismo.

5. Legitimar, es decir, dar valor positivo a una posición que aparezca fuertemente desvalorizada.

También, llegada la instancia de elaborar el acuerdo, se desarrolla la participación y la creatividad. Se irán sondeando las **opciones** (diferentes formas de solución al problema). Así se puede, en el peor de los casos, arribar al M.A.A.N., o sea, la mejor solución que podrían obtener las partes si no llegan a un acuerdo negociado. Esta posibilidad ya nos está apartando de un camino bipolarizado y rígido, en el que un polo representa la "solución" y el otro, la "no solución". Por el contrario, se nos abre un abanico de alternativas desde el acuerdo consensuado hasta la solución menos satisfactoria pero posible. Para poder desplegar este abanico es menester (tanto para el mediador como para las partes) estar abiertos a considerar y examinar una amplia variedad de opciones y soluciones potenciales. Introducirse, pues, en la utilización de "pensamiento lateral".

"El pensamiento lateral, o conjunto de procesos destinados al uso de información de modo que genere ideas creativas mediante una reestructuración perspicaz de los conceptos ya existentes en la mente (...) reduce la rigidez de un encadenamiento exclusivamente lógico de las ideas. (...) Se busca, a veces, información que nada tiene en común con el problema que se estudia en el pensamiento vertical solo y lo que está relacionado con dicho problema. (...) El pensamiento lateral no pretende sustituir al pensamiento vertical: ambos son necesarios en sus respectivos ámbitos y se complementan mutuamente; el primero es creativo, el segundo es selectivo". (3)

Como técnica: *"... es una actividad cooperativa en la que intervienen todos los participantes en un conflicto que involucra considerar muchas opciones, generación creativa de ideas, imaginar consecuencias y resultados potenciales y, finalmente, la creación conjunta de una solución única que respete las necesidades de todas las partes... incluye:*

-separar el acto de inventar opciones del acto de juzgarlas;

-ampliar las opciones en vez de buscar una sola respuesta;

-inventar maneras de hacer más fáciles las decisiones". (4)

Hasta aquí nos acercamos al ejercicio de la mediación en sentido estricto, pero sabemos que hay una filosofía que fundamenta esta práctica y, sobre todo, una actitud mediadora que excede los límites del proceso de mediación en sí mismo. Es más, puede no existir en una institución, la mediación como figura alternativa pero sí pueden desempeñarse docentes y alumnos con **actitud mediadora.** Lo que no puede darse es lo opuesto (mediación sin espíritu institucional mediador).

TOMAR CONCIENCIA, SER RESPONSABLES Y AUTÓNOMOS. PARTICIPAR.

Este subtítulo bien puede recordarnos ideales, pedidos y expectativas siempre reiteradas pero, ¿cuándo y cómo los hemos aprendido o nos han sido enseñados?

Para "tomar conciencia" -darse cuenta- es imprescindible adoptar una actitud observadora, reflexiva, analítica, hacia nosotros mismos, los otros y los acontecimientos. De manera tal que puedan percibirse las características propias de cada uno y las relaciones existentes entre ellos.

Nuestra captación del mundo y los hechos nunca es "inocente", siempre guarda un sentido, hay un encadenamiento y configuración lógica y significativa que intenta, desde lo más temprano de la existencia, dotar de coherencia a la realidad en la que estamos inmersos. De otro modo, la existencia sería una especie de colección de "flashes" sin organización totalizadora.

También es cierto que existen en nosotros, fuertes tendencias orientadas a afirmar nuestra persona como individual y diferente del resto de nuestros congéneres. Ellas se refieren al instinto de conservación, al deseo de estimación, de autoestimación, afán de poder (entendido como autosuperación y no como dominio de unos sobre otros).

Conjuntamente, se abren camino las tendencias a relacionarse con el entorno, a entablar lazos o vínculos que tienen la capacidad de sacarnos del aislamiento en que nos veríamos sumergidos en el caso de que sólo se desarrollaran las primeras tendencias mencionadas. El camino que ambas recorren no es otro que el de los procesos de individualización y socialización. Los dos necesitan de ese "darse cuenta" para encontrar las relaciones que nos vincula significativa e interdependientemente con los objetos y personas que cohabitan el mundo.

La cuestión central sería "cómo adquirir esta destreza de hallar relaciones causales, cómo introducir a niños y adolescentes en ese aprendizaje". Más que con "sermones" o mandatos retaliativos orientando el diálogo con preguntas tendientes a develar los supuestos lógicos que ellos manejan (qué sucedió, o bien qué te sucedió, por qué crees que te pasó esto, crees que se puede remediar, cómo, qué otra cosa podría haber sucedido, de qué otra forma podrías haber actuado, etc.). Sin dejar de señalar lo bueno y lo malo, lo permitido y lo censurado pero a partir del ejercicio analítico previo del otro. De modo tal que se sienta interpelado por los hechos que lo movilicen a cuestionarse y a encontrar datos que lo guíen (y no sea persecutoriamente interrogado por el adulto). Que sienta que puede y tiene que RESPONDER por algo (del diccionario: RESPONSABLE: que está obligado a responder).

Así, tal vez se evitaría ese efecto "flash" en el acontecer diario; el sentirse como una marioneta que el destino u otras personas manejan sin tener sobre él posibilidad de decisión alguna.

De esta capacidad de entender, establecer relaciones y dar apreciaciones se desprende un cierto grado de protagonismo y unicidad en el devenir de su vida y en aquello que lo vincula con su medio ambiente. Se hará cada vez más consciente de que es PARTE DE, que PARTICIPA de una totalidad significativamente interdependiente. Integra una familia, un grupo escolar, que es miembro a su vez de una comunidad educativa y social. Con esa condición específica del "miembro" que conserva su particularidad pero que está en relación recíproca y compenetración mutua con el resto, de modo tal que la afectación de un miembro altera la totalidad.

Paulatinamente alcanzará un mayor grado de AUTONOMÍA (del diccionario: condición de una persona que no depende de nadie para gobernarse). No es que nunca necesitará de un adulto o que lo ignore, sino que habrá internalizado lo suficiente tanto normas como mecanismos racionales de apreciación que no necesitará de su presencia "vigilante" para hacer aquello que resulte más conveniente para sí y los demás.

La participación a partir del descubrimiento o la toma de conciencia de ser integrante de

una comunidad permite comprender que mis acciones en ella y sobre ella, la beneficia y me benefician; o bien nos perjudican mutuamente. Por ende, soy co-rresponsable de los hechos y conflictos y de sus soluciones.

CAMBIANDO CREENCIAS.

Mediante la participación, la responsabilidad y la autonomía podemos modificar la obediencia por el compromiso. Pasar del individualismo y la competencia a la integración y la cooperación. Reemplazar el castigo por la creatividad, la búsqueda y realización de soluciones compartidas. La toma de conciencia favorece la reflexión, la significación o la re-significacion de la experiencia vivida.

Se puede dejar el cumplimiento de la norma por la norma misma; que hay que obedecer porque otro lo dice y porque para él tiene sentido. Tomándola por la norma que hay que respetar porque se fundamenta en valores que cuidan y dignifican nuestra existencia (y convivencia). En esto último reside su sentido, se la comprende y cuida como algo personalmente y comunitariamente deseado.

La autonomía se contrapone a la dependencia. El que es dependiente lo es porque otros piensan, crean y resuelven por él. Más que vivir los sucesos como propios, los logros y dificultades son de otros, de quien los conduce. El grado de responsabilidad es menor, pues tiene pocos asuntos por los cuales responder e interesarse y de los cuales hacerse cargo.

La Ley Federal de Educación propone como objetivos de la Educación Inicial:

"Estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación y de conservación del medio ambiente" (Cap. II art. 13 c).

De la Eduacion General Básica:

"Favorecer el desarrollo individual, social y personal para un desempeño responsable, comprometido con la comunidad, consciente de sus deberes y derechos y respetuoso de los demás"(Cap. III art.15 b).

De la Educación Polimodal:

"Preparar para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de ciudadano en una sociedad democrática moderna, de manera de lograr una voluntad comprometida con el bien común, para el uso responsable de la libertad y para la adopción de comportamientos sociales de contenido ético en el plano individual, familiar, laboral y comunitario-"(CAP. IV art.16 a y b).

¿Quién podría negar la legitimidad de estos enunciados? Del mismo modo, todos (y en especial quienes están en los niveles de conducción) deberíamos buscar las estrategias que permitan llevar a la practica CONCRETA todos estos objetivos, sacándolos de la pasividad estática de la letra y el espíritu de una ley; posibilitando su aprendizaje, su internalización).

Recordando todo lo expuesto en esta tres últimas reflexiones sobre "mediación y conflicto", "mediación como herramienta que promueve el diálogo, la participación y la autonomía", constituyéndose en una práctica preventiva; entonces, ¿no sería la MEDIACIÓN un instrumento válido para la puesta en marcha de los principios de la Ley Federal de Educación?

"...si sigues haciendo lo mismo de siempre, obtendrás siempre los mismos resultados."

CITAS BIBLIOGRÁFICAS:

(1) Corbo Zabatel, Eduardo: **Mediación Escolar. Programa de Intervención en las instituciones educativas de la comunidad.**

(2) Ídem (1) op.cit.

(3) De Bono, Edward: **El pensamiento lateral.** Paidós.

(4) Girard, Kathryn y Koch, Susan: **Resolución de conflictos en las escuelas.** Granica.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL:

- Suáres, Marines: **Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas.** Paidós.

- Barreiro, Telma: **Trabajos en grupo.** Kapelusz.

Marta Inés Seoane es Psicopedagoga.

La psicopedagoga en el aula: **La observación.** (1ra. parte.)

Por María Regina Öfele

Uno de los ejes centrales de la psicopedagogía es el aprendizaje. El mismo lo podrá trabajar la psicopedagoga desde diferentes aspectos: preventivo, terapéutico y, dentro de éstos, son diversos los enfoques que puede adoptar.

Es cierto que el aprendizaje, en sentido amplio, se da en los lugares más diversos, aún dentro de una escuela, no es sólo el aula donde podremos observar situaciones de este tipo; también en el patio, en los pasillos, en la sala de maestros, en la biblioteca, en la dirección, etc. Siempre podremos descubrir algún tipo de aprendizaje. Pero la situación dentro del aula es donde se da el aprendizaje sistemático y es donde el objetivo principal es -precisamente- el aprendizaje, ya sea de diversas áreas (lengua, matemática, ciencias sociales, etc.) como también otros que no serán tan sistemáticos, pero forman parte, como el aprendizaje social de integrar un grupo, aspectos culturales de los pares, etcétera.

Como ya hemos visto en artículos anteriores, la psicopedagoga dentro de la escuela es quien, entre otras tareas, se deberá encargar de alguna manera de aquellas situaciones de aprendizaje problemáticas, en el caso concreto, por ejemplo, de algún niño que presente alguna dificultad. No trataremos hoy el tema de cómo hacerse cargo de estas situaciones concretas.

Sería impensable, entonces, considerar la posibilidad de que la psicopedagoga no esté presente en el aula en diferentes momentos de dicho proceso de aprendizaje. Pero el tema de la psicopedagoga en el aula se podrá abordar desde diferentes puntos, según desde qué óptica lo estemos mirando: así podremos ver la tarea propiamente dicha de la psicopedagoga dentro del aula, las implicancias de su presencia durante la hora de clase, el vínculo psicopedagoga-maestra, psicopedagoga-alumnos, etc.

Comencemos por las implicancias de la presencia de la psicopedagoga en el aula. En líneas generales se determina con anterioridad en conjunto con la maestra, la hora en la que la psicopedagoga asistirá a la clase. La sola presencia de una persona que no pertenece al grupo dentro del aula, ya implica una serie de movimientos y un nuevo reacomodamiento del grupo, hasta tanto se regule todo el funcionamiento nuevamente. Desde la simple observación de lo "externo" podremos ver cabezas y miradas que giran hacia el lugar donde se ubica la psicopedagoga, movimientos inquietos por parte de algunos alumnos, e incluso por parte del docente, veremos que su mirada incluye la presencia de la psicopedagoga, ya sea por incluirla en el grupo, en su discurso, o bien a veces como mirada cómplice para mostrarle alguna situación ya comentada en otra situación. En ocasiones, también la maestra se acerca directamente hasta la psicopedagoga para realizarle algún comentario, o acercarle el cuaderno de algún alumno, por ejemplo. En general, todos estos "movimientos" se autorregulan luego de un cierto tiempo,

cuando el grupo -incluida la maestra- incorporó a la psicopedagoga dentro del aula. Por estas razones es importante, en primer lugar, que la inclusión de la psicopedagoga dentro del aula no sea esporádica ni tan aislada, de manera que el grupo no la sienta como un "ser extraño" sino que la incorpore como un miembro más de la escuela con cierta presencia regular dentro del aula. De esta manera, favorece que estos "movimientos" enunciados arriba no se prolonguen durante mucho tiempo en cada una de sus entradas en un aula.

Es importante, además, que la psicopedagoga tenga presente estas situaciones y no arribe a conclusiones prematuras; como por ejemplo: "es un grupo inquieto", desde una sola observación realizada. En muchas oportunidades, al ser una población escolar muy numerosa y los profesionales que trabajan allí no son suficientes para dicha cantidad de alumnos, se corre el riesgo de realizar observaciones rápidas y superficiales sin poder profundizar en la problemática de cada grupo. Esto puede llevar a conclusiones erróneas y a un lineamiento de trabajo equivocado, en tanto que no condice con la verdadera realidad áulica y escolar.

Una herramienta importante (yo diría casi la más importante si se la sabe utilizar correctamente) de la psicopedagoga dentro del aula (y no sólo dentro del aula) es la **observación**. Ésta no es tarea simple y requiere de un cierto entrenamiento para que sea realmente un instrumento útil. Sobre ello se podrían realizar diferentes ejercicios a modo de ejemplificar la complejidad del hecho de observar. Veamos un ejemplo muy simple: tomemos las fotos de tres niños de un grupo a observar y realicemos una descripción de los mismos, intentando definir algunas características de su personalidad y modo de desenvolverse. Pidámosle el mismo ejercicio a otras dos o tres personas. Aquí ya estaremos frente a la primera diferencia en cuanto a los "resultados", aún encontrando ciertas semejanzas. Pero es interesante luego, observar estos mismos niños dentro del aula y confrontar así lo descripto a partir de las fotos con la descripción dentro del aula. Aquí ya hallaremos una serie de diferencias. Si al mismo tiempo las personas que observan son más de una, podremos ver muchas diferencias en el registro de observación. La razón principal de esto es que al comenzar una observación, estamos partiendo desde una serie de subjetividades propias y "prejuicios" (en un buen sentido) que nos llevan a ver la realidad desde cierta óptica. Esto implica que deberemos corroborar o modificar nuestras observaciones con otras, a lo largo del tiempo. En la medida que realicemos varias observaciones durante un período de tiempo podremos confirmar ciertas hipótesis de un comienzo, o desecharlas.

La observación es un elemento importante a la hora de entrar en un aula, y muy útil para "ejercitar" y trabajar con el docente. Al observar, siempre partimos de una primera "impresión". En un primer encuentro con otra persona, ya sea adulto o niño, tendremos una primera impresión basada principalmente en características externas: color de pelo, altura, color y forma de ojos, la manera de caminar y de pararse, modo de hablar, etc. Esta primera impresión nos lleva a un "pre-juicio" acerca de la persona. Es en este momento que deberemos corroborar luego, en sucesivas observaciones, ya sea constatándola o bien modificándola. Lo que se evalúa en estas observaciones no es el niño, a pesar de estar en el centro de las observaciones, sino el propio juicio. Ahora bien, uno no se está observando a sí mismo sino al pequeño. La observación de sí mismo es el resultado de la reflexión de las propias percepciones (que dependen del niño y de las propias posturas de percepciones adoptadas). Así, no son ni el niño ni el observador objetos de la observación, sino la relación entre niño y observador.

Al realizar observaciones en el aula tenemos que tener en cuenta que estamos observando –también- toda la relación y los vínculos que se han establecido entre el niño (o los niños) y el docente. Tenemos que tener especial cautela en no caer en un error muy común de los adultos de "proyectar" nuestro punto de vista de adulto en el niño y crearle al niño, así, características que seguramente

sólo aparecen en la situación con nosotros y que no son obligatoriamente propiedades de ellos. La primera impresión que tenemos (y nos formamos) de un niño es importante, pero igualmente desechable, desde el momento que no nos podemos quedar con ella. Conocer a un niño o a un grupo significa cuestionar sucesivamente aquello que suponemos saber sobre el mismo. No podemos reducir un pequeño o un grupo o el conocimiento del mismo a un simple esquema que confeccionemos en una oportunidad.

Por otro lado, en observaciones dentro del aula, no estamos observando un niño aisladamente, aún en el caso que querramos recabar información específica sobre uno de ellos. Es el niño y su relación con los demás, es todo el contexto del medio ambiente que tendremos que tener en cuenta a la hora de observar una clase. Es importante el intercambio relacional entre el niño y su medio (pares, docente, aula, etc.). Por ello es fundamental realizar no sólo la observación en sí, sino también, una auto-observación donde nos podamos incluir como observador, donde podamos cuestionar también nuestro propio actuar. Al definir, por ejemplo, una situación conflictiva, podríamos -como lo hacen muchos modelos- limitar el conflicto o problema en un niño y limitar la observación en un chico determinado, pero si tenemos en cuenta los diversos factores que influyen en dicho problema podremos comenzar a comprender la persona con el supuesto problema, la situación en la que dicho problema se manifiesta y el observador, quien de alguna manera tiene el poder de definir una determinada situación como problemática. Si una determinada situación es problemática, o no; permanece así, abierto a sucesivas discusiones con otros observadores, especialmente si tenemos en cuenta lo expresado al comienzo de este artículo, donde al haber más de un observador, encontraremos también descripciones diferentes.

He descripto hasta aquí -en forma muy sintética- algunos elementos importantes relativos a la observación -dentro del aula- como instrumento facilitador para el conocimiento de una situación. En los siguientes artículos seguiremos analizando algunos elementos importantes para trabajar a partir de una observación. No sólo quiero recalcar la importancia de este instrumento para la psicopedagoga en sí, para recabar información, sino también para el docente y para el trabajo en conjunto psicopedagoga-docente. De esta manera podremos llegar a valiosos elementos que favorecerán una constante mejora y adecuación del trabajo de aula.

■ BIBLIOGRAFÍA:

- Bateson, G.: **Pasos hacia una ecología de la mente.** Buenos Aires, Planeta, 1991.

- Beck,G. y Scholz, G.: **Beobachten im Schulalltag.** Ein Studien-und Praxisbuch. Frankfurt a.M., Cornelsen Scriptor, 1995.

- Dinkmeyer, C. y Carlson, J.: **El consultor psicopedagógico en la escuela.** Buenos Aires, Guadalupe, 1976.

- Lima Scoz, B. y otros: **Psicopedagogia. O caráter interdisciplinar na formaçao e atuaçao profissional.** Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1987.

- Singer, K.: **Lehrer-Schüler-Konflikte gewaltfrei regeln.** Weinheim und Basel:Beltz Verlag, 1987.

María Regina Öfele es Licenciada en Psicopedagogía.

Biblioteca.

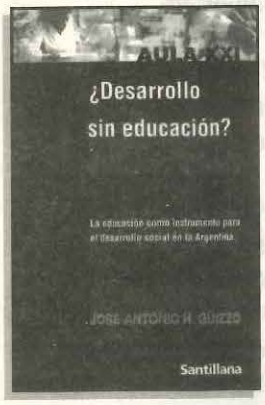
Por Nieves Rebuffo

LA MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA EN EL PRIMERO Y EL SEGUNDO CICLOS DE LA E.G.B.

Autora: Lucía Dallura.
Editorial: Aique Grupo Editor.

"La Matemática y su didáctica" es un libro de actualización disciplinar en el que también se desarrollan algunos aspectos de la didáctica de esta disciplina en los primeros ciclos de la E.G.B. Está destinado a los estudiantes de los profesorados y también a los docentes que tienen a su cargo la compleja tarea de enseñar matemática.

La autora señala que es de suma importancia que los docentes conozcan los contenidos de la disciplina, sus fundamentos y procedimientos específicos, para poder adecuarlos en la transposición didáctica a las nuevas situaciones de la vida diaria y a la comprensión del mundo científico, industrial y tecnológico en que vivimos.



¿DESARROLLO SIN EDUCACIÓN? LA EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO PARA EL DESARROLLO SOCIAL EN LA ARGENTINA.

Autor: José Antonio H. Güizzo.
Editorial: Santillana.

El autor examina el concepto de desarrollo social desde diversas perspectivas e incluye en su análisis todas las variables que influyen en el problema. Dentro de ellas, analiza el rol que le cabe a la educación: tanto a la educación formal como a la que brindan los otros agentes de la comunidad.

El ensayo es el producto de un largo trabajo de investigación y se encuentra avalado por una sólida bibliografía. Incluye gráficos y cuadros estadísticos actualizados de especial interés para todos los que se interesan por la relación entre educación y desarrollo social.

EN BUSCA DE LA ENSEÑANZA PERDIDA.

Autora: Alicia Vázquez Fuente.
Editorial: Paidós.

En este libro, la autora pretende contribuir a devolverle a la educación su sentido vital, en la confianza de que la enseñanza puede ser un proceso que conduzca a una nueva realidad social y cultural a partir de la construcción de sujetos pensantes y éticos. Para el logro de esta finalidad propone una "didáctica autogestiva" donde trae a un primer plano el desarrollo cabal de la persona. Formación antes que información; humanización y creatividad antes que adiestramiento como fuerza productiva deben ser los objetivos de los docentes.

Para sustentar esta didáctica autogestiva, Vázquez Fuente recurre a su experiencia de años como docente, así como a teorías del aprendizaje, la programación neurolingüística y la corriente lingüística.

PEQUEÑO EXPLORADOR.

Autor: Roberto Vega.
Editorial: Ameghino.

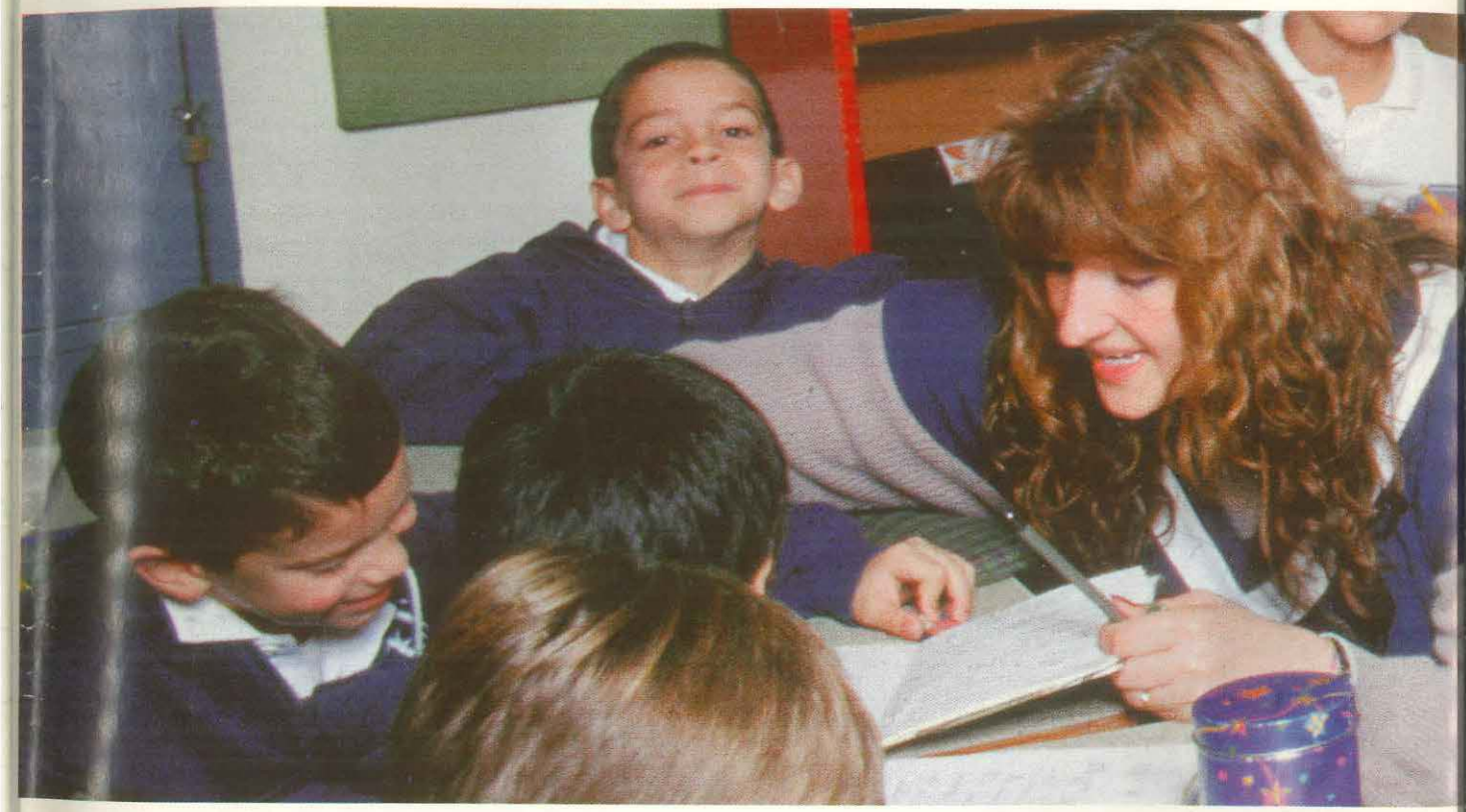
En estas piezas teatrales, el autor estimula el poder creativo de los niños, recobrando la dimensión transformadora del teatro. Más que piezas rígidas propone juegos como el teatro en el teatro, relato en el relato, lo que permite multiplicar modelos y hacer de cada actuación, una fiesta colectiva.

Los espectáculos no requieren escenografía ni efectos de luces, posibilitándose su representación en colegios, plazas y cualquier otro espacio. El objetivo de estos juegos rítmico-musicales es interpretar los códigos cotidianos que utilizan los niños, para posibilitar una comunicación vital.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS
HEMEROTECA

11 DE SETIEMBRE

DÍA DEL MAESTRO



GRACIAS, PORQUE ELEGIR SER MAESTRO HOY ES LA MÁS VALIOSA DE TODAS LAS ENSEÑANZAS.
MUCHÍSIMAS FELICIDADES.

Santillana

ediciones laobra S.A.

NOVEDADES '99

1 OREJITAS Y LA BANDA DE LA COMPU

(Nivel Inicial / EGB 1)

Opción Contado: $12 (Giro o cheque a nombre de Ediciones La obra S.A.)

Opción Tarjeta Mastercard: 3 pagos de $ 4,70.-

2 UN DINOSAURIO EN LA ESCUELA

(EGB 1: 1º Año)

Opción Contado: $16 (Giro o cheque a nombre de Ediciones La obra S.A.)

Opción Tarjeta Mastercard: 4 pagos de $ 4,70.-

3 201 POSIBILIDADES - Actividades Educación Física

(Nivel Inicial)

Opción Contado: $8 (Giro o cheque a nombre de Ediciones La obra S.A.)

Opción Tarjeta Mastercard: 2 pagos de $ 4,70.-

4 INTERÁREAS EN LA ESCUELA - Ed. Física y Cs. Naturales

(EGB 1 y 2)

Opción Contado: $8 (Giro o cheque a nombre de Ediciones La obra S.A.)

Opción Tarjeta Mastercard: 2 pagos de $ 4,70.-

PAGO CON TARJETA MASTERCARD

Para abonar con su tarjeta de crédito deberá completar, firmar y enviar este cupón a Ediciones La obra S.A.
Agrelo 3923 (1224) Capital Federal.
Tel/Fax: (011) 4958-1777 / 1779 / 6283 y 4983-5606.
E-mail: laobra@cvtci.com.ar

TARJETA MASTERCARD _____

Vencimiento _____

Autorizo a Ediciones La obra S.A. a debitar de mi tarjeta el pago de..... cuotas de $.....por la compra del Libro

☐ Nº 1, ☐ Nº 2, ☐ Nº 3, ☐ Nº 4

_____
Firma

49 941

Agrelo 3923 (1224)
Buenos Aires - Argentina.

CORREO ARGENTINO
CORREO CENTRAL
FRANQUEO A PAGAR
CUENTA NRO. 11439
IMPRESOS

Para E.G

la obra

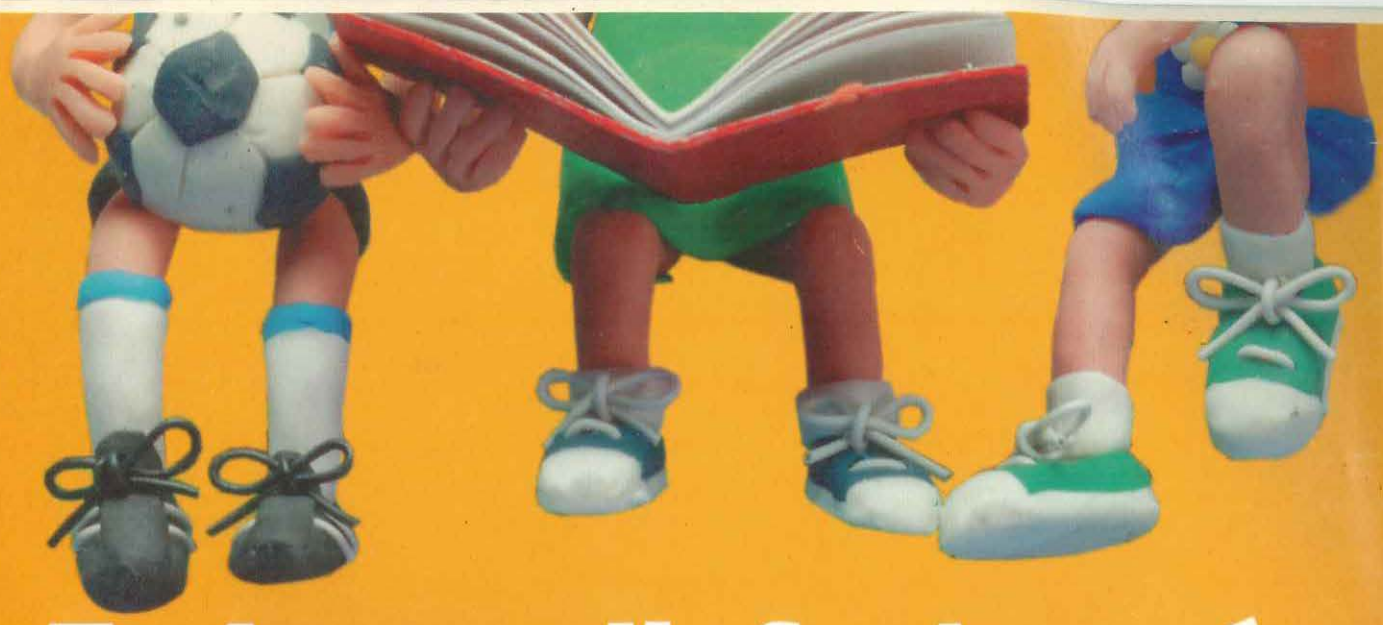
REVISTA DE EDUCACIÓN

Las transformaciones del siglo XX.

El mundo hoy.

Una propuesta didáctica que integra todas las áreas curriculares de E.G.B. 1 y 2.

Noviembre 1999 / Nº 941



Todo se disfruta más

EN ZAPATILLAS

la novedad de e.d.b.

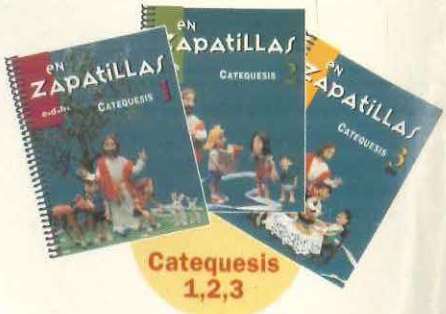
Lecturas 1,2,3

1er CICLO EGB
con autoadhesivos

Conocimiento del Medio 1,2,3

Matemática 1,2,3

Lenguaje 1,2,3



Catequesis 1,2,3

e.d.b.

clase en la escuela

Don Bosco 4069
(1206) Capital Federal

Tel/Fax. (011) 4981-7314 y líneas rotativas
e-mail: e.d.b.@interlink.com.ar

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS - HEMEROTECA
48

la obra
revista de educación

STAFF

Coordinación Pedagógica
Sandro Emilio Rivera

Edición
Aldo Bianchi

Redacción
Norma Alasia

Diseño y Diagramación
Orlando Javier Goldman

Fotografía
Elena Carpman

Jefe de Publicidad
Rubén Ostrower

Colaboradores
Roxana Rebuffo
Mónica Lamas
Irene Nielsen
Beatriz Kohen
María Elena Duhalde
Mario López
Sergio Rodríguez
Claudia Viola
Alejandro Lino
Daniel Pallarola
Laura Lena
María Cristina Castro
Delia Capurro
Patricia A. La Porta
María Regina Öfelle
María José Sabelli
Nieves Rebuffo

Los editores no se hacen responsables por las opiniones vertidas en las notas firmadas, en la palabra de los entrevistados, ni por el contenido de los mensajes publicitarios.

Editada por
Ediciones La obra S. A.
Agrelo 3923 (1224) Cap. Fed.
República Argentina
Telefax: (011) 4958-1777/1779/6283
(011) 4983-5606
E-mail: laobra@cvtci.com.ar

Directorio
Presidente: Carlos A. Lamota
Vicepresidente: Ernesto Repún
Director: Fernando A. Lamota

Miembro de la Cámara
Argentina del Libro
Prop. Int. Nº 136.208

IVC
ASOCIADO AL INSTITUTO
VERIFICADOR DE CIRCULACIONES
ISSN 0325-8157

Impreso en: **G. S. GRÁFICA.**
San Luis 540 - Avellaneda.

SUMARIO

Año 78 • Nº 941
Noviembre de 1999

PROPUESTAS CURRICULARES Y PROYECTOS DE TRABAJO	Proyecto Institucional. **El mundo hoy.**	2
	Para despedir el año con la participación de todos.	31
LENGUA	**Pequeños poetas: los niños también pueden.**	33
MATEMÁTICA	**Fracciones en la escuela.** (Primera parte.)	38
CIENCIAS SOCIALES	**Núcleos conceptuales en Ciencias Sociales de E.G.B. 1 y 2: su relación con los problemas escolares relevantes.**	43
CIENCIAS NATURALES	**El ecosistema. Factores abióticos. El agua.**	47
EDUCACIÓN FÍSICA	**Campamentos educativos.** (Cuarta parte - Transversalidad.)	52
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	**La evaluación en Educación Tecnológica. ¿Cómo sabemos si los chicos aprendieron?**	56
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	**Vivamos la música.** (Segunda parte.)	61
FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA.	**Libertad y Derechos Humanos.**	65
PERSPECTIVAS	La psicopedagoga en el aula: **La observación.** (Tercera parte.)	70
	Estigmas escolares: **Una reflexión sobre las clasificaciones.**	74
BIBLIOTECA	**Novedades bibilográficas.**	77

Proyecto Institucional:
El mundo hoy.

Una propuesta que integra todas las áreas curriculares.

Por Roxana Rebuffo y Mónica Lamas

Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: "El mundo hoy".
(Las transformaciones del Siglo XX.)
Lengua: La argumentación.
Matemática: Nociones de estadística.
Tema transversal: Educar en los Derechos Humanos.

Ya estamos en la recta final.

Se acerca el término del ciclo lectivo, pero esta es una ocasión especial porque se le suman las expectativas propias que generan la llegada del próximo milenio. Tomando estas circunstancias y considerando que desde este espacio también concluiremos la propuesta de contenidos que venimos haciendo desde febrero, nos centraremos en temáticas que permitan rescatar aspectos significativos de lo realizado hasta el momento, integrándolos en una instancia de cierre y despedida del año escolar.

Para las Ciencias abordaremos las transformaciones en los campos socio - políticos y tecnológicos ocurridos durante el siglo, enriquecidos por la mirada transversal Educar en los Derechos Humanos, contemplando así la situación del hombre y la sociedad a lo largo de estas décadas. Este eje transversal será retomado desde las propuestas pensadas para las áreas de Lengua y Matemática.

Finalmente aportaremos ideas para un acto escolar de cierre del ciclo lectivo de significación afectiva "de cara al 2 000" donde la participación comunitaria cumpla un rol importante.

En esta ***"unidad didáctica"*** *presentaremos:*

• **Una propuesta para las Ciencias:** en forma integrada se desarrollarán los contenidos de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, para el análisis de las transformaciones que marcaron el Siglo XX. Los mismos serán acompañados por sugerencias de aportes correspondientes a las áreas de Educación Artística, Educación Física y Tecnología, resignificados por el tema transversal elegido.

• **Una propuesta para el área de Lengua:** que incluye actividades y recursos para reconocer y recrear el texto argumentativo.

• **Una propuesta para el área de Matemática:** que incluye actividades y recursos para construir nociones de estadística.

• **Una propuesta de acto escolar correspondiente a la finalización del Ciclo Lectivo.**

En cada caso, abordaremos instancias de trabajo diferenciadas según las especificidades del primero y segundo ciclo de la E.G.B., presentando secuencias graduadas por niveles de dificultad. Asimismo, estas propuestas podrán ser visualizadas en un ***diseño de planificación para cada área*** *que incluye objetivos y contenidos con sus interrelaciones explicitadas en una red conceptual.*

Recordamos nuevamente que las ideas presentadas a continuación no son excluyentes ni la única manera posible de construir estos conceptos con los alumnos, sino que pueden constituirse en un aporte más para la tarea diaria docente.

■ PENSANDO ESTA PROPUESTA COMO PROYECTO INTEGRADOR.

Como venimos haciendo en cada número de la revista proponemos un diseño de planeamiento institucional por proyecto que podrá ajustarse a la modalidad y a las posibilidades concretas de cada establecimiento.

El mismo será acompañado por una red conceptual en el que puedan visualizarse los aportes de todas las áreas curriculares cuyos contenidos estarán resignificados por un tema transversal y un tema del área Formación Ética y Ciudadana.

■ FUNDAMENTACIÓN:

Este proyecto propone partir de la indagación de los momentos más significativos del siglo reconociendo hitos tecnológicos, sociales, históricos y políticos para descubrir los cambios en la vida cotidiana y en la sociedad. El debate de posiciones y posturas para sostener desde diferentes fundamentaciones, aportará nuevos sentidos y la elaboración de conclusiones personales y críticas. Enriquecerán también estas instancias el análisis de datos que aporten otros aspectos de las problemáticas estudiadas.

Como cierre de este trabajo se construirá una instancia de difusión de conclusiones que muestre la relación de estos procesos, con el reconocimiento y la defensa de los derechos humanos.

Tema transversal:
Educar en los Derechos Humanos.

Objetivos generales:

Primer Ciclo: que el alumno logre

• Caracterizar las transformaciones de la vida cotidiana a partir de los avances tecnológicos.

• Expresar opinión considerando las argumentaciones propias y las de sus compañeros.

• Explorar formas de registro y organización de la información a partir de situaciones concretas.

Segundo Ciclo: que el alumno logre

• Analizar, en el Siglo XX, las transformaciones en los planos político - económico y social y el desarrollo de las ciencias y la tecnología.

• Formar opinión sobre diversos temas de interés, enriqueciendo sus apreciaciones iniciales con argumentaciones aportadas por los otros.

• Diseñar y concretar análisis estadísticos incluyendo recopilación, tabulación de datos e interpretación de la información mediante variadas representaciones gráficas.

Contenidos:
Visualizados e integrados a partir de la red conceptual Nro. 1.

Acciones/actividades:
Se desarrollan diferenciadas por áreas y por ciclos en las páginas siguientes.

Recursos:
Indicados en las sugerencias de actividades.

Responsables:
A determinar por la institución escolar según sus posibilidades, en cada caso.

Beneficiarios:
Alumnos de la escuela y miembros de la comunidad educativa.

Noviembre.

Educar en los Derechos Humanos.
(Tema transversal.)

Reconocimiento de los demás y respeto por las diferencias.
(Formación Ética y Ciudadana.)

El mundo hoy.

Una propuesta para las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Esta propuesta se presenta como una continuación de las temáticas trabajadas en el número anterior referidas a "Problemáticas de actualidad" como la salud, la convivencia y las normas, la alternancia democracia - dictadura, la participación ciudadana.

Ahora incorporaremos temas que complementan la lectura de la realidad ocurrida en este período, focalizando sobre aspectos como avances tecnológicos en la vida cotidiana y en la exploración del espacio -para el Primer Ciclo- y la oposición guerra-paz y el desarrollo de los medios de comunicación de masas -para el Segundo Ciclo-.

Proponemos este recorte teniendo en cuenta que el siglo XX estuvo marcado por transformaciones tecnológicas que posibilitaron por un lado mayor bienestar y nuevas perspectivas de conocimiento y comunicación y por otro la sofisticación del horror de la guerra y grandes niveles de exclusión social.

Aportaremos recursos que permitan la construcción de una periodicidad, mostrando las transformaciones que cada una de las temáticas a abordar tuvo a lo largo de este siglo.

PRIMER CICLO

Elegimos para este ciclo trabajar con los objetos tecnológicos porque se encuentran muy vinculados a la vida cotidiana y a los intereses de los chicos de estas edades. Las actividades y recursos que presentaremos constituyen un modelo posible que puede ser enriquecido por nuevas temáticas en las que se visualicen los cambios mencionados anteriormente.

1. DESAFÍOS QUE PLANTEAN NUEVOS HORIZONTES

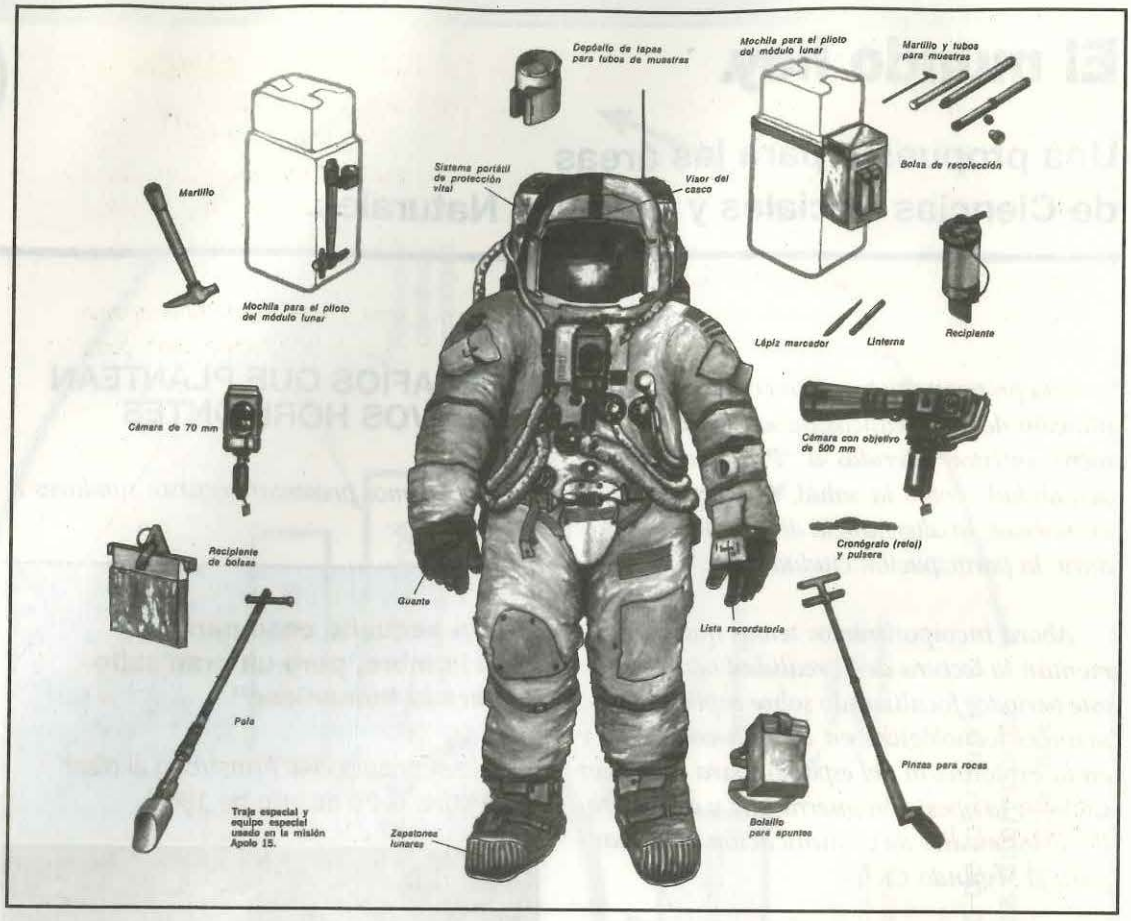
Proponemos presentar recursos similares a los siguientes:

"Un pequeño paso para el hombre, pero un gran salto para la humanidad"

(El astronauta Neil Armstrong al pisar la Luna el 20 de julio de 1969)

El astronauta Edwin Aldrin caminando por la Luna, fotografiado por su compañero Neil Armstrong.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS
HEMEROTECA
Pizzurno 935 (1020) Cap. Fed Rep Argentina



• Conversar acerca de las motivaciones que pueden determinar el desarrollo de los viajes espaciales a partir de la indagación de: cuáles fueron los primeros intentos de expediciones espaciales, hacia dónde se dirigían, cuál fue el lugar más lejano que llegaron, quiénes eran los tripulantes, qué significó la llegada del hombre a la Luna, qué nuevos objetivos espaciales se plantearon a partir de ese momento, qué últimos hallazgos aportaron los viajes más recientes.

• Entrevistar a padres y abuelos acerca de lo que ocurrió y lo que sintieron el día que el hombre llegó a la Luna. Leer las palabras declaradas por Neil Amstrong al pisar el suelo lunar. Dramatizar escenas dialogadas que permitan recrear este momento a partir de consignas como: posibles conversaciones entre los dos astronautas sobre el suelo lunar, posibles intercomunicaciones con quien había quedado tripulando la nave, posibles reacciones del público que seguía el evento por televisión, etc.

• Pensar nuevos desafíos imposibles con la tecnología actual que pudieran ocurrir en un futuro próximo. Diseñar la tapa de diario que anuncie la "noticia inesperada".

• Armar una línea de tiempo con imágenes gráficas propias y extraídas de diarios y revistas, que recree los hitos importantes en la "conquista del espacio", agregando referencias sencillas.

2. LA TECNOLOGÍA EN LA VIDA COTIDIANA

Presentar recursos similares a los siguientes:

La NASA lo autorizó a integrar una misión del Discovery

UN PIONERO DEL ESPACIO VOLVERÁ A ESTAR EN ÓRBITA A LOS 77 AÑOS.

John Glenn fue el primer estadounidense que voló en órbita alrededor de la Tierra en 1962. Volverá al espacio el jueves 29. Con él investigarán los efectos de la gravedad sobre el cuerpo de un anciano.

(Clarín, 15 de octubre de 1998)

La NASA quiere comercializar el turismo espacial para poder alimentar sus ingresos y ampliar la investigación.

CUANDO PA' MARTE ME VOY...

Según un estudio de la agencia espacial norteamericana, en sólo algunas décadas todos aquellos que quieran podrán viajar al espacio como turistas. Pero darle un vistazo a la tierra o visitar algún planeta costará varios millones de dólares. En una encuesta, la NASA encontró a más de 500 mil personas interesadas en vacaciones espaciales.

(Revista Viva, 12 de abril de 1998)

El primer viaje virtual al espacio

PLANTANDO POROTOS EN MARTE

Escolares argentinos, norteamericanos, rusos y británicos participaron del primer viaje a Marte a través de Internet.

"¿Y si estiramos el día?"

Los estudiantes de St. Peter encuadraron la experiencia del viaje virtual a Marte en un proyecto mayor en el cual trabajan desde hace casi un año. En marzo enviarán a la NASA - para tomar parte en un concurso - una carpeta con un plan para crear una colonia espacial. Durante la investigación descubrieron que, además de cuestiones técnicas como forma de la estación y materiales de construcción, otros aspectos se tornaban relevantes. "Investigamos sobre cómo resolver la cuestión de la alimentación - señaló Sandra -, por eso incluimos lo del invernadero." "Y también el tema social, cómo pueden organizarse y vivir tantas personas en un ámbito cerrado", agregó Charito. "Se nos ocurrieron las cosas más locas, por ejemplo si convenía alargar el día a 28 horas, ya que manejamos la luz con espejos", contó Felipe.

(Página/12, 9 de febrero de 1996)

LA TECNOLOGÍA LE CAMBIÓ LA VIDA A LA GENTE

El avance vertiginoso de la tecnología que puso a un hombre en la Luna, también se metió en la vida cotidiana y cambió las costumbres y el modo de vivir.

El carro era verde y llegaba generalmente tarde. Si uno vivía cerca de la "fábrica de hielo" podía costearse y transportarlo presurosamente hasta la casa, envuelto en una arpillera.
Después, las barras permanecían en fuentones con sal, para evitar que se derritieran rápidamente. Se compraba hielo generalmente para las fiestas: el resto del año la mayoría tiraba con la fiambrera colgada en la galería.
De todos modos, y cuando ya quedaba chico tener la heladerita de hielo -de tamaño un poco mayor que una mesita de luz, esmaltadas las más modestas, de madera lustrada las de mayor categoría-, llegó la invasión de las heladeras eléctricas. Ocurrió en la década del cincuenta.
El cambio fue mayúsculo. Las amas de casa descubrieron que las visitas al mercadito podían reducirse a dos, incluso una, por semana. Ante ellas se abrió la inmensidad y el vértigo del tiempo sobrante. Además, ¿para qué cocinar todos los días, no? Si hay cosas que pueden prepararse y guardarse.
Llegó por último el freezer, pero las mujeres ya sabían qué hacer con el tiempo libre.
Las marcas y los modelos se diversificaron, la heladera se siente ya como algo imprescindible.
Y el lugar del hombre también está ahora en la cocina... junto al freezer.

(Clarín, 4 de enero de 1987)

Una alternativa para los tiempos modernos

YA HAY COMPUTADORAS PARA COLGAR DE LOS CINTURONES.

Se llaman "computadoras para vestir". El sistema se complementa con auricular, micrófono, que se ubica a la altura de la boca, y anteojos con una miniplantilla. Varias empresas preparan diversos modelos.

(Clarín, 5 de junio de 1999)

Preparan los nuevos aparatos en Japón, EE.UU. y Gran Bretaña

LOS ELECTRODOMÉSTICOS QUE "PIENSAN" Y SORPRENDEN.

Despertadores que también encenderán las cafeteras y tostadoras, baños con microchips y equipos médicos o máquinas de café inteligentes son algunas de las joyas de la primera generación.

(Clarín, 29 de mayo de 1999)

• Solicitar a los padres y abuelos que cuenten por escrito (o concurran a la escuela para contarlo personalmente) cómo se realizaban en sus familias las siguientes actividades, cuando ellos eran chicos: hacer las compras y conservar los alimentos, cocinar, lavar y planchar la ropa, comunicarse a distancia, conocer las noticias del día, distraerse y jugar, viajar al trabajo e ir de vacaciones, etc.

• Confeccionar "páginas de un diario personal" que cuenten las actividades realizadas en un día en la vida de una familia en la época en la que los abuelos eran chicos, los padres eran chicos y en la actualidad, manteniendo una rutina de acciones similares e incorporando las nuevas posibilidades tecnológicas.

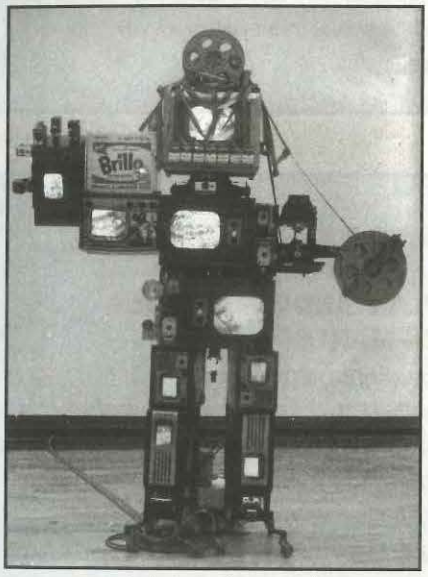
• Reflexionar acerca de si todas las personas tienen las mismas posibilidades de acceder a estos avances tecnológicos. Pensar ejemplos relacionados con los intereses de los chicos y el mundo de la infancia. Descubrir qué cosas deberían estar garantizadas para todos los chicos por igual, qué pasa si esto no ocurre en la realidad y cuáles son los derechos que amparan estas posibilidades.

• Imaginar elementos tecnológicos del futuro que respondan a nuevas necesidades cotidianas comunes a todos. Confeccionar afiches de propagandas que promocionen el producto explicitando sus ventajas y sus formas de uso.

• Compaginar una línea de tiempo para exponer junto con la anterior en la que se muestre el "nacimiento" de los objetos tecnológicos que modificaron significativamente la vida cotidiana.

■ PROYECTO FINAL: "IMÁGENES QUE REPRESENTAN EL SIGLO"

Como cierre proponemos realizar una actividad que permita integrar las instancias de trabajo anteriores:



Andy Warhol – Robot (1994), del artista coreano Nam June Paik.

• Formar pequeños grupos de trabajo para confeccionar con material descartable diferentes objetos tecnológicos "en miniatura" significativos de la vida cotidiana.

• Ensamblarlos, recreando una imagen al estilo de la que muestra el recurso, simulando un robot o un monumento.

• Presentar la "obra" con un título significativo y una tarjeta de presentación que exprese el mensaje que se quiere transmitir "a la humanidad" con ella.

• Destinar un momento para exponer los trabajos y registrar "pedidos" del público que respondan a una consigna similar a la siguiente: *"con la tecnología espero que se logren ..... y se eviten ....."*

Aportes de las materias curriculares

Este proyecto centrado en las áreas de Ciencias contempla los aportes de las áreas curriculares, que enriquecerán su desarrollo. Incluimos algunas ideas posibles de ser abordadas.

• **Expresión Artística**

Música: Imaginar sonidos que acompañen el funcionamiento de aparatos tecnológicos cotidianos y referidos al espacio. Reproducirlos y sonorizar con "efectos especiales" la instancia del proyecto, explorando diferentes materiales y fuentes de sonido.

Plástica: Confeccionar con técnicas plásticas las imágenes de las líneas de tiempo y los afiches de propaganda. Crear elementos escenográficos para ambientar el lugar de exposición de destinado al proyecto final.

Teatro: Dramatizar escenas de la vida cotidiana propia de distintos momentos históricos cuyos conflictos se relacionen con la falta o la presencia de un nuevo objeto tecnológico.

• **Educación Física / expresión corporal:** Recrear movimientos que impliquen variación de fuerza, desplazamiento y velocidad simulando una nave espacial, la caminata en la luna, el funcionamiento de un objeto cotidiano, etc.

• **Tecnología:** Acompañar el trabajo presentado en todas las instancias con técnicas propias del área.

SEGUNDO CICLO

Elegimos para este ciclo aspectos sociales y políticos de trascendencia mundial que movilizan las reflexiones de los chicos de estos años de la E.G.B. Propondremos actividades y recursos que muestren su continuidad en el tiempo y las particularidades que adoptaron en cada momento histórico.

1. LA GUERRA Y LA PAZ

Presentar recursos similares a los siguientes:

VICTORIA DE LOS ALIADOS
"Es mejor un final horrible que un horror sin final"
Philipp Scheidemann, socialista alemán, al comentar la rendición de Alemania en la Primera Guerra Mundial, el 11 de noviembre de 1918.

("El gran libro del siglo", Biblioteca Visual Clarín, 1998)

Tras la caída del comunismo, el odio racial
ESTALLÓ YUGOSLAVIA
La guerra civil en la ex Yugoslavia, activada por el enfrentamiento racial y no por modelos ideológicos, es el primer conflicto prolongado post - guerra fría. Una de sus prácticas, la "limpieza étnica", aparece en un mundo que ha dejado de regirse por la tensión bipolar y en el que resurgieron los nacionalismos.

(Clarín, 15 de diciembre de 1991)

Después de seis años de horror:
terminó la Segunda Guerra Mundial
POR FIN LA PAZ: SE RINDIÓ JAPÓN
La rendición de la Alemania nazi en mayo de 1945 y la capitulación de Japón marcaron el fin del conflicto más amplio y devastador de la historia del hombre. El mundo ya no sería el mismo. 1945 es el año donde se encuentran las claves que explican los acontecimientos del último medio siglo.

(Clarín, 2 de septiembre de 1945)

Saddam Hussein desafía a Occidente
ARDE EL GOLFO
El 17 de enero de 1991 estalló la Guerra del Golfo entre Irak y una alianza de 29 naciones lideradas por los EE.UU. El presidente iraquí, Saddam Hussein, que había prometido dar una lección "al Satán Busch y al sionismo asesino", ordenó ataques con misiles Scud contra Israel.

(Clarín, 28 de agosto de 1995)

Fin de la guerra de Vietnam
CAYÓ SAIGÓN

La guerra de Vietnam terminó el 29 de abril de 1975. Fue la primera que perdieron los Estados Unidos. Murieron 56.000 estadounidenses, costó 135.000 millones de dólares pero, por sobre todo, enfrentó y marcó profundamente a la sociedad norteamericana. Sobre el pueblo vietnamita fueron arrojados 7 millones de toneladas de bombas (tres veces más que en la Segunda Guerra Mundial). Entre ese pueblo hubo 3 millones de muertos, 9 millones de refugiados e incalculable número de mutilados.

(Clarín, 5 de mayo de 1975)

LA GUERRA EN LOS BALCANES
Y LOS ATAQUES DE LA OTAN

NIS, UNA CIUDAD DEVASTADA

Es la ciudad más bombardeada. Y la tercera en importancia del país.

(Clarín, 15 de mayo de 1999)

• Buscar información acerca de las guerras más significativas de este siglo, los países enfrentados en el conflicto, los motivos que determinaron los hechos, los resultados finales y las consecuencias políticas, sociales y económicas que derivaron de ellos.

• Organizar la información en cuadros que permitan analizar comparativamente los distintos aspectos antes mencionados.

• Confeccionar una crónica de los sucesos más destacados en cada situación, aportando elementos de debate y opiniones propias. Acompañar su lectura con la presentación de un "testimonio" o "apelación" que recree los pensamientos de alguno de sus protagonistas tanto desde el lugar de enfrentamiento como desde la vida cotidiana que se desarrolla en ese contexto.

• Armar por grupos fotomontajes que superpongan imágenes, palabras y símbolos significativas de la oposición guerra - paz. Darle un título a modo de "mensaje para sensibilizar a los otros".

• Conversar acerca de los derechos humanos violados en situaciones de guerra. Apoyarse en declaraciones y documentaciones internacionales. Comparar con otras situaciones extremas en las que tampoco se cumplen los derechos establecidos en la Declaración Universal. Buscar información acerca de los organismos nacionales e internacionales que trabajan a favor de la paz y los derechos humanos.

• Recopilar canciones, poesías, expresiones plásticas, fotografías que reflejen los sentimientos que provocan estas realidades. Explorar sus elementos comunes, descubrir los mensajes explícitos e implícitos. Organizarlos en paneles para ser expuestos con referencias que refuercen el sentidos de las obras.

• Compaginar una línea de tiempo que muestre las guerras más importantes en el siglo con referencias gráficas. Acompañar la misma con un mapa que permita visualizar su localización espacial y la magnitud del escenario en conflicto.

2. LOS MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN

Proponemos trabajar con recursos similares a los siguientes:

Hace 100 años, probaba
el "Telégrafo sin hilos"
MARCONI, PERIODISTA RADIAL

En 1898, transmitió una regata desde uno de los veleros. Nacía así uno de los grandes medios del siglo XX.

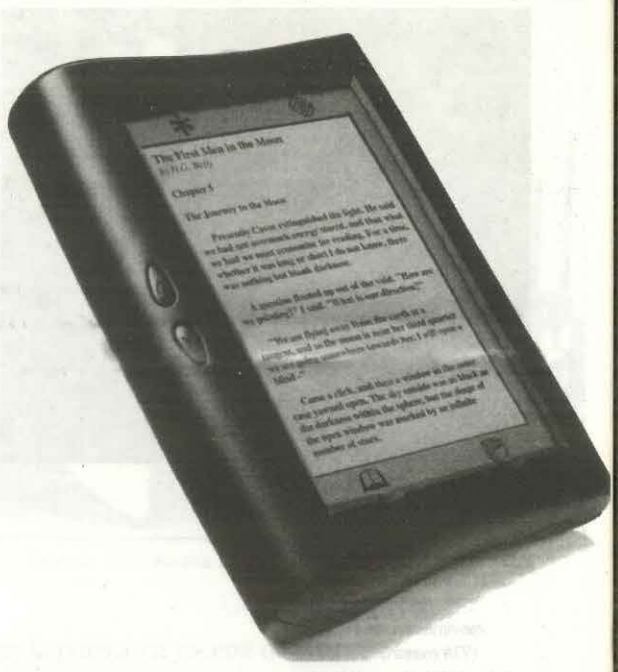
(Clarín, 12 de julio de 1998)

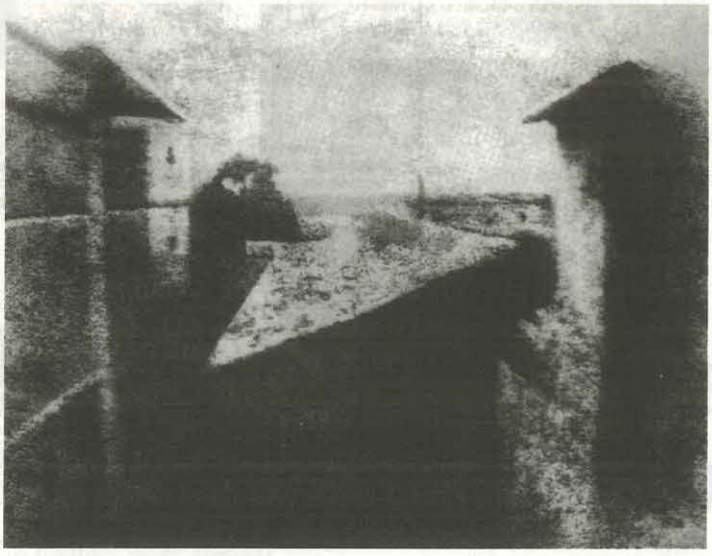
Adiós a las latas con celuloide
EL CINE DEL FUTURO SERÁ DIGITAL

En pocos años, los estudios grabarán sus firmes en discos digitales y podrán transmitirlos vía satélite. Los cines instalarán nuevos proyectores. Y los espectadores ganarán con una gran calidad de las imágenes.

(Clarín, 15 de mayo de 1999)

("Del papiro egipcio al libro electrónico", Revista Viva, 10 de agosto de 1998.)





La primera fotografía de la historia (1826): vista del corral de la hacienda de Nicéphore Niepce, en Chalon-sur-Saône, Francia. Esta imagen fue grabada en una placa de peltre tras una exposición de 8 horas.

Los medios masivos de comunicación.

Pedido de medallas.

PROVISION ESCOLAR S.A.

Establecimiento: ..... Cliente Nro.: .....

Domicilio: ..... Localidad: .....C.P.: .....

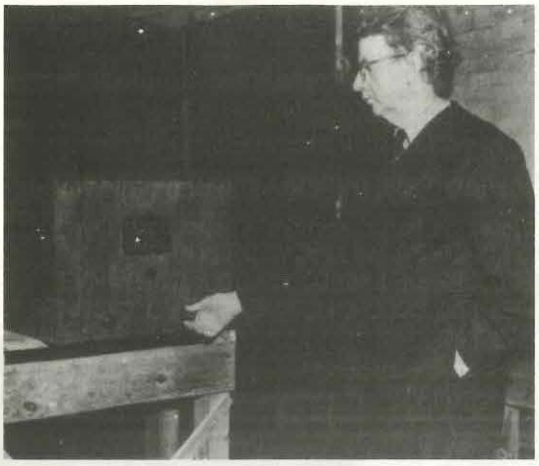
Provincia: ..... Teléfono: .....

Modelo (Código)	Cantidad	Texto a grabar	Precio Unitario	Importe
			Subtotal	
			Gastos de Envío	$ 7.-
			Total	

☐ Giro Postal
☐ Cheque
☐ Contrarreembolso (4%)

ESTADOS UNIDOS 2249/7
Bs. As. (1227)
Tel.: 4942-6767 · 4941-8026/4654
Fax: 4943-3903

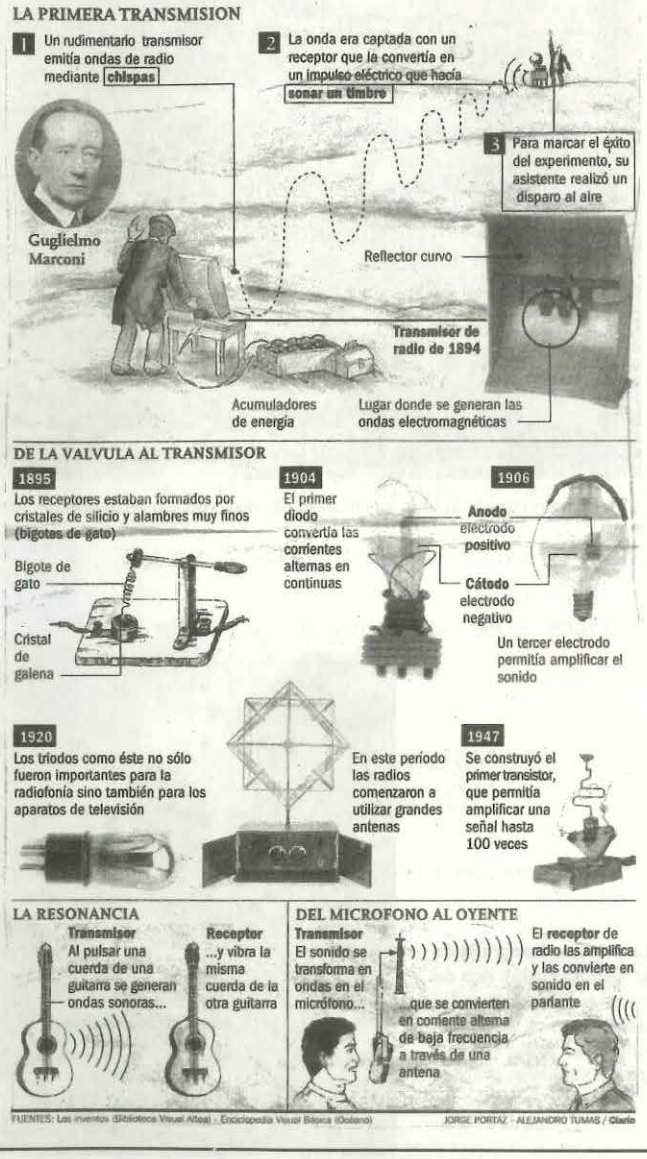
(Clarín, 12 de julio de 1998.)



John Logie Baird transmitió los perfiles de objetos televisados en 1924, caras humanas reconocibles en 1925 y objetos en movimiento en 1926. En 1928 mostró una forma rudimentaria de un televisor en color.

Días de radio

El italiano Guglielmo Marconi experimentó desde 1894 con ondas electromagnéticas hasta lograr transmisiones a grandes distancias en 1898.



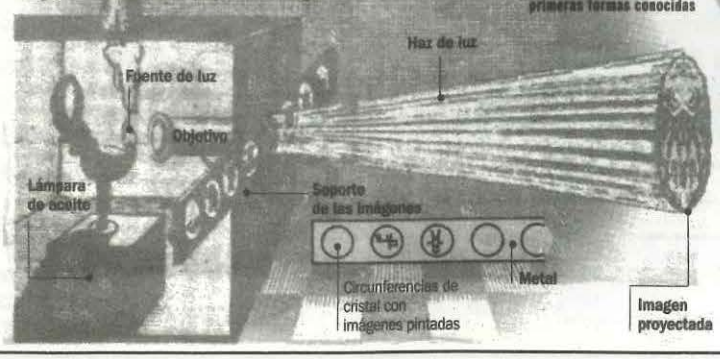
Los medios masivos de comunicación.

El hombre siempre buscó capturar la realidad visible. La base técnica del cine llegó con la fotografía, a fines del siglo XIX

Los inicios de un sueño

1400. Rogelio Bacon, franciscano inglés, inventó la linterna mágica. Este fue el primer proyector de imágenes

Ya en la antigüedad el hombre intentaba generar ilusión de movimiento. Las sombras javanesas son una de las primeras formas conocidas



(Clarín, 4 de julio de 1995.)

• Analizar los diferentes medios de comunicación y caracterizarlos. Establecer diferencias teniendo en cuenta la tecnología involucrada en cada uno, el vínculo entre emisor y receptor, el objetivo de la comunicación establecida, etc.

• Confeccionar pequeños guiones teatrales que muestren escenas representativas de los cambios "de la familia alrededor de...." (el libro, la radio, la tele, la computadora, etc.). Proponer pequeñas modificaciones a los guiones según el lugar geográfico y la clase social de pertenencia. Elegir situaciones contrastantes para escenificar.

• Buscar información acerca de los conocimientos científicos que posibilitaron el advenimiento del cine y la fotografía pertenecientes al siglo pasado y las transformaciones que evidenciaron su evolución en este siglo. Proyectar fragmentos breves de películas que muestren distintas etapas del cine: cine mudo, cine hablado en blanco y negro, cine actual, etc.

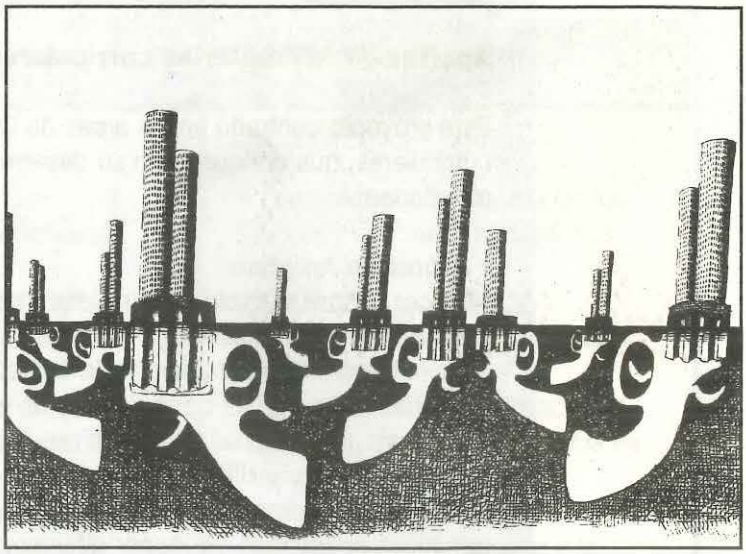
• Reconocer temáticas de programas radiales y televisivos, películas cinematográficas, textos literarios que reflejen conflictos y situaciones vinculadas a los derechos humanos. Analizar los aspectos comunes, las menciones más recurrente, el tratamiento de algunos temas en particular, etc.

• Compaginar fichas con "críticas" a programación, que en los diferentes medios se destaque por rescatar los valores de los derechos humanos o profundizar las diferencias a partir de la discriminación, marginación, censura, etc.

• Armar una línea de tiempo, para agregar a la anterior, que incluya los hitos en el "nacimiento" y evolución de los medios masivos de comunicación. Enriquecerla con la mensión de los productos de esos medios que trascendieron especialmente.

■ PROYECTO DE CIERRE: "PARA DIFUNDIR OPINIÓN"

Proponemos como cierre la recreación de un programa radial que tome como temática central el tratamiento de la guerra y la paz.



(Dibujo de Tim © L' Express, Paris. Revista El Correo de la unesco, marzo 1992.)

• Organizar la puesta en escena de un programa de radio para ser representado ante los compañeros y la comunidad que difunda las conclusiones trabajadas.

• Elegir roles para desempeñar como: redacción del guión del programa y conducción de la "salida al aire" retomando los recursos literarios anteriores, redacción de noticias y locución de flashes informativos explicando procesos bélicos actuales, ambientación del "estudio" y producción de efectos especiales que acompañen el programa, producción de espacios de publicidad y apelación a la reflexión del oyente acerca de la necesidad de promoción de la paz.

• Decidir un momento para la puesta en escena y canales para la participación y el intercambio con el público.

ARGENTINA B.A.
COFUNDAL
Fabricantes de Módulos de Goma Espuma para Actividades Recreativas y Físicas
SOLICITE CATALOGO COLOR
COLCHONETAS / COLCHONES DE CAIDA / CAJONES
PROTECTORES DE PARED, ARCOS Y COLUMNAS
FUNDAS / MATERIAL DE RUGBY
(Protectores de poste, escudos y bolsa para takle)
AHORRE COMPRANDO A PRECIOS DIRECTOS DE FABRICA
Tel: (011) 15-4472-3956 - Fábrica: (02320)-491501
cofundal@coop-tortu.com.ar
Visítenos en: www.escolares.com.ar/cofundal

Aportes de las materias curriculares

Este proyecto centrado en las áreas de Ciencias contempla los aportes de las áreas curriculares, que enriquecerán su desarrollo. Incluimos algunas ideas posibles de ser abordadas.

• **Expresión Artística:**
Música: buscar ejemplos que muestren la evolución de la discografía "desde el fonógrafo hasta el discman" y "desde el disco de pasta hasta el CD", analizar en cada caso la transmisión del sonido y la fidelidad en la transmisión.
Plástica: comparar las posibilidades de expresión que muestra el lenguaje fotográfico y cinematográfico, analizando sus recursos estilísticos propios. Seleccionar una temática y explorar diferentes expresiones según las particularidades de cada medio.
Teatro: realizar dramatizaciones tomando personajes o conflictos vinculados con las temáticas estudiadas. Proponer diferentes resoluciones según se contemplen o no los derechos humanos.

• **Educación Física / Expresión Corporal:**
Organizar una jornada de deportes al aire libre en la que se otorguen prioridad la búsqueda de consenso, la construcción de instancias que contemplen las diferentes posibilidades individuales, etc.

• **Tecnología:**
Aplicar las técnicas propias del área para confeccionar maquetas representativas de la historia de los medios masivos de comunicación. Acompañarlas con tarjetas que expresen la tecnología aplicada en cada caso.

■ PENSANDO ESTA PROPUESTA COMO PLANEAMIENTO POR UNIDAD

Áreas: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales.

Objetivos específicos:

Primer Ciclo.
Que el alumno logre:
• Descubrir las variaciones significativas en las rutinas de actividades diarias, propias de diferentes épocas.
• Conocer las posibilidades que la tecnología brinda a proyectos que trascienden lo cotidiano.
• Reflexionar acerca de la necesidad de mejoras de las condiciones de vida al alcance de todos.

Segundo Ciclo.
Que el alumno logre:
• Diferenciar aspectos positivos y negativos presentes en los avances tecnológicos del siglo, caracterizando sus consecuencias.
• Reconocer la magnitud de los conflictos bélicos que marcaron esta época, valorando los acuerdos de paz y el respecto por los derechos humanos.
• Analizar la incidencia de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana y en la sociedad en general.

	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Primer Ciclo	***"El mundo hoy."*** - La sociedad actual: los contrastes en la vida cotidiana. - La tecnología actual: aplicaciones concretas en la vida cotidiana. Cambios previstos para el futuro cercano. - La conquista del espacio. Los viajes espaciales destacados. Consecuencias. - Consecuencias deseables y no deseables del desarrollo de la ciencia y la tecnología. - La tecnología y los derechos de los chicos.	• Leer información acerca de los viajes espaciales. Indagar sus motivaciones. • Dramatizar situaciones vinculadas con la llegada del hombre a la luna. • Averiguar los transformaciones tecnológi-cas y su incidencia en la vida cotidiana. • Analizar las diferentes posibilidades de acceso a la tecnología y su relación con los derechos de los chicos. • Confeccionar una línea de tiempo que muestre el desarrollo tecnológico en la vida cotidiana y los hitos que marcaron la exploración del espacio. • Realizar una muestra de cierre con producciones propias.
Segundo Ciclo	***"El mundo hoy."*** - Transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales en el Siglo XX. - Problemáticas sociales vinculadas a los conflictos bélicos. - La revolución tecnológica: aplicaciones en las comunicaciones masivas. - Consecuencias deseables y no deseables vinculadas con estos cambios. - Organismos nacionales e internacionales que trabajan a favor de la paz y de los derechos humanos. Declaraciones Universales.	• Buscar información acerca de las guerras más importantes de este siglo. Organizar los datos en cuadros comparativos. • Confeccionar un fotomontaje apelativo sobre la guerra y la paz. • Analizar las situaciones de violación a los derechos humanos en situación de guerra. Averiguar el accionar de organismos nacionales e internacionales. • Buscar información acerca de los avances tecnológicos vinculados al desarrollo de los medios masivos de comunicación. • Comparar los medios según sus posibilidades de expresión. • Organizar una instancia de difusión de conclusiones a modo de programa de radio, abierta a la participación de la comunidad.

Educar en los Derechos Humanos. (Tema transversal.)
Cambios tecnológicos.
- Transformaciones en la vida cotidiana.
- Proyectos de trascendencia mundial.
- La tecnología al alcance de todos.
- Consecuencias no deseadas.
Preocupaciones que perduran.
- Las guerras de este siglo.
- El incumplimiento de los derechos humanos.
- Efectos en la vida cotidiana.
- La defensa de la paz y las garantías individuales.
EL MUNDO HOY.
Medios masivos de comunicación
- Transformaciones en la vida cotidiana.
- Variaciones a lo largo del tiempo.
- Diferencias propias de cada medio masivo.
- Los medios y la construcción de la realidad.
Lo que vendrá.
- Avances en el desarrollo tecnológico.
- Satisfacción de nuevas necesidades.
- Propuestas que eviten la exclusión.
- Más allá del 2000.
Reconocimiento de los demás y respeto por las diferencias. (Formación Ética y Ciudadana.)

La argumentación.

Una propuesta para el área de Lengua.

En esta oportunidad, y como cierre de este proceso iniciado en la revista de febrero, abordaremos como temática la argumentación y utilizaremos como recurso expresivo el diálogo teatral.

En cada uno de los ciclos tomamos como eje un fragmento de un cuento infantil, a modo de disparador de ideas a retomar en las actividades propuestas. La reflexión acerca de los roles y las posturas de los personajes, los mensajes que ellos quieren transmitir, el reconocimiento de los conflictos y las conclusiones que derivan de su posibles resolución en uno u otro sentido, aportará ideas para argumentar, debatir y expresarse.

PRIMER CICLO

Proponemos trabajar con el cuento "Los tres astronautas" de Umberto Eco.

LOS TRES ASTRONAUTAS

Era una vez, la Tierra.
Era una vez, Marte.

Los hombres que estaban sobre la Tierra querían llegar a Marte y a los otros planetas, ¡pero estaban tan lejos!
Sin embargo trataron de conseguirlo...
...Por fin, encontraron hombres valientes que quisieron trabajar de astronautas.
Los astronautas partían sin saber si podrían regresar. Querían conquistar las estrellas, de modo que un día todos pudieran viajar de un planeta a otro, porque la Tierra se había vuelto demasiado chica, y los hombres eran cada día más.
Una lida mañana partieron de la Tierra, de tres lugares distintos, tres cohetes.
En el primero iba un norteamericano, que silbaba muy contento una melodía de jazz.
En el segundo iba un ruso, que cantaba en voz profunda "Volga, Volga".
En el tercero iba un negro que sonreía feliz con dientes muy blancos sobre la cara negra. En esa época los habitantes de África, libres por fin, habían probado que como los blancos, podían construir casas, máquinas y naturalmente, astronaves.
Cada uno de los tres deseaba ser el primero en llegar a Marte. El norteamericano en realidad no quería al ruso y el ruso no quería al norteamericano porque no se entendían y creían que eran diferentes.
Además ninguno de los dos quería al africano porque tenía un color distinto. Por eso no se entendían.
Como los tres eran muy valientes, llegaron a Marte casi al mismo tiempo.
Los astronautas miraban el paisaje, se miraban entre sí y se mantenían separados, desconfiando uno del otro.
Cuando llegó la noche se hizo un extraño silencio alrededor, la Tierra brillaba en el cielo como si fuera una estrella lejana.
Los astronautas se sentían tristes y perdidos, pero enseguida entendieron que tenían los mismos sentimientos. Entonces se sonrieron, se acercaron, se sentaron y cada uno cantó las canciones de su país. Con esto recobraron el coraje y, esperando la mañana, aprendieron a conocerse.
Por fin llegó la mañana y hacía mucho frío. De repente, de un bosquecito, salió un marciano.
¿Era horrible verlo! Todo verde, tenía dos antenas en lugar de orejas, una trompa y seis brazos.
Los miró y dijo "GRRR" (que en su idioma quería decir ¡Madre mía!, ¿quiénes son estos seres tan horribles?)
Pero los terráqueos no lo entendieron y creyeron que ese era un grito de guerra.

Era tan distinto a ellos que no pudieron entenderlo y amarlo.
Por eso decidieron matarlo con sus desintegradores atómicos.
Pero de repente, en el gran hielo de la mañana, un pajarito marciano, que evidentemente se había escapado del nido, cayó al suelo temblando de frío y de miedo.
Piaba desesperado y daba mucha pena. El norteamericano, el ruso y el africano lo miraron y no supieron contener una lágrima de compasión.
Y en ese momento ocurrió un hecho que no esperaban. También el marciano se acercó al pajarito, lo miró y dejó escapar dos columnas de humo de su trompa. Y los terráqueos, entonces, comprendieron que el marciano estaba llorando.
A su modo, como lo hacen los marcianos.
Luego vieron que se inclinaba sobre el pajarito y lo levantaba entre sus seis brazos tratando de darle calor.
El negro, que en sus tiempos había sido perseguido simplemente por el color de su piel, sabía como eran las cosas. Se volvió a sus dos amigos terráqueos y les dijo:
¿Entendieron? ¡Creíamos que este monstruo era diferente a nosotros y en cambio él también ama a los animales, sabe conmoverse, tiene corazón y, sin duda, cerebro también! ¿Todavía creen que tenemos que matarlo?
Se sintieron avergonzados ante esta pregunta.
Los terráqueos ya habían entendido la lección: no es suficiente que dos criaturas sean diferentes para que deban ser enemigas.
Por eso se aproximaron al marciano y le tendieron la mano.

(Fragmento de Umberto Eco)

Li Bing - Fan, Nosotros queremos la paz (original 56 x 42 cm).

• Dramatizar algunas escenas del cuento en forma espontánea. Reconocer los distintos momentos del cuento y hacer un listado de escenas (por ejemplo: la que muestra el rechazo de los tres personajes entre sí, el encuentro con el marciano, el cambio de opinión respecto de qué hacer con él, etc.)

• Dividir el cuento en tres momentos:

MOMENTO 1:
Antes del encuentro con el marciano

MOMENTO 2:
Durante el encuentro con el marciano

MOMENTO 3:
El desenlace.

Proponer actividades similares a las siguientes para cada una de estas instancias.

Momento 1:
- Fundamentar el por qué del miedo o rechazo de cada uno de los personajes hacia los otros dos;
- describir el lugar ideal que cada uno desea construir sin la presencia de los otros, argumentar las ventajas de esta situación;
- expresar los temores que puede traer esta situación y justificarlos.

Momento 2:
- Generar un debate que muestre diferentes posturas sobre qué actitud tomar con el marciano;
- inventar un monólogo del marciano que exprese su asombro ante la presencia de los humanos.

Momento 3:
- Expresar el nuevo pensamiento de cada personaje hacia los otros (por ejemplo: "me di cuenta que .....")
- crear un acuerdo entre los astronautas y comunicárselo al marciano;
- imaginar el mensaje que éste respondería.

• Confeccionar para cada uno de estos momentos del cuento un guión teatral cuyos diálogos se vean enriquecidos por lo trabajado anteriormente. Realizar la puesta en escena del cuento a modo de "obra teatral" u "obra de títere".

• Nombrar situaciones de la realidad que puedan tener relación con lo que se desarrolla en el cuento. Poner en palabras las posturas implícitas en las actitudes de cada uno de los protagonistas involucrados, teniendo en cuenta las justificaciones reales del accionar. Analizar en cada caso si es posible lograr un acuerdo o no.

SEGUNDO CICLO

Proponemos trabajar con el fragmento de un relato de Adela Basch, publicado en "Abran cancha que aquí viene Don Quijote de la Mancha", Libros del Malabarista, Ediciones Colihue-Página/12.

EPISODIO DE LOS MOLINOS DE VIENTO

"Presentador: - En su afán de luchar por la justicia Don Quijote tiene alguna confusión, y en el camino ve seres gigantescos que sólo existen en su imaginación.

.....

Don Quijote: - Leí muchos libros de caballeros y me dieron ganas de ser aventurero. (De pronto se sobresalta.) ¡Mirá, Sancho, ahí adelante! ¿No ves un grupo de enormes gigantes?

Sancho: - (Mira con atención hacia todos lados.) ¡No, señor, lo lamento, pero son molinos de viento!

Don Quijote: - ¡Pero Sancho! No te quedes ahí tan campante. ¡Por el tamaño de los brazos se nota que son gigantes!

Sancho: - Discúlpeme si soy desconfiado, pero usted está equivocado.

.....

Don Quijote: - Por favor, dejate de pavadas, no sabés nada de nada. (Se dispone a embestir los molinos.) ¡Vamos, mi Rocinante, a vencer a los gigantes! ¡Ya van a ver esos atorrantes quién es este caballero andante!.

.....

Sancho: - ¡Pero qué atolondrado! No se da cuenta de que está equivocado. ¿Cómo no sabe que en estos tiempos los gigantes existen sólo en los cuentos? ¡Qué barbaridad! ¡Confunde los cuentos con lo que pasa de verdad! Me parece que está un poco trastornado porque ha leído demasiado.

.....

Don Quijote: - Bueno, tal vez tengas razón. Puede haberme fallado la visión. Sin embargo, tenemos que averiguar bien qué son, para salir de la confusión.

Sancho: - ¡Qué hombre tan testarudo! ¡Todavía no está seguro! Bueno, si usted quiere averiguar, a ellos mismos se lo vamos a preguntar. Que nos digan en este mismo instante si son molinos o son gigantes.

.....

Don Quijote: - ...Atención, atención. Queremos saber cuál de los dos tiene razón. Yo venía por el camino con Sancho y con Rocinante. Sancho dijo que vio molinos, yo dije que eran gigantes. ¿Pueden decirnos, por favor, quién de los dos está en un error?

Molinos: - (A coro). Mi querido amigo, usted está confundido. ¿No sabe que en estos tiempos hay gigantes sólo en los cuentos? ¡¡¡Somos molinos de viento!!! Movemos los brazos, como ustedes verán, para moler el trigo con que se hace el pan.)

Don Quijote: - Me siento muy contento, porque aunque me he equivocado, es mejor que sean molinos y no gigantes malvados..."

• Leer el cuento y reconocer los momentos de argumentación en cada personaje. Diferenciar las posturas encontradas, identificando coincidencias entre algunas expresiones de los personajes.

• Ampliar las argumentaciones por las cuales:

- el Quijote sostiene que los molinos de vientos son gigantes a lo que hay que atacar;
- Sancho Panza sostiene que se trata simplemente de molinos de viento;
- los molinos explican quiénes son.

Incluir en cada una de las argumentaciones la mención de datos descriptivos verificables que dan veracidad a estas ideas.

• Reconocer en diferentes textos teatrales la inclusión de diálogos como el que se presenta en este recurso, y otros elementos como acotaciones, indicaciones de escenario, de vestuario y de movimientos en escena.

• Ampliar este fragmento de obra incluyendo las partes faltantes para completar un texto teatral, teniendo en cuenta la posible representación de la escena.

• Aportar diarios de actualidad y proponer situaciones que pudieran ser consideradas como una "lucha contra los molinos de viento" como sinónimo de injusticias (por ejemplo: utilizar noticias que reflejen realidades como desocupación, discriminación, marginalidad, pobreza, corrupción, etc.).

• Observar y registrar programas radiales y televisivos que muestren debates sobre problemáticas de actualidad. Trabajar con ellos a partir de consignas similares a las siguientes:

- reconocer el tema que se debate y sus alcances;
- identificar posiciones encontradas y puntos de coincidencia;
- reconocer la información que se aporta para avalar estas posturas;
- nombrar los elementos con los que cada participante refuerza su mensaje;
- descubrir y caracterizar el rol del moderador;
- identificar, si es posible, contradicciones en los discursos.

• Recopilar editoriales de diarios y artículos de opinión en revistas de divulgación que amplíen el trabajo anterior. Caracterizar grupalmente al discurso argumentativo.

• Realizar un listado de temáticas de interés sobre las cuales pueda organizarse un debate. Elegir la que resulte más significativa para el grupo de alumnos y concretar esta instancia a partir de consignas similares a las siguientes:

- formar dos grupos de ideas antagónicas encargados de sostener las argumentaciones "en favor" o "en contra" de algunos aspectos del tema a discutir;
- buscar informaciones que avalen la postura a sostener;
- recopilar testimonios que reflejen vivencias vinculadas con estos temas y "den credibilidad" a las argumentaciones propuestas;
- armar gráficos que sirvan como soporte a las exposiciones individuales en el momento de debate.

• Poner en escena el debate respetando aspectos formales como: tiempos y alternancia en el uso de la palabra, respeto por el rol de moderador, registro de conclusiones, etc.

• Posteriormente, considerar estas argumentaciones como "la voz" de personajes de ficción incluidos en un fragmento dialogado de una obra teatral. Escribirlo teniendo en cuenta las características formales estudiadas.

• En una instancia "abierta al público" representar con diferentes técnicas las escenas del capítulo del Quijote y de las obras propias.

■ PENSANDO ESTA PROPUESTA COMO PLANEAMIENTO POR UNIDAD

Área: Lengua

Objetivos específicos:

Primer Ciclo. *Que el alumno logre:*

• Descubrir distintos roles y posiciones presentes en una misma situación descripta.

• Expresar oralmente y por escrito argumentaciones sencillas ajustadas al contexto.

• Respetar los turnos de intercambio y las diferencias de opinión.

Segundo Ciclo. *Que el alumno logre:*

• Interpretar y caracterizar el texto argumentativo y el texto teatral.

• Diferenciar posiciones encontradas en argumentaciones referidas a temas de interés, reconociendo sus justificaciones particulares.

• Producir fundamentaciones propias y expresarlas reforzando adecuadamente el mensaje.

	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Primer Ciclo	***"La argumentación."*** - La opinión personal en situaciones cotidianas. - La confrontación con los otros. - Recursos que refuerzan la intencionalidad del mensaje. - Soportes textuales. - El diálogo teatral. Sus características. - Lectura comprensiva. - Producción escrita. Convenciones en la escritura. Ortografía básica.	• Leer fragmentos del cuento "Los tres astronautas" de Umberto Eco. • Realizar dramatizaciones espontáneas de distintas escenas del mismo. • Reconocer diferentes momentos del cuento. Analizar las posturas de cada uno de los personajes en cada momento. Imaginar argumentaciones en cada caso. • Escribir diálogos teatrales para cada uno de los momentos del cuento, incluyendo el trabajo realizado anteriormente. • Proponer situaciones de la realidad que presenten similitud a las descriptas en el cuento. Poner en palabras las posturas implícitas en las actitudes de cada uno.
Segundo Ciclo	***"La argumentación."*** - La opinión personal en la apreciación de temas de interés. - La confrontación con los otros: la argumentación y el debate. - Los pro y los contras de diferentes opiniones. - Exposición oral con soporte gráfico. - El diálogo teatral. Acotaciones e indicaciones de puesta en escena. - Lectura comprensiva. - Producción escrita. Convenciones. Ortografía básica.	• Leer un fragmento del libro "Abran cancha que aquí viene Don Quijote de la Mancha" de Adela Basch. • Reconocer en el texto las argumentaciones del Quijote, Sancho Panza y los molinos. • Agregar en el texto las acotaciones e indicaciones de puesta en escena que transformen el recurso en una obra teatral. • Analizar programas televisivo o radiales en los que aparezcan distintas posturas sobre temáticas de actualidad. Reconocer distintas posiciones ante el tema en discusión y los soportes textuales con los que se refuerzan las argumentaciones. • Organizar un debate a partir de un tema de interés diferenciando roles y posturas a favor y en contra de aspectos del mismo. • Utilizar las argumentaciones para elaborar diálogos teatrales y "ponerlos en escena".

Educar en los Derechos Humanos. (Tema transversal.)
Ideas y posiciones.
- La expresión de conclusiones personales.
- La confrontación con los otros: el debate.
- Los pro y los contras en diferentes posturas.
- Los recursos que refuerzan la intencionalidad del mensaje.
La voz de los personajes en el teatro.
- Caracterización del texto teatral.
- El diálogo entre personajes.
- Las acotaciones y las aclaraciones de puesta en escena.
- La representación y los recursos expresivos.
LA ARGUMENTACIÓN.
Lectura y comprensión.
- Reconocimiento de la argumentación en los medios.
- Mensajes y textos adecuados al nivel.
- Lectura corriente y expresiva.
- Diferentes niveles de comprensión lectora.
Producción y convenciones.
- Producciones creativas individuales y grupales.
- Adecuación del lenguaje al mensaje difundido.
- Soportes que refuerzan la intencionalidad.
- Normas básicas de ortografía.
Reconocimiento de los demás y respeto por las diferencias. (Formación Ética y Ciudadana.)

Nociones de Estadística.

Una propuesta para el área de Matemática.

En esta oportunidad aportaremos una propuesta para trabajar con los chicos la construcción de las nociones de estadística, teniendo en cuenta instancias de recolección de datos, de organización de la información y de elaboración de conclusiones.

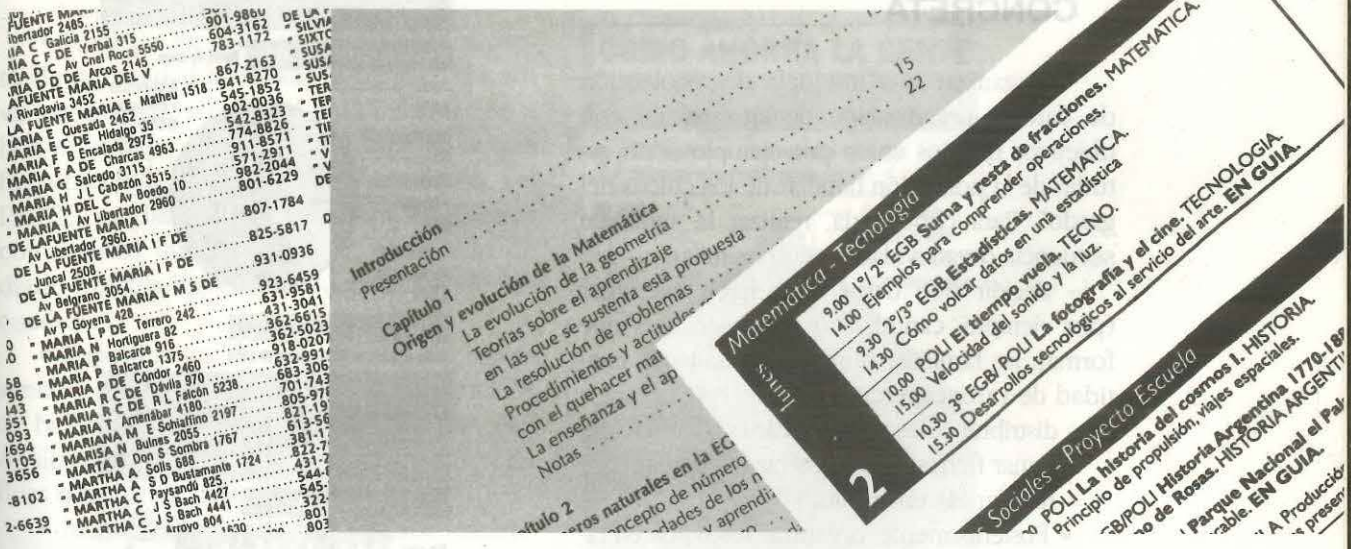
Creemos que esta temática puede servir como cierre de muchos de los contenidos abordados en el año, ya que para desarrollar estos temas será necesario comparar números y operar con ellos con diferentes niveles de complejidad, leer datos en cuadros de doble entrada, en diagramas y gráficos, desarrollar estrategias de registro y de análisis de datos, plantear y resolver diferentes situaciones problemáticas, etc. Asimismo, puede ser también una forma de enriquecer el trabajo realizado en las otras áreas curriculares o de profundizar alguna problemática ya estudiada en el año pero que siga siendo de interés de los alumnos.

Como recurso proponemos partir de artículos periodísticos de actualidad como modelos de análisis de la metodología a implementar, para posteriormente elaborar un estudio estadístico propio.

PRIMER CICLO

1. LA NECESIDAD DE ORGANIZACIÓN INFORMACIÓN

Proponemos presentar un recurso similar al siguiente:



- Observar cada uno de los recortes anteriores y analizar en ellos aspectos como los siguientes:

- cuál es la información que aparece en cada caso;
- de qué forma aparece ordenada;
- cómo se hace para buscar algún dato en ellas;
- por qué la información está ordenada de esa manera y no de otra.

• Observar diarios y revistas de actualidad y buscar en ellos otros ejemplos en los que aparezcan muchos datos ordenados. Descubrir en cada caso los criterios con los que está organizada la información y las distintas formas en las que puede estar representada.

• Conversar acerca de la información que en la escuela es necesario organizar (por ejemplo: la asistencia y la ausencia de los alumnos, los horarios de las materias en cada grado, etc.).

• Entrevistar a la secretaria o a directora de la escuela para:

- averiguar cómo hace para recolectar y registrar la información que necesita;

- saber cómo hace para evitar errores o equivocaciones en estos datos;

- observar planillas de asistencia, diagramas de horarios, registros de alumnos, etc.;

- descubrir en cada caso cuál es la información que aparece y cómo está organizada, etc.;

• Redactar las conclusiones arribadas por escrito, con ejemplos en los que resulta necesario organizar información y distintas formas de realizarlo.

2. BÚSQUEDA DE DATOS Y SU ORGANIZACIÓN: UNA EXPERIENCIA CONCRETA

• Organizar una instancia de recolección de datos y organización de información con objetivos propios como por ejemplo: "un estudio de la población familiar de los chicos del grado". Para concretarla, realizar la siguiente secuencia de actividades u otra similar:

- decidir qué datos se quieren averiguar (por ejemplo: cantidad total de personas que forman las familias, cantidad de mujeres, cantidad de varones, etc,)

- distribuir roles para buscar la información;

- armar fichas para registrar los datos;

- realizar las encuestas.

• Posteriormente, organizar los datos en tablas y cuadros que registren cada uno de los datos obtenidos en las entrevistas.

• Observando los cuadros extraer conclusiones y redactarlas por escrito. Utilizar estos datos para plantear y resolver situaciones problemáticas con diferentes niveles de complejidad.

• Armar afiches en las que se muestren los cuadros y las conclusiones del trabajo realizado. Invitar a las familias para que sumen sus opiniones.

SEGUNDO CICLO

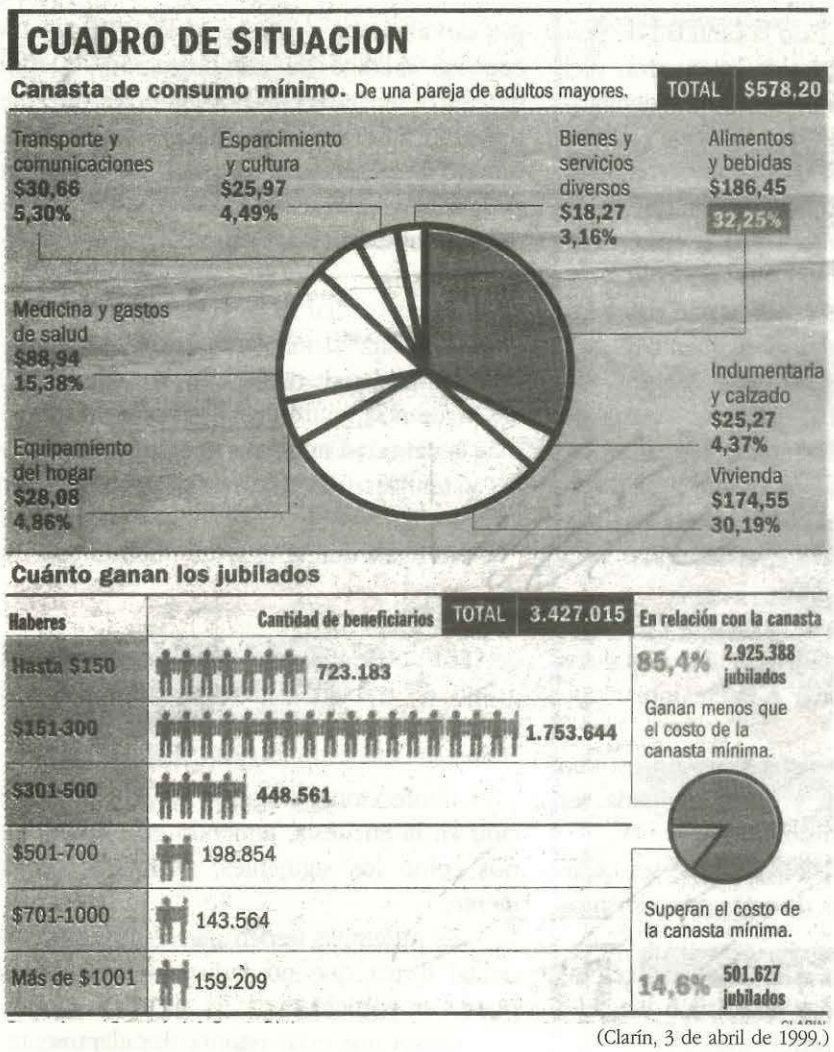
1. INTERPRETACIÓN DE INFORMACIÓN ESTADÍSTICA

Proponemos realizar una secuencia de actividades similar a la siguiente:

• Aportar diarios de actualidad y buscar en ellos notas en las cuales aparezcan cuadros, gráficos o diagramas en los que puedan leerse datos de la realidad nacional, similares a los siguientes:

(Clarín, 27 de julio de 1999.)

Información estadística.



(Clarín, 3 de abril de 1999.)

• Analizar en cada caso cuál es el aspecto de la realidad analizado (política, educativa, económica, etc.), cuál es la información a la que se hace referencia, la forma en la que fue obtenida, la indicación de la fuente (el INDEC, un diario, una consultora, etc.), otros comentarios que aparecen en el artículo de diario vinculados con la información de los cuadros.

• Describir los distintas formas de representar la información: tablas de datos, gráficos de barras, gráficos circulares, pictogramas, etc. Analizar las ventajas y las posibilidades específicas que aporta cada uno de ellos.

• Identificar en qué casos se hace referencia a *datos totales* y en qué casos a *porcentajes*. Analizar la importancia en el uso de estos últimos.

• Buscar nuevos recortes periodísticos en los que aparezcan datos con encuestas de opinión, similar a los siguientes:

(Clarín, 21 de marzo de 1999.)

• Identificar en cada caso la cantidad de personas encuestadas (tamaño de la muestra) y el error expresado. Conversar acerca del significado del mismo y sobre la diferencia que esa misma encuesta puede tener si se hubieran entrevistado a todas las personas. Discutir en qué casos una muestra es *representativa* de la opinión de la población total y en qué casos no lo es.

• Retomar todos los cuadros con datos estadísticos trabajados hasta el momento y confeccionar, para algunos de ellos, listados con conclusiones que puedan extraerse a partir de su lectura. Compara los trabajos realizados, analizando los puntos de encuentro y las divergencias. Mostrar ejemplos en los cuáles pueden "leerse" conclusiones contradictorias para un mismo gráfico y justificar.

• Organizar un debate acerca de "los abusos en el uso de la estadística" en el que los chicos puedan reflexionar e intercambiar opiniones acerca de:

- los requisitos que debe tener un estudio para que sea confiable y el error pueda ser considerado de poca importancia;
- las situaciones en las que puede ser necesario realizar un análisis de estas características y en las que no;
- la posibilidad o no que diferentes lecturas sobre un mismo estudio estadístico arribe a conclusiones opuestas; etc.

• Realizar un registro de conclusiones propias y fundamentar.

2. RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

• Organizar una encuesta para ser realizada entre los miembros de la comunidad local, con el objetivo de indagar algún aspecto de la realidad que resulte de interés para el grupo de alumnos (por ejemplo: relacionado con los medios de comunicación). Definir qué se desea indagar (por ejemplo: qué medio de comunicación prefiere y cuántas horas por día le dedica a leer, ver o escuchar diarios, radio o televisión) y el grupo al que se desea encuestar (por ejemplo: adultos de más de 30 años).

• Acordar:

- la cantidad de datos a obtener por encuesta (sugerencia: entre dos y cuatro);
- la cantidad mínima y máxima de encuestas a realizar (sugerencia entre 15 y 25 encuestas);
- los datos que se quieren obtener con esta encuesta.

(El tipo de encuesta puede realizarse por grupo de trabajo o para todo el grupo de alumnos.)

• Confeccionar en grupo las preguntas a incluir en la encuesta, teniendo en cuenta criterios como los siguientes, acordados previamente:

- las preguntas tienen que estar formuladas de tal forma que no induzcan ninguna respuesta en particular;
- tienen que estar enunciadas claramente y no deben dar lugar a ambigüedades; etc.

• Realizar una salida por el lugar de pertenencia para realizar las encuestas. Tener en cuenta la importancia de respetar al encuestado sin criticar sus respuestas, aclarar que es anónima, etc.

• Posteriormente, confeccionar una planilla con las respuestas para poder analizar los datos posteriormente con mayor facilidad.

ENCUESTA Nro.	Pregunta 1	Pregunta 2	
1			
2			
...			

• Para cada una de las columnas de la planilla, confeccionar una cuadro con las respuestas y la frecuencia con la que aparece cada respuesta. Observar que la suma de las frecuencias es igual a las respuestas realizadas . Determinar el porcentaje para cada una de las respuestas y observar que la suma de los porcentajes es igual a 100.

• Construir a partir del trabajo anterior diagramas de barras, pictogramas y gráficos circulares. Redactar conclusiones que puedan extraerse a partir de ellos.

• Armar afiches de difusión con los gráficos y las conclusiones arribadas. Titularlos significativamente.

PENSANDO ESTA PROPUESTA COMO PLANEAMIENTO POR UNIDAD

Área:
Matemática.

Objetivos específicos:

Primer Ciclo.
Que el alumno logre:

• descubrir la necesidad de organizar conjuntos de datos a partir de diferentes estrategias;

• organizar datos numéricos en tablas o cuadros de doble entrada identificando la utilidad y conveniencia de cada uno de ellos;

• aplicar en situaciones problemáticas sencillas los conceptos aprendidos.

Segundo Ciclo.
Que el alumno logre:

• descubrir la pertinencia y utilidad de los estudios estadísticos en distintas situaciones concretas;

• organizar datos estadísticos en tablas y diferentes diagramas y elaborar conclusiones a partis de ellos;

• plantear y resolver situaciones problemáticas en las que resulte necesario aplicar los conceptos estudiados.

Escolares.com.ar

LA PUERTA DE ENTRADA
A LA ESCUELA MÁS
IMPORTANTE DE INTERNET

Un sitio, con más de 1200 vínculos, que ha sido recomendado por *Radar* y *Gauchonet*. Seleccionado entre los principales sitios de Argentina por la revista *Surf Internet*.

PARA EL AULA
Contenidos para todas las materias del aprendizaje.

PARA LA ESCUELA
Las necesidades del establecimiento. Equipamiento escolar. Personal directivo.

PARA EL DOCENTE
Información. Gremiales y profesionales.

PARA LA COMUNIDAD
Los establecimientos se presentan. Para padres y chicos.

Novedades de octubre:
Notas y formularios. Estatuto del docente. Más empresas proveedoras. Nuevos links para todas las materias.

Visite www.escolares.com.ar

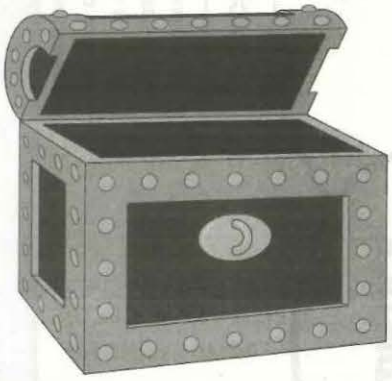
	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Primer Ciclo	***"Nociones de Estadística."*** - La necesidad de organizar datos. - Recolección de datos en forma directa. - Organización de la información en tablas y cuadros. - Formas de representación gráfica de los datos. - Interpretación de la información y elaboración de conclusiones. - Aplicaciones en situaciones problemáticas.	• Buscar artículos periodísticos en los que aparezcan cuadros o gráficos estadísticos. • Observar diferentes recursos en los que aparezca información organizada. • Analizar en ellos el criterio de ordenamiento involucrado. • Realizar una entrevista a la secretaria de la escuela para averiguar cómo se organiza la información de los alumnos, los docentes, los horarios, etc. • Elegir un tema sobre el que se quiera buscar información. Realizar pequeñas encuestas a padres o miembros de la comunidad para obtener los datos necesarios. • Organizar las respuestas en tablas o cuadros de doble entrada. • Elaborar conclusiones y registrarlas.
Segundo Ciclo	***"Nociones de Estadística."*** - La Estadística en la vida cotidiana. - Recopilación de datos: preparación y realización de encuestas. - Organización de la información: tabulación y agrupamiento de datos. - Representación en histogramas, diagramas de barras y gráficos circulares. - Interpretación de la información. - Análisis estadísticos en situaciones reales. - Situaciones problemáticas.	• Analizar en cada caso cuál es la información a al que se hace referencia, cómo aparece representada, etc. • Discutir en qué casos se realizan estudios a partir de una muestras y qué características debe tener esta para ser representativa. • Elegir un tema para realizar un "estudio estadístico". Elaborar encuestas y realizarlas. • Organizar la información en tablas y construir a partir de ella diagramas de barra, histogramas y gráficos circulares. • Elaborar conclusiones por escrito. • Buscar recursos creativos para difundir el trabajo realizado.

Educar en los Derechos Humanos. (Tema transversal.)
La Estadística.
- La necesidad de organizar datos.
- Los usos y abusos de los estudios estadísticos.
- Representatividad de una muestra.
- Elaboración de conclusiones.
Metodología.
- Recopilación de datos.
- Organización de información.
- Representación de la información.
- Interpretación y elaboración de informes.
NOCIONES DE ESTADÍSTICA.
Formas de representación.
- Tablas o cuadros de doble entrada.
- Gráficos de barras.
- Gráficos circulares.
- Pictogramas e histogramas.
Aplicaciones.
- La elaboración y el procesamiento de encuestas.
- El aporte de información sistematizada.
- Criterios de comparación.
- Situaciones problemáticas.
Reconocimiento de los demás y respeto por las diferencias. (Formación Ética y Ciudadana.)

■ A MODO DE CIERRE

En el transcurso de este años sostuvimos este espacio de la revista con propuestas que consideramos podían aportar ideas y sugerencias de trabajo para implementar en el aula, esperando que fueran enriquecidas con la experiencia propia de cada uno de ustedes. En todos los casos cerramos los artículos con una página que intentaba convocarlos para reflexionar sobre la propia realidad de la escuela, buscar los puntos de encuentro que ayudaran a sumar compromisos, repensar la propia tarea y disfrutar de los logros alcanzados.

Por ser ésta la revista que cierre la propuesta de presentación de contenidos, elegimos un recurso que nos permita pensar en aquellos elementos que merecen ser "cuidados" y retomados el año próximo y aquellos que es necesario desechar para producir cambios.



Compromiso.
Crítica.
Reflexión.
Encuentros.
Utopías.

Escepticismo.
Desencanto.
Individualismo.
Aislamiento.
Miedo.

Con estas ideas para seguir pensando, nos reencontraremos el número que viene con criterios para evaluar el trabajo realizado en el presente ciclo lectivo y abrir posibilidades nuevas para el año próximo.

Para despedir el año con la participación de todos.

Una propuesta de integración con la comunidad.

Como en todos los momentos de despedida, en este encuentro final se hacen presentes las emociones que implican alegría por lo ya compartido y tristeza por lo que se termina. Sin embargo, este fin de año represente además las expectativas que genera la llegada del 2 000, con su carga de fantasías, ilusiones, cambios y esperanzas.

Por esta razón proponemos en esta oportunidad, la realización de una instancia informal en la que cada uno desde su rol, muestre un aporte propio que se sume al de todos reconociéndose como parte de una construcción colectiva.

■ IDEA GENERAL

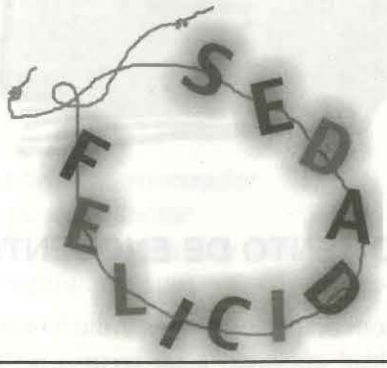
Chicos, padres y docentes aportarán "regalos" significativos para guardar en un "baúl de recuerdos" que refleje los logros del tiempo ya compartido y exprese los deseos para el futuro.

■ MOMENTO DE PREPARACIÓN

• *Entre los chicos*: proponer un regalo para guardar en el "baúl de los recuerdos" que represente una particularidad de ese grupo. Por ejemplo:

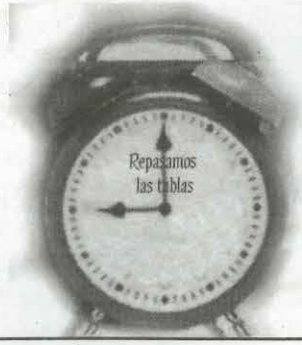
- los chicos de primer año E.G.B. pueden confeccionar un "collar gigante de letras"
- los chicos de cuarto año E.G.B. pueden confeccionar un "rompecabezas que arme la imagen del lugar de pertenencia"
- los chicos que egresan de la E.G.B. pueden confeccionar una "cinta de pañuelos anudados con palabras de despedida".

Confeccionarlo y envolverlo de tal manera que su apertura genere intriga y sorpresa.



Construir el "baúl de los recuerdos" con una caja muy grande decorada en forma significativa. Agregarle manijas con atados de cintas que expresen una leyenda que se mantendrá como sorpresa hasta el momento final.

• *Entre los padres*: proponer un regalo para guardar en el "baúl de los recuerdos" que represente el acompañamiento que realizaron con sus hijos en la tarea escolar. Por ejemplo: un "reloj gigante" en el que las agujas marquen actividades compartidas explicitadas en el lugar de los números.



Entre los maestros: proponer un regalo para guardar en el "baúl de los recuerdos" que represente el compromiso en la tarea de enseñar. Por ejemplo: un libro que en sus tapas exprese una consigna relativa a la preparación de los trabajos y la creatividad.

■ MOMENTO DE ENCUENTRO

• Convocar a los padres y miembros de la comunidad apelando a un recurso no formal que asigne verdadera significación a este encuentro. Por ejemplo: transcribiendo la estrofa de una canción o poesía movilizadora, un chiste gráfico, graffittis, etc.

Un modelo posible:

"Con tu puedo y con mi quiero vamos juntos..."

Mario Benedetti

Porque nos unieron los esfuerzsos compartidos y nos esperan nuevos desafíos...

... los esperamos.

• Luego de las palabras docentes de apertura a este momento de encuentro, transportar al centro de la escena el "baúl de los recuerdos" creando una "ceremonia" que aporte suspenso y expectativas.

• Convocar por turno a los representantes de cada grupo de alumnos que con un recurso creativo que involucre la participación de todos y "palabras alusivas" desenvuelvan el regalo y lo dejen en el "baúl de los recuerdos".

- Por ejemplo: los nenes chiquitos pueden presentar un esquema corporal en el que se pase de mano en mano el "regalo" hasta llegar al "baúl" y desenvolverlo con las siguientes palabras:

"con letras entrelazadas
aprendimos a escribir
y hoy se las regalamos
para jugar y reír"

• Realizar instancias similares en la entrega de regalos por parte de padres y docentes.

■ MOMENTO DE DESPEDIDA

• Realizar una "ceremonia" de cierre del "baúl", acompañada por una canción previamente elegida y cantada por todos. Por ejemplo: "Y dale alegría a mi corazón" de Fito Páez, "Volver a empezar" y "Juntos para siempre" de Alejandro Lerner, etc.

• Una vez concluido este momento, cada docente se acercará al baúl para desatar el atado de cintas correspondiente a su grupo de alumnos y las repartirá en presencia de los padres como un último deseo compartido de despedida. Las mismas podrán mostrar una leyenda como la siguiente:

¡NOS VEMOS EN EL 2000!

Roxana Rebuffo es Profesora de Enseñanza Primaria.

Mónica Lamas es Profesora de Enseñanza Primaria y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Físicas.

Pequeños poetas: los niños también pueden.

Por Irene Nielsen y Beatriz Kohen

"Memoriza memorizador
esta poesía escolar
que buen memorizador serás
si la repites tal cual."

Este pequeño destrabalenguas con forma de poesía, nos permite introducirnos en el tratamiento de los textos poéticos en la escuela. Este es un texto que históricamente fue trabajado por los maestros, de modo que no es nuevo. Sin embargo, cuando lo mencionamos, todos los adultos lo asocian con el displacer.

¿Y esto por qué es así?. Fundamentalmente porque estudiar poesías en la escuela era sobre todo memorizarlas mecánicamente. Más aún: esa memorización siempre era calificada con una nota. ¡Cuántas horas habremos pasado en nuestra infancia memorizando largos poemas para recitárselos a la maestra!

Para completar este cuadro, teníamos los actos escolares, donde debíamos decir sin equivocarnos las poesías frente a toda la comunidad escolar. ¡Cuántos papelones hemos pasado! ¡Cuántos papelones hemos presenciado! Estas experiencias tan poco gratificantes quedaron en nuestros recuerdos, convirtiendo a estos textos en la Cenicienta de la escuela.

Traemos esta reflexión, porque si bien, hay maestros que trabajan las poesías de otra manera, seguimos viendo estas prácticas en las escuelas actuales, como si algunos docentes reprodujeran hoy, las prácticas pedagógicas de su experiencia como alumnos, y sólo se acuerdan de la poesía cuando se acerca el 25 de mayo o el 9 de julio.

Este rechazo inconsciente a estos textos es también visible en los cursos de capacitación de maestros. Cuando se les propone pensar proyectos de lengua para llevar al aula, muy pocos los hacen de poesías, porque aducen que " a los niños no les gustan". Sin embargo no es así. Al niño le gustan las rimas, el juego que supone construirlas, es más: muchos juegos infantiles, rondas y canciones, las utilizan.

Martín Pescador ¿me dejará pasar?
Pasará, pasará pero el último quedará.

Es cierto que la poesía no tiene un fin utilitario en la vida cotidiana, no es un texto funcional ni forma parte de los textos de circulación masiva. Sin embargo vivimos rodeados de poesías cuando cantamos una canción, una ronda o un jingle publicitario. En todos los casos esta vivencia está altamente conectada con el placer de repetirlos y los memorizamos casi sin darnos cuenta.

Es por eso que nos proponemos (y les proponemos) trabajar las poesías en la escuela utilizando el enfoque comunicativo de la lengua, dándole a nuestros niños la posibilidad de leer, escribir, escuchar y decir poesías en un contexto de libertad, creatividad y placer. Para eso es necesario:

- Reemplazar el ritual de la declamación de poesías por la producción de textos poéticos.
- Confiar en las posibilidades creativas de los niños.

• Reconocer como función de la escuela el desarrollo de la imaginación y la fantasía de los alumnos.

Recordemos:

> La creatividad y la imaginación no es sólo una necesidad individual, debe considerarse como una riqueza social. Nuestra sociedad tecnológica, necesita y exige que se instale como objetivo principal de la escuela el cultivo de la creatividad.

■ CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO POÉTICO

Formato

Los poemas son textos literarios que reconocemos a simple vista, ya que se caracterizan por una diagramación particular en el espacio. Esta **espacialidad,** que los hace diferentes al texto en prosa, puede describirse de la siguiente manera:

- Título, generalmente corto.
- Nombre del autor.
- Cambios de líneas para cada verso.
- Espacios en blanco alrededor del texto, entre versos (renglones inconclusos) y entre estrofas.

Trama y función

Las poesías son textos donde lo que prevalece son los sentimientos de aquel que los escribe, por lo tanto su forma trasmite mensajes personales, íntimos y muy originales, en los que se destaca el estilo de cada autor. Su **función** es **literaria** y su finalidad es conmover al que los lee.

La **trama** de los poemas es generalmente **descriptiva**, trasmiten sentimientos, estados de ánimo, recrean atmósferas, crean mundos imaginarios y también narran hechos, historias, epopeyas, o fábulas, en forma de versos.

■ CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE POÉTICO

La **rima** es una característica de estos textos Se entiende por rima la igualdad de sonidos finales entre dos o más versos, a partir de la última vocal acentuada.

La rima puede ser asonante, cuando coinciden totalmente las últimas vocales y consonantes (por ejemplo: Qué disparate, se mató un tomate) o asonante cuando coinciden solamente las últimas vocales acentuadas (por ejemplo: arroró mi nene, arroró mi sol, arroró pedazo de mi corazón).

Otra característica de estos textos es el **ritmo**, que les otorgan gran musicalidad y permite la lectura oral. Consiste en el movimiento medido y regular, al que también llamamos la métrica de los versos y está dado por la combinación entre la sonoridad de las palabras y los silencios.

Los poemas están conformados por **versos**, que se pueden definir como la unidad rítmica que se repite para formar estrofas. El conjunto de versos conforma las **estrofas** que otorgan coherencia y continuidad al texto, ya que cada una empieza y termina un tema alrededor del tema central. Los textos poéticos modernos tienen más libertad en su escritura y no están tan configurados por el ritmo y la rima.

El lenguaje poético se caracteriza también, por la utilización de los llamados recursos literarios que son los que le otorgan fuerza, musicalidad, color, emotividad, etc. Señalaremos aquellos que son más fáciles de identificar y construir por los niños.

Comparación:
Es la semejanza o analogía entre dos términos.
Ejemplo:

*Rojo **como** la sangre*
__como__ la brasa ardiente
__como__ el sol que se oculta
por el poniente

Metáfora:
Es una comparación sin nexo comparativo, es la utilización del sentido figurado.
Ejemplo:

Hoy te han quitado, naranjo
Todas las naranjas __de oro__

Imágenes:

Es la relación poética entre elementos reales e irreales. Pueden ser visuales, auditivas, olfativas, gustativas, tactiles, térmicas, de movimiento, anímicas.

Ejemplo:

Entre madreselvas
Vuela el picaflor
Luciendo su rico
Traje ***tornasol.***

Personificación:

Consiste en otorgarle características humanas a los objetos, animales o plantas.

Ejemplo:

Por allá, en la tardecita,
dentro del espacio azul
están jugando a la mancha
diez mil bichitos de luz.

■ LA POESÍA ENTRA AL AULA

Como hemos dicho, a los niños les gusta inventar poesías. Y pueden hacerlo con la guía del maestro. Es importante que logren encontrar significación a estos textos, descubriendo los sentimientos y emociones que les despiertan, lo que el autor necesita trasmitir, los mensajes personales y sociales que se desprenden de las poesías. El trabajo con textos poéticos conocidos, como canciones, adivinanzas, jingles, rondas, permitirán, dando un espacio para su lectura, construir el significado a partir de aquello que más los impacta en su lectura.

Otra posibilidad es musicalizar textos leídos o escuchados, o crear rimas a partir de palabras o grupos de palabras.

Una tarea interesante para realizar en EGB 2, es leer poesías de un mismo autor y descubrir en ellos la línea autoral. Esta tarea se puede realizar en pequeños grupos, para que

SANTA ROSA
MUEBLES ESCOLARES

LÍNEA ANTIGOLPE

LÍNEA CLÁSICA

Calidad garantizada

REPARACIONES

Financiación
Envíos al Interior

EQUIPAMIENTO MOBILIARIO
PARA JARDINES, COLEGIOS,
INSTITUTOS, UNIVERSIDADES

Dr. Rebizzo 5152
(1678) Caseros Pcia. de Buenos Aires
Teléfono (011) 4734-0592

Mail: santarosa@escolares.com.ar
www.escolares.com.ar/santarosa

en el intercambio de ideas acuerden o no el sentido. Se puede trabajar en parejas permitiéndoles elegir los textos para leer, que no necesariamente serán poesías para niños, sino todos aquellos textos que les despiertan la necesidad de leerlos.

> Es fundamental dejar para un segundo momento el trabajo con los recursos estilísticos de los poemas y el formato.

El análisis de los recursos que utilizan los escritores, tiene que tener el claro objetivo de aprender cómo se escriben las poesías, es decir leer para aprender a escribir, y no para extraer palabras de una regla ortográfica o buscar sustantivos, adjetivos, etc.

¿Cuál es el momento para comenzar a escribir poesías?. Es el maestro quien debe decidir el momento adecuado, teniendo en cuenta el estado motivacional del grupo, manteniendo un equilibrio entre los momentos de lectura y escritura. Puede aprovechar aquellas fechas en que la escritura de poesías puede adquirir mayor significación: el Día de la Familia, el Día del Maestro, el Día de la Primavera, el Día del Amigo, etc.

> Toda escritura tiene un objetivo y un destinatario. También las poesías.

Se pueden hacer tarjetas con poesías para enviar por correo, para colocar en los regalos, para poner en la cartelera de la escuela o el aula, para publicar en el diario escolar o periódicos de la comunidad, leerlas o cantarlas en un acto escolar, en una radio, en una escuela de ciegos, etc.

Es importante señalar que las producciones pueden ser individuales o grupales. No debemos olvidar que, como este tipo de texto expresa sentimientos, hay que dejar que sean los niños quienes decidan.

Otras alternativas:

- Confeccionar una antología de poesías del grado
- Grabar un casete con poesías escritas por los niños y musicalizarlo
- Escribir un cuento, una fábula, un relato, en forma de poesía (no se trata de pasar una prosa conocida a verso, sino **crear** una historia versificada).

Tal como señalamos en el título de este artículo, los niños pueden y quieren escribir poesías porque ellos también sufren, sienten, se enamoran. Debemos darles en la escuela el espacio y el tiempo para producirlos, teniendo en cuenta que este es el texto privilegiado para la expresión de los sentimientos, siempre que se tenga un espacio de libertad para hacerlo.

"No es exagerado creer que en todo niño se puede ver un artista; como en todo artista, cuánto más alto, se puede ver el alma de un niño"

Fryda Schultz de Mantovani

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Jolibert, Josette: *Formar niños productores de textos.* Santiago de Chile, Dolmen Ediciones, 1994.

Kaufman Ana María y Rodríguez, María Elena: *La escuela y los textos.* Buenos Aires, Santillana, 1993.

Irene Nielsen es Profesora en Ciencias de la Educación y Psicología Social.

Beatriz Kohen es Licenciada en Ciencias de la Educación.

CIPOD
la obra

3/4 DICIEMBRE

Auspician:

UDA

ediciones la obra s.a.

ediciones Aula Abierta S.A.

CIUDAD DE SANTA FE.

CURSO DE CAPACITACIÓN PARA DOCENTES DE E.G.B. Y POLIMODAL

"ANÁLISIS DE IMÁGENES TELEVISIVAS."

ORGANIZA:
Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A. y Centro de Organización, Investigación y Capacitación de la Unión Docentes Argentinos (UDA) Seccional Santa Fe.

Temáticas generales a abordar:
Consideraciones sobre la recepción televisiva: marco teórico general. La televisión como medio. Características generales. Géneros narrativos. Lectura e imágenes: la imagen como texto. Forma y contenido.
Análisis de noticieros televisivos: La construcción de la realidad. Relación entre hechos y noticias. Las formas de la subjetividad en el medio. Selección, jerarquización, tematización.
Análisis de publicidades: la formas de representación. Elementos básicos de la imagen. Montajes y significación. Usos y abusos de los estereotipos. Estrategias publicitarias: la emoción, el impacto. Discurso manifiesto y latente. Imágenes polisémicas, temporales, contextuales.
Análisis de campañas políticas televisivas: Construcción de la imagen. Discurso político. Estrategias de enunciación. Persuasión y manipulación. El político en privado: ser y parecer. La ingeniería política. El espectáculo político.

Profesora:
Cora Gamarnik.

Resolución aprobada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Informes e inscripción:
Tel.: 0342-4522894
(De 9:00 hs a 12:00 hs y de 16:00 hs a 20:00 hs)
Fax: 0342-47038.

Fracciones en la escuela. (Primera parte.)

Por María Elena Duhalde

Con las fracciones las apariencias engañan. A veces los niños parecen tener una comprensión completa de las fracciones y aún así no las tienen. Ellos usan términos fraccionarios correctos, ellas hablan sobre fracciones coherentemente, ellos resuelven algunos problemas con fracciones; más existen diversos aspectos cruciales de las fracciones que aún se les escapan. De hecho, las apariencias pueden ser tan engañosas que es posible que algunos pasen por la escuela sin dominar las dificultades con las fracciones y sin que nadie lo perciba.

Bryant y Nunes (1997)[1]

■ DEBATES EN TORNO DE SU ENSEÑANZA

Desde hace ya varios años se viene cuestionando la necesidad de enseñar conceptos vinculados a fracciones en la escuela. Estos debates están centrados fundamentalmente en el escaso uso social que se hace de las mismas y que se limita a algunas fracciones tales como un medio, un tercio, un cuarto, tres cuartos. Por este motivo, muchos investigadores proponen reducir la enseñanza de los conceptos vinculados a este tema sobre todo si a esto se suma que en el Sistema Métrico Decimal las unidades de medida requieren solamente de las fracciones decimales y no de las ordinarias, razón por la cual hasta se ha llegado a decir que debe ser suprimida su enseñanza.

Sin embargo este argumento es ampliamente debatido por otros investigadores que dicen: *"si las fracciones no se comprenden, cómo pueden ser utilizadas"*, o *"una mejor enseñanza de las fracciones aumentaría su utilización en la vida cotidiana"*.

Como puede observarse las posturas están divididas y su definición dependerá de qué entiende el profesor por enseñar y aprender matemática y para qué se enseña. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿sólo interesa que las fracciones se utilicen para la vida o también son necesarias para construir otros conocimientos matemáticos? ¿se pueden considerar como conocimientos que contribuyen a mejorar la cultura general?

En respuesta a estas cuestiones los partidarios de su permanencia en el currículum se apoyan en cuestiones tales como:

- Las operaciones de multiplicar y dividir con números decimales solo pueden entenderse si se conocen ambas operaciones con fracciones.

- Es un concepto fundamental para el desarrollo del concepto de número decimal y el tratamiento exclusivo de las fracciones decimales sin la inclusión de las fracciones ordinarias, no permitiría reconocerlas como un caso particular de estas últimas.

• El conocimiento exclusivo de los números naturales produciría dificultades de lenguaje ante situaciones donde podríamos expresar: "tengo el triple de tus caramelos", pero no así la expresión verbalmente inversa. "tengo un tercio de tus caramelos".

• Las fracciones *"son parte de nuestro bagaje cultural y que no sería lógico restringir los conocimientos de las generaciones futuras respecto de las presentes"*. (Cable, J. 1981).

• Las fracciones son un fundamento para las relaciones algebraicas posteriores y el concepto de número racional es básico para el desarrollo y control de las ideas matemáticas. (Kieren, 1975).

Actualmente el auge del uso de las calculadoras y su forma de expresar los resultados de las operaciones con números decimales ha hecho que se reduzca el cálculo a las fracciones más sencillas. Este aspecto ha llevado a valorizar en la enseñanza la comprensión de los conceptos vinculados a las fracciones por sobre los aspectos relacionados con el cálculo. Esto implica una menor dedicación del tiempo escolar dedicado a las prácticas algorítmicas de las operaciones y un mayor aprovechamiento del tiempo para aprender nuevos temas, y profundizar los conceptos.

La mayoría de los países han adoptado una postura a favor de la enseñanza de las fracciones. Sin duda nuestro país está entre ellos. Los CBC incluyen este tema pero haciendo la salvedad de que su enseñanza estará vinculada a los usos sociales del mismo, sin utilizar expresiones complejas, vinculándolo estrechamente con el bloque de medida.

LAS FRACCIONES: DISTINTAS INTERPRETACIONES PARA UN MISMO CONCEPTO.

Ningún docente puede dudar que el aprendizaje de las fracciones presenta serias dificultades. No son pocos los alumnos que habiendo terminado la escuela secundaria tienen serios problemas con los conceptos que involucra este tema. Se puede observar que ante el tratamiento de fracciones con numerador unitario suelen decir, por caso para la fracción un quinto, "el uno indica el entero y el cinco la cantidad de partes en que fue dividido".

Con la intención de encontrar propuestas didácticas que permitan superar los obstáculos que presenta su aprendizaje, se han realizado numerosas investigaciones. Algunas de ellas están vinculadas con la enseñanza desde una visión unívoca de este concepto desde el nivel elemental –sin duda la relación parte todo prevalece en su enseñanza -. Dice Goutard (1964) que *"su introducción de forma única lleva a un conocimiento atrofiado"*.

Se plantea, de esta forma, la importancia de considerar los distintos contextos que requieren del tratamiento del concepto de fracción y que le otorgan significado. Es necesario un tratamiento progresivo y espiralado de su enseñanza que incluya aspectos tales como razón, transformación, cociente de naturales en situaciones de reparto, su relación con los números decimales y con la medida, entre otros.

Pero ¿cuáles son los contextos a los cuales refiere el concepto de fracción?. El concepto de fracción es aplicable tanto a las cantidades continuas como a las cantidades discretas[2], a diferencia que los números naturales que se aplican solamente a cantidades discretas o a la noción de medida que está vinculada con la cantidad continua.

Existen distintos clasificaciones relacionadas con los contextos en los que se encuentra involucrado el concepto de fracción. A continuación se presenta una de ellas:

1) Relación parte – todo y la medida.

2) Las fracciones como cociente

3) La fracción como razón

4) La fracción como operador.

En este artículo se tratará en forma general aspectos relacionados con las dificultades que presenta el aprendizaje del concepto de fracción. Los distintos significados serán desarrollados y ampliados en el próximo.

LA RELACIÓN PARTE – TODO: OBSTÁCULOS PARA SU APRENDIZAJE.

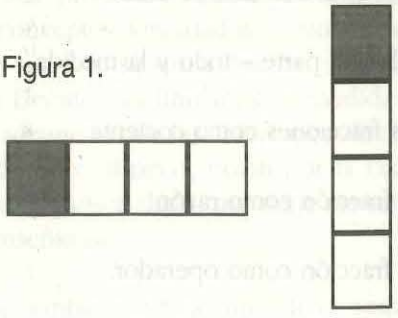
Este caso se relaciona con la división de un todo continuo o discreto en partes iguales de las cuales se consideran algunas de ellas. En el primer caso la fracción representa la relación entre un número de partes y la totalidad de las partes.

Como ya se dijo, este aspecto es el más tratado en la escuela en detrimento de los otros, probablemente esta sea la causa de que los resultados de algunas investigaciones lo presenten como el más fácil.

Su conceptualización está relacionada con el concepto de equivalencia, es decir con el reconocimiento de que distintas partes de un mismo todo obtenidas con diferentes divisiones de la unidad, nos dan la misma parte de la totalidad. Estudios realizados sobre la comprensión de la equivalencia de fracciones muestran que en situaciones como las planteadas en la figura 1, los alumnos dan respuestas correctas, pero que este conocimiento no es generalizable a nuevas situaciones, como lo demuestran las respuestas que se encontraron en secuencias de la figura 2.

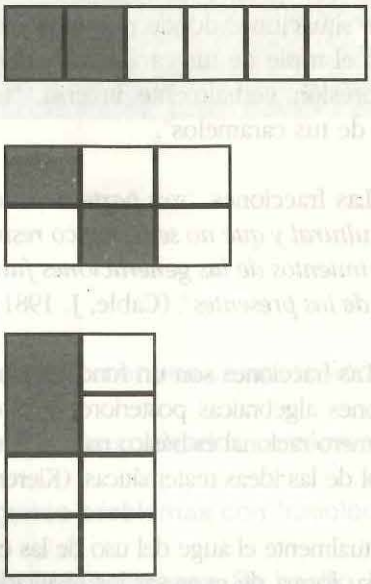
En la figura 1, los alumnos reconocían la equivalencia afirmando que si se borraba una línea, los diagramas se veían iguales, que las fracciones eran las mismas.

Figura 1.



Sin embargo, investigaciones realizadas en Brasil, dan muestra de que este razonamiento de los alumnos podría no ser tal, al presentarles situaciones como la secuencia de la figura **2.**

Figura 2.

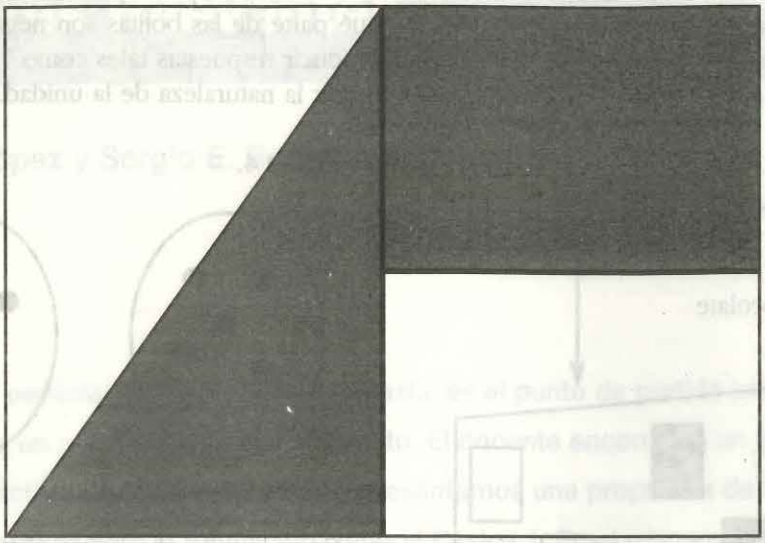


Esta secuencia representa problemas donde contar el número total de partes en que fue dividido el todo y el número de partes coloreadas[3], requieren de un razonamiento en término de relaciones parte – todo.

El primer caso muestra la forma tradicional de presentar estos problemas: el todo es dividido en partes iguales y las partes señaladas son contiguas. El segundo caso es menos común ya que las partes consideradas no son contiguas. Finalmente, en el último caso, el número de partes en que se halla dividido el todo, no estaba dividido en un número explícito de partes iguales y el procedimiento de contar las partes totales y las que se tienen en cuenta no sirve. Tanto los ítems 1 y 2 no ofrecieron dificultad ya que se podían resolver por el procedimiento de contar por duplas, sin embargo algunos alumnos en el ítem 2 expresaron que 4 era el número total de partes y 2 el número de partes tomadas, expresando la fracción 2/4. El ítem 3 presentó mayor dificultad, el error más común (57 % de los alumnos) fue utilizar el proceso de contar por duplas, obteniendo así la fracción 1/7. Estos resultados muestran que los niños pueden aprender a dar respuestas correctas sin comprender la naturaleza de los conceptos involucrados, los métodos de enseñanza deben tender a presentar problemas que realmente conduzcan al desarrollo del pensamiento.

Otros estudios realizados con alumnos de doce años muestran los errores que se producen cuando tienen que expresar la fracción de un área y las partes miden lo mismo pero no tienen igual forma (figura 3). Estos niños no aceptan que cada una las partes rayadas representan un cuarto de la figura. Como puede observarse la enseñanza basada en la división de partes no solo del mismo tamaño sino también de la misma forma produce limitaciones conceptuales.

Figura 3.



CIPOD laobra

CENTRO DE INVESTIGACIÓN, PERFECCIONAMIENTO Y ORIENTACIÓN DOCENTE

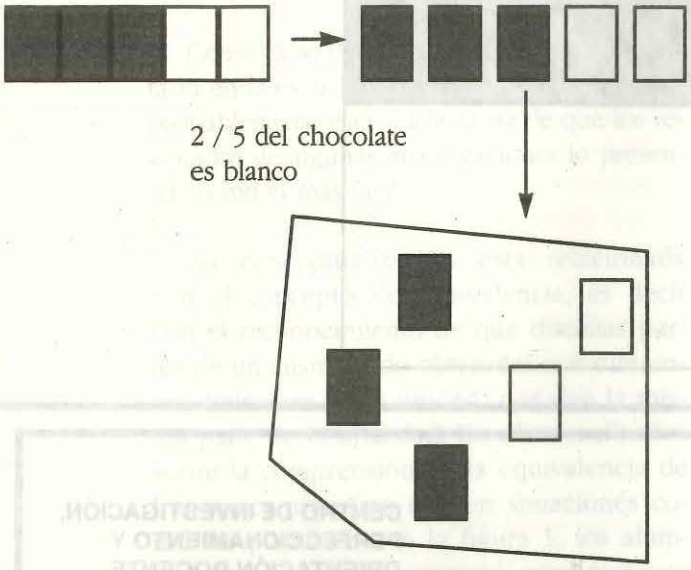
Análisis y lectura crítica para resignificar códigos y lenguajes.

El **Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A.** presenta sus nuevos cursos de presenciales para las áreas de **Lengua, Comunicación y Literatura** en el **Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica**. Durante 1999, podrán ser organizados por docentes o instituciones educativas de cualquier punto del país. Solicítelos y, como siempre, **nuestro equipo docente llegará a su lugar de trabajo.**

- **Los medios de comunicación como contenido transversal: la radio como recurso didáctico.** *(Prof. Evangelina Margiolakis)*
- **El uso del video en la escuela.** *(Prof. Evangelina Margiolakis)*
- **Análisis de imágenes televisivas.** *(Prof. Cora Gamarnik)*
- **El diario de la escuela.** *(Prof. Cora Gamarnik)*
- **Los medios audiovisuales como contenido transversal.** *(Prof. Adriana Leotta y Mónica López)*

Solicite información personalmente o por carta a **CIPOD-Departamento de Capacitación,** Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires *(At.: Lic. Sandro Rivera),* o telefónicamente al: (011) 4958-1777 y 4983-5606, o por fax al: (011) 4958-1779. E-mail: laobra@cvtci.com.ar

El tratamiento de la relación parte –todo con cantidades discretas es similar a la de fracciones aplicadas a cantidades continuas en tanto expresa una relación entre la parte y el todo, pero además favorece la ampliación del esquema que poseen los niños respecto de dicha relación. Veamos a través de un ejemplo que si las partes se separan, parecen situaciones idénticas. Por ejemplo: ¿qué parte del chocolatín es de chocolate blanco?



2 / 5 de las barras son de chocolate blanco.

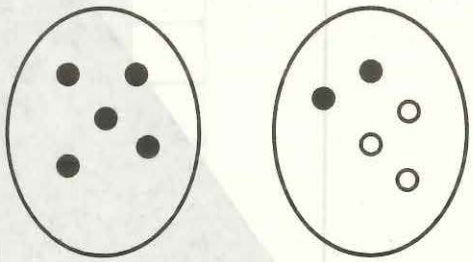
En esta última cuestión al preguntarle a los niños ¿qué fracción de las barras es de chocolate blanco?, muchos niños contestaron 2/3, cometiendo el error por no haber tomado el conjunto completo como la unidad entera.

En cambio, si se trata de representar 2/5 de un conjunto de 10 bolitas (dividir el conjunto en 5 partes y tomar 2 de ellas, los subconjuntos que se obtienen están formados por más de una objeto (en este caso 2), aspecto este que no sucede al tratar con cantidades continuas, donde la parte siempre está representada trozos simples.

Si se le presenta al niño situaciones como la anterior, pero donde el todo está formado por 7 elementos (no es mútiplo del denominador de la fracción), la fracción no se puede utilizar. Este tipo de situaciones sirve para que los niños se den cuenta que existen contextos donde el concepto de fracción no es aplicable.

Otras dificultades se presentan en situaciones, como la representada en la figura 4, donde intervienen fracciones impropias, al pedirles a los niños que expresen con una fracción qué parte de las bolitas son negras, tienden a producir respuestas tales como 7 / 10, al confundir la naturaleza de la unidad.

Figura 4.



Como puede observarse el tratamiento del tema que nos ocupa presenta numerosos obstáculos, algunos de ellos relacionados con el concepto y otros con la forma de su enseñanza. Es necesaria una reflexión acerca de estos temas para mejorar la comprensión por parte de los niños.

NOTAS

[1] Nunes Terzinha, Bryant P.: *Crianzas fazendo matemática*, San Pablo, Artes Médicas, 1997.

[2] El significado de cantidades discretas y continuas fue tratado en artículos anteriores referidos a la medida.

[3] Este procedimiento es nombrado por algunos investigadores como : "contar por duplas", en adelante me referiré a él de esta forma.

María Elena Duhalde es Profesora de Matemática y Maestra Normal Nacional., Capacitadora de CIPOD – La obra.

Núcleos conceptuales en Ciencias Sociales de E.G.B. 1 y 2: su relación con los problemas escolares relevantes.

Por Mario López y Sergio E. Rodríguez

La percepción espacial, entre realidad y fantasía, es el punto de partida para que los niños de 3 a 7 años pasen a un pensamiento más abstracto. El docente encontrará un marco teórico y una propuesta de actividades. En este artículo presentamos una propuesta de núcleos conceptuales en Ciencias Sociales para la Educación General Básica 1. En el número anterior se desarrolló un marco teórico, quedando diferenciado que en este nivel (como en el Inicial) la enseñanza de las Ciencias Sociales se centra en lo perceptivo, quedando los problemas ambientales para el segundo nivel y los problemas sociales para el tercero y parte del Polimodal, culminando con una combinación de problemas medio - ambientales y sociales, aplicados a determinados espacios y las relaciones existentes entre ellos, esto al final del Polimodal.

■ LO PERCEPTIVO COMO CENTRO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN NIVEL INICIAL Y EGB 1.

El período que se extiende de los 3 a los 7 años de edad está caracterizado por el desarrollo de hábitos y actitudes básicas del aprendizaje escolar, con fuertes condicionantes provenientes del ambiente escolar y familiar y con una personalidad que mezcla realidad y fantasía.

El niño está evolucionando desde un período preoperacional, con el comienzo del dominio del lenguaje y donde los alumnos intuyen más que reconocen ciertos hechos y fenómenos que observan. A los 7 años presentan rasgos del período de las operaciones concretas, es decir, ya comprende el movimiento en el espacio y representa una secuencia de acontecimientos.

Las dificultades mayores se dan en el ordenamiento de los hechos en el tiempo y en el espacio, esto es difícil de entender y en las representaciones orales y gráficas de los objetos se pone especial atención en una parte y no en su totalidad, además de ser percibido desde un sólo punto de vista: el propio (percepción egocéntrica). También otras dificultades se dan en la confusión entre su pensamiento y la realidad observada, atribuyendo cualidades humanas a otros seres vivos (por ejemplo, los árboles) o creer que toda las cosas fueron creadas por los seres humanos.

El juego se presenta como una herramienta de trabajo fundamental, permite simbolizar los roles sociales y facilita el aprendizaje. Aquí toma mucha importancia la organización espacial del aula en "rincones", cada uno de ellos con sus respectivos materiales. En los juegos, los niños desarrollan los roles que se les asig-

nó, como la representación de la escena, su observación nos permite interpretar como se mueven en el espacio y como desarrollan las acciones en un tiempo simulado, además de poder diferenciar como los medios de comunicación, a través de los personajes que ellos proyectan, influyen en la actividad cotidiana del niño.

Estas características evolutivas son genéricas y no pueden determinar nuestro accionar, en el sentido que debemos esperar a que en el niño se den "naturalmente" para poder desarrollar ciertas actividades, sino que a partir del conocimiento sobre su evolución podamos potenciar algunas de sus características específicas.

El espacio cotidiano tiene un gran valor didáctico al permitir integrar la experiencia cotidiana en un razonamiento más abstracto, adquiriendo conceptos y una actitud para sistematizar sus observaciones (RODRÍGUEZ, S., 1997) Todo trabajo especial en este nivel se debe vincular a las vivencias de los alumnos, permitiendo relacionar la geometría espacial con las personas que ocupan un determinado espacio, poniendo especial énfasis en las emociones y sensaciones que provocan el aprendizaje espacial, más allá de las confusiones que esto puede provocar en los adultos, teniendo en cuenta que el niño mezcla fantasía y realidad.

Se trabaja con los alumnos la observación y representación del espacio cotidiano, a través de lo que ven y oyen y se los ayuda a discriminar objetos, ruidos y olores. En el caso de los lugares lejanos que conoce por lo general a través de los medios de comunicación, especialmente la televisión, también se los puede incorporar utilizando narraciones descriptivas de los lugares, permitiendo lograr un conocimiento mejor de sus componentes.

■ PROPUESTA

Objetivos

- Desarrollar la capacidad de organizar los espacios cotidianos del alumno.
- Reconocer los elementos básicos de los espacios cotidianos (casa, escuela, calle)
- Diferenciar los roles familiares y sociales de las personas que conviven en los distintos espacios cotidianos.
- Vincular los elementos de los espacios cotidianos con su ubicación, orientación y distancia.
- Reconocer y diferenciar los elementos medio - ambientales en su propia dinámica para saber como comportarse frente a ellas.
- Desarrollar destrezas cartográficas básicas sobre planos, dibujos.
- Fomentar la observación directa del espacio cotidiano y a través de fotografías y otros medios audiovisuales.

Contenidos

BLOQUES	PROBLEMAS ESCOLARES RELEVANTES
SOCIEDADES Y ESPACIOS GEOGRÁFICOS. **EL ESPACIO GEOGRÁFICO** El espacio geográfico inmediato: orientación, distancia y localización. El Espacio vivido. Formas de representación de los espacios cercanos y lejanos. Localización cartográfica del espacio local y del país.	**¿Por qué tenemos que respetar el medio físico y social ?** **¿Qué normas sociales y políticas rigen nuestra vida cotidiana ?** **¿Qué elementos componen nuestro medio ? ¿Por qué cambian ?**

EL MEDIO AMBIENTE Los principales elementos y factores del medio físico. Paisajes próximos y lejanos. Contrastes.	**¿Cómo se organiza y distribuye la población en el espacio ?**
LA POBLACIÓN, LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS Y LOS ESPACIOS URBANO Y RURAL. La ciudad, distintos lugares, funciones de los mismos. Relaciones entre diferentes ámbitos. Comportamientos sociales. Los medios de transporte. Observación del paisaje local y registro de datos. Los paisajes urbanos : rasgos y relaciones básicas. Actividades humanas. Tipos de trabajos.	**¿Por qué hay diferentes usos en las calles ?**

■ ACTIVIDADES

Las actividades propuestas, teniendo en cuenta el marco legal de la EGB 1, se dirigen a desarrollar competencias en los alumnos en tres ámbitos:

1. El conocimiento de sí mismo en relación al entorno social en el que vive.
2. La observación de los elementos del medio ambiente.
3. El desarrollo de destrezas básicas en el lenguaje cartográfico.

A través de la observación de los espacios cotidianos se estimula que los alumnos reflexionen, con mayor detalle, sobre lo percibido, creando problemas cognitivos, teniendo en cuenta la etapa infantil. Se estimula de esta manera una actitud de interrogar la realidad observada, fundamental para el posterior desarrollo de las capacidades de autonomía intelectual de los alumnos.

1. Se presenta al curso una serie de fotos y de dibujos de casas diferentes. Se inicia una charla sobre:

¿Qué son estas fotos ?

¿Qué representan estos dibujos ?

¿Cómo podemos describir las partes en que se divide una casa ?

¿De qué materiales están hechas ? (Se pueden presentar casas de distintos materiales ?)

¿En qué estado se encuentran esas casas ?

¿Cuántas personas creen que viven en ella ?

¿Qué están haciendo sus habitantes ?

¿Qué cosas les son familiares? ¿En sus casas están?

VIDEOS EDUCATIVOS.
DISEÑO EDUCTIL S.A.

NIVEL INICIAL, E.G.B., POLIMODAL, TERCIARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL

SOLICITE CATÁLOGO / ENVÍOS AL INTERIOR

Juan B. Justo 1747 (1414) Cap. Fed.
Tel./Fax: (011)4779-0261 / 0268
e-mail: eductil@sinectis.com.ar

2. Se les comenta que vamos a jugar a "las visitas", que invitamos a unos compañeros a visitar nuestra casa y que debemos realizar una serie de pasos :

• Hacer un plano que permita orientar a los que vienen. Por ejemplo, tomando un punto de referencia del barrio en que vivo hasta mi casa.

• El dibujo deberá tener presente el elemento del punto de partida, los elementos que nos llamen la atención en el recorrido y nuestra casa.

3. Preguntas que luego se pueden realizar a los alumnos:

• Ahora que hemos hecho un plano que indica como llegar a nuestra casa... ¿Por qué te gustaría que viniese un amigo a tu casa ? ¿Qué le enseñarías de tu casa ? ¿Qué le contarías de sus diferentes partes ? ¿Con qué personas se encontrarían en tu casa ? ¿Qué hacen esas personas ? ¿En qué parte de la casa lo invitarías a jugar a tu amigo ? ¿Por qué ? ¿Qué cosas hay ahí ?

• Se pide a los alumnos que dibujen un plano de la casa con sus distintas partes (tipo casa de muñecas) y otro de su habitación, con sus cosas?

• Se puede dividir al curso en pequeños grupos para hacer estas actividades, de tal manera que después de lo hecho hasta este momento se pide que cada uno cuente al otro que cosas hay en su habitación.

4. Trabajo comparativo entre la casa de los alumnos y las de las fotos:

• Se busca analizar las diferencias y coincidencias que hay entre las distintas actividades llevadas adelante por los alumnos. ¿En qué tipo de casa viven unos y otros ? ¿Quiénes viven en ellas ? ¿Sus integrantes desempeñan los mismos roles ?, etc.

• Se selecciona a un grupo de alumnos que hagan un relato sobre lo que ven, huelen y oyen en el recorrido entre el lugar del barrio seleccionado para ir a buscar a su amigo y su casa.

• Se comparan los relatos y se buscan coincidencias y divergencias.

• Se pide a todo el grupo que realice un guión sobre "Instrucciones para que mi amigo llegue a mi casa" desde el lugar elegido del barrio, teniendo en cuenta las calles por donde deben ir, los edificios o lugares más destacados para que se orienten, para donde tienen que doblar, los lugares que deben tener cuidado por ser peligrosos. Cuando hacen mención a los lugares, las actividades que en ellos se desarrolla. También se pide que imaginen de que temas hablan las personas que viven en nuestro barrio : los problemas del país, del barrio, de sus familias, etc.

• Se trabaja en forma conjunta sobre las actividades que se realizan en los barrios y los temas de conversación y se buscan las coincidencias y diferencias. Esto puede dar cabida a un trabajo de campo sobre las características de esos "senderos urbanos" formados en el itinerario seguido para la visita de este amigo. Se puede pedir que elaboren otros senderos, por ejemplo, el recorrido de casa a la escuela. Haciendo la representación gráfica y oral de los mismos. Otra instancia puede ser que se haga un relevamiento de las condiciones del sendero: calles (pavimentadas, adoquinadas, de tierra), tipo de construcciones (casas, edificios de propiedad horizontal, galpones, escuelas, hospitales, museos, comercios, etc.), época de construcción de los edificios, escuchar los sonidos callejeros, respirar el aire y advertir la variedad de olores, señalar si el lugar les gusta o les resulta desagradable y cuales son los motivos de ello, etc.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Alvarez Marques, F.: *La geografía activa en la escuela*, Escuela Española, Madrid, 1983.

Bale, J.: *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*, Morata – MEC, Madrid, 1989.

Boira, J.V. ; Reques, P ; Souto, X.M.: *Espacio subjetivo y geografía. Orientación teórica y praxis didáctica*, Nau Llibres, Valencia, 1994.

Camilloni, A.W. de ; Levinas, M.L.: *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*, Aique, Buenos Aires, 1995.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: *Los CBC en la Escuela. Primer Ciclo*, Buenos Aires, 1996.

Rodríguez, S.: "Desde el barrio, desde la ciudad : pero siempre desde los chicos", *Revista Aula Abierta*, Buenos Aires, 1996.

----------: "Un proyecto de investigación del medio en geografía: Mi Buenos Aires querido o la ciudad de la furia", *Revista Aula Abierta*, nº 56, Buenos Aires, 1997.

Souto Gonzalez, X.: *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*, Ediciones del Serbal, Barcelona, 1998.

Mario López es Profesor de Historia.

Sergio Rodríguez es Profesor de Geografía.

El ecosistema. Factores abióticos.

Por Claudia Viola y Alejandro Lino

El agua.

En la nota pasada hemos analizado la estructura de la molécula de agua, haciendo hincapié en la particular distribución de las cargas eléctricas de los átomos que la componen. Hemos visto entonces que el agua es una sustancia de tipo polar y del estudio de esta característica hemos tratado de explicar el porqué de su extraño comportamiento al congelarse, según el cual en lugar de disminuir aumenta su volumen. En la presente nota trataremos de responder a otras dos preguntas: ¿por qué el hielo flota en el agua? y ¿ por qué hay bichitos que pueden caminar encima de ella sin mojarse y sin hundirse?

■ ARQUÍMEDES Y LOS ICEBERGS

Para poder responder porqué el hielo flota en el agua debemos primero poder responder porqué un cuerpo cualquiera flota en un líquido. Debemos al maravillosamente fecundo Arquímedes de Siracusa (287-212 AC) el descubrimiento del principio de flotabilidad de los cuerpos. Todos conocemos la anécdota según la cual salió gritando de los baños públicos semidesnudo " *eureka* " (lo encontré), luego de haberse percatado de la relación que existía entre el volumen sumergido de su cuerpo y la sensación de pérdida de peso que experimentaba. No era para menos, puesto que su cabeza dependía de haber resuelto ese problema. Tal vez en otro momento comentemos en detalle la historia, pero ahora demos centrar nuestra atención en el bien llamado principio de Arquímedes:

"Todo cuerpo sumergido en un líquido experimenta un empuje de abajo hacia arriba de igual magnitud que el peso del líquido desalojado".

Solo como dato anecdótico, dejamos en claro que en su forma actual este enunciado se refiere a los fluidos (líquidos y gases) y que en lugar de empuje a secas, se habla de fuerza de empuje vertical. Por lo demás, su validéz es indiscutible.

Ahora bien, la cuestión es la siguiente; si tomamos una esfera (bola, pelota o como quieran llamarla) de madera y la colocamos en una pileta llana de agua, observaremos que flota parcialmente sumergida. Podemos pensar entonces que el agua "sostiene" de alguna forma a la esfera manteniéndola a flote. Para sostenerla debe ejercer cierta fuerza sobre ella en dirección a la superficie, es decir, hacia arriba. Si ahora intentamos hundirla presionando con

nuestras manos hacia abajo, notaremos que la fuerza que ejerce el agua va aumentando en la misma proporción en que la esfera se va sumergiendo. Sin embargo, este incremento de la fuerza de empuje cesa en el mismo momento en el que la esfera se halla totalmente sumergida. Ya no habrá ningún aumento por más que la sigamos empujando hacia abajo. De esta manera ya estamos en condiciones de llegar a una conclusión similar a la del gran *palancólogo*[1] de Siracusa.

La fuerza de empuje que ejerce el agua sobre la esfera se halla directamente relacionada con la porción de cuerpo sumergido. Cuanto mayor sea esta porción, mayor será el empuje recibido. Evidentemente, una vez que el cuerpo se halla totalmente sumergido ya no es posible lograr un nuevo aumento del empuje.

¿Cómo medir la porción de cuerpo sumergida?

Es muy simple, puesto que la porción de cuerpo no es otra cosa que una parte de su volumen, o lo calculamos o, más fácilmente, comparamos qué volumen de agua desplaza. Ésta última opción es especialmente práctica para conocer el volumen de cuerpos relativamente pequeños y de formas irregulares o complejas. Solo hay que contar con un recipiente graduado con suficiente cantidad de líquido. Se deja hundir al cuerpo en él y se observa la variación de volumen. Esta diferencia corresponderá exactamente a la cantidad de líquido desplazado por el lugar que ocupa el objeto y, por lo tanto, a su propio volumen.

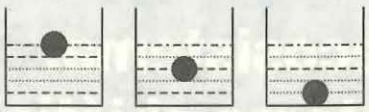
Comparando la disminución aparente del peso del cuerpo con el peso de la masa de líquido desplazado puede comprobarse que son iguales. Por lo tanto ya no caven dudas, el empuje no es otra cosa que el equivalente al peso de líquido desplazado por el volumen sumergido del cuerpo.

Estamos ahora en condiciones de explicar los tres casos fundamentales de flotación:

1.- *Un cuerpo flota parcialmente sumergido si el empuje que recibe es mayor a su propio peso.*

2.- *Un cuerpo flota totalmente sumergido si su peso es equivalente al empuje.*

3.- *Un cuerpo se hunde hasta el fondo si su peso es mayor al empuje que recibe.*



Ahora bien, existe una forma mucho más útil de examinar los casos de flotabilidad y que se deriva del análisis precedente. Ya hemos definido una magnitud compuesta que denominamos densidad y cuya expresión matemática es:

$$\partial = \frac{m}{v}$$

en donde m simboliza a la masa del cuerpo y v a su volumen

El efecto del peso o la fuerza que se observan depende directamente de la masa y la atracción de la gravedad. Como la masa permanece inalterada cuando se sumerge un cuerpo en un líquido que no lo disuelve y el volumen sumergido es igual al volumen del fluido desplazado, podemos concluir que si:

$$E_{liq.} > p_c \text{ entonces } \frac{E_{liq.}}{v} > \frac{p_c}{v} \Rightarrow \partial_{liq.} > \partial_c$$

$$E_{liq.} = p_c \text{ entonces } \frac{E_{liq.}}{v} = \frac{p_c}{v} \Rightarrow \partial_{liq.} > \partial_c$$

$$E_{liq.} < p_c \text{ entonces } \frac{E_{liq.}}{v} < \frac{p_c}{v} \Rightarrow \partial_{liq.} < \partial_c$$

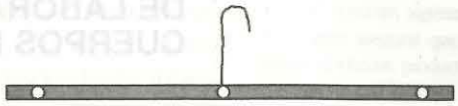
De esta manera, cualquier sustancia de menor densidad que la del fluido en la que se sumerge, flotará en él sin problemas. En caso contrario, se hundirá irremediablemente. Esto vale también para dos líquidos. El aceite es menos denso que el agua, por lo tanto no debe extrañarnos que flote en ella. Lo inverso también es cierto, una gota de agua se hundirá hasta el fondo si la echamos en una botella de aceite.

Como vimos en la nota anterior, el hielo es menos denso que el agua líquida aún a más de 10°C. Inevitablemente tendrá que flotar en ella. Un témpano de hielo puede llegar a pesar varios millones de toneladas, sin embargo su densidad es casi un 10% menor a la del agua que lo rodea, por lo tanto, mantiene sumergidas las nueve décimas partes de su masa. Cuando veamos un Iceberg, recordemos que en realidad es unas diez veces más grande de lo que se ve.

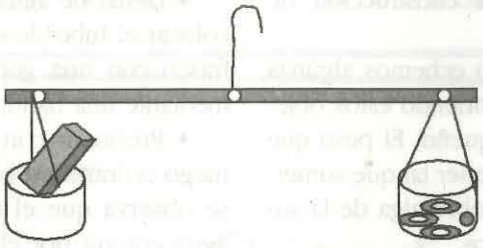
■ EQUIPANDO NUESTRO LABORATORIO

a) Construcción de una balanza hidrostática.

• Preparar un listón de madera de un metro de longitud, tres o cuatro centímetros de ancho y medio centímetro de espesor. Perforar dos orificios en los extremos del listón asegurándose que los mismos se encuentren centrados y a la misma distancia de los extremos del listón. Practicar un tercer orificio en el centro del listón y colocar en el un trozo de alambre para suspenderlo. Suspender el listón de un pie de manera tal que quede perfectamente horizontal y en equilibrio.



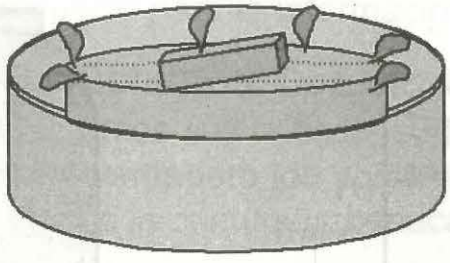
• Perforar dos latas redondas iguales, realizando en cada una de ellas dos orificios en forma diametralmente opuesta. Colocar en una de las latas un taco de madera. Suspender las latas de las perforaciones de los extremos del listón, y conseguir el equilibrio mediante el agregado de municiones en la lata vacía. (arandelas, tachuelas, monedas, etc.)



• Retirar la lata conteniendo el taco de madera. Extraer el taco, y colocar en su lugar una lata más pequeña llena hasta el borde de agua. Colocar nuevamente el taco de madera, provocando así el desplazamiento del agua, que se derramará dentro de la lata grande.

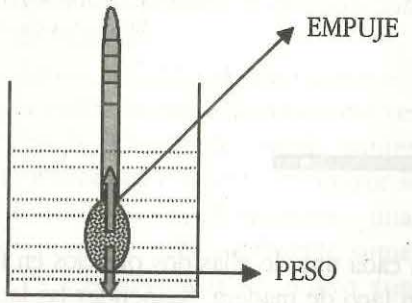
• Retirar la lata pequeña que contiene el taco, cuidadosamente de forma tal que no se derrame el agua que queda en ella. Colocar nuevamente la lata grande en la balanza.

• Observar como se restablece el equilibrio y sacar conclusiones.



Basados en el principio de Arquímedes se construyen instrumentos para medir densidades en los líquidos, a los que se da el nombre de densímetros o areómetros. Estos instrumentos básicamente consisten en un tubo largo y cerrado que termina en su parte inferior en un bulbo más pesado que el resto del aparato, ya que el mismo se encuentra lleno de municiones, adquiriendo así una posición vertical cuando se lo sumerge en un líquido. La parte superior del densímetro generalmente termina en una escala graduada.

Cuando el densímetro se sumerge en un líquido recibe un empuje que depende de la densidad del mismo. Cuando menor es la densidad, menor es su peso específico y menor resulta el empuje que recibe el instrumento, por lo cual según lo visto se hunde más. La escala sobre el tubo marca directamente las densidades que corresponden a cada posición.



Ahora que conocemos como funcionan los areómetros proponemos la construcción de uno en el aula:

• En un tubo de ensayo echemos algunas municiones o tachuelas, cubriendo estos objetos luego con un tapón pequeño. El peso que coloquemos en el tubo debe ser tal que sumergido el mismo en el agua sobresalga de la superficie unos tres centímetros.

• En el interior del tubo de ensayo peguemos una tira de papel en la que habremos marcas cada un milímetro aproximadamente.

• Coloquemos agua en un frasco profundo e introduzcamos en el líquido el tubo de ensayo. Cuando el tubo de ensayo permanezca inmóvil flotando, observemos con que división de la escala coincide el nivel del agua.

• Llenar el frasco con otros líquidos como por ejemplo alcohol, leche, etc. y luego sumergir nuestro tubo de ensayo en ellos. Leer la escala y extraer conclusiones sobre la densidad de estos líquidos de análisis.

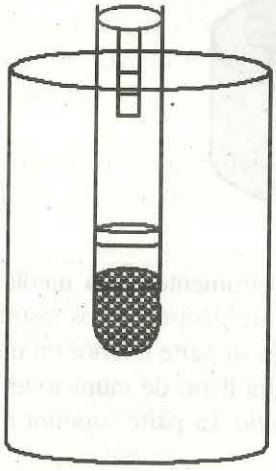
• Si preparamos una mezcla de agua y leche podríamos darnos cuenta del agregado que sufrió la misma. ¿Cómo?.

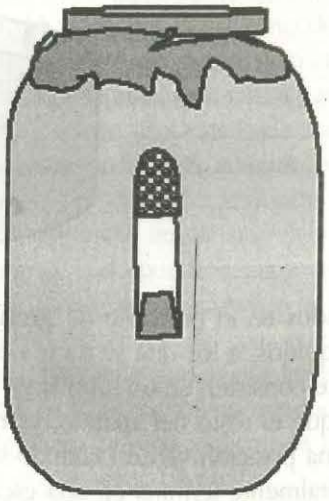
■ EXPERIENCIA DE LABORATORIO: CUERPOS FLOTANTES.

• Tomar un tubo de ensayo chico (de hemólisis o centrífuga) y colocarle municiones de modo tal que una vez tapado con un tapón de corcho apenas flote. El tapón deberá tener un orificio para que pueda ingresar agua en el, pero al mismo tiempo no permita que las municiones se escapen.

• Llenar de agua un frasco de boca ancha, colocar el tubo de ensayo y tapar la boca del frasco con una goma de globo que sujetará mediante una banda elástica.

• Presionar con la mano sobre la goma y luego retirarla. Al realizar este procedimiento se observa que el tubo se hunde, ya que el agua entrará por el orificio comprimiendo el aire que se encuentra en el . De esta manera el tubo de ensayo se vuelve más pesado provocando su hundimiento. Cuando la mano se retira, el tubo vuelve a elevarse ya que el aire comprimido en el mismo expulsa el agua de su interior, con la consiguiente pérdida de peso.





■ ARQUÍMEDES, LOS SUBMARINOS Y LOS PECES.

- Los peces nos ofrecen también un ejemplo práctico del hundimiento y flotación de los cuerpos en el agua. Estos animales tienen en el vientre y por debajo del espinazo, una pequeña bolsita llamada vejiga natatoria. Gracias a ella suben o bajan en el líquido a todas profundidades. Cuando quieren bajar comprimen la vejiga por un esfuerzo muscular, desalojando entonces menos agua, su peso al ser mayor que el del líquido los hace descender fácilmente. Por el contrario cuando quieren ascender les basta dejar dilatar la vejiga aumentando de esta manera el volumen del cuerpo sin aumentar su peso, hecho que les produce el ascenso mencionado.

- Para que un submarino se sumerja es necesario que su peso sea mayor que el empuje, lo cual se consigue llenando de agua unos depósitos adecuados a tal fin. Para salir nuevamente a la superficie, se desagotan esos depósitos con aire comprimido.

---

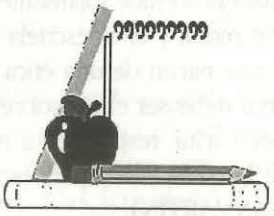
[1] Arquímedes, además de filósofo, fue un brillante ingeniero experto en el uso de los sistemas de palancas y poleas para mover grandes pesos. Es famosa su expresión " dadme un punto de apoyo y moveré al mundo".

No obstante, algunas malas lenguas pretenden autorizarse en Freud para asegurar que dichas palabras no son más que un exabrupto libidinoso producto de una noche particularmente favorable.

Claudia Viola es Profesora de Matemática, Física y Química para la Enseñanza Media y Superior.

Alejandro L. Lino es Profesor de Matemática y Física para la Enseñanza Media. Docente de Física en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y de Estadística en la Universidad Nacional de La Matanza.

Capacitadores de CIPOD - La obra.



Cátedra Libre

Conduce Mónica Beltrán

TODOS LOS VIERNES DE 8:30 A 9:30 HS.
POR FM 97.9 - RADIO CULTURA

Un espacio para la información educativa.

Escúchenos. Después llámenos.
Queremos sus críticas, sugerencias.
Necesitamos un verdadero ida y vuelta con los integrantes de la comunidad educativa.

Escríbanos a Bernardo de Yrigoyen 972, Subsuelo, Capital.
Fax (de lunes a viernes): 4307- 2170.
Teléfonos del programa (viernes de 8:30 a 9:30 hs.): 4300-1724/3795.

E mail: catlibre@satlink.com

Campamentos educativos.
(Cuarta parte - Transversalidad.)

Por Daniel Pallarola

En principio existía una sola forma de abordar el tema de la transversalidad. Luego, una vez que los docentes se fueron familiarizando con el concepto de "Transversal" aparecieron otras formas de tratamiento y surgieron nuevos contenidos transversales. Algunos en relación al eje que atraviesa a toda una planificación y otras en función de las necesidades de la comunidad en cuestión.
Desde el campamento se pueden desarrollar distintos contenidos, incluidos los transversales. Por eso nos introduciremos en profundidad en las características de la transversalidad y luego se propondrán ejemplos de aplicación práctica.

■ DEFINICIÓN Y DIFERENTES TIPOS DE EJES TRANSVERSALES

La dimensión transversal no plantea temas nuevos, sino que su aporte mayor es la explicitación de una serie de aspiraciones de cambio en la práctica educativa y en el perfil del ciudadano, proporcionando un espacio dentro de los actuales lineamientos: CBC y Diseños Curriculares (REYSABAL – SANZ, 1995: 9). Las sociedades no aprenden de manera técnica solamente, sino que también hay un aprendizaje moral. No es posible evitar la cuestión moral y es la escuela y las familias quienes se deben encargar de enseñar y sostener los valores que nacen de una ética civil, o sea valores consensuados (SUÁREZ VELA, 1999). Por eso lo transversal debe ser el eje sobre lo cual girará toda la enseñanza curricular. Estos contenidos, según González Lucini, responden a realidades o necesidades que tienen una especial relevancia para la vida de las personas y para la armónica construcción de una sociedad contemporánea (en GUTIÉRREZ SANMARTÍN).

Los mismos se expresan, indistintamente, como ejes, temas o contenidos. Veamos entonces a los diferentes temas transversales (entre paréntesis figuran los autores consultados):

Ejes transversales clásicos [1] (REYSABAL – SANZ) (GUTIÉRREZ SANMARTÍN)	**Ejes transversales no convencionales** (REBUFFO – LAMAS)	**Ejes transversales de carácter confesional** (LAMANNA - PALLAROLA)
• Educación Ambiental. • Educación para la Paz. • Educación del Consumidor. • Educación para la Igualdad de oportunidades. • Educación Vial. • Educación en la Sexualidad. • Educación para la Salud. • Educación Multicultural. • Educación Moral y Cívica .	• Educar en la construcción del conocimiento. • Educar en la búsqueda de estrategias comunicativas. • Educar en la cooperación. • Educar en la lectura crítica de la realidad. • Educar en el compromiso y la participación. • Educar en el cuidado del medio. • Educar en la sensibilidad artística. • Educar en la construcción de la identidad. • Educar en la paz y la democracia. • Educar en los Derechos Humanos.	• Educación Evangelizadora.

¿CÓMO PLANIFICAR DESDE LO TRANSVERSAL?

La idea es planificar a la inversa. Es decir, en vez de partir de los contenidos curriculares y ver cómo articular éstos con los temas transversales, se debe partir de lo transversal y ver cómo se articula con lo curricular. Las autoras Rebuffo y Lamas han organizado la planificación de sus Propuestas Curriculares y Proyectos de Trabajo de esta revista, con tal concepción. El Proyecto Institucional, diseñado por ellas, está integrado a partir de un tema transversal, tomando núcleos temáticos significativos de Cs. Sociales y Naturales, Lengua y Matemáticas. Además incluyen ideas o pequeñas propuestas, para integrar al resto de las áreas (Plástica, Educación Física, Expresión Corporal, Teatro, Música y Tecnología). Al igual que las autoras españolas Reysabal y Sanz, que toman un eje transversal como nuclear (Educación Moral y Cívica), Rebuffo y Lamas utilizan como eje nuclear a contenidos del área Formación Etica y Ciudadana. Para visualizar esto basta con observar alguna de las redes conceptuales, por ejemplo la de este número.

Traslademos esto a nuestros campamentos. Lo primero que hay que hacer es ver que ejes se quieren trabajar en nuestro campamento, para luego seleccionar las actividades.

PLANIFICACIÓN DEL CAMPAMENTO

A modo de síntesis final tomaremos un ejemplo concreto, por ejemplo, un campamento para niños de EGB 2, entre 9 y 10 años, con experiencias campamentiles de los 6 años.

Se planificará apoyados en el Principio de Educación y en función de la edad. En base a los objetivos propuestos se elegirán tres o cuatro ejes transversales, luego se seleccionarán los contenidos curriculares y se plantearán, finalmente, algunas actividades. Así quedaría ejemplificado e integrado todo lo que hemos visto en esta serie de cuatro artículos. Organicemos la planificación:

Proyecto de planificación: principales aspectos

Duración:
3 días y 2 noches

Lugar:
Llanura con río

Objetivos

- Dominar los comportamientos necesarios para desempeñarse en el medio natural con independencia, responsabilidad y sentido social.
- Conocer los modos fundamentales de contribuir al cuidado del medio natural, desarrollando un sentido preservacionista.
- Enseñar los elementos de la vida democrática mediante la convivencia en grupo.
- Relacionarse de manera directa, con distintos lugares y climas.
- Adquirir nuevas habilidades: armar una carpa, hacer un fogón, realizar construcciones rústicas, caballería, manejo de herramientas (según la edad), manejo de cartografía, etc.
- Saber preparar el equipo mínimo de campamento.

Ejes transversales

- Educación Ambiental / Educar en el cuidado del medio.
- Educación para la paz / Educar en la paz y la democracia.
- Educar en el compromiso y la participación.
- Educación Moral y Cívica.

Contenidos Conceptuales

- El medio natural: la tierra, el aire, el sol, el agua, etc. Fuentes de vida. Preservación, características del medio natural y actividad. Paisajes, climas, etc.

Contenidos Procedimentales

- Realización de trabajos en la naturaleza.
- Armado y desarmado de carpas.
- Orientación de carpas.
- Uso de herramientas y utensilios (Martillo, estaca, pala y cortaplumas)
- Mantenimiento de provisiones de agua, leña , alimentos, etc.
- Preparación de comidas.
- Construcción de fuegos.
- Apagado de fuegos.

• Preparación de equipos personales de acampe.

• Adopción de medidas de seguridad.

• Relevamiento del entorno natural.

• Interpretación de señales de la naturaleza.

• Interpretación de mapas e instrumentos de orientación.

• Selección de lugares de actividad en la naturaleza y al aire libre.

• Anticipación de riesgos.

Actividades

• Previa al campamento: selección del lugar con la participación de los alumnos. Es decir, ofrecerles dos o tres lugares que reúnan las características necesarias, básicamente en seguridad, y que ellos participen de la elección.

• Pasamanos: utilizado para carga y descarga de bolsos y elementos comunitarios.

• Tareas comunitarias rotativas: 3 equipos "Cocina", Limpieza", "Provisiones" y "Diario mural".

• Carreras de orientación: mapa realizado por los docentes, pero con la información relevada por los alumnos. Enseñanza del uso de brújula.

• Charla – debate: "Cómo preservar el medio ambiente".

• Actividades deportivas: de carácter recreativo, pero organizada por los alumnos. Es decir, armado del fixture, reglas y arbitrajes.

• Refugios: armado con utilización de sogas.

• Caminatas diurnas y nocturnas: para apreciando diferentes árboles, características geográficas particulares de la región y observar el cielo nocturno.

• Primeros auxilios: en caso de accidente invitar a los alumnos para colaborar en las curaciones; siempre que sea una lesión pequeña (raspaduras, ampollas, quemaduras y cortes pequeños)

• Juegos diurnos y nocturnos.

• Y además todas las actividades que surgen de los contenidos procedimentales, que figuran de manera explícita.

Desmenucemos la propuesta. ¿Dónde está lo transversal en todo esto? Veamos el caso de la Educación Ambiental. En los objetivos figuran el cuidado del medio ambiente y el sentido preservacionista. También como único contenido conceptual tenemos al medio natural, plasmándose como actividad en una charla-debate. Desde lo explícito, esta bárbaro. Pero además todas las actividades deben estar impregnadas del sentido preservacionista. Por ejemplo, en la caminata explicarles por qué no hay que dañar los nidos de los pájaros, o romper las ramas de los árboles. Para hacer los refugios, hay que aclararles, que sólo se permite usar ramas secas y lo que esté tirado, sin romper nada.

Lo mismo se puede analizar respecto a la Educación Moral y Cívica. Cada una de las actividades debe contener un aspecto moral. Diferenciar lo que se hace y está bien de lo se que hace y no está bien, es un ejemplo de cómo educar en valores. Lo cívico se expresa en la enseñanza de elementos de vida democrática, y se aplica por ejemplo en la selección del lugar o en las diferentes instancias donde se vote por una u otra actividad o decisión.

Así podemos seguir con los otros ejes transversales, pero prefiero dejarles ese ejercicio a ustedes. Me parece que ya quedó claro el cómo detectar la transversalidad en los diferentes aspectos de la planificación. Además la mejor manera de aprender es investigando, y eso es lo que sugiero hagan con los aspectos transversales, que normalmente están. Lo que pasa es que no estamos habituados a planificarlos ni escribirlos en una planificación.

PARA CERRAR LA PROPUESTA

Tal vez no sea la mejor propuesta para campamentos, pero pretende hacer partícipes a la mayor cantidad de actores. Lo que intenté ofrecerles es una propuesta menos técnica y quizás más general. No por ello le quito valor a todo lo que es específicamente técnico; es decir armado de carpas, nudos, tipos de fuegos y demás habilidades campamentiles. Quería acercarles a los docentes de otras áreas y directivos, los conocimientos mínimos que les permitan organizar una actividad, donde obviamente participarán los es-

pecialistas en Vida en la Naturaleza. Actividad que perfectamente puede ser el eje nuclear de una escuela y donde se articulen todas las áreas del conocimiento y sea una actividad integradora para toda la comunidad educativa.

Además, la propuesta intenta ser disparadora pudiendo sufrir todas las modificaciones necesarias, ya que este proyecto es el puntapié inicial. Una vez que estén las ganas de trabajar de esta manera, no conviene atarse a modelos preestablecidos, hay que dejar volar la creatividad de cada docente. Así, seguramente, realizaran un campamento maravilloso, seguro, atractivo y educativo.

Para reflexionar sobre la escuela y lo que transmite o debería transmitir, les dejo un interrogante: ¿no convendría pasar todo lo que hoy es transversal a curricular, y lo que ahora es curricular pasarlo a transversal?...

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Gutiérrez San Martín, M.: *Valores sociales y deportes*, Ed. Gymnos. España.

Lamanna, S. - Pallarola, D.: "Proyecto Interdisciplinario Educación Física – Catequesis": *Campamentos de Orientación en la Vida*", Colegio Olmos, Buenos Aires, 1999.

McyE: *Contenidos Básicos Comunes para EGB*, 1995.

Pallarola, D. "Interdisciplinariedad y transversalidad", *Revista Aula Abierta*, nº 82, Buenos Aires, 1999

Rebuffo, R. – Lamas, M. "Propuestas curriculares y proyectos de trabajo ", *Revista La Obra*, nº 931, Buenos Aires, 1999.

Reyzabal, M. - Sanz, A.: *Los ejes transversales*, Ed. Escuela Española, Madrid, 1995.

Suárez Vela, F. "La escuela debe enseñar valores", *Clarín*, Buenos Aires, 19 de mayo de 1999.

[1] Las temáticas que desarrolla cada eje, están detalladas en el artículo "Interdisciplinariedad y transversalidad", *Revista Aula Abierta*, nº 82, 1999.

Daniel Pallarola es Profesor Titular de Educación Física. Colegio A. M. H. de Olmos. Profesor Titular de Educación Física Colegio Cristoforo Colombo. Profesor Adscripto a la Cátedra *Introducción a la Investigación* y Auxiliar del Equipo de Investigación del Instituto de Educación Física Nº1 "Dr. Enrique Romero Brest". (Recibe sugerencias y aportes al mail: danpalla@colcco.edu.ar)

CIPOD laobra

CENTRO DE INVESTIGACIÓN, PERFECCIONAMIENTO Y ORIENTACIÓN DOCENTE

Comprensión e interpretación de los procesos, las propiedades y los sistemas.

El **Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A.** presenta sus nuevos cursos presenciales para las áreas **de Ciencias Naturales, Informática y Tecnología en el Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica**. Durante 1999, podrán ser organizados por docentes o instituciones educativas de cualquier punto del país. Solicítelos y, como siempre, **nuestro equipo docente llegará a su lugar de trabajo.**

- **Algunos conceptos fundamentales de las ciencias naturales y su enseñanza: Nivel I : Estructura del universo y fenómenos electromagnéticos.** *(Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)*
- **Algunos conceptos fundamentales de las ciencias naturales y su enseñanza: Nivel II: Sistemas físico-químicos y sistemas biológicos.** *(Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)*
- **El laboratorio en el aula.** *(Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)*
- **Recursos Naturales y Ambiente Nivel I.** *(Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)*
- **Los CBC y la revalorización de la enseñanza de la geometría.** *(Prof. María E. Duhalde)*
- **Para llegar a la tecnología desde la actividad manual.** *(Prof. Silvia Cohan)*
- **Hacia la apropiación de los conocimientos matemáticos.** *(Prof. María E. Duhalde)*

Solicite información personalmente o por carta a **CIPOD-Departamento de Capacitación,** Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires *(At.: Lic. Sandro Rivera)*, o telefónicamente al: (011) 4958-1777 y 4983-5606, o por fax al: (011) 4958-1779. E-mail: laobra@cvtci.com.ar

La evaluación en Educación Tecnológica. ¿Cómo sabemos si los chicos aprendieron?

Por Laura Lena

¿EMPEZANDO POR EL FINAL?

Hace algunos años, reflexionando sobre este tema y su importancia, destacábamos que en gran parte de la bibliografía acerca de temas pedagógicos, se insiste en que la evaluación:

- debe ser un proceso continuo, abarcador de los múltiples aspectos del aprendizaje.

- debe haber acuerdo con los educandos y la comunidad sobre la forma de evaluar, en función de objetivos consensuados.

- debe trabajarse durante el proceso, para que sirva de retroalimentación del mismo.

También comentábamos la persistencia de modelos de evaluación como momento final, en lo que sí creemos que se ha avanzado desde entonces, hacia de la comprensión del aspecto abarcativo del proceso.

En aquéllos momentos, 1994, el Área de Educación Artesanal y Técnica comenzaba un proceso de transformación hacia la Educación tecnológica, y al reflexionar sobre la evaluación, analizábamos los contenidos que se enseñaban, y que en esa etapa, recién comenzaban a dar un vuelco hacia los que presentaban los Contenidos Básicos Comunes de la Ley Federal.

Luego de comentar en qué aspectos aún se ponía el acento a la hora de evaluar, decíamos que: "si consideramos que debemos cambiar nuestra metodología, desde una que ponía el acento en las destrezas – que pique bien, que utilice la trincheta con corrección, que lije utilizando el grosor de la lija adecuado, que sepa plegar siguiendo instrucciones – a una estrategia que ponga la mira en las *"competencias para"*: utilizar diferentes estrategias para solucionar problemas técnicos, trabajar en proyectos grupales, analizar y relacionar variables, anticipar ideas mediante actividades de diseño, *la evaluación se convierte, más allá de su dimensión específica, en uno de los pilares del cambio del área*".

Y tal como entonces, hoy repetimos que la observación y corrección de un producto final es sólo una parte del proceso de evaluación, y que la misma debería ser uno de los aspectos que con más atención debemos pensar al planificar nuestra tarea. Así, veremos que evaluar es mucho más que calificar, sin restar importancia a ello, ya que es el aspecto que se relaciona más directamente con la promoción del alumno. Unificar conceptualmente estos criterios, abona una mirada evaluativa sobre los resultados o las producciones como tales. No desconocemos la necesidad de la calificación como acreditación o promoción en nuestro sistema educativo, pero consideramos a

este aspecto inscripto en el concepto más amplio de evaluación formativa.

Como vemos, el tema es muy complejo y no es posible abordarlo en soledad. Por eso, es importante que para que esta lectura tenga algún impacto, docente lector, trabajemos juntos. En este momento, usted debe hace una lista de los aspectos que evalúa cuando se le solicita, desde la institución, "la nota para el boletín". Trate de escribir exactamente qué criterios tiene en cuenta para hacerlo. Luego, anote cuántas clases dedicó durante el año para trabajar esa escala con los chicos, y en qué medida intervinieron ellos en la aceptación o modificación de la misma, y en qué forma comunicó a los papás esos criterios.

¿PARA QUÉ SIRVE EVALUAR?

Seguramente, debe haber sido una tarea difícil. Porque al difícil tema de la evaluación, hoy agregamos la dificultad de estar trabajando con nuevos contenidos.

Cuando el alumno "fabrica" un objeto, saber si lo hace bien, significa *observar* cómo lo hace. Aprendió, si puede realizar la técnica que estamos enseñando, si elige las herramientas adecuadas para el material trabajado, si las superficies adheridas están prolijas, etc. Es decir, de lo que vemos, podemos inferir que hemos cumplido con nuestros objetivos.

¡Cómo se complica cuando queremos saber si se apropió de contenidos conceptuales tales como se formulan en los documentos curriculares!

Veamos algunos ejemplos:

- El proyecto tecnológico: cómo se toman las decisiones para intervenir.

- La descomposición de tareas complejas en tareas simples.

- Clases de técnicas de transformación y de conformación.

- La comunicación de la información técnica.

- La creación de nuevos procesos técnicos.

Hemos mencionado algunos contenidos del documento Nº 4 de la Dirección de Planeamiento del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para el área de Tecnología. Cada uno de ellos nos abre numerosos interrogantes, acerca de cómo evaluar lo que el niño aprendió. Tomemos el primero de los mencionados. ¿Considera usted que el alumno deberá poder mencionar los pasos del proceso de intervención técnica? ¿Deberá poder explicar la diferencia entre las fases o reconocerlas en un proyecto que el docente le muestre? ¿Deberá aplicarlas en un proyecto que piense con su grupo, diferenciándolas claramente, para luego presentar un breve informe de cada una o bastará con que realice su proyecto grupal siguiendo estos pasos, que el maestro ha explicado al principio del trabajo? ¿Qué elige Ud. para evaluar, amigo docente? Si analizamos el último contenido: ¿considera que debe dar una consigna que genere en el grupo la creación de algún nuevo proceso técnico o hará una historia de los procesos técnicos y su evolución, y luego le pedirá a los alumnos que hagan un resumen y lo repitan? ¿Les dará una lista de innovaciones técnicas para que reconozcan cuáles son los elementos novedosos en las mismas, y cuáles son los que persisten? Como vemos, muchas son las respuestas posibles, y cada una depende de nuestra concepción del *contenido* que queremos transmitir.

Por eso, volvemos a la pregunta: ¿para qué sirve evaluar? Pensamos objetivos, contenidos, actividades y recursos adecuados a los objetivos. Los alumnos trabajan. Nosotros tratamos de englobar el resultado de este trabajo, en una nota que irá al boletín, entre otras cosas. Tratamos de que la misma refleje si el alumno aprendió, si logró no sólo alcanzar los aspectos procedimentales, sino los conceptuales, y aún los actitudinales. Para hacerlo, utilizamos criterios de evaluación que hemos ido elaborando en base a "modelos pedagógicos" incorporados masivamente en el transcurso de nuestra vida como alum-

nos y como docentes. Y por eso nos planteamos algunas inquietudes:

1) La significatividad de la relación que tiene lo que evaluamos con los objetivos de la educación: ¿pusimos el acento en las destrezas o en las competencias? ¿es clara la relación de lo que nos propusimos en la acción didáctica con lo planificado, con el aporte de los alumnos, con la ayuda o los obstáculos presentados por la organización institucional? ¿tuvimos conciencia de que detrás de la nota del boletín interjuegan todos los elementos tales como objetivos, contenidos, medios, relaciones de comunicación, procesos de aprendizaje grupal e individual, organización escolar en búsqueda de resultados medibles, o sólo reflejamos *una mínima parte de este interjuego*?

2) La importancia que tiene la evaluación para el alumno, aparte de su promoción. Muchas veces el niño desconoce adónde tiene que llegar, porque no ha reflexionado con el docente sobre este punto de partida. No tiene claro qué obstáculos tiene que atravesar, o no ha tenidos intervención en la decisión de qué va a ser evaluado. Los métodos actuales ponen el acento en la "actividad" del alumno, entendiéndose ésta como la reflexión sobre la acción, y la valorización del error como parte del aprendizaje. No basta con que los alumnos "trabajen" porque lijen, serruchen, corten o construyan, sino que estas actividades deben estar integradas al proyecto grupal, en función de la solución de problemas, y deben permitir la reflexión sobre lo que se aprendió, y cómo se integra este aprendizaje en un marco conceptual , y aún cómo fue aprendido. Si un niño puede decir: "a mí me es más fácil trabajar en grupo porque aprendo más", o "yo necesito que la maestra me explique a mí solo, porque cuando lo hace para todo el grupo me pierdo", o "es importante recurrir a los libros que trajo la maestra", etc, la actividad habrá ayudado al alumno a *conceptualizar* sus acciones, llegando a un nivel de aprendizaje verdaderamente valioso para él, ya que se habrá conocido a sí mismo, y a su forma peculiar de aprender, uno de los pilares de la mencionada *autodidaxia*.

3) La evaluación es también una información para la comunidad, incluyendo aquí a todos los maestros del niño, a las autoridades de la escuela al equipo de orientación a los padres. Como paso previo, debe explicitarse la significatividad de los nuevos contenidos, para legitimar ante la comunidad escolar, la necesidad de revisar los criterios evaluativos. Clases abiertas, muestras, charlas explicativas durante las reuniones de los padres con los docentes, notas informativas, etc sobre los objetivos que ahora orientan nuestra tarea, son formas posibles de lograrlo. Todas las personas que se informan a través de un boletín de clasificaciones, deben tener en claro qué se evalúa, qué variables se tienen en cuenta para una u otra nota. Y esos criterios, deberían ser trabajados con los destinatarios, o al menos, ellos deberían estar informados de los parámetros que se utilizarán.

"*Criterios consensuados de evaluación*", podría ser el título de un proyecto institucional orientado a dar coherencia a los criterios evaluativos que se utilicen en todas las áreas. Estos acuerdos también deben incluir a las estrategias metodológicas que se adopten y de las que derivan muchos de esos criterios. Ejemplo: si queremos observar a un alumno trabajando en proyectos grupales, comunicando a otros sus ideas, desempeñando distintos roles dentro del grupo, la metodología a la que la escuela adhiera, debe facilitar esa visión, y lo que es fundamental, para todos los contenidos qué se impartan. Una docente quejándose porque otra colega la "desordenó" el salón al agrupar mesas y sillas, es un claro ejemplo, todavía frecuente, de la falta de consensos metodológicos. Con respecto a los padres, manifiestan, al no estar informados, disconformidad con los trabajos grupales, que ya no se llevan a la casa, o con la falta de producción de objetos útiles, o con la importancia dentro de la evaluación, de los materiales que deben aportar, pues allí comienza el proceso de aprendizaje(obviamente, el pedido debe estar a su alcance, con suficiente tiempo y disponibilidad).

4) Para el propio maestro, la evaluación es una fuente de información sobre su propia acción. Si la mayoría de sus alumnos no ha

traído el material, o no ha alcanzado los mínimos objetivos propuestos, el docente debe replantearse *su tarea*. No es algo que siempre estemos dispuestos a hacer. Es verdad que el docente debe atravesar desafíos cada vez más complejos (hasta la apatía de la infancia, antes desconocida), pero también lo es que se repiten estrategias que sirven en una comunidad o en un grupo, pero no en otro, que hay determinados materiales que son difíciles de conseguir y el docente no facilita el dato para su obtención o no lo hace con tiempo, que se dan consignas demasiado abiertas que no limitan responsabilidades o búsqueda de datos, que se proponen actividades que no son adecuadas a la edad evolutiva de los chicos – muy complicadas o muy sencillas – que no somos humildes ante situaciones conflictivas que nos sobrepasan, y tardamos en pedir ayuda. Una evaluación de nuestra acción es el primer paso para revertir un problema y deslindar lo que *sí podemos hacer*. O sea, nuevamente, el *principio* de nuestras acciones.

5) Para la institución, es una forma de ejercer un control pedagógico que asegure la democrática distribución de los saberes, su apropiación y profundización, en el marco de las políticas educativas vigentes.

■ OTRA TAREA PARA LOS LECTORES

Sería interesante que a esta altura, hicieran otra lista, esta vez, con los inconvenientes que han tenido relacionados con la evaluación, en su carrera docente. Compárenla con los que mencionamos arriba, y saquen conclusiones. Si no los han tenido, hagan una lista de sus acciones con respecto a la evaluación, y compártanla con otros colegas, del área y de otras áreas. En ambos casos, será de gran ayuda.

CIPOD laobra

CENTRO DE INVESTIGACIÓN, PERFECCIONAMIENTO Y ORIENTACIÓN DOCENTE

Participación, reflexión y acción para la convivencia democrática.

El **Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A.** presenta sus nuevos cursos de presenciales para el **Área de Formación Ética y Ciudadana** y **Temas Transversales** en el **Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica**. Durante 1999, podrán ser organizados por docentes o instituciones educativas de cualquier punto del país. Solicítelos y, como siempre, **nuestro equipo docente llegará a su lugar de trabajo.**

- **Los temas transversales y posibles metodologías de abordaje.** *(Prof. Patricia La Porta)*
- **La enseñanza de temas transversales: Formación para la ciudadanía.** *(Prof. Omar Cura)*
- **Los valores atraviesan la educación. Actividades sugeridas para su enseñanza - aprendizaje.** *(Prof. Patricia La Porta)*
- **Las Normas y los Derechos Humanos, actividades sugeridas para su enseñanza - aprendizaje.** *(Prof. Patricia La Porta)*
- **Creatividad en la expresión teatral: en busca del lenguaje perdido.** *(Prof. Gustavo Aceras)*
- **Juego y creatividad en la EGB: todo un desafío.** *(Prof. Hugo Grisovsky)*

Solicite información personalmente o por carta a **CIPOD-Departamento de Capacitación,** Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires *(At.: Lic. Sandro Rivera),* o telefónicamente al: (011) 4958-1777 y 4983-5606, o por fax al: (011) 4958-1779. E-mail: laobra@cvtci.com.ar

■ ALGUNAS CONCLUSIONES

Una vez que hemos decidido qué queremos que los alumnos aprendan, será más sencillo determinar qué vamos a hacer nosotros, para saber si aprendió o no, lo que quisimos enseñarle. Breves informes sobre los procesos, crucigramas, juegos, completar cuadros de doble entrada, establecer relaciones entre las partes del mismo, interpretar la información obtenida, fundamentar una decisión en base a datos, cuestionarios, observaciones sobre conductas específicas, reflexiones grupales, pueden ser algunas de las estrategias. Pero la fundamental, será acostumbrarse a lo que se llama *"cultura evaluativa"*, o sea, unir la decisión de qué enseñar, con la de cómo, y a través de qué instrumento, vamos a evaluar. Sólo así habremos cerrado el círculo didáctico más elemental... y más complejo de los que encaramos en nuestro quehacer.

Concluimos el artículo, con una frase del trabajo: "¿Cómo son las buenas escuelas?: diez criterios para mejorar la organización del trabajo escolar", del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación:

> *"La cultura evaluativa se basa en un clima de trabajo donde se comparten valores de auto superación y mejoramiento constantes, tanto de los productos como de los procesos de trabajo escolar. Para esto, se desarrolla en todos los participantes de la vida de la escuela, la capacidad para analizar y examinar con objetividad y compromiso el trabajo y el desempeño de los demás y de sí mismo. Existe una intención explícita en formar a los alumnos en la comprensión de la evaluación y el desarrollo de la auto evaluación. Esta capacidad se basa en el aprendizaje de criterios de medición y evaluación de productos, tareas y esfuerzos".*

■ EMPECEMOS YA

El comienzo de todo proceso de cambio, se fundamenta en el reconocimiento de la necesidad del mismo. Este artículo tiene como propósito permitirnos realizar una pausa para confrontar nuestro pensamiento y hacer, con algunos de los parámetros expuestos con respecto a la evaluación. Así es que, empecemos "por casa", y evaluemos juntos las reflexiones que propusimos:

¿Son capaces de hacer una lista con los conceptos que consideramos más importantes, tratados en el artículo y priorizarlos?

¿Pueden hacer un breve comentario acerca de qué implica la *"cultura evaluativa"*, y cómo se da en sus instituciones?

Si lo desean, pueden enviarnos la respuesta a través de la revista. Prometemos contestar.

Laura Lena es Profesora de Educación Tecnológica.

Vivamos la música. (Segunda parte.)

Por María Cristina Castro y Delia Capurro

Retomando la propuesta de "Canciones porque sí" de la entrega anterior, nos ocuparemos de dos canciones: "Endunda" y "Había un pastorcito". Ambas tienen muy buena recepción por parte de los niños sólo por el placer de cantarlas y también ofrecen otras posibilidades desde lo recreativo y lo formal. Las actividades de "Endunda" fueron realizadas por alumnos del segundo ciclo de la EGB; en tanto que, las de "Había un pastorcito", por los de primero.

ENDUNDA

Uruguay
(Afroamericano)

■ ACTIVIDAD 1

• Aprender la canción.

• Elegir una palabra o esquema del texto y acompañarla/o con un gesto sonoro cada vez que aparece dentro de la canción.

Ejemplo:

"endunda": dar un golpe con las palmas;

"pembe": dar un golpe con el pie en el sueño;

"ke gualaguasi": dar un golpe con las manos en los muslos;

"pe": hacer sonar los dedos una vez (castañetas);

"candombe ya lo sé": girar sobre un pie en el lugar.

a)

- Cantar la canción y todos acompañan "endunda" con un golpe de palmas.
- Cantar la canción y todos acompañan "pembe" con un golpe de pie.
- Cantar la canción y todos acompañan "ke gualaguasi" con un golpe en los muslos.
- Así sucesivamente, hasta que todos realicen los diferentes gestos sonoros inventados.

b)

- Separar la clase en 5 grupos. Asignar una palabra o esquema (y su gesto corporal correspondiente) a cada uno de ellos. Mientras se canta la canción, cada grupo realiza su gesto sonoro a medida que aparece en el texto.

c)

- Cantar la canción pero ahora toda la clase realiza los diferentes gestos sonoros en forma sucesiva siguiendo el texto. Este juego representa un desafío de atención y destreza para recordar la secuencia. Generará un clima de alegría y recreación, siendo éste el principal objetivo en este momento de la actividad.

■ ACTIVIDAD 2

• El objetivo de esta actividad es la invención rítmica - vocal por parte de los alumnos a partir de algunas palabras de la canción. El estímulo estará dado por una base rítmica realizada por el maestro en un instrumento de parche (bongó, dos panderos de diferente tamaño, etc). Ejemplo:

Mientras el maestro ejecuta el ritmo base, cada alumno elegirá palabras del texto para jugar:

- en forma de ostinato,
- modificando el ritmo original,
- repitiéndola/s,
- usando inflexiones de la voz,
- con intervenciones ocasionales...

• Grabar y escuchar cada invención. Quedarse con aquellas que parezcan más logradas.

• Discutir con el grupo el momento y el lugar de aparición de esas invenciones en el transcurso de la canción: como introducción; como intermedio, como ostinato al canto... Algunos ejemplos propuestos por niños de 9 años:

■ ACTIVIDAD 3:

Aquí, el trabajo está centrado en el movimiento:

- Pedir a todo el grupo que busque un desplazamiento en ronda, siguiendo el fraseo de la canción.
- Habiendo establecido que la canción tiene cinco partes, separar a la clase en cinco grupos y, asignándole una frase a cada uno, pedirles que inventen otro movimiento para cada una de ellas. Ejemplo:

"Endunda ke gualaguasi pembe" ... caminar hacia adelante,

"Endunda ke gualaguasi pe" ... caminar hacia atrás,

"Endunda ke gualaguasi pembe" girar sobre sí mismo,

"ie, ie, ke gualaguasi pe" ... saltar con los pies juntos, dibujando un cuadrado imaginario,

"ie,ie, candombe ya lo sé" ... marcar el ritmo con los pies en el lugar (y que se escuche!!!)

- Como final de esta actividad, proponer que toda la clase realice la "coreografía" completa, si las invenciones de los grupos permiten secuenciarlas.

■ ACTIVIDAD 4:

En esta oportunidad, trabajaremos con instrumentos.

- Recordando la actividad 1, reemplazar los gestos sonoros por instrumentos de percusión. Ejemplo:

"Endunda" : panadero

"pembe": cajita china

"ke gualaguasi": raspador

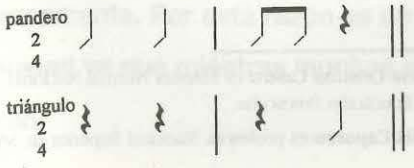
"pe": vibraslap

"ie,ie": triángulo

"candombe ya lo sé": todos los instrumentos

- El maestro propone acompañamientos rítmicos que, según el nivel de la clase, podrán resolverse en forma auditiva (por imitación) o, a través de la lectora.

Ejemplo 1:



El esquema anterior es adecuado para acompañar toda la canción.

Ejemplo 2:

El nivel de dificultad de este esquema lo hace más apropiado para realizarlo en un intermedio, ya sea sólo o superpuesto con el Ejemplo 1:

- Si el grupo tiene manejo de la flauta dulce soprano, el maestro podrá presentar una segunda voz para acompañar la canción. Esta podrá ser cantada por un grupo de niños o interpretada por el docente con piano, guitarra u otro instrumento. Ejemplo:

- Si se cuenta con instrumentos de placas (xilófonos, metalófonos) y el grupo ha trabajado funicones armónicas o puede resolverlas en forma auditiva, se realizarán acompañamientos sencillos con dichos instrumentos. Ejemplo:

El ejemplo d) se ejecuta con un glissando (deslizar la baqueta con rapidez sobre las placas) ascendente, que comienza en la nota grave con la mano derecha y termina percutiendo la nota aguda con la mano izquierda.

Al finalizar esta serie de actividades, el docente y el grupo estarán en condiciones de armar una secuencia. En este ordenamiento será importante tener en cuenta diferentes aspectos para estructurar la idea general:

- que haya climas;
- que tenga tensión y reposo;
- que presente distintas densidades;
- que mantenga la atención de intérpretes y oyentes al utilizar variados recursos (movimiento, palabras, instrumentos).

En resumen, que esta estructura no sea un simple collage de actividades, sino que se ponga en juego el juicio crítico y el criterio estático del grupo para lograr una verdadera *obra musical.*

■ HABÍA UN PASTORCITO

(Ver partitura en el cancionero "Canten Señores Cantores de América". Edit. Ricordi.)

Esta canción presenta dos líneas de trabajo igualmente interesantes para los chicos. Por un lado la formal, donde encontramos estas posibilidades:

• canto por grupos (un grupo las estrofas, todos el estribillo);

• canto con solista y grupo (un solista las estrofas, todo el grupo el estribillo);

• trabajo con el nombre de las notas en el estribillo, en forma de pregunta y respuesta. Un grupo canta el primer verso: "do, re, mi, fa, fa, fa" y el otro el que sigue: "do, re, do, re, re, re"; vuelve el primer grupo: "do, sol, fa, mi, mi, mi" y termina el segundo: "do, re, mi, fa, fa, fa". Luego invertir el orden de los grupos;

• trabajo con instrumentos de placas en los esquemas melódicos del estribillo. Si no se posee este tipo de instrumentos, reemplazarlos con celestines (tubos de metal afinados) o un teclado, y otro instrumento melódico;

trabajo con pentagrama portátil en esos mismos esquemas. Dibujar en una hoja grande un pentagrama y colocar las notas en el lugar correspondiente, usando botones, tapas de gaseosas o fichas recortadas en cartón, etc. (Nota: este pentagrama servirá también para realizar dictados melódicos);

• trabajo con pentagrama gigante en el suelo. Dibujar un pentagrama en el piso y todo el grupo camina el ritmo del estribillo, ubicándose en la nota correspondiente, mientras canta esta parte de la canción. Con este mismo recurso, también se pueden realizar dictados melódicos.

Si en la escuela hay un lugar con gradas, que permita subir y bajar a toda la clase, o al menos un grupo numeroso, el juego es aún más interesante y divertido. Cada escalón será una nota de la escala, y el maestro decidirá los esquemas melódicos y el ritmo y velocidad de los mismos para que los chicos los realicen caminando o saltando.

Desde lo recreativo:

• proponer un personaje y por grupos, inventar dos estrofas respetando métrica, acentuación, rima y, muy importante, el "verbo";

Ejemplos inventados por chicos de 8 años:
"Había un esqueleto que salía a *esqueletear,*
a todas las personas, quería asustar".
"Había un fantasma que salía a *fantasmear,*
por todos los castillos, aullaba sin cesar".

• Continuar la historia original haciendo preguntas que estimulen la imaginación. Estas son algunas sugerencias: ¿Qué pasó cuando el pastorcito se encontró con la reina y ésta le habló? ¿El pastor le contestó? ¿Qué hacían las ovejas? ¿Qué hacía la gente del palacio? ¿La reina tenía hijos? ¿O era una linda princesa? ¿Había algún conde malvado? ¿O había un monstruo al que no le gustaba el canto?;

• Inventar algún elemento que represente cada personaje (alguna máscara o algún detalle significativo) y actuar la historia;

• Ejemplos de personajes propuestos por niños: había un cibernauta, un troglodita, un monstruo calvo, un dinosaurio, un vampiro, un superhombre, un exorcista, un sabio loco, un picapiedras, estaba el Tío Lucas...

Este tipo de trabajo prepara a los grupos para desarrollar más adelante actividades en las que pueden unirse Música, Literatura, Plástica y Teatro en un Proyecto Conjunto, tema del que nos ocuparemos en la próxima entrega.

María Cristina Castro es Maestra Normal Nacional. Profesora en Educación Preescolar.

Delia Capurro es profesora Nacional Superior de Música.

Libertad y Derechos Humanos.

Por Patricia A. La Porta

Los derechos humanos expresan los principios y valores a través de los cuales seremos capaces de resolver los conflictos y regular la vida social con el objetivo de un desarrollo armónico de cada uno de nosotros y de las generaciones futuras.
La cultura de la paz, que es la cultura de los derechos humanos, comienza en la mente de cada ser humano y no podrá ser concretada sin el auxilio de la educación. El aula es el espacio donde:

- **clarificar los valores de libertad, igualdad, justicia, solidaridad y participación que fundan los derechos humanos,**
- **vivenciarlos como experiencias posibles de convivencia social,**
- **informarse sobre los derechos "declarados" y sobre la legislación vigente que permite hacer efectivo esos derechos 'para todos',**
- **aprender a reclamar frente a la violación de éstos derechos ya sea que nos afecte personalmente o no.**

Los derechos humanos están inevitablemente enlazados al concepto de libertad ya que en un mundo regido por el determinismo biológico o social hablar de derechos sería una contradicción. Porque los seres humanos son libres es que tienen derechos y son creadores y sujetos de derechos. La libertad y los derechos humanos se crean recíprocamente. Por esta razón es un valor por conquistar y materializar para toda la humanidad ya que mientras muchos no puedan disfrutarla, los derechos de todos peligran.

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE LIBERTAD?

El art. 1 de la Declaración universal de derechos humanos dice que "**todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos...**", aunque tal vez debería decir que todos estamos llamados a **ir haciéndonos libres** en un proceso de desarrollo personal que combina la autonomía de nuestras decisiones con la de los otros, un proceso que requiere saber hacia dónde se va (un proyecto) para no caer en alguna forma de dependencia.

La libertad humana ***se juega*** en el mundo. La expresión intenta recalcar el aspecto creativo, lúdico, placentero y riesgoso de los actos libres.

Cuando hablamos de libertad en muchos casos nos estamos refiriendo a la *libertad* física, o sea a la posibilidad corporal de actuar en el mundo (poder transitar, no estar encarcelado, como cuando decimos que un pájaro es libre porque no está enjaulado). Pero llamamos ***libertad psicológica*** a la posibilidad de decidir sin una dirección determinada. Orientar nuestros actos a pesar de las tendencias del carácter o las inclinaciones naturales. *'Ser capaz de no comer el chocolate que tengo delante de los ojos porque tengo una descompostura hepática'*, o *'apagar el televisor en medio de mi serie favorita porque tengo examen mañana y aun no estudié'*. Optar cada vez sin más obligaciones que las que yo me imponga. Autodeterminación conquistada a partir de una inteligencia que puede evaluar las situaciones, las circunstancias y las consecuencias de los actos.

En los ejemplos señalados el sujeto justifica su elección en un juicio de valor: el valor de la salud o de su aprendizaje. Hablamos así de *libertad ética* cuando nos referimos a poder decidir entre lo que es mejor y lo que no lo es de acuerdo a ciertos principios a pesar de las propias conveniencia.

Pero si actuamos impulsados por el miedo (amenaza de muerte a un ser querido) u obligados mediante la fuerza asumimos que los actos se han realizado bajo coacción o violencia, hemos carecido de libertad y por lo tanto no somos responsables por lo acaecido. Por lo tanto la *libertad de coacción* es un elemento fundamental para que nos reconozcamos como responsables de los hechos realizados.

Frecuentemente en épocas de crisis ya sea cuando las necesidades económicas son tan básicas que condicionan extremadamente el ejercicio de la libertad o en épocas de dictaduras o fracturas del tejido social se escucha hablar insistentemente a favor de la *libertad interior* con el riesgo de convertirla en un sucedáneo de la libertad efectiva.

Es verdad que sin libertad de pensamiento es absurdo reclamar libertad de expresión, de asociación, etc. pero no es menos real que conformarnos con el lema "las ideas no se matan" es hacerle el juego a quienes detentan el poder y violan los derechos de los demás. En el mismo sentido todas las filosofías de autoayuda o religiones en las que se espera lograr el desarrollo humano a partir de la libertad entendida sólo como libertad interior, "aunque afuera caigan bombas", impiden el compromiso y favorecen el sostenimiento del sistema opresor.

LA LIBERTAD COMO CONTENIDO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE.

Las estatuas:

Partamos de los saberes previos y pidámosle que se reúnan en grupos de 4 o 5 chicos/as para armar estatuas que simbolicen opresión o libertad. Por turno cada grupo muestra su creación y los demás opinan sobre lo que ven: ¿Qué parece decir la estatua que vemos? ¿Cómo se integran los diferentes participantes al todo? Después cada grupo también comentará sobre cómo debieron acordar para lograr armar el grupo escultórico.

El objetivo es reconocer cuáles son las ideas más fuertes que los chicos asocian con

libertad u opresión, cómo combinaron esa idea con el respeto por las ideas de los otros en la práctica, cómo resolvieron el conflicto para lograr que el grupo escultórico tuviera sentido. Se intenta remarcar que somos libres con los otros.

Un juego puede ser otra buena alternativa:

• Podemos comenzar la actividad en el patio dando consignas dirigidas, como ser: realización de pases de pelota entre dos compañeros por encima de la cabeza en un espacio previamente limitado, o determinados saltos en alto o en largo, o señalar desplazamientos en un orden sucesivo determinado (estilo esquema de gimnasia). Y posteriormente dar una consigna amplia: posibilidad de usar todo el espacio disponible para jugar entre varias personas a un juego a determinar por el grupo, o poner música (ir cambiando de ritmos) señalar que pueden moverse según las sensaciones que el ritmo les produzca, etc.

• Podemos separarlos en grupos y a algunos ofrecerles: 1 tijera, 1 pegamento, papel de diario para realizar un collage 'con figuras geométricas'. A los otros ofrecerles: varias tijeras, pegamentos, papeles de colores, y otros elementos de los que dispongamos para realizar un collage. Posteriormente invertir las consignas y los materiales.

Reflexionar al finalizar cualquiera de las dos actividades: ¿cuál les gustó más? ¿En cuál se sintieron más libres y por qué? ¿Qué relación hay entre libertad y creatividad? ¿Sintieron angustia cuando la consigna era muy amplia? ¿La libertad siempre trae riesgos? ¿Sentimos que era injusto que otro grupo contara con más materiales que nosotros? ¿Creemos que hubiéramos logrado los mismos resultados si no lo hubiésemos realizado juntos?

Debate a partir de un texto

La idea es ofrecerles los dos textos simultáneamente para que en grupos expliquen cuál es el concepto de libertad que se expresa en cada texto y que discutan sobre : ***¿Quién es más libre, Robinson o cada uno de los tres chicos? ¿Por qué?*** *Pedirles que argumenten a favor de la opción elegida. En la puesta en común comparar los argumentos desde el punto de vista de la consistencia lógica e ir clarificando el concepto de libertad que fundamenta los derechos humanos.*

1. Daniel Defoe escribió, en 1719, la novela *Robinson Crusoe,* que cuenta las aventuras de un náufrago que logra cubrir todas sus necesidades de subsistencia en una isla desierta.

"Creía poder felicitarme de que una poderosa barrera me mantuviese a salvo de los vicios imperantes en la época; no tenía motivos de codicia, pues poseía cuanto necesitaba; era el amo del lugar y hasta podía, si así se me antojaba, otorgarme el título de rey o emperador de la isla, ya que todo estaba sometido a mi voluntad. Ejercía un dominio despótico y ningún rival me disputaba la soberanía." (Cap. X)

2. Tres amigos discuten sobre qué quieren hacer y cómo hacerlo. Como tienen gustos diferentes, se enojan al no poder convencer a los otros sobre sus puntos de vistas... uno de ellos se empieza a ir refunfuñando, el otro se queda mudo y un poco ofendido porque no le dieron el gusto... pero se dieron cuenta que se habían quedado sin jugar y deciden tratar nuevamente de llegar a un acuerdo...finalmente cediendo un poquito cada uno encuentran algo para divertirse juntos.

Otro recurso puede ser el análisis de poesías o canciones:

Podemos pedirles que ellos mismos traigan letras de canciones o poesías que hablen sobre el tema de la libertad y responsabilidad y analizar cuáles son las características esenciales

con las que se alude a estos conceptos. También podemos ofrecerles algunas opciones como para empezar el análisis :

Me dijeron

Me prestaron una cara y una forma de pensar
Me dijeron que no diga y hasta cómo caminar
Me enseñaron a que vista como visten los demás
Y me dieron este número para mi identidad.

Me prestaron un espacio para ser original
Me dejaron ser distinto si era igual a los demás
Me pidieron que me compre un método para rezar
Me explicaron que no existe lo que no puedes probar.

.....

Me dijeron que me calle que esa no es forma de hablar
Me explicaron que no es bueno comenzar a cuestionar
Que son las reglas del juego aunque no dejen jugar
Y que si hago los deberes me darán la LIBERTAD.

(Alejandro Lerner)

¿Qué características debería tener una persona libre? ¿A qué tipos de libertad (psicológica, ética, de coacción, etc.) hace referencia el autor? ¿Cuáles son las circunstancias familiares, educativas, sociales que condicionan la libertad? ¿Si la libertad humana no es absoluta podemos seguir hablando de que somos libres y tenemos derechos?

LIBERTAD Y RESPONSABILIDAD PERSONAL

La responsabilidad personal es lo mínimo que se puede exigir a una persona libre: que responda como actor de los hechos realizados por él, enfrentar las consecuencias de sus propias elecciones.

Para que pueda ser considerado responsable por el incumplimiento de una norma el sujeto que realiza la acción debe estar:

- En pleno uso de sus facultades mentales (ni deficiente, ni enfermo mental, ni ser un infante que no puede anticipar las consecuencias de sus actos).

- La acción debe ser realizada por libre decisión (libertad psicológica, de coacción y ética), o sea tener conciencia de que hacía algo malo o de que violaba una ley.

Podemos presentarles a los chicos situaciones hipotéticas o reales en las cuales analizar si la persona es realmente responsable. La vida escolar o la crónica diaria es fuente constante de ejemplos para ser analizados. Partamos de un ejemplo sencillo e hipotético:

"Juan es electricista y estaba realizando un cambio de cables en la sala de computación de la escuela para que no siguieran saltando los tapones cuando estaban encendidas todas las compu. Ese viernes estaba muy cansado porque durante la semana había tenido trabajos más complicados que lo habitual. Juan deseaba irse a su casa, sólo le faltaba cambiar un par de metros de cables y una llave térmica, cuando justito se dio cuenta de que había calculado mal y no le alcanzaban los materiales. Podía volver el lunes pero en realidad había decidido acompañar a su padre al hospital donde tal vez lo internaran... podía unir el cable nuevo con el viejo y no cambiar ese par de metros, pero esa térmica era muy chica para tantas computadoras....".

Les pedimos que analicen :¿Qué esperamos que haga Juan? y ¿Por qué? ¿Está plenamente consciente de las consecuencias de sus actos.? ¿Actuó bajo coacción o violencia? ¿Sabe si viola alguna norma ¿Un contrato de trabajo es una norma social? ¿Está en pleno uso de sus facultades mentales? ¿Su decisión fue libre? ¿Es responsable de sus actos y de las consecuencias de los mismos?

Este tipo de **ejercitación elemental** es **previo al ejercicio de autorregulación** en el que cada uno de los integrantes del grupo, registre las razones por las cuales ha tomado una decisión (participar en una obra de teatro o en un campeonato de fútbol, etc.), especifique cuáles son las funciones o actividades a las que se ha comprometido y posteriormente pueda **autoevaluar** si ha cumplido o no con lo planeado sin que sea necesario el control externo. La autorregulación es un proceso de carácter continuo en la que la persona se hace responsable de la coherencia entre sus decisiones y su conducta, pero es indispensable que tenga en claro de qué hablamos cuando hablamos de libertad y de responsabilidad.

■ RESPONSABILIDAD SOCIAL Y DERECHOS HUMANOS

La responsabilidad social implica un compromiso comunitario mayor. Es comprender que la sociedad está formada por cada una de nuestras decisiones, tanto sea por acción o por omisión, y que si deseamos una sociedad más justa dependerá de nuestras conductas. Es darnos cuenta de que *"nadie puede tener las manos limpias en un mundo sucio" (Sartre).* Si hay opresión, discriminación, injusticia, inequidad, corrupción y no hago nada: no la denuncio, no reclamo, no enseño a reclamar por los derechos de todos, soy cómplice.

Discutamos con nuestro grupo este concepto a partir de un hecho real sucedido en 1995 en el hospital de La Cava, en San Isidro, Provincia de Buenos Aires:

"Sucedió una de las tantas mañanas en que las colas para pedir números para ser atendidos por la guardia habían comenzado muy temprano y eran siempre más largas que la posibilidad horaria del personal. Una señora con un bebé en brazos, envuelto en una pañoleta, y un número en la mano esperaba sentada en un rincón para ser atendida.

Casi al mediodía, cuando la llamaron, el bebé ya estaba muerto. Los médicos , sin entender, preguntaban por qué no había avisado de la urgencia, por qué no había reclamado que la atendieran inmediatamente."

Asegurémonos de que han comprendido la situación para después discutirla en grupos y dramatizarla. En su representación deben mostrar a quién o a quiénes consideran responsables de la muerte de ese bebé. La intención es que los chicos puedan diferenciar los diferentes grados de responsabilidad sobre un hecho, pero sobre todo tener la oportunidad de que entiendan la ***responsabilidad de todos nosotros*** *por la falta de educación de la madre (que no supo darse cuenta de la gravedad de los síntomas y defender sus derechos) y las deficiencias del sistema de salud.*

No es suficiente que los derechos humanos se hayan incluido en la Constitución Nacional (art. 75. Inciso 22), ni siquiera que se haya legislado para crear figuras como el 'Defensor del Pueblo' para mediar frente a las instituciones y el Estado a favor de nuestros reclamos, ya que la experiencia ha demostrado que las personas que menos reclaman por la violación de sus derechos como ciudadanos son aquellos en los que coinciden los índices más bajos de pobreza y menores de escolaridad (Clarín 19/9/99) y que son los que más motivos tienen para protestar.

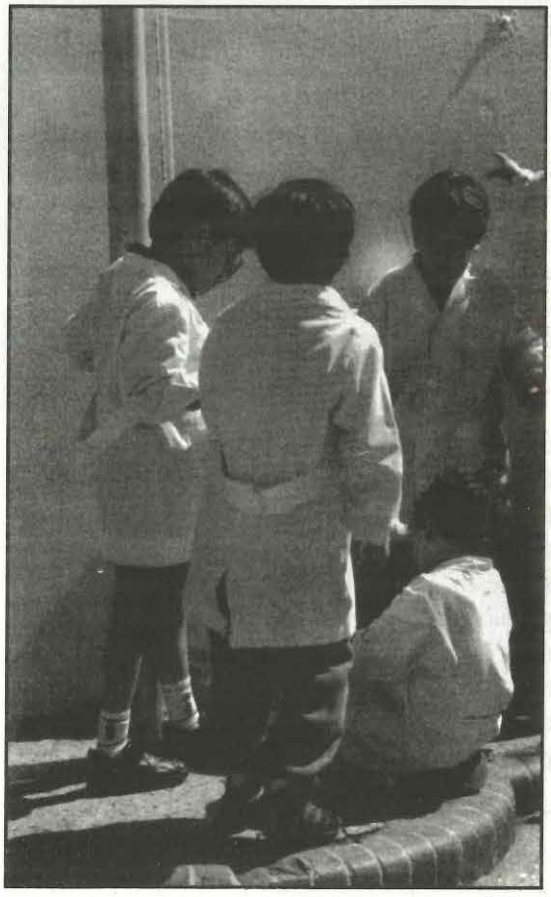
La escuela es responsable de que cada uno de nuestros chicos crezca con la conciencia de que es **sujeto de derecho** y de que la participación solidaria y responsable puede generar condiciones de vida más justas. Primero, por supuesto, los adultos debemos vencer nuestro propio escepticismo. Educar en y para los derechos humanos es educar a personas que sabiéndose libres acepten tanto su responsabilidad personal como la responsabilidad social por lograr un **mundo libre para todos.**

Patricia A. La Porta es Profesora de Filosofía y Pedagogía. Docente de Etica y Deontología. Capacitadora de CIPOD – La obra.

La Psicopedagoga en el aula: **La Observación.** (3ra. parte.)

Por María Regina Öfele

Ya hemos trabajado algunos aspectos relativos a la importancia de la observación en el trabajo de la psicopedagoga dentro del aula, como herramienta indispensable en su tarea en común con el docente. Siguiendo con los lineamientos de la observación, extrapolaremos hoy la misma a otro ámbito: el recreo. Muchas veces pareciera que el aprendizaje se limitara a las paredes del aula, pero ¿qué pasa en el recreo?



Si hacemos un recorrido rápido de lo que es el recreo, veremos que en muchas oportunidades es sinónimo de pausa para tomar el café, una especie de tortura para los maestros de turno, ruido, desorden (aparente), corridas indiscriminadas, etc. El recreo es un lugar de permisos y prohibiciones: permisos para soltarse - aunque con ciertas limitaciones según cada institución- y prohibiciones de determinados juegos y actitudes. En síntesis, un tiempo y un espacio de donde mejor huir que estar o participar.

Al observar por primera vez un recreo se hace realmente difícil poder discriminar chicos, movimientos, ruidos, conductas, juegos, agresiones, etc. La primera apariencia e impresión es más bien caótica, al punto tal que si uno está parado en el medio, siente una cierta necesidad de correrse para no ser empujado, corrido, pisado, tironeado, etc. Aquí nuevamente sucede lo que ya habíamos tratado en los artículos de los números anteriores, donde la primera impresión es válida y al mismo tiempo equivocada, porque debe ser corroborada a través de sucesivas observaciones a lo largo del tiempo.

En este "caos" que es el recreo a través de una primer mirada, parece difícil la posibilidad de observar algo y de poder distinguir y diferenciar una conducta de otra. Pero justamente el recreo, es un ámbito -un tiempo y un espacio- muy particular, diferente del contexto áulico, donde los niños se manifiestan en forma muy diferente. Hardmann lo define así: *"Es un mundo en el que les es permitido a los niños ser tan libres como les gustaría serlo en el aula; donde pueden correr, luchar, saltar, tirar, gritar y empujar sin temer un reto, donde la libertad solamente está limitada por las reglas puestas por el grupo."* Y más adelante expresa: *"En el patio escolar pueden disfrutar la atmósfera de sus propias fantasías, sus propios límites, temores, y expectativas, sin actitudes de adultos que limiten"*. Es justamente este espacio que no habría que desaprovechar a la hora de realizar observaciones con el objetivo de trabajar y mejorar el desarrollo del aprendizaje de los niños y de la institución en general.

Gómez analiza diversos aspectos que el niño escolar va desarrollando (o puede desarrollar) durante el recreo, aspectos indispensables para el desarrollo físico, mental y psíquico, como ser: el placer, la expresión de acumulación de energía, la normalización del estado de ansiedad que se produce durante la hora de clase, la adquisición de experiencias tanto con otros niños como con adultos, la interacción social, la unificación de la personalidad, el sentido de comunicación.

Son muchos elementos que se pueden observar en el recreo y son muchos los elementos para tener en cuenta que hacen a toda la tarea y a todo el contexto escolar, donde está inmerso cada uno de los niños y cada grupo de niños. Veamos algunos puntos a observar en relación al recreo:

En primer lugar hay que tener en cuenta el espacio disponible, donde se desenvuelven los recreos, quiénes comparten ese espacio –si todos los alumnos juntos o sectorizado, por turnos, etc.-. Es importante también tener en cuenta las características del espacio, si hay elementos de la naturaleza como árboles o plantas, si hay juegos y en tal caso de qué tipo, si hay algún otro elemento. Ahora bien, un aspecto interesante es cómo llegan los niños al recreo: corriendo, tranquilos, atropellándose, con juegos o juguetes, aislados, todos juntos, etc. Este modo de llegar al lugar del recreo, nos puede hacer referencia a diferentes aspectos de los niños, tanto en lo grupal como en lo individual, del clima vivido en el aula previamente, de la necesidad y deseo de estar en el recreo y con quién, etc. Lo mismo es observable en la finalización del recreo, cuando toca el timbre. ¿Cuál es allí la actitud de los chicos, cuál la de los docentes que están de turno y la de aquellos que no están de turno? En relación a la salida habrá que tener en cuenta también las normativas de cada institución donde en algunos casos hacen formar a los niños y en otros no.

Si estamos observando un determinado grado, podremos ver cómo se maneja ese grado durante el recreo en el patio o en algún otro lugar. Así, por ejemplo, podremos tener en cuenta diferentes preguntas: siguen integrados durante el recreo o se integran con otros grupos, se mantienen los vínculos que están establecidos en el aula, se observan cambios de actitudes? Tendremos que observar también los gestos, las diferencias y semejanzas en las expresiones faciales, las actitudes corporales, cambios de movimientos, etc. Quiénes son los niños que se mantienen aislados, se repite esto en el aula, quienes dan las primeras indicaciones de los juegos que realizarán, logran jugar o simplemente están a la espera pasiva del timbre de finalización?

Por supuesto que tendremos la oportunidad de observar los juegos de los niños, quienes se integran a los juegos, cómo distribuyen

los diferentes roles en el mismo, cómo son aceptados y quiénes organizan los juegos en dicho espacio y tiempo. Podremos ver si los juegos que organizan tienen alguna relación con expresiones en el aula o si aparentemente no habría conexión.

Otro aspecto a tener en cuenta, considerando especialmente que el recreo se caracteriza por ser un espacio predominantemente libre dentro del ámbito escolar, pero extremadamente corto de tiempo, será la adaptación de los diferentes niños a esto tiempos breves de recreación en contrapartida de un tiempo largo de mayor exigencia, y, según el tipo de colegio, de extrema exigencia en lo intelectual, congnoscitivo, y físicamente rígido (en cuanto a lo postural).

Por otro lado, es interesante ver cómo es considerado el recreo por parte del cuerpo docente y por la institución en general, si sólo es motivo de queja, ya sea por la conducta de los chicos durante el mismo, ya sea por la obligación de la realización del turno, etc. En general, el recreo es un momento "álgido" dentro de las instituciones escolares, dependiendo la causa de múltiples factores. De todas maneras, considero que es justamente en el recreo donde tendremos otra posibilidad muy rica para trabajar *junto* al docente en la observación del grupo y poder favorecer así una mejor adecuación de la situación de aprendizaje al nivel y necesidades del grupo en cuestión. Es justamente en el recreo (en los recreos) donde podremos aprovechar para realizar una observación en conjunto con el maestro del grado y trabajar luego sobre ambas observaciones realizadas.

En la medida en que nos compenetramos más en ese "mundo" que es el recreo, podremos comenzar a comprender ese lenguaje diferente que manejan los niños durante dicho tiempo. Y no me refiero al lenguaje verbal, o no solamente, sino también al lenguaje expresivo, corporal, gestual y codificado de alguna manera. Podremos –luego de un tiempo- encontrar sentido a tanto movimiento, corridas, ruido y gritos, que de otra manera queda perdido o relegado a un plano sin valor.

Para cerrar quisiera hacerlo con una frase: "**Comprender mejor, puede, probablemente permitir actuar mejor**". En la medida que podamos comenzar a comprender el recreo, su importancia para los niños, el lugar que le damos nosotros los adultos a ese momento (cuántas veces el recreo es quitado por castigo, quién no ha escuchado alguna vez la frase "te vas a quedar sin recreo"...), podremos facilitar también un aprendizaje más acorde a las necesidades de los niños. Es allí justamente, donde la psicopedagoga tiene una excelente posibilidad para trabajar también junto al docente, comprender con él diferentes situaciones que se pueden ir manifestando allí.

El docente se puede preguntar qué le puede llegar a aportar la observación del recreo, si su tarea está en el aula. Pero su tarea en el aula, es con otros y poder observar ese mismo grupo en otro contexto, le va a permitir descubrir elementos que le serán útiles luego en su actuar áulico. Las observaciones podrán ser en diferente planos, como puede ser el aprendizaje, lo social, la motricidad, lo afectivo, etc.

La psicopedagoga deberá facilitar estas observaciones y acompañar esta tarea con el objetivo que le sea útil a la maestra en su actuar cotidiano. A partir de las observaciones en el aula y continuando con aquellas hechas durante el recreo, se podrán descubrir relaciones entre el actuar en un ámbito y en otro, encontrando diferencias y semejanzas, o hallando actitudes nuevas en un niño o en todo el grupo. Siendo el recreo un espacio donde los niños se expresan en forma más libre, es interesante observar cuáles son sus intereses allí, para analizar la posibilidad de trasladarlo también al contexto áulico, adaptando y ajustando algunos puntos.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Bateson, G.: *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires, Planeta, 1991.

Beck,G. y Scholz, G.: *Beobachten im Schulalltag*, Ein Studien-und Praxisbuch, Farnkfurt a.M.: Cornelsen Scriptor, 1995.

Dinkmeyer, C. y Carlson, J.: *El consultor psicopedagógico en la escuela*, Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1976.

Reichel, Gusti: *Lebendig statt brav*, Münster, Ökotopia, 1995.

Singer, K.: *Lehrer-Schüler-Konflikte gewaltfrei regeln*, Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 1998.

Hardmann, CH.: "Kinder auf dem Schulhof. Unterwegs zu einer Anthropologie der Kindheit", en van de Loo, M. y Reinhart, M.: Kinder: *Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten*, München, Trickster Verlag, 1993.

Gómez, H.: *Valor Pedagógico del recreo*, Santafé de Bogotá, Aula Alegre, 1995.

María Regina Öfele es Licenciada en Psicopedagogía.

CIPOD laobra

CENTRO DE INVESTIGACIÓN, PERFECCIONAMIENTO Y ORIENTACIÓN DOCENTE

Modelos institucionales y práctica docente.

El **Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente de (CIPOD) de Ediciones La obra S.A.** presenta sus nuevos cursos presenciales sobre **Modelos Institucionales y Practica docente** en el **Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica**. Durante 1999, podrán ser organizados por docentes o instituciones educativas de cualquier punto del país. Solicítelos y, como siempre, **nuestro equipo docente llegará a su lugar de trabajo.**

- **Reflexiones sobre la práctica docente: los cuadernos de clase.** *(Prof. María José Sabelli)*
- **Orientación vocacional en el aula.** *(Prof. María José Sabelli)*
- **La práctica de la enseñanza globalizadora especialmente en Ciencias Sociales y Naturales.** *(Prof. Omar Cura)*
- **La práctica educativa en el proyecto curricular institucional.** *(Prof. Omar Cura)*

Solicite información personalmente o por carta a **CIPOD-Departamento de Capacitación**, Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires *(At.: Lic. Sandro Rivera)*, o telefónicamente al: (011) 4958-1777 y 4983-5606, o por fax al: (011) 4958-1779. E-mail: laobra@cvtci.com.ar

Estigmas escolares: **Una reflexión sobre las calificaciones.**

Por María José Sabelli

Para pensar algunas cuestiones sobre las clasificaciones que se realizan en la escuela, particularmente en el contexto del aula, continuaré, como en otros escritos publicados aquí, dando el puntapié inicial con un relato.

"Cuando era niño, mi abuela me contó la fábula de los ciegos y el elefante.
Estaban los tres ciegos ante el elefante. Uno de ellos le palpó el rabo y dijo:
– Es una cuerda.
Otro ciego acarició una pata del elefante y opinó:
– Es una columna.
Y el tercer ciego apoyó la mano en el cuerpo del elefante y adivinó:
– Es una pared
Así estamos: ciegos de nosotros, ciegos del mundo. Desde que nacemos nos entrenamos a no ver más que pedacitos." [1]

La palabra de Galeano nos va mostrando varias puertas por donde entrar a pensar. En este escrito tomaré una vertiente de reflexión, que implica adentrarse en el camino de repensar los pedacitos que vemos los docentes en los alumnos, dentro del ámbito escolar.

Los pedacitos se pueden entender como los rasgos, las características de los sujetos, que se toman como si fueran todo el sujeto. Parece ser inevitable categorizar, lo hacemos con las cosas, también con las personas. Pero si hablamos de docentes, sería posible evitar el efecto diferenciador de las clasificaciones.

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE CLASIFICAR?

Al mismo tiempo que el maestro conoce a los alumnos, los clasifica o categoriza: Damián es inquieto, Sabrina es conversadora, etc.

La clasificación que realiza el docente es un instrumento de conocimiento, que también implica una valoración y expectativa. Las clasificaciones escolares, pueden expresarse en oposiciones tales como: inteligente - no inteligente, prolijo - desprolijo, sagaz - torpe.

Nombrar a algunas personas, acreditarles ser inteligentes o no inteligentes, o ser vagos, no es una operación neutral en las prácticas y en los discursos sociales legitimados. La vinculación intersubjetiva que se establece tiene consecuencias en la construcción de la subjetividad del alumno.

Decir o pensar de un alumno que es un burro, o que es superinteligente, o que es el desprolijo, implica reducirlo a un rasgo.

Es interesante lo que el diccionario dice de las palabras estigmatizar y estigma. Estigmatizar significa marcar algo con hierro candente, y estigma, marca o señal en el cuerpo.[2]

De la vinculación intersubjetiva que se genera en el aula, se puede decir que se producen efectos de estigmatización, que no serían otra cosa que la reducción del otro a un rasgo o un atributo.

Hay etiquetas que posibilitan y otras que son poco favorecedoras (algunas son pensadas o enunciadas como deficiencias). También los alumnos se van apropiando de "techos imaginarios" en relación con sus posibilidades. Las etiquetas marcan, dejan huellas.

Así como podemos "darle" al alumno /a una mirada estigmatizada, se nos puede generar tal como lo plantea Galeano, un enceguecimiento. El enceguecimiento se vincularía con no poder ver a los otros /as como sujetos, sino como un rasgo (es un desprolijo). También se produciría un enceguecimiento de las reproducciones que realizamos y de cómo esto se juega en la construcción de la práctica que tiene lugar en la interacción de la clase.

Las clasificaciones que se realizan en la escuela expresan un acto de distinción, no siempre con reflexión por parte de los docentes. Son distinciones que se aparecen como naturales, evidentes y que son relativas a esquemas que los maestros grupal e individualmente han construido en su historia. La naturalización de los actos de distinción, oculta la génesis histórico- social de los mismos.

Tal vez una cita de Borges sirva para reflexionar sobre la naturalización de las categorías.

Borges cita en "El idioma analítico de John Wilkins" una supuesta enciclopedia china titulada Emporio celestial de conocimientos benévolos:

"En sus remotas páginas está escrito que los animales se dividen en:
(a) pertenecientes al Emperador,
(b) embalsamados,
(c) amaestrados,
(d) lechones,
(e) sirenas,
(f) fabulosos,
(g) perros sueltos,
(h) incluidos en esta clasificación,
(i) que se agitan como locos,
(j) innumerables,
(k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello,
(l) etcétera,
(m) que acaban de romper el jarrón,
(n) que de lejos parecen moscas."[3]

Borges plantea que son alarmantes los riesgos de creer que somos capaces de "dar" con clases naturales. Como si fueran naturales las categorías de vago, desaliñado, rendidor, inteligente, prolijo, etc.

"El proceso de categorizar se ha vuelto transparente (. ..) en el sentido de que habitualmente pasa desapercibido, categorizar nos parece un proceso espontáneo, no mediado, ni contaminado.."[4]

El docente construye representaciones de sus alumnos, pero estas no son una constatación de las propiedades que objetivamente los caracteriza, sino que interviene la subjetividad del docente en esa representación.

Las representaciones no pertenecen solamente a un maestro individual, sino que tienen una génesis, un origen social. Es en esta vía que se podría hablar de un "modo social de ser maestro".

Las representaciones sociales son un tipo de conocimiento social, que se caracteriza

por su forma implícita. Esto se refiere al ocultamiento de ciertos criterios de distinción social, con los que opera sin que los sujetos en su cotidianeidad, sean conscientes de ello.

Ese carácter implícito de las representaciones sociales, es lo que las hace tan eficaces en términos simbólicos de refuerzo de las distinciones sociales.

Algunas clasificaciones que se realizan dentro del ámbito escolar pueden reforzar (sin que los actores involucrados en la práctica escolar tengan conciencia de ello) ciertas distinciones y clasificaciones sociales.

La denominada ideología de "los dones naturales", difundida en nuestras sociedades, puede ser uno de los factores de refuerzo de las distinciones escolares que los maestros establecen entre los chicos: entre los "habilidosos " y los "no habilidosos", entre los "inteligentes" y los "no inteligentes", entre los que "les da la cabeza" y los que "no les da..". Los maestros no generan los discursos, en ocasiones, los refuerzan.

Carina Kaplan, realizó una investigación que incluyó, por un lado, la indagación de las categorías utilizadas por los docentes, y también las pistas o mediaciones que tienen lugar dentro del aula, la vinculación entre las categorizaciones que realizan los docentes (explicitas o implícitas) y el tratamiento diferencial que reciben los alumnos.

Concluyó que las categorías que dicen o piensan los docentes de los alumnos, se ponen en práctica en las relaciones cotidianas que mantienen en la escuela.

Algunos indicadores de cómo se ponen en juego las clasificaciones son: la ubicación de los chicos dentro del aula, la cercanía o lejanía respecto del docente, las interacciones "en público" o "en privado", el tiempo que se deja para responder a los diferentes alumnos, si se los mira o no, etc.

"(...) Los principios clasificatorios más profundos y originarios del maestro encuentran su condición principal en sus expresiones diferenciales para con los alumnos (..) Las comunicaciones acerca de las bajas expectativas para con ciertos alumnos del grado (de las que el maestro generalmente no es consciente) pueden llegar a ser muy sutiles y pasar inadvertidas para el maestro, obstaculizando en parte el éxito de todos".[5]

La hipótesis de la autora es que las categorizaciones con carencia de reflexión, que se realizan en el interior del aula, contribuyen a un desigual rendimiento en los alumnos.

■ ¿QUÉ TIENEN QUE VER LAS CLASIFICACIONES CON LA EVALUACIÓN?

¿Qué mira uno cuando evalúa, cuál es el poder de la lente de las clasificaciones que generan los docentes?

Es un momento del año en el que estamos convocados a evaluar, en su vertiente sumativa. La evaluación como juicio de valor está soslayada por como miramos a los alumnos. Volvamos a lo planteado sobre las clasificaciones y veamos como nuestra evaluación de los alumnos/as está atravesada por las categorizaciones que realizamos.

Estoy hablando del poder de la palabra que nomina, describe, categoriza y anticipa lo que sería esperable de unos y de otros. Con la evaluación muchas veces constatamos lo que ya esperábamos de algún alumno.

Recuerdo una vez, en un colegio secundario, una docente debía cerrar el trimestre y habiéndose olvidado las evaluaciones escritas que habían realizado dos alumnos, dijo: *"En realidad, no me son del todo necesario las pruebas, puedo saber lo que cada uno ha rendido, y puedo ponerle una nota".*

Poderoso efecto el del conocer a un alumno/a, efecto que implica categorizarlo en este caso entre quienes pueden rendir y quienes no y que la evaluación constataría de alguna manera aquella expectativa que se tiene.

REFLEXIONES ALREDEDOR DE UNA ESCUELA MENOS DISCRIMINATORIA

Las clasificaciones son eficaces en la medida que permanecen "ocultas". Develarlas podría tener un efecto transformador. Una pretensión factible sería que los docentes nos diéramos cuenta de las categorías que utilizamos, y reflexionáramos sobre los estigmas que producimos.

La instalación del trabajo sobre los supuestos incorporados y el análisis crítico de sus consecuencias es sumamente importante para la modificación de las prácticas.

Claro que lo anterior, no deja de ser una enunciación insuficiente, si para cambiar las prácticas es necesario interpelar y revisar los supuestos que la sustentan, también es necesario modificar las condiciones de trabajo que las sostienen.

Si obviáramos las condiciones, nos quedaríamos en una cuestión voluntarista, es decir, que el cambio solo dependería de los docentes.

El recorrido del escrito supone, mirar las cosas más evidentes, que por obvias se nos hacen impensables, desnaturalizar las clasificaciones que realizamos. Desestigmatizar lo estigmatizado.

NOTAS

[1] Galeano, E.: "Apuntes sobre la memoria y sobre el fuego". Página 12, Bs. As. 26 de mayo de 1990

[2] Diccionario Enciclopédico Sopena, Editorial Sopena, Barcelona, 1980.

[3] Borges, J. L. «El idioma analítico de John Wilkins», *Otras inquisiciones*, en *Obras completas*, Buenos Aires: Emecé, p. 708.

[4] Najmanovich, D: "Inteligencia una o múltiple: un debate a mitad de camino". En: "Temas de Psicopedagogía 7", Editorial, Aprendizaje Hoy.

[5] Kaplan, Carina: "Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen". Aique, 1997.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Bordieu, P: *El sentido práctico*, México, Taurus, 1992

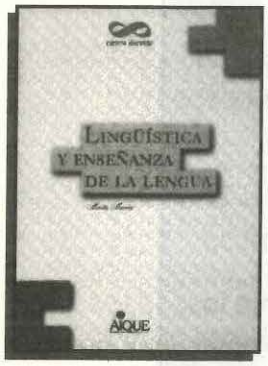
Castorina, A.; Kaplan, C: "La inteligencia escolarizada. Reflexiones sobre el sentido común de los maestros y su eficacia simbólica", *Revista Sociedad, cultura e inteligencia*, Paidós, Barcelona.

Rosenthal, R. y Jacobson: *Pygmalion en la escuela*. Madrid, Marova, 1980.

María José Sabelli es Licenciada en Ciencias de la Educación.

Biblioteca.

Por Nieves Rebuffo.



LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA

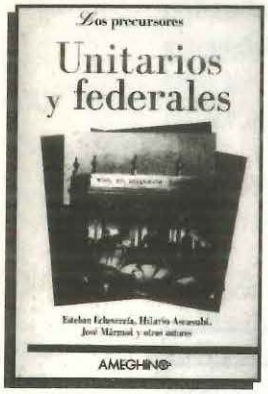
Autora: Marta Marín.
Aique Grupo Editor - Serie *Carrera Docente* (1999).

La obra articula el campo del saber y la enseñanza, ya que para ejercer el oficio es necesario conocer las teorías de las ciencias del lenguaje y otras disciplinas. Brinda a los lectores la explicación de los principales conceptos lingüísticos y su relación con las prácticas pedagógicas. Incluye gran cantidad de ejemplos, cuadros y gráficos que facilitan la comprensión, además de reflexiones pedagógicas y trabajos prácticos.

PETERETES

Autora: Silvia Jurberg.
Edicial - *Colección Juvenil* (1999).

Una edición, impresa a todo color, que ofrece diez cuentos breves destinados a alumnos del primer ciclo de la EGB. Los relatos aquí presentados se destacan por un uso del lenguaje tan claro como sencillo. A lo largo de la obra, la autora propicia despertar la imaginación de sus pequeños lectores mediante una comunicación basada en la afectividad y las emociones.



UNITARIOS Y FEDERALES

Autores: Esteban Echeverría, Hilario Ascasubi, José Mármol y otros.
Ameghino Editora - *Serie Los Precursores* (1999).

Rosistas y antirrosistas coexisten en este libro gracias a los testimonios de notables autores de la literatura argentina quienes, desde su perspectiva de testigos de la época, nos acercan sus vivencias en torno a uno de los más dramáticos períodos de nuestra historia.

CUENTOS PARA TODA LA FAMILIA

Jean Grasso Fitzpatrick
Editorial Paidós - *Guías para Padres* (1999).

Este trabajo ofrece una orientación exhaustiva sobre el modelo de empleo de los relatos tradicionales y las historias familiares, con el propósito de fomentar la comunicación, ayudar a los más pequeños a superar el miedo y la pérdida, estimular la motivación, el placer y la generosidad. El objetivo de la obra radica en apostar al crecimiento a través del juego y la conversación íntima en el seno de la familia.

PERDIDO EN LA SELVA

Autor: Ricardo Mariño.
El Ateneo - *Colección Cuenta conmigo* (1999).

Los tres cuentos reunidos en este volumen apuestan a la combinación de los argumentos de aventura y humor. En el cuento que da título a esta obra, el cadete de una editorial es empujado (literalmente, desde un avión) a probar la utilidad de un manual de supervivencia; en "Los Pérez festejan", el autor reúne a todos los Pérez del país; en tanto que en "El mensajero", el protagonista del cuento de un libro "viaja" hacia el último relato para salvar a una princesa.

PAPPA Y CHANTÚ ENTRE MÁQUINAS Y HERRAMIENTAS

Autora: Helena Homs.
e.d.b. - *Serie Jugar y aprender* (1999).

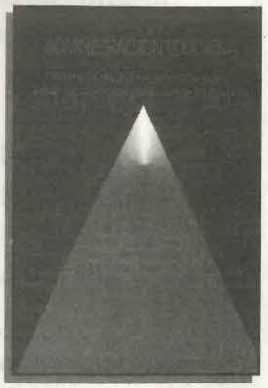
Un trabajo que ofrece información sobre máquinas, herramientas, aparatos, utensillos e inventos útiles y extraños tales como el teléfono, los relojes, los molinos de viento, los instrumentos musicales, los barcos,etc. Los relatos de esta obra narran acerca de las extraordinarias aventuras del profesor Chantúnez y su ayudante Pappamoskas. Desde el punto de vista didáctico, desarrolla juegos relacionados con lógica, crucigramas, sopa de letras, errores, parejas, mensajes en clave, entre otros, apelando a la creatividad de los chicos.

AULAS INCLUSIVAS

Autores: Susan y Willam Stainback.
Ediciones Narcea - Serie *Educación Hoy* (1999).

Un libro que está lleno de intuición y experiencias verificadas en torno a cómo puede promoverse una educación inclusiva; diseñando, adaptando y proponiendo un currículum adecuado a cualquier tipo de aula. El texto presenta las experiencias más innovadoras de Estados Unidos y Canadá, describiendo de qué manera cada escuela puede convertirse en un lugar donde todos los estudiantes sean bienvenidos y enriquecidos educativamente. El ojetivo central de esta obra es que todo el alumnado, desde el que ha sido catalogado como severamente discapacitado, crónicamente disruptivo, con características especiales, superdotado o de alto riesgo, sea aceptado e incluido con pleno derecho en la comunidad escolar.

MANUAL DE ADMINISTRACIÓN PARA ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA PRIVADA.



Autores: Marcelo L. Osso y Gustavo R. Rubio.
Inter – Federal Ediciones – *Serie Administración Educativa* (1999).

Esta obra cubre los aspectos legales que rigen la actividad de los establecimientos educativos de enseñanza privada. Este práctico manual cuenta con una gran cantidad de referencias, cuadros diagramas, modelos y guías. Presenta un importante apéndice legal que contiene las leyes de Contrato de Trabajo y Federal de Educación, el Estatuto del Docente Municipal, el Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones, las leyes sobre riesgos del trabajo, y la responsabilidad civil de docentes y propietarios de establecimientos educativos con la última reforma al Código Civil.

la obra
revista de educación

Experiencias y proyectos.

EDUCACION Y CULTURA
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS
Pizzurno 935 (1020)

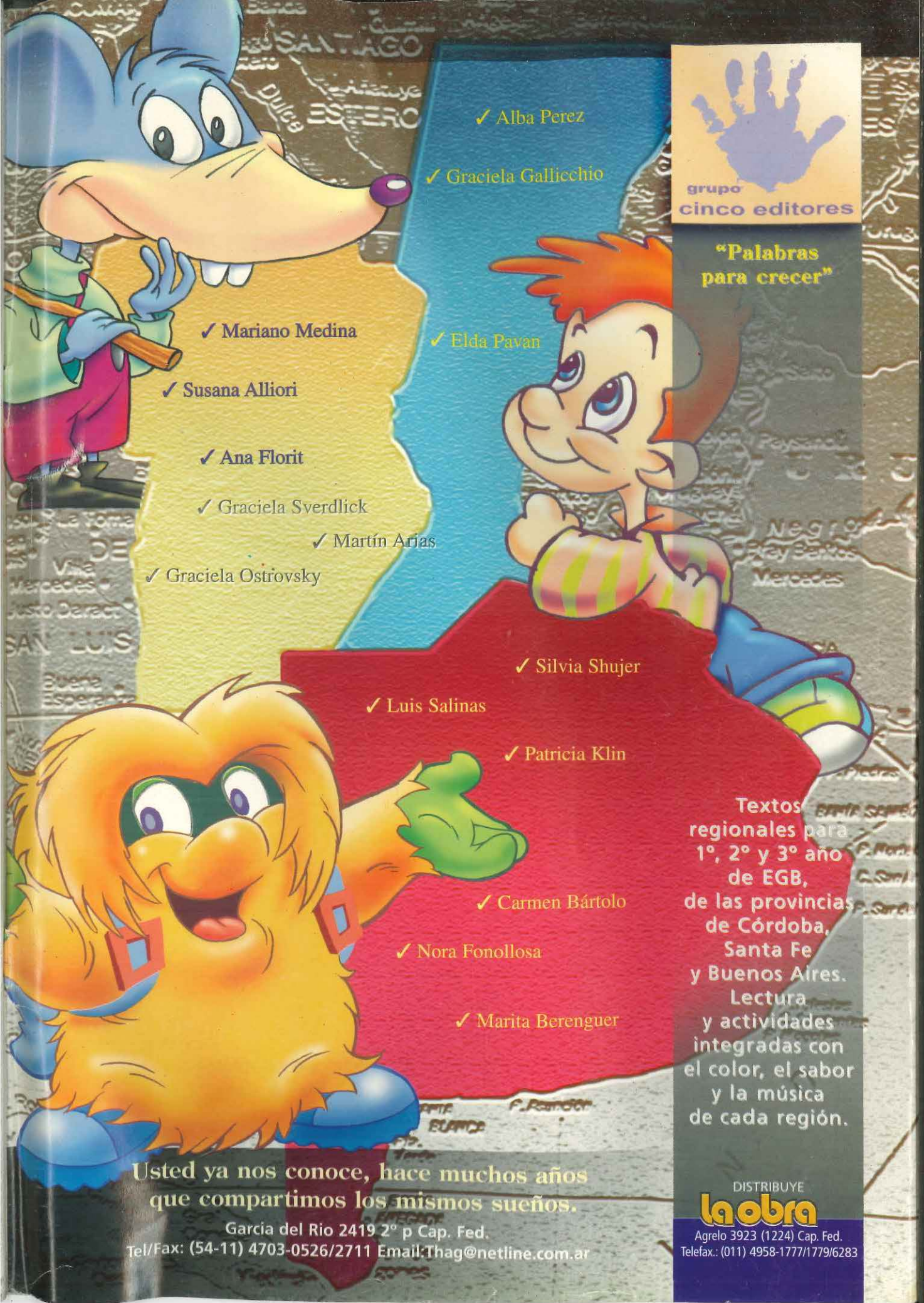
La obra Revista de Educación invita a docentes y escuelas a presentar experiencias de aprendizaje, proyectos institucionales o de aula para su publicación. A tal efecto, rogamos respetar el siguiente formato propuesto:

1) Nombre de la experiencia o proyecto;
2) Institución y docentes responsables;
3) Localidad y provincia donde se desarrolló;
4) Fundamentación;
5) Objetivos generales y específicos;
6) Metas propuestas;
7) Tiempo de ejecución;
8) Desarrollo de la propuesta;
9) Conclusiones;
10) Material fotográfico (opcional).

Los trabajos deberán ser presentados en papel impreso en los tamaños A4 o carta y en diskette de 3,5 pulgadas. Preferentemente, la extensión máxima no deberá sobrepasar las 6 carillas (para impresos) o 16.000 caracteres en Word para Windows (3.1; 3.11; W95; W98) o Word para Macintosh 5.0. De todas maneras, recomendamos que los documentos sean grabados en formato RTF. Asimismo, se considerarán trabajos que lleguen por correo electrónico.

La recepción de los trabajos no implicará ningún compromiso de la Revista para su publicación. En este sentido, la redacción procederá a la selección de los mismos de acuerdo con los criterios formales y de contenidos de esta publicación, reservándose la facultad de hacerlo en el número que considere más conveniente.

Toda solicitud para la publicación de Experiencias y Proyectos deberá dirigirse a:
Redacción Revista La obra, Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires - Argentina.
Tel. / Fax: (011) 4958 - 1777 / 1779 / 6283 • 4983-5606.
E- Mail: **laobra@cvtci.com.ar**


✓ Alba Perez
✓ Graciela Gallicchio
grupo
cinco editores
"Palabras
para crecer"
✓ Mariano Medina
✓ Elda Pavan
✓ Susana Alliori
✓ Ana Florit
✓ Graciela Sverdlick
✓ Martín Arias
✓ Graciela Ostrovsky
✓ Silvia Shujer
✓ Luis Salinas
✓ Patricia Klin
✓ Carmen Bártolo
✓ Nora Fonollosa
✓ Marita Berenguer
Textos
regionales para
1°, 2° y 3° año
de EGB,
de las provincias
de Córdoba,
Santa Fe
y Buenos Aires.
Lectura
y actividades
integradas con
el color, el sabor
y la música
de cada región.
Usted ya nos conoce, hace muchos años
que compartimos los mismos sueños.
Garcia del Rio 2419 2° p Cap. Fed.
Tel/Fax: (54-11) 4703-0526/2711 Email:Thag@netline.com.ar
DISTRIBUYE
la obra
Agrelo 3923 (1224) Cap. Fed.
Telefax.: (011) 4958-1777/1779/6283

PROVISIÓN ESCOLAR S.A.

Estados Unidos 2249/47
(1227) C.Federal Bs. As.
Tel/Fax: 4942-6767
4941-8026/4654 • 4943-3903
Tel/Fax: 4943-3903 (Las 24 hs.)
www.provision.com.ar
e-mail: escolar@provision.com.ar

H 0021854

Alegóricas

MA020V...$1.-
Reverso Liso
[ø 30 mm.]

MA015V...$1.-
Reverso Liso
[ø 30 mm.]

MA030V...$1.-
Reverso Liso
[ø 30 mm.]

MD050V...$1.-
Reverso Liso
[ø 30 mm.]

MA025V...$1.-
Reverso Liso
[ø 30 mm.]

MA010V...$1.-
Reverso Liso
[ø 30 mm.]

Feria de Ciencias

ME070V...$1,90
Reverso Liso
[ø 30 mm.]

ME065V...$1.-
Reverso Liso
[ø 30 mm.]

ME075V...$1.-
Reverso Incluido
[ø 30 mm.]

ME080V...$1.-
Reverso Liso
[ø 30 mm.]

ME085V...$1,50
Bonaerense (Rev. Liso)
[ø 30 mm.]

Modelo del
Reverso
Incluido

ME020V...$0,80
Reverso Incluido
[ø 30 mm.]

MA001V...$1,40
Reverso Liso
[ø 30 mm.]

MB001V...$1,40
Reverso Liso
[ø 30 mm.]

MA005V...$1,40
Reverso Liso
[ø 30 mm.]

MA005B.. $1,40
Abanderado bonaerense
Reverso Liso. [ø 30 mm.]

MA001B...$1,40
Escolta bonaerense
Reverso Liso. [ø 30 mm.]

ME010N...$4,20
(Reverso Liso)

ME010D...$5.-
(Reverso Liso)

ME045V...$0,90
Reverso Incluido
[ø 30 mm.]

Modelo del
Reverso
Incluido

ME025V...$0,80
Reverso Incluido
[ø 30 mm.]

Al Egresado

ME001V...$0,90
Reverso Incluido
[ø 30 mm.]

ME040V...$0,90
Reverso Incluido
[ø 30 mm.]

ME050A...$2.-
Alpaca (Rev. Liso)
[ø 30 mm.]

ME010D...$2.-
Reverso Liso
[ø 33 mm.]

ME015N...$1,50
Reverso Liso
[ø 33 mm.]

Solicite sin cargo, el Catálogo de Medallas 1999

Para efectuar su pedido, remítase a la página 5 de ésta Revista "La Obra"

Agrelo 3923 (1224)
Buenos Aires - Argentina.

CORREO ARGENTINO | CORREO CENTRAL | FRANQUEO A PAGAR | CUENTA NRO. 11439

IMPRESOS

Para E.G.B.

la obra

REVISTA DE EDUCACIÓN

H 49
942
1999

La escuela sin alumnos.

Un tiempo para reflexionar, dialogar y confrontar ideas.

La obra del 2000.

Un avance de la revista que viene.

Diciembre 1999 / Nº 942.

Interáreas en la Escuela

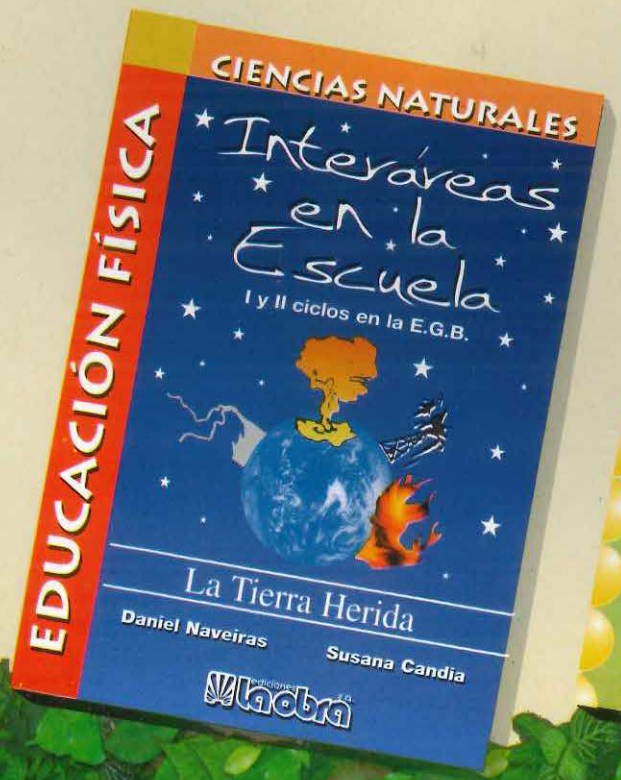
Por Susana Candia, Daniel Naveiras

En este libro se aprecia el campo de la sensibilización y concientización que la Educación Física aporta desde sus propios contenidos; uniéndose así, con el saber de las Ciencias Naturales en el cual razonamiento, interpretación y comprensión nos permiten, desde metodologías y vivencias interdisciplinarias, la explicación del funcionamiento de un mundo en el cual simplemente somos. Así, la importancia de los componentes y relaciones de vida, es la clave del conocimiento y la inteligencia humana, para el futuro del ambiente y de la humanidad.

Un dinosaurio en la escuela

Por Gladys Baldi, Silvina Cava

Un Dinosaurio en la escuela es un nuevo proyecto desarrollado para facilitar el trabajo de docentes y niños, con actividades amenas y atractivas, que cumplen los objetivos del primer año escolar.
Lleva una estricta correlación con cada etapa de escritura que van logrando los alumnos, acompañando los objetivos curriculares de las distintas áreas.
DINI es un amigo más que comparte las actividades de cada día.



ediciones laobra s.a.
Agrelo 3923 (1224) Cap. Fed. Tel./Fax (011) 4958-1777 / 1779 / 6283
E-mail: laobra@cvtci.com.ar

la obra
revista de educación

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS - HEMEROTECA
H 649

STAFF

Coordinación Pedagógica
Sandro Emilio Rivera

Edición
Aldo Bianchi

Redacción
Norma Alasia

Diseño y Diagramación
Orlando Javier Goldman

Fotografía
Elena Carpman

Jefe de Publicidad
Rubén Ostrower

Colaboradores
Roxana Rebuffo
Mónica Lamas
Irene Nielsen
Beatriz Kohen
María Elena Duhalde
Mario López
Sergio Rodríguez
Claudia Viola
Alejandro Lino
Adriana Silvia Cohan
Patricia A. La Porta
Graciela Volodarski
Daniel Naveiras
Susana Candia
Stella Maris Delgado
María José Sabelli
María Regina Öfelle

Los editores no se hacen responsables por las opiniones vertidas en las notas firmadas, en la palabra de los entrevistados, ni por el contenido de los mensajes publicitarios.

Editada por
Ediciones La obra S. A.
Agrelo 3923 (1224) Cap. Fed.
República Argentina
Telefax: (011) 4958-1777/1779/6283
(011) 4983-5606
E-mail: laobra@cvtci.com.ar

Directorio
Presidente: Carlos A. Lamota
Vicepresidente: Ernesto Repún
Director: Fernando A. Lamota

Miembro de la Cámara
Argentina del Libro
Prop. Int. Nº 136.208

IVC
ASOCIADO AL INSTITUTO VERIFICADOR DE CIRCULACIONES
ISSN 0325-8157

Impreso en: **G. S. GRÁFICA.**
San Luis 540 - Avellaneda.

SUMARIO

Año 78 • Nº 942
Diciembre de 1999

PROPUESTAS CURRICULARES Y PROYECTOS DE TRABAJO	**En la recta final.**	3
LENGUA	**Seño: ¿va con o sin hache?** La ortografía: ¿un problema para quién?	16
MATEMÁTICA	**Fracciones en la escuela.** (Segunda parte.)	19
CIENCIAS SOCIALES	Núcleos conceptuales en Ciencias Sociales de la E.G.B. 2. **Los problemas medioambientales.**	24
CIENCIAS NATURALES	El ecosistema. Factores abióticos. **El agua.** (Tercera parte.)	30
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	**La Tecnología y las otras áreas. Integración de contenidos.**	34
FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA	Derecho a la diferencia. **Yo y los otros, ¿nosotros?**	39
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	**Educación por el arte.**	48
EDUCACIÓN FÍSICA	Reflexiones sobre el deporte escolar. **El atletismo debe crecer en la escuela.**	52
TRANSVERSALES	**Salud: un tema de todos.**	56
PROYECTOS Y EXPERIENCIAS	**¿Por qué preocuparse por el envase de los productos que consumimos?**	60
PERSPECTIVAS	La evaluación en la escuela: **Abriendo interrogantes.**	69
	La psicopedagoga en el aula: **A modo de cierre.** (Última parte.)	73
LA OBRA DEL 2000	**Un avance de la revista que viene.**	76

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS - HEMEROTECA
Organización de los Estados Iberoamericanos
Centro de Recursos Documentales e Informáticos

Editorial.

Al redactar la última editorial del milenio, no podemos dejar de pensar en todas las etapas que esta revista ha atravesado y en los profesionales de prestigio que durante casi 80 años de existencia han compartido sus conocimientos con nosotros. Quienes actualmente estamos a cargo de la conducción de la revista, no los hemos podido conocer sino a través de sus escritos. No obstante ello, vaya nuestro reconocimiento.

La revista *La obra* nació en este milenio e ingresará a uno nuevo acompañando al docente en su trabajo áulico y en su capacitación. Ese es su objetivo primordial. Y pese al transcurrir de los años, es un valor que intentamos reafirmar mes a mes.

En enero pasado inauguramos una nueva etapa en cuanto a la forma de encarar nuestra publicación. Desarrollar durante este ciclo un proyecto institucional anual, que nos introdujo en diversos y complejos ejes temáticos en los cuales hemos podido bucear a lo largo de cada una de las entregas, nos ha posibilitado poder pensar y abordar en concreto los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestros alumnos. La construcción de la propuesta se apoyó claramente en el desarrollo de unidades didácticas para todas las áreas curriculares.

En los doce números de este último año, hemos incorporado cuatro secciones fijas destinadas a las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Estamos convencidos que durante el transcurso de este tiempo, el docente ha podido descubrir en estas páginas diferentes metodologías de trabajo con sus respectivas concepciones teóricas, tanto para el primero como para el segundo ciclo de la Educación General Básica.

Es justo mencionar que en esta nueva etapa se han sumado otras secciones de aparición alternativa destinadas a cubrir las necesidades de los docentes de Tecnología, Educación Física, Artística, Formación Ética y Ciudadana.

En este marco resulta interesante mencionar la incorporación de secciones como *Perspectivas*, espacio de reflexión sobre la práctica docente y el acontecer institucional, y *Temas Transversales*, con producciones de interés para todas las asignaturas.

De cara al próximo año, tenemos pensado redoblar la apuesta. Es por ello que nos disponemos a comunicar a nuestros lectores el nacimiento de un nuevo espacio destinado a la continua difusión de *Proyectos en la escuela*, donde invitamos a las escuelas de todo el país a publicar sus proyectos de aula e institucionales de reciente implementación.

Por último, es dable destacar que en esta revista encontrarán ustedes una síntesis de nuestro proyecto *La obra del 2000*, propuesta que desarrollaremos minuciosamente en el número correspondiente a enero próximo. Mediante su puesta en marcha pretendemos, fundamentalmente, profundizar algunos de los aspectos ya trabajados durante este año con la clara intención de ir descubriendo nuevas miradas pedagógicas en torno a la educación.

Sobre el filo del milenio, nuestro mayor compromiso como medio de comunicación educativo es brindarle las mejores y más actualizadas propuestas de pedagogía y didáctica para su trabajo cotidiano en el aula. A ello apuntamos cuando afianzamos a nuestro equipo de autores y cuando, en la medida de lo posible, incorporamos nuevos elementos a la dinámica de nuestra publicación.

Gracias a los docentes que han respaldado y siguen respaldando la vida y el prestigio de nuestra querida *La obra*. Históricamente, la revista de los docentes argentinos.

¡Hasta el año 2000!

En la recta final.

Cierre de lo presentado en el año y reflexiones para seguir pensando.

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS - HEMEROTECA

Por Roxana Rebuffo y Mónica Lamas

"Y cuando la mirada es solo un catalejo
para viajar por laberintos
donde el dato es religión,
aun creo en la pregunta que hay tras el espejo
en donde se produce la osadía
de la Reflexión"

(Luis Eduardo Aute)

A lo largo de este año nos hemos acercado a ustedes con propuestas que intentaron, número a número de esta revista, guiar un proyecto de trabajo que como dijimos en la revista de apertura, incluyeran:

- Ideas creativas,
- actividades sistemáticas,
- temas de interés,
- proyectos integrados,
- recursos movilizadores,
- propuestas de cambio.

... para despertar en nuestros alumnos:

- la creatividad,
- el ingenio,
- la imaginación,
- la reflexión crítica,
- el respeto por los otros,
- la construcción de conocimiento.

Llegó ahora el momento de detenernos a analizar cómo se desarrolló este tránsito dentro de la propia escuela, lo que nos permitirá delinear nuevas ideas sobre las cuales se podrá construir el proyecto de trabajo para el año próximo.

Rescatando las palabras de Antonio Machado:

"Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace el camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar."

... proponemos transitar mentalmente el camino realizado este año para poder detectar los logros alcanzados integralmente y aquéllos que solo se obtuvieron en parte, lo que se abarcó y lo que quedó afuera sin poder ser incluido en la tarea, los obstáculos y los facilitadores, las apuestas y las desilusiones.

Para esto los invitamos a alcanzar el "cielo" de esta *rayuela,* sin saltearnos ninguna de sus escalas, tal como las propusimos revista a revista:

Tierra

EN EL MES DE FEBRERO

Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: "El camino de las ciencias". (Método científico.)
Lengua: Construcción del lenguaje.
Matemática: Construcción del sistema de numeración.
Tema transversal: Educar en la construcción del conocimiento.

EN EL MES DE MARZO

Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: "Un lugar para explorar". (Ubicación y representación espacial.)
Lengua: El proceso de la comunicación.
Matemática: Construcción del espacio.
Tema transversal: Educar en la búsqueda de estrategias comunicativas.

EN EL MES DE ABRIL

Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: "Los inicios de la organización social." (Argentina indígena.)
Lengua: La narración.
Matemática: Las operaciones.
Tema transversal: Educar en la cooperación.

EN EL MES DE MAYO

Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: "La sociedad colonial". (De la conquista a colonización - Argentina colonial.)
Lengua: La información.
Matemática: Fracciones.
Tema transversal: Educar en la lectura crítica de la realidad.

EN EL MES DE JUNIO

Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: "Ideales de cambio". (La Revolución y la Independencia.)
Lengua: La instrucción.
Matemática: Sistema Monetario. Numeración decimal.
Tema transversal: Educar en el compromiso y la participación.

EN EL MES DE JULIO

Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: "Un país en formación". (Argentina criolla - Regiones geográficas.)
Lengua: La descripción.
Matemática: La medida. Unidades de longitud.
Tema transversal: Educar en el cuidado del medio.

EN EL MES DE AGOSTO

Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: "Modos de vida y contrastes". (Aspectos urbano y rurales.)
Lengua: La poesía.
Matemática: Figuras y cuerpos geométricos.
Tema transversal: Educar en la sensibilidad artística.

EN EL MES DE SEPTIEMBRE

Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: "Aportes que se cruzan". (Argentina aluvional.)
Lengua: La carta.
Matemática: Medidas de peso y capacidad.
Tema transversal: Educar en la construcción de la identidad.

EN EL MES DE OCTUBRE

Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: "Preocupaciones de actualidad". (La democracia en el Siglo XX.)
Lengua: La apelación: publicidad y propaganda.
Matemática: Relaciones de proporcionalidad.
Tema transversal: Educar en la paz y en la democracia.

EN EL MES DE NOVIEMBRE

Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: "El mundo hoy". (Las transformaciones del Siglo XX.)
Lengua: La argumentación.
Matemática: Nociones de estadística.
Tema transversal: Educar en los Derechos Humanos.

Cielo

Dejando de lado lo retórico para pensar en lo práctico, proponemos ideas que nos permitan implementar jornadas de reflexión, transformando en útil el tiempo de este mes en una escuela sin alumnos.

E *Jornada 1:*
Puesta en común sobre el '99.

S *Jornada 2:*
Obstáculos encontrados en la tarea.

C *Jornada 3:*
Facilitadores que necesitamos construir.

U *Jornada 4:*
Roles que ayudan a complementarnos.

E *Jornada 5:*
Diagnóstico de la comunidad escolar.

L *Jornada 6:*
Valores que no pueden faltar en nuestro proyecto.

A *Jornada 7:*
La realidad y el contexto que marcan nuestro trabajo.

Imaginamos distintos talleres para implementar cada una de estas jornadas con la participación de todos los docentes del establecimiento.

De salto en salto, sabremos así evaluar sinceramente la propia tarea y disponernos a pensar cómo reformularla en miras al nuevo ciclo lectivo que se acerca.

■ DICIEMBRE: UN MES PARA REFLEXIONAR.

"En preguntar lo que sabes
el tiempo no has de perder ...
Y a preguntas sin respuesta,
¿Quién te podrá responder?"

(Antonio Machado)

■ E JORNADA 1: PUESTA EN COMÚN SOBRE EL '99.

Actividad inicial:

• Reflexionar sobre el siguiente texto de Eduardo Galeano:

"A orilas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos.

Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.

Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla."

("La memoria", de Eduardo Galeano en *Las palabras andantes*).

• Pensar las relaciones que este texto tiene con la tarea docente. Aportar ejemplos de la práctica cotidiana en la que "lo viejo" se funde con "lo nuevo".

Actividad de desarrollo:

• Teniendo en cuenta a *lo viejo* como lo ya realizado en este ciclo lectivo y *lo nuevo* como lo proyectado para el próximo, armar dos listados con:

- lo necesario de rescatar para que continúe perdurando;
- lo que quiere desecharse porque no fue útil.

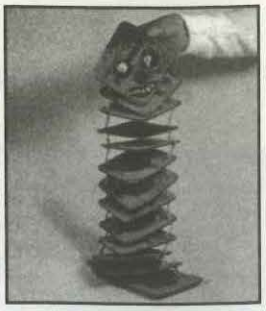
• Representar simbólicamente estas dos instancias retomando la metáfora de la arcilla aportada por el texto leído.

Actividad de cierre:

• Observar las imágenes que muestran los títeres presentados estableciendo analogías con el trabajo realizado en el aula y la institución.

Estuvo digitado desde arriba.

Tuvo un eje sólido.



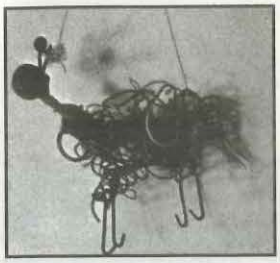
Se creó como una suma de partes ampliándose sobre la marcha.

Estuvo siempre en movimiento con la plasticidad necesaria.

Se fue transformando de a poco hasta alcanzar los logros imaginados.

Fue una suma de partes que no lograron integrarse.

Siguió rumbos previsibles con logros estereotipados.



Se enmarañó desdibujando su sentido.

• Crear un títere propio sumando los criterios de todos que represente el proyecto que se desea alcanzar idealmente para le año próximo. Presentarlo describiendo su simbolismo.

SJORNADA 2: OBSTÁCULOS ENCONTRADOS EN LA TAREA.

Actividad inicial:

• Reflexionar sobre la siguiente poesía de Nicanor Parra:

"No sé como he venido a parar aquí:
yo corría feliz y contento
con el sombrero en la mano derecha
tras una mariposa fosforescente
que me volvía loco de dicha.

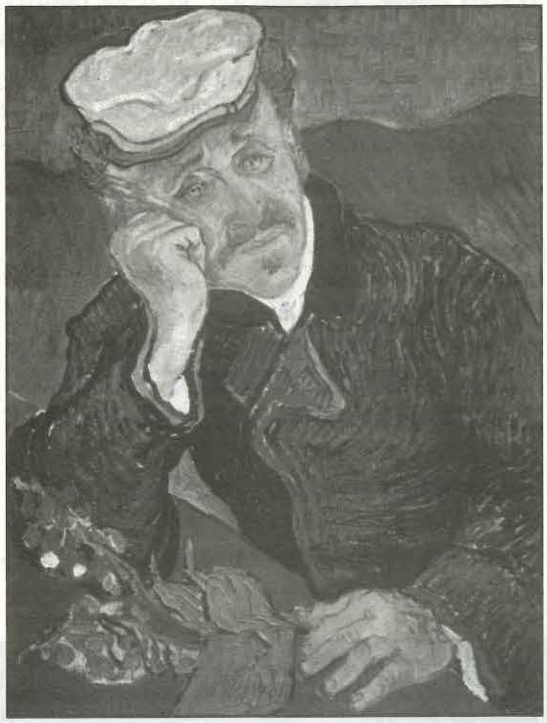
Cuando de pronto zas un tropezón
Y no sé qué paso con el jardín
El panorama cambió totalmente:
Estoy sangrando por boca y narices..."

(Fragmento de "¡Socorro!", de Nicanor Parra en *Antipoemas*)

• Pensar las relaciones que este texto tiene con la tarea docente. Aportar ejemplos de la práctica cotidiana en la que los obstáculos se hayan impuesto con más fuerza que los objetivos iniciales.

Actividad de desarrollo:

• Observar las siguientes imágenes de arte plástico:



• Relatar y fundamentar acerca de situaciones reales ocurridas en el transcurso del año en las que prevalecieran sensaciones como:

- sentirse a la deriva en un mar de dificultades sin visualizar el punto de llegada;
- sentir que la tormenta se aproxima de manera inevitable y no saber cómo enfrentarla;
- quedarse enredado en dilemas sin respuesta y no poder alcanzarlas confrontando con los otros.

• Proponer una nueva situación que muestre otros obstáculos en la tarea y representarla gráficamente al estilo de estos cuadros.

Actividad de cierre

• Leer el siguiente texto de Antonio Porchia:

> *"Como sólo me preparo para lo que debiera sucederme, no me hallo preparado para lo que me sucede. Nunca."*

(Fragmento de Antonio Porchia en *Voces*)

• Crear nuevos pensamientos o aforismos que sinteticen la actitud personal y grupal ante las dificultades que parecen superarnos.

• Compaginar un afiche que utilizando las imágenes producidas en la actividad de desarrollo y estos últimos pensamientos, intente apelar a la búsqueda de facilitadores para revertir esta realidad.

C JORNADA 3: FACILITADORES QUE NECESITAMOS CONSTRUIR

Actividad inicial:

• Reflexionar sobre el siguiente texto de Eduardo Galeano:

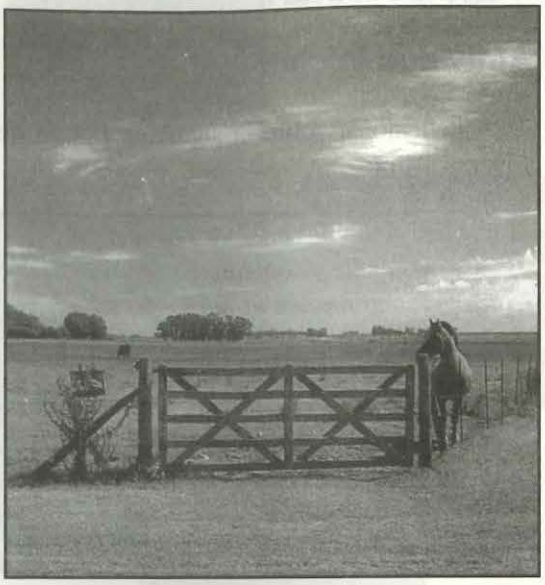
> *"Ocurrió en el tiempo de las noches largas y los vientos de hielo: una mañana floreció el jazmín del Cabo, en el jardín de mi casa, y el aire frío se impregnó de su aroma, y esse día también floreció el ciruelo y despertaron las tortugas.*
>
> *Fue un error, y duró poco. Pero gracias al error, el jazmín, el ciruelo y las tortugas pudieron creer que alguna vez se acabará el invierno. Y yo también."*

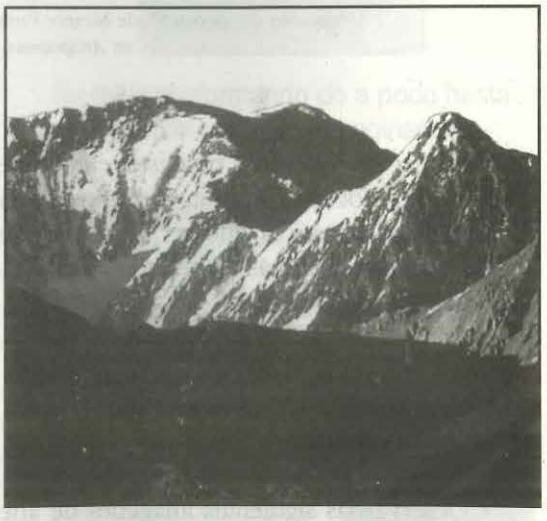
("El error", de Eduardo Galeano en *Las palabras andantes*).

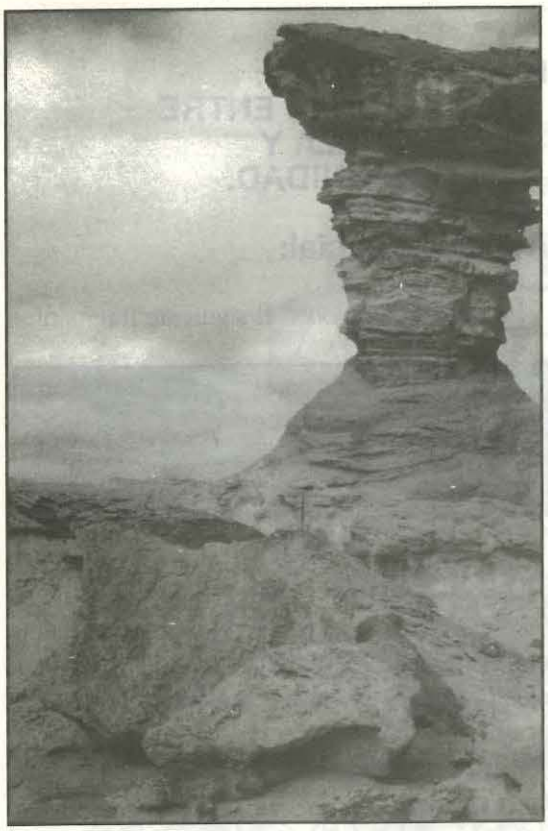
• Pensar las relaciones que este texto tiene con la tarea docente. Aportar ejemplos de la práctica cotidiana en la que los emergentes transformen la dinámica de los acontecimientos en nuevas posibilidades, aunque sean circunstanciales.

Actividad de desarrollo:

• Observar las siguientes fotografías de paisajes:







• Relatar y fundamentar acerca de situaciones reales ocurridas en el transcurso del año en las que prevalecieran sensaciones como:

- se nos abren las puertas para acceder sin obstáculos al objetivo propuesto;
- las cosas no son tan fáciles pero contamos con el equipo necesario para enfrentar las dificultades sin demasiados riesgos y alcanzar igualmente la cima;
- aunque el entorna parezca frío o inamovible la calidez del trabajo compartido puede ayudarnos a derretir el hielo y obtener el agua que buscamos;
- con compromiso y sistematicidad, es posible modelar incluso lo que se nos presente como más rígido.

• Proponer una nueva situación que muestre otros facilitadores en la tarea y representarla gráficamente al estilo de estas fotografías.

Actividad de cierre:

• Leer el siguiente texto de José Pedroni:

"...Una paloma que me guía, blanca
será mi hermoso sueño;
la paloma que espera y se adelanta,
de cortos vuelos;
la paloma que todos hemos visto
una vez por lo menos;
que se recuerda como un ángel:
el ángel bueno..."

(Fragmento de José Pedroni, en *Hacecillo de Elena*).

• Explicitar qué utopías representan el desarrollo ideal de nuestra tarea, según las expectativas con la que iniciamos el año.

• Armar un listado de facilitadores que permitan un andar previsible y seguro garantizando la llegada a destino venciendo los emergentes.

JORNADA 4: ROLES QUE AYUDAN A COMPLEMENTARNOS.

Actividad inicial:

• Reflexionar sobre el siguiente texto de León Felipe:

"No es lo que me trae cansado
Este camino de ahora.
No cansa
Una vuelta sola.
Cansa el estar todo un día,
Hora tras hora,
Y día tras día un año
Y año tras año una vida
Dando vueltas a la noria."

(Fragmento de "Poemas menores", León Felipe en *Antología rota*).

• Pensar las relaciones que este texto tiene con la tarea docente. Aportar ejemplos de la práctica cotidiana en la que la rutina laboral nos produce sensaciones similares a las que transmite este texto y, por el contrario, nos ayuda a sostener la tarea economizando esfuerzos.

Actividad de desarrollo:

• Teniendo en cuenta la diversidad de roles presentes en la escuela...

... aplicar la técnica de lluvia de ideas, en la que cada *"imagen proyectada"* se constituya en un disparador de palabras y conceptos significativos relacionados con la realidad cotidiana escolar.

• Armar, en grupos, afiches con técnicas de collage –utilizando imágenes y palabras– en los que se reconstruya cada rol desde una mirada ideal.

Actividad de cierre:

• Leer el siguiente texto:

"Amigo mío, tú y yo siendo extraños a esta vida, extraños el uno al otro y cada uno a sí mismo, hasta el día en que tú hables y yo te escuche creyendo que tu voz es la mía, hasta el día que me ponga frente a ti y crea hallarme frente a un espejo."

Yibran Jalil Yibran

• Teniendo en cuenta el mensaje que el mismo transmite y los ideales a alcanzar en cada rol proponer "hilos" que conecten todos los afiches con conceptos que faciliten la complementariedad entre unos y otros, para construir conjuntamente la escuela deseada. Graficarlos de manera original, acompañados de carteles que expliciten su significado.

JORNADA 5: RELACIONES ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD.

Actividad inicial:

• Reflexionar sobre el siguiente fragmento:

"Míralo de este modo
si te acercas seremos más
uno más uno siempre
ha sido simple para sumar."

(Víctor Heredia)

• Pensar las relaciones que este texto tiene en el vínculo comunidad escuela. Aportar ejemplos de la práctica cotidiana en la que esta relación haya tenido resultados positivos o se haya constituido en una interferencia para la tarea escolar.

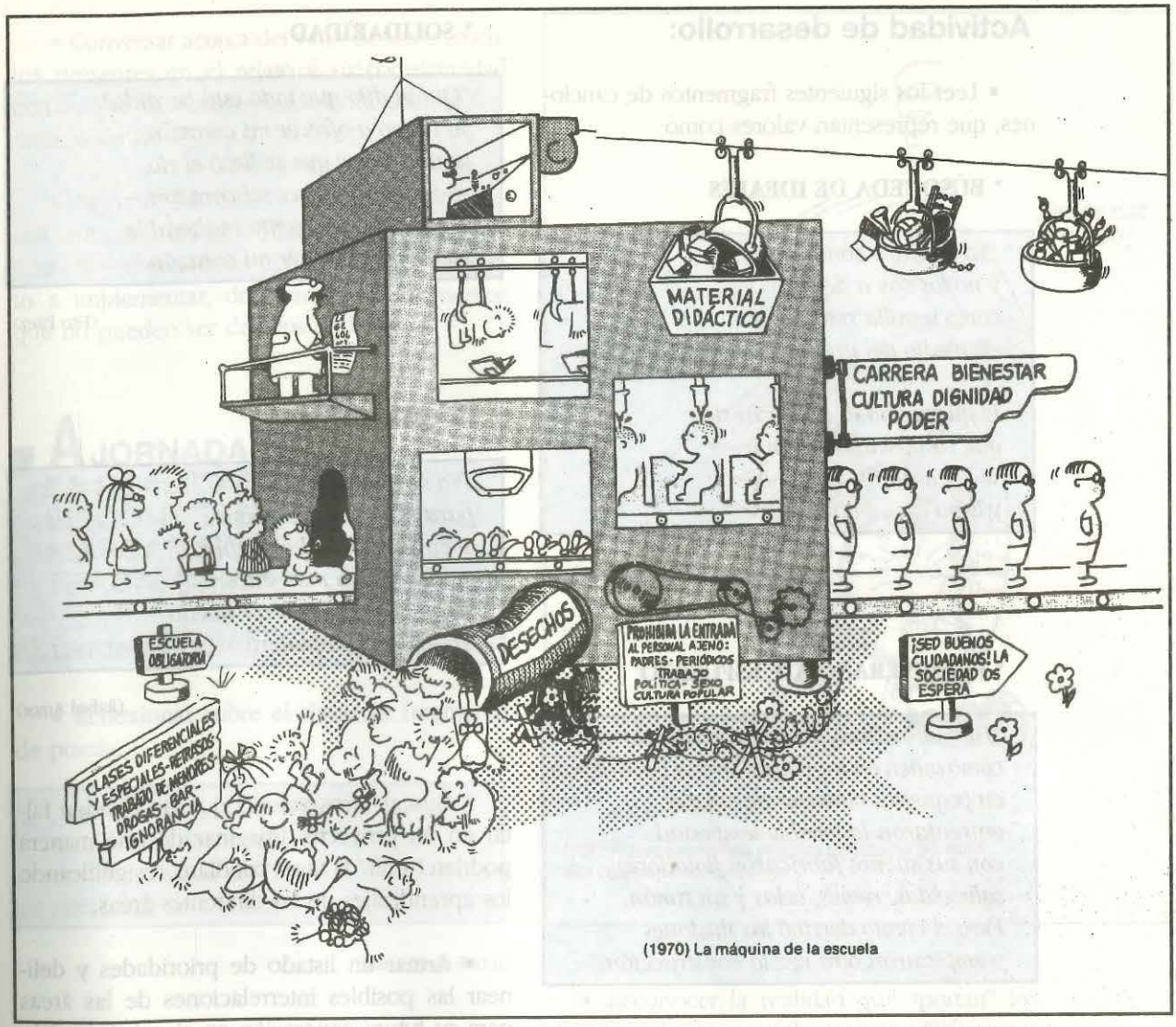
Actividad de desarrollo:

• Observar, en la página sigueinte, la imagen de Francesco Tonucci:

• Identificar los "actores" involucrados en cada parte de este proceso. Nombrar situaciones en las que puedan reconocerse, diferenciando las responsabilidades de cada uno. Destacar aquellos "detalles" que nunca ocurrirían en el contexto de la propia escuela.

• Confeccionar un listado de ítems que muestren, por un lado, las acciones que podrían gestarse conjuntamente con la comunidad para enriquecer la tarea escolar y, por otro lado, aquéllas acciones que podrían interferirla o desdibujar los roles. Especificar aquéllas cuestionen que sólo competen a unos y otros.

• Armar un esquema o red conceptual en el que puedan visualizarse estas ideas, mostrando los puntos en común entre la escuela y la comunidad y las áreas de decisión específicas de cada uno.



(1970) La máquina de la escuela

Actividad de cierre:

• Armar una encuesta para hacer respondida en la comunidad de pertenencia acerca de los aportes con que la misma puede contribuir al desarrollo de los proyectos escolares.

• Leer los siguientes versos de Nicolás Guillén:

"Para hacer esta muralla
tráiganme todas las manos..."

• Completar un fragmento de la poesía teniendo en cuenta los aportes que cada miembro de la comunidad escolar puede acercar a la construcción de la tarea en común según las encuestas realizadas.

JORNADA 6: VALORES QUE NO PUEDEN FALTAR EN NUESTRO PROYECTO.

Actividad inicial:

• Confeccionar una lámina que presente la imagen de un nene rodeado por todos los elementos que necesita para desarrollarse plenamente en la vida adulta, tanto en aspectos individuales como en los que implican intercambio con los otros.

• Confrontar los trabajos realizados para descubrir y fundamentar las similitudes y diferencias.

Actividad de desarrollo:

• Leer los siguientes fragmentos de canciones, que representan valores como:

*** BÚSQUEDA DE IDEALES**

"Yo maduro con mis sueños
y no los voy a dejar
como semilla reseca
en medio del arenal.

El que sueña es como un río
que va buscando al mar
se hace rumbo con el viento
y llega a cualquier lugar."

Chacho Echenique

*** PERSEVERANCIA Y ESFUERZO**

"Hubo hombres que se hicieron a la vida
como quien en un chinchorro se hace al mar
en pequeños botecitos de colores
enfrentaron la terrible tempestad
con sus sueños fabricaron flotadores
salvavidas, remos, velas y un timón.
Pero el viento derribó las ilusiones
y empezaron otra vez la construcción."

*** NO VIOLENCIA**

"Si queremos ayudar
a construir la paz
un ladrillo hay que llevar,
una flor, un corazón,
una porción de sol
y esas ganas de vivir."

(Víctor Heredia)

*** NO DISCRIMINACIÓN**

"Yo no soy mejor que Pedro
yo no valgo más que Juan
si van a ponerme precio
que sea el de Humanidad."

(María Elena Walsh)

*** SOLIDARIDAD**

"Quién dijo que todo está perdido?
yo vengo a ofrecer mi corazón,
tanta sangre que se llevó el río,
yo vengo a ofrecer mi corazón.
Como un documento inalterable
yo vengo a ofrecer mi corazón."

(Fito Páez)

*** COMPROMISO**

"Yo seré tu compañero
para el sueño y la poesía.
Y en la realidad más dura,
y en el llanto más sincero,
para andar juntos me quedo.
Yo seré tu compañero."

(Rafael Amor)

• Buscar otros valores que no pueden faltar en un proyecto. Imaginar de qué manera podrían "teñir" la tarea cotidiana resignificando los aprendizajes de las diferentes áreas.

• Armar un listado de prioridades y delinear las posibles interrelaciones de las áreas para su futura concreción en el próximo ciclo lectivo.

Actividad de cierre

• Leer el siguiente texto de Eduardo Galeano:

"El hijo de Pilar y Daniel Weinberg fue bautizado en la costanera. Y en el bautismo le enseñaron lo sagrado. Recibió una caracola:
—Para que aprendas a amar el agua.
Abrieron la jaula de un pájaro preso:
—Para que aprendas a amar el aire.
Le dieron una flor de malvón:
—Para que aprendas a amar la tierra.
Y también le dieron una botellita cerrada:
—No la abras nunca, nunca. Para que aprendas a amar el misterio."

("La llegada", de Eduardo Galeano en *Las palabras andantes*).

• Conversar acerca del valor de los elementos presentes en el relato y su correlatividad con lo que la escuela puede ofrecer en la formación de los chicos.

• Retomar los dibujos de la actividad inicial, entrelazarlos simbólicamente con tiras escritas que representen el esquema del proyecto a implementar, destacando los elementos que no pueden ser dejados de lado.

JORNADA 7: LA REALIDAD Y EL CONTEXTO QUE MARCAN NUESTRO TRABAJO.

Actividad inicial:

• Reflexionar sobre el siguiente fragmento de poesía:

"Yo vivo en un cuadradito
de oscuridad recortada
con un corazón de vidrio
por donde se ve nada."

(María Elena Walsh)

• Pensar a esta "ventana" como el lugar por donde miramos la realidad. Plantear respuestas a interrogantes similares a los siguientes:

- ¿suele la escuela acercarse o alejarse de la realidad?
- ¿en qué situaciones la realidad nos supera y entra a la escuela por la ventana?
- ¿cuándo tenemos una mirada amplia para incluir la realidad en nuestro trabajo cotidiano?
- ¿en qué circunstancias preferimos ocultar la realidad, evitando su crudeza?

Actividad de desarrollo:

• Observar, en la columna siguiente, la imagen de Francesco Tonucci:

• Descubrir en esta imagen los elementos que conforman la realidad interiorizada de este alumno.

(1975) Desconocer los propios límites no permite una relación con lo demás

• Reconocer la realidad que "portan" los alumnos de la escuela propia. Diferenciar aquellos elementos que:

- deben ser tomados por la escuela para la construcción de los aprendizajes integrales,
- superan el rol educativo de la escuela y no pueden ser modificados desde esta institución,
- enriquecen la tarea escolar de manera espontánea.

• Presentar las conclusiones de manera significativa en una instancia de puesta en común.

Actividad de cierre:

• Leer el siguiente texto:

"Su profesor de vuelo le preguntó:
- "Va usted en un avión, se declara una tormenta y le inutiliza a usted el motor. ¿Qué debe hacer?"

Y el estudiante contesta:

- "Seguiré con el otro motor."

- "Bueno -dijo el profesor- pero llega otra tormenta y le deja sin ese motor. ¿Cómo se las arregla entonces?"

- "Pues seguiré con el otro motor."

- También se lo destruye una tormenta ¿Y entonces?"

- "Pues continúo con otro motor."

- "Vamos a ver -se mosquea el profesor- ¿se puede saber de dónde saca usted tantos motores?"

Y el alumno, imperturbable:

- "Del mismo sitio en que saca usted tantas tormentas."

No dejemos de lado el tormento de las tormentas.

Veamos qué ocurre cuando hace buen tiempo."

(Fragmento de "Ética para Amador", de Fernando Savater).

• Dramatizar por grupos situaciones de conflictos que muestren aspectos de la realidad difíciles de ser abordados por la institución escolar.

• Plantear posteriormente, para cada una de ellas, una solución en la que prevalezca la sensación de "quedarse atrapado por la tormenta" y, por el contrario, otra que muestre "el empuje de los motores nuevos".

• Discutir las estrategias que la escuela puede abordar para que prevalezca esta última forma de responder a la realidad.

■ A MODO DE CIERRE

De esta forma concluimos esta propuesta de abordar el espacio de la escuela sin chicos que nos propone el mes de diciembre. Espacio abierto para la posibilidad de diálogo, la reflexión, la confrontación de ideas.

Ante las dudas e incertidumbres que puedan imponerse mientras se intenta construir los acuerdos necesarios para proyectar la tarea de un nuevo ciclo lectivo, proponemos tener presente las siguientes palabras de Eduardo Galeano, con la esperanza de terminar el año "con ganas de volver a empezar":

—"... No abunda en estos tiempos la esperanza . Al menos, muchos intelectuales latinoamericanos han caído en un profundo escepticismo, en una total desesperanza que les hace dar la espalda a su pasado y hundirse en las señales apocalípticas del fin del milenio. No parece ser tu caso, Eduardo.

— No sé cual será la experiencia tuya, Miguel, pero para mí la esperanza es una cosa que tengo cuando me despierto, que pierdo en el desayuno, que recupero cuando recibo el sol en la calle y que después de caminar un rato se me vuelve a caer por algún agujero del bolsillo.

Y me digo: ¿Dónde quedó la esperanza? Y la busco y no la encuentro. Y entonces, agudizando el oído, la escucho ahí, croando como un sapito minúsculo, llamándome desde los pastos.

La tengo, la vuelvo a perder. A veces duermo con ella y a veces duermo solo. pero yo nunca tuve una esperanza de receta, comprada en una tienda de corte y confección, una esperanza dogmática. Es una esperanza viva y, por lo tanto, no sólo está a salvo de la duda, sino que se alimenta de la duda."

(De "Charla mano a mano en el último café". Reportaje a Miguel Bonasso a Eduardo Galeano en *Página/12*, 17 de enero de 1993).

Y así como la vivencia de este fin de año es que termina doblemente, porque cambiamos de año y cambiamos de siglo, comenzando el 2000, también sentimos a este cierre de nuestra propuesta como un cierre especial. Nos permitimos, entonces, animarnos a soñar, sumándonos a los deseos y utopías que plantea Eduardo Galeano:

"Vaya uno a saber cómo será el mundo más allá del año 2000. Tenemos una única certeza: si todavía estamos ahí, para entonces ya seremos gente del siglo pasado y, pero todavía, seremos gente del pasado milenio. Sin embargo, aunque no podemos

adivinar el mundo que será, bien podemos imaginar el que queremos que sea. El derecho de soñar no figura entre los treinta derechos humanos que las Naciones Unidas proclamaron a fines de 1984. Pero si no fuera por él, y por las aguas que da de beber, los demás derechos se morirían de sed. Deliremos, pues, por un ratito. El mundo, que está patas arriba, se pondrá sobre sus pies...

...— El aire estará limpio de los venenos de las máquinas, y no tendrá más contaminación que la que emana de los miedos humanos y de las humanas pasiones.

La gente nos será manejada por el automóvil, ni será programada por la computadora, ni será comprada por el supermercado, ni será mirada por el televisor.

El televisor dejará de ser el miembro más importante de la familia, y será tratado como la plancha o el lavarropas.

—La gente trabajará para vivir, en lugar de vivir para trabajar...

...—La justicia y la libertad, hermanas siamesas condenadas a vivir separadas, volverán a juntarse, bien pegaditas, espalda contra espalda..."

(Fragmento de "El derecho a soñar", de Eduardo Galeano - *Inédito en libro*).

Roxana Rebuffo es Profesora de Enseñanza Primaria.

Mónica Lamas es Profesora de Enseñanza Primaria y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Físicas.

Escolares.com.ar

LA PUERTA DE ENTRADA
A LA ESCUELA MÁS
IMPORTANTE DE INTERNET

Un sitio, con más de 1200 vínculos, que ha sido recomendado por *Radar* y *Gauchonet*. Seleccionado entre los principales sitios de Argentina por la revista *Surf Internet*.

PARA EL AULA
Contenidos para todas las materias del aprendizaje.

PARA LA ESCUELA
Las necesidades del establecimiento. Equipamiento escolar. Personal directivo.

PARA EL DOCENTE
Información. Gremiales y profesionales.

PARA LA COMUNIDAD
Los establecimientos se presentan. Para padres y chicos.

Novedades de octubre:
Notas y formularios. Estatuto del docente. Más empresas proveedoras. Nuevos links para todas las materias.

Visite www.escolares.com.ar

Seño: ¿va con o sin hache?
La ortografía: ¿un problema para quién?

Por Irene Nielsen y Beatriz Kohen

El error ortográfico no es como el clavo, que se hace desaparecer martillando fuerte.

Joan Guión

La primera pregunta, u otras del mismo tenor, seguramente les resultarán muy conocidas ya que aparecen en forma recurrente cada vez que nuestros alumnos abordan una tarea de escritura. Esta situación, tan cotidiana en el aula, puede ser tomada como natural y poco trascendente o como indicadora de que el alumno está realizando un proceso de aproximación al subsistema ortográfico.

La pregunta nos muestra que carece de alguna información, pero, al mismo tiempo nos señala que:

- Sabe que le falta información.
- Tiene un conflicto y está buscando resolverlo.
- Duda y busca un informador que le ayude con el problema.
- Tiene conciencia ortográfica.
- Presenta una actitud de superación.

La segunda pregunta pone en evidencia el hecho de que la ortografía atañe tanto a los alumnos como a los docentes, siendo estos últimos los encargados de hacer la difícil tarea de enseñar a escribir convencionalmente y sin errores. Por un lado los alumnos quieren escribir bien (sobre todo cuando sus escritos tienen un destinatario concreto) y los docentes quieren que sus alumnos escriban sin "faltas de ortografía". El aula es el escenario del encuentro entre estas dos necesidades y es allí donde se sitúa el problema didáctico de la ortografía. Este es nuestro tema.

LECTURA Y ORTOGRAFÍA: LEER ¿MEJORA LA ORTOGRAFÍA?

La experiencia de los docentes, parecería señalar que existen por lo menos tres grupos respecto del dominio ortográfico. Aquellos que, por intuición ortográfica, **cometen pocos errores** y desde el inicio de sus producciones no encuentran grandes problemas en la escritura de las palabras, **los que cometen errores en las palabras de mayor dificultad ortográfica** y los que **siempre escriben las palabras con muchos errores,** aún las más sencillas.

Para el trabajo en el aula, es importante que el docente atienda las necesidades de los tres grupos. Los del primer grupo, porque tienen que pasar de la intuición al conocimiento ortográfico. Los otros porque requerirán mayores tiempos y espacios para la reflexión y la creación de la conciencia ortográfica.

Es importante crear espacios de intercambio entre los alumnos con distinto dominio ortográfico, ya que el trabajo grupal brinda oportunidades de aprendizaje a todos.

Existe una creencia generalizada de que la lectura es una estrategia adecuada para mejorar la ortografía. Sin embargo, muchas personas que son buenas lectoras tienen, a la hora de escribir, muchos errores ortográficos y, personas con buena ortografía que leen poco.

En realidad hay una relación entre lectura y ortografía, ya que un texto sin errores ortográficos es más fácil de leer. También es cierto que algunos niños, en realidad muy pocos, usan información ortográfica que recuerdan de lo leído. Esto se da tan pocas veces, que no puede constituirse en una estrategia para la enseñanza de la ortografía.

Por otra parte, usar la lectura como pretexto para aprender ortografía, desvirtúa su verdadero valor, es decir la comprensión de los textos y de otras estrategias cognitivas específicas de la lectura. Por ejemplo: señalar palabras con mb en un texto no garantiza la correcta escritura de las palabras que tengan esta dificultad.

La ortografía es un elemento constitutivo de la tarea de escribir, por lo tanto es pertinente trabajarla durante la producción de textos y no a partir de la lectura de textos.

ORALIDAD Y ORTOGRAFÍA: ¿SE ESCRIBE COMO SE ESCUCHA?

Otra afirmación que escuchamos asiduamente, es que la escritura es el reflejo de la oralidad y que los alumnos que escriben mal es porque hablan mal. Sin embargo, el idioma castellano no tiene una correspondencia exacta entre lengua oral y lengua escrita. Esto genera dificultades ortográficas ya que la ortografía "no se escucha", por ejemplo:

- en los casos de dos letras para un mismo sonido: v/b, c/s/z, ll/y, etc.;
- en la separación de las palabras, ya que la lengua oral es un continuo;
- en el caso de las letras mudas como la "h" o la "u" en gue/gui y que/qui.

Muchas veces observamos a maestros que para suplir estas falencias, dictan textos a los niños, haciendo una pronunciación exagerada de las letras para que las escriban correctamente, con lo cual cuando el niño no tiene un adulto que haga esta tarea, es incapaz de escribir estas diferencias y de tener "dudas ortográficas". Esto último le impide construir el subsistema ortográfico.

Hay que tener en cuenta que si bien, un cordobés y un santiagueño hablan "distinto", el lenguaje escrito no cambia, constituye una forma fija que puede ser leída por cualquier variedad dialectal.

¿QUÉ SABERES Y PROCESOS TIENEN QUE ADQUIRIR LOS ALUMNOS ACERCA DE LA ORTOGRAFÍA?

Desde un enfoque comunicativo de la lengua, esta es la primer pregunta que debe hacerse un docente frente a la enseñanza de la ortografía. En el aprendizaje de la ortografía es fundamental:

- **Saber usar el sistema de notación adecuadamente cuando se escribe.**

Esto significa saber que hay palabras que según cómo se escriban su significado será distinto, como es el caso de voz y vos, o que palabras de igual escritura tienen significado distinto como los parónimos (raya, el pez, o raya, la línea). Reconocer palabras que se escriben de modo similar porque pertenecen a la misma familia (hacer, haciendo, hacía,etc.).

El sistema de notación implica mucho más que saber las reglas ortográficas de memoria, implica saber escribir las palabras de acuerdo al uso que se le dé en el texto a producir.

- **Saber cuando hay que dudar.**

El complejo sistema ortográfico, sólo se puede aprender a partir de la reflexión sobre los escritos propios y ajenos, sobre la búsqueda de las regularidades del lenguaje y sobre las excepciones. Es decir, que se debe partir, necesariamente de la duda ortográfica.

Crear en el aula la duda ortográfica será uno de los objetivos centrales en la enseñanza de la escritura. No todas las palabras llevan a dudar, por ejemplo "papel", es una palabra que no crea duda, pero "había" sí es una palabra que puede crear dudas, si va o no con h y si va con v corta o b larga.

A partir de la instalación de la duda ortográfica, es que los escribientes noveles, comenzarán a desarrollar la conciencia ortográfica, necesaria para buscar soluciones a los problemas planteados.

Otro aprendizaje importante es saber dónde encontrar información pertinente para resolver las dudas: los diccionarios, las revistas especializadas, los textos, los libros de ortografía, etc. Cuanto más autónomos sean los niños en la resolución de los conflictos, más expertos serán en la búsqueda de soluciones. Esto hará que aprendan variados procedimientos que les permitan evacuar sus dudas y buscar la información adecuada.

Formar en la escuela usuarios autónomos de la lengua escrita, es también brindarle herramientas de búsqueda y sistematización de los conocimientos nuevos.

Corregir los errores, haciéndoles marcas con colores, difícilmente sea el método más eficaz para lograr la reflexión, la duda y la búsqueda de soluciones. Además está comprobado, que rara vez los niños vuelven sobre las correcciones hechas por el docente para aprender más.

¿CÓMO ABORDAR LA ORTOGRAFÍA EN EL AULA?

Enseñar la ortografía de la lengua castellana es ayudar a los niños a descubrir las restricciones que esta impone. Para eso el maestro tiene que:

- saber ortografía;
- conocer aquello que el niño desconoce cuando comete un error ortográfico;
- conocer las alternativas didácticas para favorecer la adquisición de la ortografía en sus alumnos.

El siguiente cuadro, sintetiza lo dicho, concretándolo en el trabajo áulico. No pretende dar cuenta de todos los "SI" y todos los "NO" respecto a la enseñanza de la ortografía . Por el contrario, pretende ser un espacio abierto, donde cada docente, desde su experiencia incorpore aquello que le da resultado o desee desechar de sus prácticas. Y hay algo más, este cuadro sólo puede ser completado, asumiendo una actitud reflexiva sobre la propia práctica.

SI	NO
• Producir variados textos de uso social, con un destinatario concreto.	- Enseñar las reglas sin contexto: palabras y oraciones aisladas.
• Crear la duda ortográfica sobre el texto producido trabajándolo en forma grupal.	- Memorizar las reglas ortográficas.
• Reflexionar sobre el escrito y mejorarlo.	- Escribir renglones de palabras mal escritas.
• Crear espacios y tiempos para la búsqueda de información..	- Buscar palabras de una determinada regla en una lectura.
• Sistematizar las dudas comunes a partir de la reflexión.	- Hacer oraciones con las palabras que se escribieron con errores.
• Aportar información a través de distintos elementos como libros de consulta, de ortografía, diccionarios, etc.	- Señalar con color el error cometido.
• Enseñar la ortografía a partir del uso.	- Enseñar ortografía como un contenido más de la planificación.
• Valorizar los avances en la mejora de los escritos.	- Desvalorizar públicamente a los niños que tienen faltas ortográficas.
• Realizar la corrección de la versión final del escrito con la participación de los autores.	- Corregir sin la participación de los autores.

PARA CONCRETAR ESTA PROPUESTA DE TRABAJO CON LA ORTOGRAFÍA...

"...hace falta un maestro que informe, propicie la discusión, proponga soluciones, muestre opciones, posibilite la interacción de los niños entre sí, y de ellos con la lengua escrita; un maestro que lea y escriba por y para sus alumnos.... Este maestro facilita con sus propuestas el desarrollo y la formación de sujetos activos, reflexivos, abiertos; capaces de dudar y al mismo tiempo tomar decisiones; de preguntarse y a la vez buscar respuestas alternativas." (Frangi y Varela.)

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Frangui, M. del Carmen y Varela, M. del Pilar: *¿Con la ortografía se nace? O ¿La ortografía se hace?*, Ministerio de Cultura y Educación, Plan Social Educativo, 1998.

Kaufman, Ana María y Rodriguez, María Elena: *La escuela y los textos*, Buenos Aires, Santillana, 1993.

Torres, M. y Ulrich, Stella: *Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos*, Buenos Aires, Aique, 1991.

Irene Nielsen es Profesora en Ciencias de la Educación y Psicología Social.
Beatriz Kohen es Licenciada en Ciencias de la Educación.

Fracciones en la escuela.
(Segunda parte.)

Por María Elena Duhalde

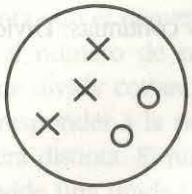
***A causa de que cada interpretación de los números racionales está relacionada con estructuras cognitivas determinadas, si durante el proceso de instrucción se deja de lado esta imagen de conglomerado o se dejan de identificar estructuras concretas necesarias, se puede provocar la falta de comprensión en el niño.* (Kieren, 1976.)**

Como se ha venido hablando, sin duda, la enseñanza de las fracciones es un tema complejo. Es común que todos los años les enseñemos a los niños distintos aspectos de este tema y al año siguiente no sabemos por qué "**se han olvidado todo**". En realidad cabe preguntarse, ¿es que se han olvidado todo o es que realmente no han comprendido los conceptos involucrados y la presentación de respuestas correctas no necesariamente implica la adquisición de un conocimiento y solo es producto de un aprendizaje por repetición?

En este artículo continuaré con el tema sobre el aprendizaje de las fracciones, por un lado completaré los distintos significados y por otro presentaré algunas investigaciones[1] relacionadas con aspectos de este tema, entre ellos la construcción de las **relación parte – todo,** que supera ampliamente la consideración de la fracción como la dupla –número total de partes– número de partes consideradas, ya que en general no se presta atención a la relación inversa entre el número de partes y el tamaño de las partes, ya sea en situaciones de división de cantidades discretas o continuas.

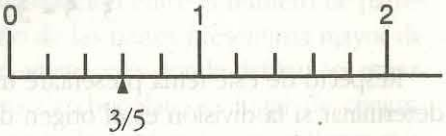
En el artículo anterior principalmente se habló de dos de los significados del concepto de fracción: como parte de un todo continuo o discreto. Otros aspectos a tener en cuenta y que no agotan todas las posibilidades son:

a- Una **comparación** entre un subconjunto de un conjunto de objetos discretos y el conjunto total; por caso: 3 de las 5 bolitas son negras



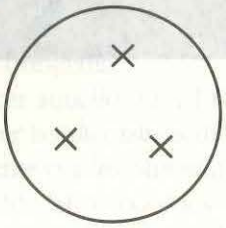
3/5 de las bólitas son negras

b- Un **punto de una recta graduada** que queda ubicado entre dos números enteros

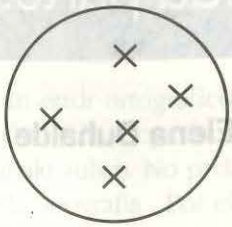


c- La **comparación** de dos colecciones de objetos o de dos medidas.

c-1 Colecciones

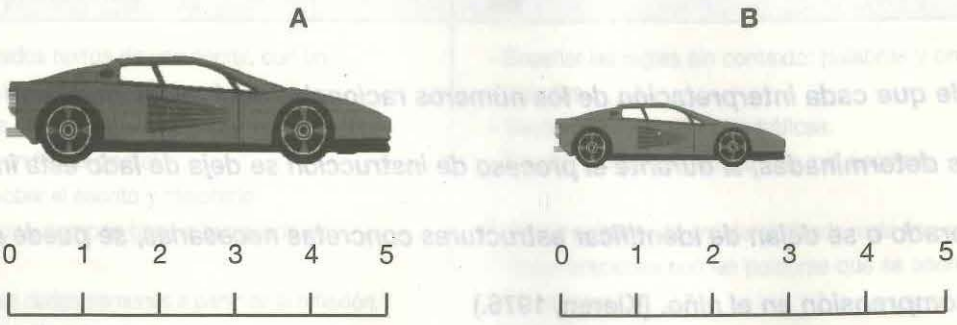


La bolsa A tiene 3/5 de los caramelos de B.



La bolsa B tiene 5/3 de los caramelos de A.

c-2 Medidas



El largo del auto B es 3/5 del auto A. o El largo del auto A es 5/3 del auto B.

Otro aspecto del concepto de fracción está relacionado con el resultado de una operación de división, es decir con el concepto de fracción como número racional. Este significado se aplica a:

-Cantidades discretas: dividir 3 chocolates entre 5 personas.

3 : 5 = 3 / 5

-Cantidades continuas: Dividir un chocolate de tres barras entre 5 personas.

3 : 5 = 3 / 5 de 1 barra para cada uno.

Respecto de este tema presentaré una serie de investigaciones recientes en las que se trató de determinar si la división es el origen de la comprensión de los números racionales en los niños.

■ LA DIVISIÓN CON CANTIDADES DISCRETAS

Los niños desde muy pequeños pueden dividir una colección de elementos en partes iguales utilizando el procedimiento "uno para mí, otro para vos". En este tipo de situaciones de distribución, los niños están concentrados en la obtención de partes iguales y no en la relación entre el tamaño de las partes y el número de partes. En situaciones de división intervienen tres elementos: el dividendo (cantidad de elementos de la colección), el divisor (número de partes entre las cuales será dividido el dividendo y cociente (el número de elementos de cada parte: resultado de la división). La comprensión sobre estas relaciones está centrada en una relación inversa entre el número de receptores y el tamaño de las partes. No siempre los niños atienden a este aspecto y muchas veces los docentes tampoco los orientamos a reflexionar sobre él.

Una investigación realizada por Despina Deli (1994) en escuelas de Thesaloniki y repetida por Correa (1995) sobre una franja etaria de niños entre 5 y 7 años, confirma que los niños tienen algunas dificultades para establecer estas relaciones.

Se les presentó a los niños un problema que consistía en repartir en partes iguales caramelos entre los chicos que concurrirían a dos fiestas y se debía averiguar si los chicos de una fiesta iban a recibir la misma cantidad de caramelos que los de la otra. Dos variables intervenían en la búsqueda de la solución: en un caso, el número de niños de cada fiesta era el mismo y en el otro el número de niños de una de las fiestas era mayor. Los alumnos debían anticipar la respuesta, en consecuencia la situación estaba planteada de manera que no existiera un estímulo perceptual. Se trató de confirmar la hipótesis de que la introducción de la segunda variable representaría más respuestas erróneas que la primera, ya que en ella se requería establecer la relación inversa entre el número de alumnos de cada fiesta y la cantidad de caramelos que recibiría cada uno. Las respuestas a la primera situación no presentaron dificultad para ninguno de los niños de las distintas edades, pero la segunda presentó diferencias significativas en tanto aumentaba la edad: 30, 55 y 85 % respectivamente para los niños de 5, 6 y 7 años. Los errores producidos en las respuestas se pueden centrar en dos tipos:

- Como el número de caramelos que había que distribuir era el mismo para las dos fiestas, a los niños de ambas fiestas les correspondería el mismo número. (5 y 6 años).

- Cuanto mayor es el número de niños que van a las fiestas, más golosinas recibirían (7 años).

Esta última respuesta fue considerada por los investigadores como un grado de avance bastante importante, ya que los niños comenzaron a tener en cuenta el número de receptores (divisor), que los niños más pequeños ignoraban. Si bien llegaron a una respuesta errada, establecieron la relación entre el número de receptores y el tamaño de las partes, aunque de manera equivoca.

■ LA DIVISIÓN CON CANTIDADES CONTINUAS

Posteriormente, Desli (1994) planteó un problema similar al anterior pero ahora se distribuían en ambas fiestas chocolates (cantidad continua que a su vez puede subdividirse en partes). En esta nueva situación se podía observar la intima conexión de la división con el concepto de fracción. El resultado del reparto no sería un número entero sino una fracción, teniendo en cuenta que el número de chocolates era inferior al número de niños de cada fiesta, la acción de dividir cortando un todo en partes permitió responder a la pregunta cuántos de una manera distinta. El número de partes en que se divide una unidad que es tomada como un todo y el tamaño de las partes que se obtienen, **es menor cuando mayor es el número de partes.**

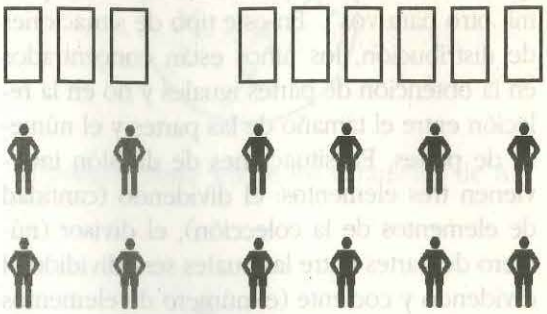
La pregunta que se hacían los investigadores era si la relación entre el número de partes y el tamaño de las partes presentaría mayor dificultad en situaciones donde debían ser repartidas barras de chocolate en lugar de conjuntos. Los resultados obtenidos no difieren mu-

cho de los que se obtuvieron con cantidades discontinuas. Los niños de 7 años afirmaron que en la fiesta donde había más chicos recibirían más chocolate. Nuevamente los investigadores consideran que esto muestra un avance en la construcción de la relación parte – todo, insistiendo que estas habilidades preceden al conocimiento de las representaciones fraccionarias y mucho más, al cálculo con las mismas. Sin embargo, consideran que deben continuarse las investigaciones sobre estos aspectos, aún cundo las muestras corresponden a niños de diferentes características dado que provienen de culturas diferentes. Las investigaciones se realizaron en Oxford, Thesaloniki y Brasil.

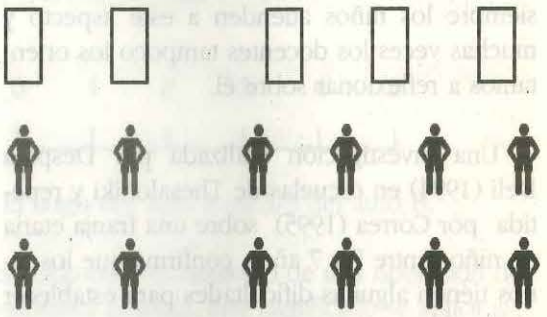
La situación planteada en otra investigación muestra que el "límite del medio[2] es un buen punto de referencia para los niños en situaciones donde tienen que decidir si una parte es mayor o menor que otra. Bryant (1974) sugería que antes de que los niños entiendan relaciones parte – todo, son capaces de entender una forma más elemental de relaciones en la comprensión de las cantidades continuas que **es la relación parte – parte.** Si una cantidad continua es dividida en dos partes, pueden juzgar con facilidad si una parte es mayor o menor que otra, sobre todo si se tiene como referencia el entero dividido por la mitad.

Desli (1994) amplió estas investigaciones acerca del papel del "límite del medio" en la cuantificación de las relaciones parte – todo. La edad de los niños estaba comprendida en una franja de 6 a 8 años, eran de Thesaloniki y todos ellos concurrían a escuelas públicas. Ella utilizó situaciones de reparto de chocolates (cantidad continua) entre niños.

La situación planteaba que una cierta cantidad de barras sería igualmente repartida entre los niños que iban a dos fiestas. La pregunta se refería a juzgar si los niños de ambas fiestas recibirían la misma cantidad de chocolate y de lo contrario en qué fiesta recibirían más. Se crearon condiciones en las cuáles los niños podían usar el límite del medio para responder[3] y una condición donde este límite no era una buena referencia para poder determinar una respuesta correcta. Cada una de estas condiciones están representadas en las figuras que se presentan a continuación, se distinguen con distinto color los niños que concurrían a una fiesta o a otra.[4]



Un problema dentro de la mitad



Mitad versus menos que la mitad

Este material fue usado para investigar los razonamientos parte – parte y parte –todo.

Los resultados fueron lo siguientes: en todos los casos los niños dieron respuestas correctas cuando se podía comparar ambas fiestas utilizando "el límite del medio" como referencia. Sin embargo los investigadores recomiendan no creer que por los resultados obtenidos, éstos temas no presentan dificultades a los niños. En los problemas presentados se debía considerar qué parte de la barra de chocolate debía ser repartida a los niños de ambas fiestas, sin tener los todos dividido en partes explícitamente. En estos problemas existen dos variables " el número de niños" y "el número de chocolates", en contraposición con el primer ejemplo donde el número de niños variaba pero permanecía constante el número de chocolates.

Ante estas situaciones, un análisis de las respuestas de los alumnos permite un apoyo adicional a la hipótesis de que la mitad representa un papel importante en la cuantificación, en cualquiera de las dos situaciones. Las respuestas obtenidas fueron de distinto tipo:

1- Dar la mitad de chocolate a cada uno de los chicos de cada fiesta, sin cuantificar el resto.

2- Dar la mitad del chocolate a cada uno de los chicos de ambas fiestas, pero cuantificando el resto, es decir, dividiendo el resto en partes hasta que fue totalmente distribuido.

En la primera situación (rojos), se debía repartir 3 chocolates entre 4 chicos y en la fiesta 2 (azul), se debía repartir 6 chocolates entre 8 niños. Algunos respondieron que en la fiesta azul se iba a repartir más chocolate, porque "se dividían en dos y sobraban dos chocolates para repartir de nuevo". Por el contrario al grupo rojo solo le iba a sobrar un chocolate. Se observa en este caso que los niños cuantifican las situaciones en que pueden dividir por la mitad, pero la parte restante que hay que seguir dividiendo no es cuantificada. En el segundo tipo de respuesta un niño expresó el siguiente razonamiento: ***"Todos los niños van a tener lo mismo porque en los dos casos ellos dividen los chocolates en dos pedazos. Al grupo rojo le va a sobrar un chocolate y al grupo azul le van a sobrar 2 chocolates, porque el grupo azul tiene el doble de chicos que el grupo rojo"***. Como puede observarse identificó la relación de proporcionalidad que estaba implícita en el problema. Estos resultados fueron encontrados en otras investigaciones: Ball (1993), Kieren (1994) y Lamon (1993).

En la situación donde la resolución necesitaba expresarse en partes que no eran medios "mitad versus menos que la mitad" los niños presentaron mayor dificultad en su resolución

■ CONCLUSIÓN

Como puede observarse los niños de entre 5 y 7 años comienzan a desarrollar una comprensión acerca de las relaciones inversas entre el tamaño de las partes y el número de partes, es decir, " entre el cociente y el divisor" y estos razonamientos lo pueden hacer tanto con cantidades discretas como continuas, mostrando así un conocimiento de las fracciones de la unidad. Además se observa que existe un camino que los lleva a intentar cuantificar partes con cantidades continuas, cuando se trata de dividir un todo en dos partes iguales.

■ NOTAS

[1] Laa investigaciones presentadas fueron estractadas del libro. Nunes y Bryant.,Crianças facendo Matemática. Porto Alegre, Artes Médicas,1997.

[2] Se utiliza este término "límite del medio" cuando en las actividades de comparación entre distintas situaciones los niños pueden tener a la vista la mitad y en consecuencia tomarla como referencia.

[3] La situación en que la cantidad de niños de ambas fiestas era la misma se planteó en el punto "La división con cantidades continuas".

[4] Esta distinción es solo a los efectos de diferenciar las situaciones en la exposición.

■ BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Ciscar, M. y Sánchez García: *Fracciones*, Madrid, Síntesis, 1991.

Dickson y otros: *El aprendizaje de la Matemática*, Madrid, Ed. Labor, 1991.

Nunes y Bryant, Crianças: *Facendo Matemàtica*, Porto Alegre, Artes Médicas,1997.

María Elena Duhalde es Profesora de Matemática y Maestra Normal Nacional. Capacitadora de CIPOD – La obra.

Los núcleos conceptuales de la E.G.B 2: **Los problemas medioambientales.**

Por Mario López y Sergio E. Rodríguez

Los problemas ambientales pueden ser el núcleo conceptual para trabajar en EGB 2, por la importancia mundial que está problemática está adquiriendo dentro de la temática social. Tomando el caso de la contaminación de los ríos se presenta una propuesta que parte de las hipótesis de explicación dadas por los alumnos.

■ MARCO TEÓRICO

El planteo que encontrarán los lectores se refiere concretamente al trabajo de las Ciencias Sociales en 5º año de la Educación General Básica, 2º Ciclo, cuyos aportes teóricos sirven para ser aplicados desde 3º a 6º año, ya que se refiere a alumnos con características evolutivas más o menos similares. Como ya lo hemos dicho en artículos anteriores (LÓPEZ, M; RODRÍGUEZ, S, 1999 a, 1999 b) la idea se centra en el trabajo sobre el conocimiento del medio natural y social, a través de la selección de una serie de problemas ambientales relevantes y en una metodología de resolución de problemas, permitiendo el desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos. El niño de 8 a 11 años que atraviesa el período de las operaciones concretas, tiene una gran curiosidad por el conocimiento de hechos nuevos y puede clasificar y tipificar los datos, posibilitando enriquecer su vocabulario técnico. La memoria es utilizada para que el alumno logre un aprendizaje autónomo y significativo, a través de estrategias que le permitan reflexionar sobre sus propias opiniones y juicios, en la contrastación con la de los otros, trabajando sobre las cuestiones ambientales, las cuales presentan un creciente interés social y que afectan a los intereses, necesidades de los niños. La geografía, a igual que se plantea desde la historia, hace su aporte conceptual y teórico para la explicación de los problemas ambientales, específicamente en sus dimensiones básicas (las relaciones medio físico y social, entre individuo y sociedad, entre naturaleza y cultura y entre elementos bióticos y abióticos) y teniendo en cuenta los dos ejes didácticos: espacial y temporal. El concepto geográfico que se toma para estudiar los problemas ambientales es el de paisaje, desde una perspectiva ecosistémica, de relaciones interdependientes, donde la actividad social se comporta en forma interrelacionada con otros elementos del medio, donde la incidencia de cada uno de ellos tenderá a un equilibrio o desequilibrio ecosistémico. El espacio local cumple una doble función; por un lado, se comporta como el laboratorio donde se confirman o no las hipótesis de trabajo y, por otra parte, es un recurso actitudinal y emocional que facilita la expresión por parte del alumno de sus conoci-

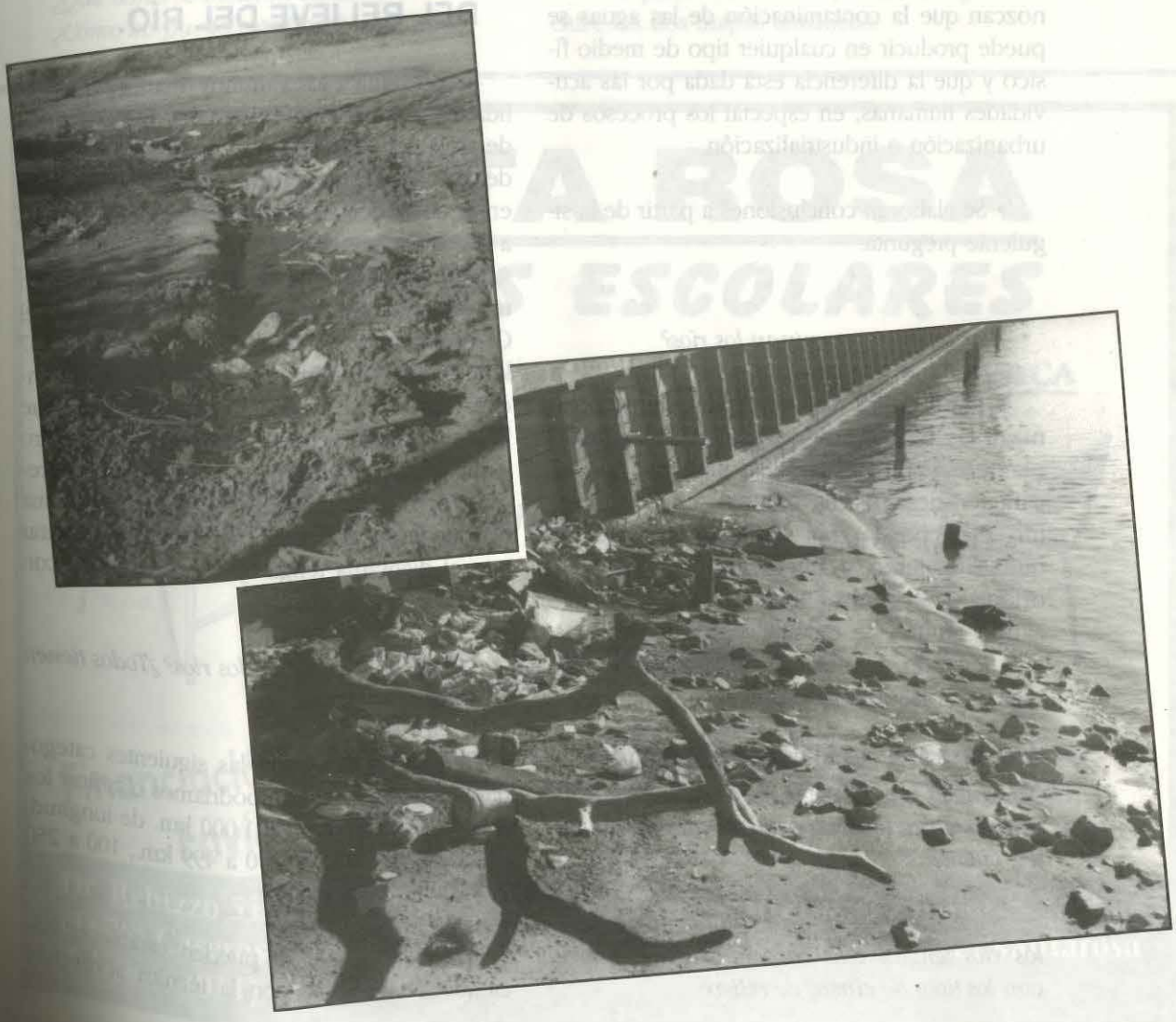
mientos previos. De esta manera se supera el criterio descriptivo regionalista, tan característico de una enseñanza geográfica enciclopedista, al trabajarse sobre un problema concreto.

Asimismo se debe tener en cuenta que todo paisaje es una construcción humana, ya que hoy en día es casi imposible encontrar ámbitos no modificados por el hombre. Además que ese espacio se va construyendo en función de determinadas necesidades sociales, ya sea la explotación del suelo o de un bosque o el aprovechamiento de un curso de agua, por ejemplo. Pero estas actividades no son perennes, sino que van cambiando con el tiempo y esto genera superposiciones de cambios que a veces distorsionan totalmente el paisaje primitivo. El caso de las grandes ciudades puede ser el caso más significativo.

■ PROPUESTA LOS PROBLEMAS AMBIENTALES, PROBLEMAS DE TODOS: LA CONTAMINACIÓN DE LOS RÍOS.

El docente presentará una serie de fotos de lugares conocidos por los alumnos, donde esté presente alguna problemática ambiental (contaminación de ríos, incendios forestales, contaminación visual, etc.) Para ser más concretos tomaremos un caso: la contaminación de los ríos.

¿Qué nos pasa cuando observamos estas fotos?



• Cada alumno anota las impresiones que le produce cada una: sus conocimientos del tema, sus sentimientos.

• Se realiza una puesta en común sobre todas las impresiones y se trata de elaborar un texto común que manifieste la opinión del curso en ese momento. Primer documento: se colocará en un lugar visible de la clase como el primer hito de las actividades que seguirán una secuencia.

• Se pide a los alumnos que busquen fotos donde ellos crean se producen situaciones similares, de distintos lugares y distintos tiempos. En clase se ubicarán esos lugares y se buscarán diferencias y similitudes entre ellos (relieve, clima, bioma, etc.), teniendo en cuenta la información que nos brinda el mapa y otros recursos (cuadros sobre tipos de climas, de biomas, de población urbana, de actividades económicas). El objetivo es que los alumnos reconozcan que la contaminación de las aguas se puede producir en cualquier tipo de medio físico y que la diferencia está dada por las actividades humanas, en especial los procesos de urbanización e industrialización.

• Se elaboran conclusiones a partir de la siguiente pregunta:

¿Por qué se contaminan los ríos?

A partir de las respuestas se trata de organizar las mismas entorno a ideas centrales planteadas: por la actividad humana, por sus características físicas (caudal, ancho, longitud, etc.), por la gran cantidad de población que vive junto a ellos, etc. Esto permite orientar y organizar las actividades, organizando grupos de trabajo según las respuestas. Segundo documento: las respuestas con relación a las ideas centrales.

• POR SUS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS:

¿Qué es un río? ¿Qué partes lo constituyen? Cauce, curso, desembocadura, caudal, afluentes, cuenca.

¿Qué otros factores físicos influyen para que los ríos tengan esas características? Relación con los tipos de clima, de relieve.

¿Cómo se puede representar gráficamente un río? ¿Qué tengo en cuenta para que esta sea adecuada?

■ INTRODUCCIÓN AL PLANO: LA ESCALA.

Planteamos como podemos obtener la longitud real del río observando el mapa donde está representado. Llevando a los alumnos a la necesidad de plantear la equivalencia entre la longitud real y la longitud gráfica, se introducirá la escala gráfica. Ejemplo : tomo el mapa de la provincia de Santa Fe, escala 1:2.000.000 y me pregunto que longitud tiene el río Carcarañá. 5 cm. equivalen a 100 km. Utilizando el compás, voy midiendo los trayectos que recorre el río.

■ REPRESENTACIÓN DEL RELIEVE DEL RÍO.

Se presenta a los alumnos una lista de localidades o parajes por los cuales pasa el curso de agua con su respectiva altura sobre el nivel del mar y medimos las distancias que existen entre ellos, desde la desembocadura. Pedimos a los alumnos que elaboren una medida equivalente para representar la longitud del río en un diagrama (perfil del río) Por ejemplo, el Carcarañá mide 167 km. ¿Cómo represento 167 km. en un diagrama que tiene 17 cm. de ancho? 1cm = 10 km. ¿Y la altura? Tomando que la mayor altura (en la confluencia del Tercero y el Saladillo es de 106 m.s.n.m.) ¿Cómo podremos representarla cuando el alto del diagrama no puede superar los 6 cm. ? (Hay que tratar que el diagrama tenga forma rectangular, con una base más ancha.)

¿Qué longitud tienen los ríos? ¿Todos tienen la misma extensión?

Teniendo en cuenta las siguientes categorías, según su longitud, podríamos clasificar los ríos de Argentina: + de 1.000 km. de longitud, de 500 a 999 km, de 250 a 499 km., 100 a 250 km., menores a 100 km.

Esos datos que se pueden establecer haciendo un ejercicio con la técnica aprendida

para medir en los mapas. Dividiendo al curso por regiones geográficas argentinas.

Se piden que la información la vuelquen en un cuadro de datos, siguiendo las categorías anteriores. ¿Qué tipo de ríos predominan en región? ¿Hay muchos o pocos ríos? ¿A qué se deberá esa cantidad?

Se hace una puesta en común en el curso sobre las distintas regiones: ¿En que regiones están los ríos más extensos? ¿Y los más cortos? ¿Dónde hay mayor cantidad de ríos? ¿Dónde menos? ¿Por qué será así? ¿Qué factores intervendrán para explicar esta situación?

- **POR LAS ACTIVIDADES HUMANAS:**

¿Desde cuando se aprovecha el río?
¿Qué obras se hicieron en él?
¿Cómo las puedo clasificar?
¿Se usa para la navegación o riego? ¿Y para la pesca u obtención de energía? ¿Hay uso turístico?
¿Dónde se desarrollan esas actividades?
¿Qué características tienen las poblaciones que están a sus orillas o en su cuenca?
¿Cuándo comenzó a contaminarse? ¿A través de que actividades?

■ MAPA TEMÁTICO DE ACTIVIDADES CONTAMINANTES.

- Siguiendo un procedimiento similar al planteado al mapa temático del origen de la contaminación, podemos hacer otro referido a las actividades económicas contaminantes según su tipo.
- Puntos rojos: desechos industriales.
- Puntos azules: desechos agropecuarios.
- Puntos verdes: desechos residenciales.
- Se puede hacer un ejercicio comparativo entre los dos mapas temáticos:

SANTA ROSA
MUEBLES ESCOLARES
LÍNEA ANTIGOLPE

LÍNEA CLÁSICA

Calidad garantizada
REPARACIONES
Financiación
Envíos al Interior
EQUIPAMIENTO MOBILIARIO
PARA JARDINES, COLEGIOS,
INSTITUTOS, UNIVERSIDADES
Dr. Rebizzo 5152
(1678) Caseros Pcia. de Buenos Aires
Teléfono (011) 4734-0592
Mail: santarosa@escolares.com.ar
www.escolares.com.ar/santarosa

¿Dónde se concentra el mayor número de actividades contaminantes?

¿Qué tipo de desechos producen esas zonas?

¿Cuándo se originan esas actividades?

Otra variante es preguntarnos sobre el origen de las actividades que contaminan los ríos:

¿Hace 20 años el río estaba contaminado? ¿Y hace 40 o 60 años?

Aquí interesa que los alumnos indaguen, dentro de su grupo social cercano (familia, vecinos), sobre los antecedentes de la contaminación, sobre que actividades se desarrollaban entorno a él, si sus aguas eran utilizadas para el abastecimiento residencial, etc. Con estos datos se podrá comparar las situaciones actuales y pasadas, recreando el río de 40 o 60 años atrás, inclusive retroceder en el tiempo lo máximo posible. De esta manera introducimos al niño en el pensamiento histórico.

■ MAPA TEMÁTICO SOBRE EL ORIGEN DE LA CONTAMINACIÓN DEL RÍO.

¿Se puede realizar un documento cartográfico sencillo que nos permita representar los datos obtenidos? Sí, se puede llegar a confeccionar una carta que manifieste el origen de la contaminación del río.

• Tomar un plano o mapa que represente el recorrido del río y en él ubicar los lugares donde se producen actividades contaminantes, diferenciándolas de acuerdo a la época en que se comenzó a contaminar. Se puede utilizar el color como elemento diferenciador. Por ejemplo, puntos rojos, actividades contaminantes que tienen más de 40 años; puntos azules, actividades contaminantes con una antigüedad entre 39 y 20 años y, puntos amarillos, actividades contaminantes con una antigüedad menor a 20 años.

• Nos preguntamos sobre el orden de importancia que tiene cada color. Esto nos permitirá saber los ciclos históricos más importantes en cuanto a generación de actividades contaminantes.

Una vez que se terminan de hacer las actividades propuestas para responder a cada hipótesis sobre el origen de la contaminación planteado en un principio, desde los conocimientos previos de los alumnos - por sus características físicas, por las actividades humanas -. Los alumnos han conceptualizado y procesado la información diversa, de esta manera podrán construir teorías explicativas sobre la contaminación de los ríos.

■ EVALUACIÓN

Se trabaja con los alumnos sobre dos preguntas:

¿Qué he aprendido sobre los ríos y su contaminación?

¿Cómo he trabajado el tema?

Se le pide al alumno que desarrolle una secuencia de los conceptos aprendidos y sobre los procedimientos y su opinión sobre esta metodología de estudio. De esta podremos saber si se ha logrado un aprendizaje significativo.

■ BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Bale, J.: *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*, Madrid, Morata – MEC, 1989.

Boira, J.V.; Reques, P; Souto, X.M.: *Espacio subjetivo y geografía. Orientación teórica y praxis didáctica*, Valencia, Nau Llibres, 1994.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: *Los CBC en la Escuela. Primer Ciclo*, Buenos Aires, 1996.

López, M; Rodríguez, S.: "Núcleos conceptuales en Ciencias Sociales de EGB 1 y 2: un aporte teórico", *La obra*, Buenos Aires, octubre de 1999(a).

----------: "Núcleos conceptuales en Ciencias Sociales de EGB 1 y 2: un aporte teórico", *La obra*, Buenos Aires, noviembre 1999(b).

Puglisi, S.; Muleri, R.: *Taller de educación ambiental*, Buenos Aires, Troquel, 1991.

Souto González, X: *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*, Barcelona, Ediciones del Serbal, 1998.

Villarasa, A; Colombo, F.: *Mediodía. Ejercicios de exploración y representación del espacio*, Barcelona, Graò, 1988.

Mario López es Profesor de Historia.
Sergio E. Rodríguez es Profesor de Geografía.

CIPOD
laobra

19 FEBRERO al 25 MARZO 2000

Auspician:

Gandhi
Incorp. a la R.F.F.D.C. B - 147

ediciones laobra s.a.

ediciones Aula Abierta S.A.

CAPITAL FEDERAL.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

Curso de capacitación docente con puntaje y créditos.

"EXPRESIÓN CORPORAL."

ORGANIZAN:
Instituto Gandhi y Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD).

DESTINATARIOS:
Docentes y estudiantes avanzados de todas las áreas artísticas del Nivel Inicial, EGB y Polimodal, directivos y del área de Educación Física.

TEMÁTICAS A ABORDAR:
LA UNIDAD CORPORAL
- Contenidos y fundamentos.
- Expresión y desarrollo psicomotriz.
- Movimiento - imaginación.
- Movimiento - lenguaje.
- El cuerpo en la escuela.
- Articulación transversal con otras áreas.

DOCENTE A CARGO: Mercedes Oliveto.

MODALIDAD: Semipresencial.

PERÍODO DE INSCRIPCIÓN:
Desde el 1/12/99 al 14/1/2000
y 1/2/2000 al 12/2/2000.
Mahatma Gandhi 352
Tel./Fax: 4855-6855
Martes y jueves de 15 a 19 hs.

CIERRE DE INSCRIPCIÓN: 12 / 2 / 2000.

El ecosistema. Factores abióticos.

Por Claudia Viola y Alejandro Lino

El agua (III).

De la mano de Arquímedes hemos analizado la relación entre la densidad de los cuerpos y su flotabilidad en cualquier fluido, en particular el agua. Hemos respondido entonces a la pregunta más común, ¿ por qué no se hunden las cosas que flotan? Queda entonces pendiente otra gran pregunta, ¿por qué hay bichitos que pueden caminar sobre el agua sin hundirse?. Nos abocaremos a ella inmediatamente después de realizar algunas consideraciones finales sobre la densidad.

■ NO TODO ES EL PESO

Uno de los errores más comunes al hablar de la flotación de los cuerpos consiste en relacionarla directamente con su peso. Muchos adultos razonan al igual que los chicos al ofrecernos como respuesta que los cuerpos livianos flotan y los pesados se hunden. Un razonamiento tan simple como errado.

Ni todo lo liviano flota ni todo lo pesado se hunde. Recordemos que es la densidad de un cuerpo y no su peso lo que determina su flotabilidad.

Es cierto que el aceite flota en el agua y que podemos comprobar que un litro de aceite pesa menos que un litro de agua. Pero si nos detenemos un instante en lo que acabamos de afirmar, notaremos que hemos referido el peso a un volumen determinado de líquido.

De la misma manera, si tomamos un cubo sólido de aluminio de unos 10 cm de arista, (1dm), y lo colocamos en un recipiente con agua, veremos sin sorpresa que el cubo se hunde. Como un cubo de esas dimensiones posee un volumen de 1000 cm^3, ($1dm^3$), es fácil comprobar que su peso es mayor que el de un litro de agua,(1 litro de agua equivale también a unos 1000 cm^3).

Ambos ejemplos parecen corroborar la afirmación sobre lo pesado y lo liviano que hemos tildado de errónea.

Ahora bien, un litro de aceite mezcla para cocina puede pesar unos 900 gramos. Tomemos una bolita de vidrio pequeña, de unos 15 gramos de peso y arrojémosla en la mezcla de 1litro agua con 1 litro de aceite. ¿ Qué creen que sucederá?. Por supuesto, la bolita atravesará indiferente ambas capas de líquido y se depositará muy oronda en el fondo del recipien-

te. ¿Pero acaso la bolita no es mucho más liviana que todo el aceite que flota sobre el agua?

El cubo de aluminio sólido pesa unos 2,7 kilogramos. Tomemos ahora un tablón de madera de unos 3 kilogramos de peso y coloquémoslo en una palangana grande llena de agua o en un piletón. ¿ Qué pasará ?, ¡ claro ! , más allá de su peso, la madera flotará.

Con estos sencillos ejemplos muy fácilmente corroborables, debería quedarnos en claro que la flotación de los cuerpos no es una simple cuestión de peso. Sin embargo, sí podemos hacer intervenir al peso en una relación que nos permita decidir si un cuerpo flotará o no en el agua (o en cualquier otro fluido).

Como señalamos más arriba, en cada uno de los dos primeros ejemplos en los que parecía cumplirse el razonamiento ingenuo, relacionamos al peso con un determinado volumen fijo como unidad de comparación. Para el caso elegimos 1000 cm^3 o 1 litro que para los fines prácticos resultan ser equivalentes. De esta forma, si hacemos el cociente entre el peso del cuerpo y el volumen que ocupa obtenemos los siguientes valores para el agua, el aceite y el aluminio. (Ver el recuadro de abajo.)

Como puede observarse, la comparación entre las tres relaciones nos aporta un dato significativo; para el aceite es menor que para el agua y éste flota en ella. Para el aluminio es considerablemente mayor que para el agua y el cubo de aluminio sólido se hunde indefectiblemente en ella. Análogamente podemos inferir que el agua y el cubo de aluminio se hundirán en una palangana de aceite y que los tres flotarán sin problemas en un recipiente con mercurio, que pesa unas trece veces más que el agua por unidad de volumen.

A esta relación se la denomina peso específico (pues en su determinación interviene el peso), y resulta ser más cómoda de obtener y manejar que la densidad a la hora de hacer cálculos prácticos.

Ahora bien, ¿existe alguna posibilidad de lograr que el cubo de aluminio flote en el agua?. En las condiciones originales de la experiencia por supuesto que no. Pero podríamos lograrlo si aumentáramos el peso específico del agua por encima del correspondiente al aluminio. Para esto deberíamos disolver en ella sustancias lo suficientemente pesadas en grandes cantidades y en condiciones de presión y temperatura especiales. Como se comprenderá, no resulta ser una tarea simple y las garantías de éxito no son muy buenas.

Sin embargo existe una manera mucho más sencilla de lograrlo. Si tomamos el cubo de aluminio y comenzamos a ahuecarlo por una de sus caras mientras estiramos las laterales, dándole la forma de un cuenco, estaremos aumentando su volumen sin variar en nada su peso. Al aumentar el volumen la relación peso/ volumen se hace cada vez menor, en otras palabras, disminuye el peso específico. Cuando el volúmen del cuenco triplique al del cubo original, este flotará muy orondamente en cualquier recipiente con agua. Es más, hasta podremos cargarlo con unos 300 g aceitunas o cualquier otra cosa que les guste ir picando sin que se hunda. ¿Por qué?, esta respuesta la dejamos en sus manos.

Con estas nociones podremos entender fácilmente porqué podemos construir barcos que desplacen pesos de varias decenas de miles de toneladas. Sólo es cuestión de darles una forma tal que el volumen que ocupen sea lo suficientemente grande como para que su peso específico sea inferior al del agua.

Como ven, con un poco de ingenio y una sola palabra podríamos llegar a poner a salvo al razonamiento ingenuo, bastará con decir: *"todo es cuestión de peso (específico)"*.

$$\frac{P_{agua}}{V_{agua}} \cong \frac{1000g}{1000cm^3} = 1\,g/cm^3 \qquad \frac{P_{aceite}}{V_{aceite}} \cong \frac{900g}{1000cm^3} = 0{,}9\,g/cm^3 \qquad \frac{P_{al}}{V_{al}} \cong \frac{2700g}{1000cm^3} = 2{,}7\,g/cm^3$$

■ LA TELITA DE "ARRIBA"

Si dejamos en reposo un vaso con agua podemos observar claramente la formación de una superficie de separación entre el agua y el aire. Esta es una experiencia cotidiana que por lo general no nos llama la atención.

Sin embargo, esta superficie de separación posee características peculiares que la asemejan a algo así como a una membrana. Si apoyamos con cuidado la yema de un dedo sobre ella, notaremos que esta superficie se pega a la yema con una determinada fuerza y que es necesario retirarla una determinada distancia para que se rompa.

Es más, si tomamos una hojita de afeitar y la colocamos de plano con sumo cuidado sobre la superficie del agua, veremos que se mantiene a flote encorvando ligeramente hacia abajo la superficie del agua sin mojarse. Si en cambio la colocamos verticalmente por el filo, se hundirá irremediablemente. Esto significa que la fuerza que mantiene a flote a la hoja de afeitar puesta de plano no se halla relacionada con las condiciones de flotabilidad analizadas anteriormente. De hecho, el peso específico del agua y el de la hoja de afeitar no han variado en absoluto en ninguno de los casos considerados.

Pero si aún persistieran dudas, podemos sumergir la hoja de afeitar un poco por debajo de la superficie del agua y colocarla otra vez de plano. Veremos que de todas formas se hundirá hasta el fondo del recipiente.

Queda claro entonces que existe una fuerza que actúa exclusivamente en la superficie del agua y que debe ser la responsable no solo de sostener a la hojita de afeitar, de mayor peso específico que el agua, sino también de formar una especie de "telita" en la superficie de separación. Esta fuerza recibe el nombre de *"tensión superficial"* y no solo se manifiesta en el agua, en realidad es común a todos los líquidos. Gracias a esta fuerza, que actúa perpendicularmente a la superficie, muchos insectos pueden "patinar" sobre el agua sin mojarse y desplazándose con comodidad.

I) EXPERIENCIA DE LABORATORIO: PESO ESPECÍFICO Y FLOTABILIDAD

Tomar una lata de gaseosa llena (y por supuesto sin abrir). Pesarla antes de realizar la experiencia y anotar tanto el valor obtenido como el volumen que se halla indicado en ella.

a.- Coloquen la lata en una palangana, un fuentón o cualquier otro recipiente lleno de agua. Observar lo que ocurre.

b.- Retiren la lata para luego abrirla y vaciarla sin modificar su forma. Esto significa que pueden tomarse toda la gaseosa pero no deben estrujarla, apretarla o doblarla, (a la lata).

Luego pésenla con cuidado y anoten el valor obtenido.

Por último colóquenla nuevamente en el recipiente con agua. Comenten lo que ocurre.

c.- Tomen de nuevo la lata vacía y ahora aplástenla totalmente. Para ello pueden utilizar un martillo, una prensa o simplemente comenzar a saltar sobre ella. Deben tener cuidado de no romperla en pedazos o de desprender algunos trozos de aluminio. Una vez hecho esto, vuelvan a pesarla verificando que este valor no ha cambiado con respecto al paso anterior. Si disponen de un vaso graduado pueden determinar el nuevo volumen de la lata aplastada.

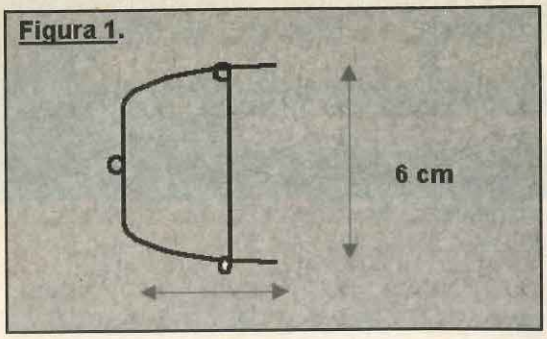
Vuelvan a colocarla en el recipiente con agua y observen lo que sucede.

d.- Calculen el peso específico de la lata con los datos correspondientes a cada una de las situaciones anteriores y extraigan conclusiones.

II) EXPERIENCIA DE LABORATORIO: TENSIÓN SUPERFICIAL Y TENSIOACTIVOS.

Experiencia N°1: ***Comprobar la existencia de la tensión superficial.***

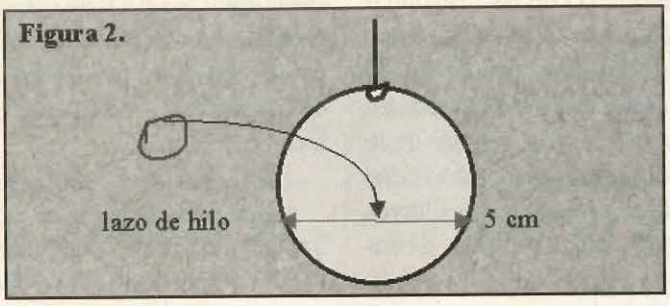
Construir un marco con alambre de cobre que presente un lado deslizable, como muestra la figura1.



Preparar una solución de agua y detergente y colocarla dentro de un recipiente (frasco de boca ancha) donde pueda ser introducido el dispositivo. Sumergir el marco en la solución preparada y retirarlo. Deslizar el lado móvil del marco a diferentes posiciones y observar.

Experiencia N°2: ***Verificar la dirección y el sentido en el que actúa la tensión superficial.***

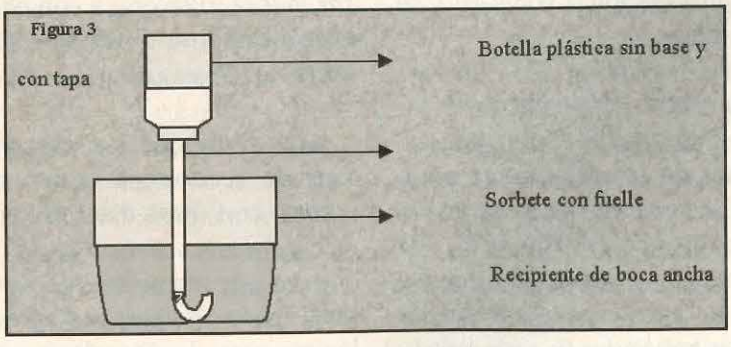
Construir un aro con alambre de cobre como muestra la figura 2.



Sumergir el aro en solución de agua y detergente, retirarlo y sobre la lámina formada colocar un lazo de hilo de coser. Observar los cambios producidos.

Experiencia N°3: ***Comprobar la acción de un tensioactivo.***

Armar un dispositivo como muestra la figura 3.



Colocar el sorbete en el frasco de boca ancha que contiene agua. Verter aceite en la botella y observar. Agregar detergente en el agua y observar los cambios producidos.

Claudia Viola es Profesora de Matemática, Física y Química para la Enseñanza Media y Superior. Capacitadora de CIPOD-La obra.

Alejandro L. Lino es Profesor de Matemática y Física para la Enseñanza Media. Docente de Física en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y de Estadística en la Universidad Nacional de La Matanza. Capacitador de CIPOD-La obra.

La Tecnología y las otras áreas. Integración de contenidos.

Por Adriana Silvia Cohan

La Tecnología está logrando hacerse un espacio propio en el escenario de las disciplinas escolares. Esto puede no parecer sorprendente, ya que desde la legislación vigente estaba previsto que así sea. Pero, es distinto pensar en la posibilidad de esta concreción, a pesar de lo proclamado tanto en la normativa como en los documentos "orientadores" que, en los últimos años, no han dejado de llegar a manos de los docentes.

El espacio propio previsto y que, con gran esfuerzo de nuestros maestros, comienza a plasmarse, debe ser alimentado, fortalecido, desarrollado para que siga existiendo con una lógica propia. Pero, **no todo es separar para perdurar**. De ningún modo se contraponen el afianzamiento de una disciplina como tal y su interrelación con otras.

Como consideramos importante que los docentes logren introducirse en el conocimiento de **algunas de las relaciones posibles** entre las áreas que ya tienen su lugar, desde hace mucho tiempo en la escuela, y la Tecnología, intentaremos sugerir algunas de esas conexiones. El objetivo es lograr que las nociones generales trabajadas en cada área (y sus respectivas vinculaciones con las demás) puedan ser transferidas por los mismos maestros/as a las distintas temáticas abordadas en cada nivel.

Es decir que, frente a la necesidad de que los docentes construyan saberes que les permitan integrar áreas disciplinares distintas, evitando la escisión de los conocimientos y favoreciendo una **visión sistémica de la realidad**, es útil pensar en la realización de experiencias de aprendizaje vinculantes de las diferentes áreas contempladas.

¿La Lengua deja de ser tal cuando se la utiliza para expresar conocimientos científicos en lugar de artísticos textos literarios? Respuesta obvia: NO.

Así como las tradicionales disciplinas escolares mantienen su identidad cuando se interrelacionan para conjugarse en un trabajo interdisciplinario, así también, *la incipiente identidad que la Tecnología está tratando de esbozar, puede sostenerse y consolidarse al conectársela con otras áreas del conocimiento escolar (y no sólo escolar).*

Los límites de los saberes propios del área de Tecnología tienen sus puntos en común con otras disciplinas. La ciencia, en muchas de sus ramas, aporta conocimientos que, en este momento, no puede negarse que sean imprescindibles para el desarrollo tecnológico, pero, la Tecnología no es, por esto, ciencia aplicada. (Aunque no todos están de acuerdo con esta afirmación).

En la escuela también pueden integrarse -y es útil que esto sea hecho- la Tecnología con las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales, la Lengua y la Matemática.

¿QUÉ ES NECESARIO PARA QUE PUEDA ABORDARSE UNA TAREA DE ESTA NATURALEZA?

• Haber realizado una aproximación clara y suficiente al concepto de Tecnología.

• Que el docente -y según el nivel en el que se trabaje, también los alumnos- puedan discriminar entre los problemas propios de la Ciencia y los de la Tecnología.

• Lograr la comprensión de que un mismo tema puede ser abordado desde diferentes perspectivas complementarias.

Tal vez no todos los temas tecnológicos den "pie" para que se realice con facilidad una relación directa de contenidos con otras áreas disciplinares. Pero, el docente tiene la oportunidad de seleccionar aquellos temas que -al encerrar conceptos básicos de las diferentes áreas disciplinares- puedan vincularse con temas tecnológicos.

Cabe hacer una distinción: hablar de temas y de conceptos no es lo mismo. Ambas palabras no son sinónimas.

Quizás sea simplista - pero creo que útil - decir que los temas expresan lo manifiesto, el contenido que al nivel de la conciencia aparece como el importante para ser estudiado, recordado y aplicado. Los conceptos subyacen al tratamiento de los temas y sólo se construyen si en el proceso de enseñanza - aprendizaje se apunta a su construcción. Esto implica trascender un aprendizaje meramente enciclopedista y poder hacer propia la lógica de las diferentes disciplinas. La robótica, la informática, el motor de cuatro tiempos... son e incluyen temas. La comprensión de la transferencia de las acciones concretas humanas o de las acciones mentales a los artefactos (robots, computadoras, etc.) requiere de la elaboración de conceptos que se pueden construir a través del tratamiento de muy diversos temas.

UN EJEMPLO: ¿QUÉ TAL SI NOS COMUNICAMOS?

La **comunicación** es un proceso fundamental que permite la relación entre los hombres. La comunicación oral y escrita se encuentran dentro de los temas propios del área de **Lengua**. También la expresión plástica, el dibujo, la escultura... comunican.

Toda comunicación requiere, para ser eficaz, que los **signos** utilizados para la transmisión del mensaje sean los más adecuados. Y al hablar de eficacia, debemos tener en cuenta que ésta se logrará sólo si se concreta la correcta comprensión, de parte del receptor, del mensaje emitido. Recibir un mensaje y no comprenderlo es equivalente a no haber recibido información alguna.

¿En Tecnología comunicamos? **SÍ**, absolutamente sí. La comunicación en Tecnología se realiza de maneras diversas. La vía jerarquizada par transmitir la información propia de la Tecnología es el dibujo técnico. Pero no es la única.

La expresión escrita tiene un lugar importante en diferentes actividades propias de la Tecnología. Si bien es cierto que la terminología que ha desarrollado éste área es específica, comparte con Lengua los signos utilizados, la organización gramatical...

Pensemos, por ejemplo, en un MANUAL DE USUARIO. Toda persona que adquiera un artefacto que esté Acompañado por un manual de uso, tiene que poder comprenderlo. Saber cómo utilizar el artefacto, qué medidas tomar para su mantenimiento y conservación, etc. Por lo que una **descripción precisa** de los componentes, una **instrucción simple** de los pasos a seguir para su utilización, son fundamentales.

Vemos, aquí que Lengua y Tecnología se ligan con una finalidad común. En el aula podemos trabajar a través de juegos conceptos vinculados a ambas disciplinas, marcando cuáles son propios de cada una y cómo es imprescindible su adecuada utilización para lograr un objetivo concreto planteado.

¿Qué tal si jugamos a descubrir un objeto por medio de su ***descripción****?* Un destornillador, un broche para sujetar la ropa, una tijera, un picaporte... ¿cómo podrían ser descriptos por los integrantes de un grupo, utilizando términos propios de la Tecnología o de disciplinas que le aportan sus conocimientos, **sin decir para qué se utilizan**?

¡Ah! No es tan fácil como parece. Lo divertido es que la descripción no va a caer en manos del docente para que diga si es correcta o incorrecta sino que deberá ser la guía para que otro equipo descubra cuál es el objeto descripto. Pero, ¡sin decir para qué se usa!

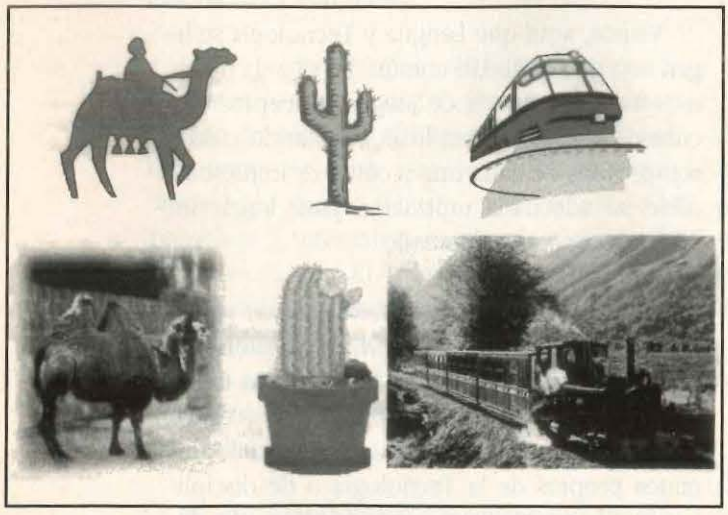
En este juego, que desarrolla la capacidad de descripción de los objetos a partir de los elementos componentes, sus formas, y la relación entre ellos, es necesario considerar ciertos requisitos propios de toda comunicación: ¿Quién es el receptor? ¿Qué características tiene? ¿Cómo debo emitir el mensaje para que se adecue a ese receptor? ¿Cuál es el resultado que pretendo obtener al comunicar? O dicho de otro modo, ¿qué efecto deseo producir en el destinatario de la información?

Así como en Lengua, a partir de los textos se pueden generar (crear) nuevas representación, así también, el lenguaje en Tecnología se transforma en una herramienta que fomentará el desarrollo de ideas originales.En el trabajo específico de Tecnología son infaltables -imprescindibles- determinados **signos (símbolos normalizados)** para las diferentes ramas que la componen. Pensemos, por ejemplo, en los que se utilizan para representar circuitos eléctricos.

Las palabras que se utilizan en cada idioma ¿por qué pueden ser entendidas por todos los que conocen el idioma? Porque por acuerdo, por convención, a cada signo (palabra) se le atribuyó un significado. Lo mismo sucede en tecnología:

¿Van pensando ya en alguna otra vinculación interdisciplinaria? Quede claro que lo dicho sólo cumple con la finalidad de un ejemplo.

■ ¿Y CON OTRAS ÁREAS?



Tal vez resulte más simple pensar en la integración de temas de Ciencias Naturales con Tecnología. **Educación Ambiental y Tecnología** pasa ya a ser "un caballito de batalla" de los docentes, indispensable para desarrollar la conciencia de la necesidad de preservación del medio sin renunciar a los beneficios de los avances tecnológicos.

Pero, en otro nivel, el planteo parece complicarse. Actualmente no se puede pensar en abordar correctamente el área de Ciencias Naturales dejando de lado el **concepto de sistema.** ¿Acaso puede omitirse en Tecnología?

Para ser simplistas: **¿En qué se parecen un camello, un cactus y un tren?**

✓ Alba Perez
✓ Graciela Gallicchio
grupo
cinco editores
"Palabras
para crecer"
✓ Mariano Medina
✓ Elda Pavan
✓ Susana Alliori
✓ Ana Florit
✓ Graciela Sverdlick
✓ Martín Arias
✓ Graciela Ostrovsky
✓ Silvia Shujer
✓ Luis Salinas
✓ Patricia Klin
Textos
regionales para
1°, 2° y 3° año
de EGB,
de las provincias
de Córdoba,
Santa Fe
y Buenos Aires.
Lectura
y actividades
integradas con
el color, el sabor
y la música
de cada región.
✓ Carmen Bártolo
✓ Nora Fonollosa
✓ Marita Berenguer
Usted ya nos conoce, hace muchos años
que compartimos los mismos sueños.
Garcia del Rio 2419 2° p Cap. Fed.
Tel/Fax: (54-11) 4703-0526/2711 Email:Thag@netline.com.ar
DISTRIBUYE
la obra
Agrelo 3923 (1224) Cap. Fed.
Telefax.: (011) 4958-1777/1779/6283

¿En qué se diferencian? ¿Realmente tienen algo en común? Un animal, un vegetal y una cosa, objeto o artefacto ¿Pueden compararse en algún sentido?

Pistas: No pensemos en la forma. Por ejemplo, podemos afirmar que un camello y un tren se desplazan, que un cactus y un camello son seres vivos. Pero, ¿un cactus y un tren?... ¿Qué necesita el tren para desplazarse? ¿Hay desplazamientos o movimiento en un cactus? ¿Cómo logra sobrevivir en zonas desérticas?

¿Se animarían a describirlos en términos de sistemas? ¿Podríamos decir que todos son sistemas? Si es así, ¿qué *entra* en cada uno de estos tres sistemas y qué *sale* de ellos?... ¿Qué formas de energía requieren? ¿Para qué las utilizan? ¿Las funciones que cumplen podrían tener algo en común?

¿Podrían, ahora, comparar una fábrica de fideos con un ecosistema? Pensemos en los desafíos más insólitos. Gregory Bateson en "Espíritu y Naturaleza" habla de *"la pauta que conecta"*.

Otro tema que facilita la interrelación entre Tecnología y Ciencias Naturales es el de la ENERGÍA. Las formas y fuentes de energía son abordadas generalmente desde Ciencias Naturales, pero el aprovechamiento y transformación de la energía a través de artefactos de diferente tipo es un tema propio de Tecnología.

Pero, no se produce aprovechamiento y transformación de energía en el mundo natural. ¡Claro que sí! Pero, no por medio de artefactos. ¿Qué relaciones pueden establecerse entre los modos de aprovechamiento y transformación de energía naturales y artificiales? ¿En qué se asemejan y en qué se diferencian?

Pensemos en una central hidroeléctrica y en los cantos rodados que podemos encontrar a la orilla de un río. Pensemos en los procesos digestivos de cualquier animal y en la combustión de elementos fósiles para generar el movimiento de un vehículo. Pensemos.

Si damos un salto, veremos que inevitablemente, en la elaboración de ciertos proyectos será necesaria la utilización de **herramientas matemáticas** (cálculos, mediciones, etc.). ¿Por qué no pensar en una tarea compartida por las dos áreas disciplinares, de modo que aquellos conceptos matemáticos que deban ser comprendidos y utilizados se enmarquen dentro del planteo de un proyecto tecnológico o de resolución de situaciones técnicas (para ser menos pretenciosos), y así cobren, tal vez, más sentido para los alumnos/as? No olvidemos que los conocimientos de **geometría** pueden vincularse, también, con facilidad con los propios de la Tecnología. El soporte gráfico es uno de los medios jerarquizados en la transmisión de información técnica.

En Ciencias Sociales, en todos los ciclos, existen temas fácilmente relacionables con el **desarrollo técnico a lo largo del tiempo y en la actualidad**. El análisis de la vida cotidiana -del hacer de los hombres en los diferentes oficios, de los recursos que utilizamos para simplificar las tareas corrientes que todos realizamos- es un punto de partida apropiado para encarar el *enfoque histórico de la Tecnología.*

Sería bueno aclarar que la expresión *el enfoque histórico de la Tecnología* puede tener varias acepciones. Se puede pensar en la evolución de los artefactos que cumplen una misma función en el tiempo: medios utilizados para escribir, para cocer la comida, para cortar... Se pueden considerar los cambios que la realidad histórica (social y económica) genera en los recursos técnicos: los recursos de los hombres primitivos y su modificación a partir de la utilización del fuego, la Revolución Industrial... Se puede también, y este es un enfoque específico de la Educación Tecnológica, considerar cómo la ***microhistoria***, los procesos de cambios técnicos en los oficios, por ejemplo, se van sucediendo y van transformando no sólo la forma de producción sino la vida misma de los hombres. Los mencionados son sólo algunos ejemplos con los que intentamos estimular a los docentes a que pongan en acción sus potencialidades para establecer relaciones, buscando la *"pauta que conecta"* y, al mismo tiempo que intenten poner en acción la misma capacidad en sus alumnos/as. ¡Adelante! ¡Se puede y vale la pena!

Adriana Silvia Cohan es Licenciada y Profesora en Psicopedagogía y Licenciada en Psicología. Especialista en Educación Tecnológica. Capacitadora de CIPOD-La obra.

Derecho a la diferencia.
Yo y los otros, ¿nosotros?

Por Patricia A. La Porta

Cuando hablamos de valores **la dificultad no estriba en cuáles son,** en reconocer su importancia, en añorar su presencia, en lamentar su falta sino **cuáles estamos dispuestos a sostener** a costa de sacrificios personales.

Encarnar un valor es siempre una ganancia y una pérdida. Por ejemplo: Ser libre significará perder la seguridad que da la dependencia, no tener a nadie para echarle la culpa por nuestras decisiones; ser solidario no requiere algunas conductas solidarias sino una continuidad coherente de acciones solidarias en diferentes niveles. Esto necesariamente será a costa de nuestro tiempo, de algunas comodidades, de energía no encauzada en el propio provecho, etc. El que no esté dispuesto a "perder" por el valor elegido, ése no lo encarnará realmente.

Es muy probable que nos pongamos de acuerdo rápidamente en establecer que la confianza, la solidaridad, el respeto mutuo, la libertad, la igualdad, etc. son valores básicos que fundamentan derechos inalienables de los seres humanos. Lo improbable es que coincidamos en definir quiénes forman parte de la humanidad, que es lo mismo que determinar quiénes son merecedores de nuestro respeto y nuestra solidaridad. Se podría decir que **la dificultad** que se enfrenta **cuando hablamos de valores** y, por ende, de los derechos que estos fundamentan **estriban en su "alcance",** el conjunto de individuos que cumplen con las condiciones necesarias para disfrutar de los valores.

Todas las teorías acerca de la naturaleza humana (filosofía/teología/ciencia) tenían como objetivo el poder delimitar con certeza el límite entre nosotros, los humanos, y los otros, los animales y los humanoides. Esos pseudohumanos a los que se consideraba bestias de carga, los que 'participaban más de la sensación que de la reflexión y carecían pues del bien de la racionalidad', los que actuaban por el sentimiento y mantenían una condición de 'infantilismo', los que eran ignorantes, supersticiosos, incapaces de recibir educación; los incompletos, los deformes, los rudimentarios y los perversos.[1], Así los negros, las mujeres, los niños, los gitanos, los judíos, los discapacitados, los aborígenes, los homosexuales, etc.

fueron excluidos del "nosotros". Así los turcos invasores eran "perros infieles" mientras los cruzados eran caballeros embarcados en una guerra santa.

En definitiva hubo desde siempre una tendencia a considerarnos a "nosotros y a los que son como nosotros" como **ejemplos paradigmáticos de humanidad.**

■ TOLERANCIA E INTOLERANCIA

Las diferencias son bien aceptadas cuando son exóticas, lejanas, para unas vacaciones, pero ponen en crisis a la moral cuando irrumpen en la práctica cotidiana de mi casa, en mi mesa, en el banco de la escuela junto a mis hijos; y esto es así porque cuestionan mi identidad, me obligan a repensar mis valores, a ponerme en el punto de vista de otros, a evaluar mis gestos, mis tradiciones, las afirmaciones tantas veces repetidas que ya no son puestas en dudas.

Las actitudes de irritación frente a las diferencias, de sutil o no tan sutil sentido de superioridad frente al otro, obstaculizan las relacio-

Novedades AIQUE 2000

1er ciclo

LA VEREDITA 1 2 3

Todas las áreas en un libro de lectura.

Por Mirta Goldberg
Graciela Chemello
Aldo Tulián
y Gabriel Serafini
(en LA VEREDITA 3)

La presencia e interrelación de las áreas instrumentales, **Lengua** y **Matemática**, con las que se refieren al conocimiento del mundo, **Ciencias Sociales**, **Ciencias Naturales** y **Tecnología**, logran un equilibrio que permite adecuar el texto a la realidad del aula.

LA VEREDITA 1, 2 y 3 se presentan con:

- un anillado que hace más funcional su uso
- dibujos y fotografías atractivas y sugerentes
- un diseño que facilita el trabajo autónomo de los alumnos
- consignas claras y breves
- espacios adecuados para que los chicos puedan escribir con comodidad

- Incluye fichas para docentes de matemática y lengua para individualizar la enseñanza..

Centro Aique de atención al docente
Fco. Acuña de Figueroa 352
Capital Federal
4865-5152

AIQUE GRUPO EDITOR

1976-2000 25 AÑOS DEDICADOS A LA MEJOR EDUCACIÓN

Arturo Jauretche 162 (1405) Capital Federal • Tel.: 4958-0200 (lín. rot.) • Fax: 4958-4231
E-mail: aique@comnet.com.ar • www.aique.com.ar

Novedades AIQUE 2000

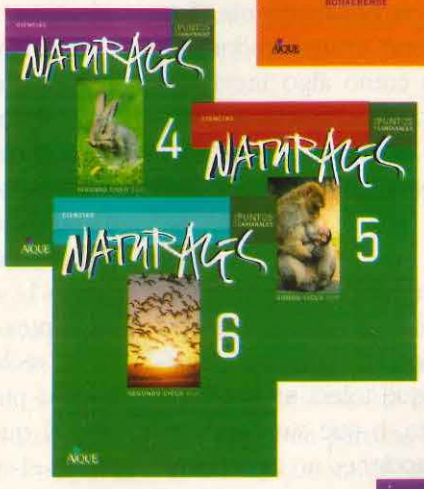
2do ciclo

Manual Bonaerense 4, 5 y 6

Todos los contenidos de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, relacionados con la formación ética y tecnológica.

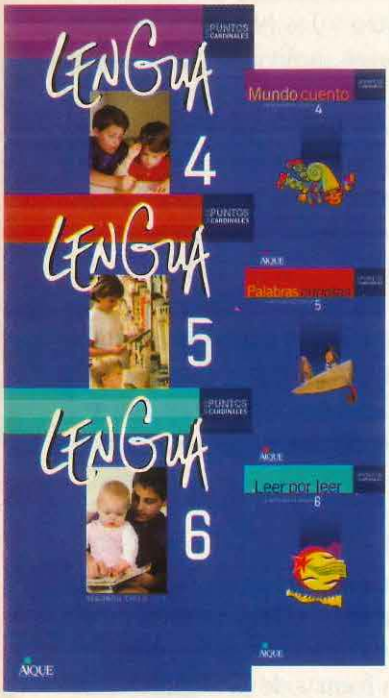
Sociales 4, 5 y 6 - Naturales 4, 5 y 6

A los contenidos de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales se le suman una variedad de actividades novedosas y un plan sistemático de estrategias de estudio y lectura comprensiva para que los chicos lean y entiendan lo que leen.



Lengua 4, 5 y 6

Todos los contenidos del área en un libro y una antología literaria que promueve la lectura.



Matemática 4, 5 y 6

Resolución de problemas en contextos cotidianos y una novedosa propuesta de matemática recreativa.

Solicite los recursos didácticos que acompañan estas obras:
- juegoteca literaria
- fichas para el aprendizaje individualizado
- láminas
- proyecto tecnológico

Centro Aique de atención al docente
Fco. Acuña de Figueroa 352
Capital Federal
4865-5152

AIQUE GRUPO EDITOR

1976-2000 25 AÑOS DEDICADOS A LA MEJOR EDUCACIÓN

Arturo Jauretche 162 (1405) Capital Federal • Tel.: 4958-0200 (lín. rot.) • Fax: 4958-4231
E-mail: aique@comnet.com.ar • www.aique.com.ar

nes individuales y esto se da aunque en la mayoría de los casos el discriminador *'sabe'* que no puede esgrimir argumentos lógicos para justificar su actitud.

Esto se transforma en un verdadero flagelo cuando la discriminación se tipifica a todo un grupo que es visto como inferior o como amenazante; entra en la comunidad moral como norma que no se discute, que se autojustifica sin necesidad de esforzarnos por argumentar o por volverlo a pensar porque "**nosotros** sabemos de qué estamos hablando".

Pero **el otro** está allí. Años de educación me obligan a ser tolerante. Pero, ¿qué significa **tolerar**? Si buscamos en un diccionario encontraremos que nos dice: *Sufrir, llevar con paciencia. Disimular algunas cosas que no son lícitas sin consentirlas expresamente..*

La tolerancia nos manifiesta la incapacidad de vivir la diferencia positivamente, ésta no se nos aparece como enriquecedora de nuestra identidad sino como algo inevitable que debe ser sufrido con paciencia. Evidencia que a duras penas aceptamos que todos los seres humanos son iguales, que somos igualmente dignos.

Tolerar significa que escondemos los sentimientos de desagrado que las costumbres del otro, su lenguaje, su olor, su color, sus creencias nos producen. El que tolera **sabe** que el otro no hace lo correcto, o que sus creencias son absurdas, que sus acciones no tienen sentido, que su rendimiento no es el normal, que no vive como corresponde.

No es aceptar, ni entender, ni tratar de ponerse en su lugar; es sólo reprimir el rechazo, evitar el *comportamiento violento, o sea intolerante.* No eliminar al otro, **tolerarlo**, o lo que es lo mismo **reconocerlo como sujeto de derecho, es lo mínimo que me puede ser exigido.**

Pero también puedo aspirar a una **comunidad incluyente, solidaria** en donde la diferencia enriquezca la identidades particulares y en donde el sistema jurídico asegure **igualdad de oportunidades** a todos, o sea extender al todo de la sociedad esas posibilidades de desarrollo que yo deseo para mí, para mi familia, mi 'clan', mi 'tribu'.

Victoria Camps clasifica los motivos de la intolerancia en tres grupos:[2]

1. Diferencias de creencias y opiniones: incluyamos aquí todas las diferencia ideológicas, los llamados fundamentalismos de cualquier signo que coinciden en considerarse a sí mismos como poseedores de la verdad, y consideran a los otros indignos de sentarse a la misma mesa para llegar a acuerdos. Recordemos que una dificultad para el establecimiento de la ONU fue que muchos dirigentes no querían sentarse e con .....

2. Diferencias económicas: engloba aquí a todas las diferencias de carácter social y cultural ya que muchas de las diferencias llamadas 'étnicas' encubren diferencias económicas. Se incluye la desconfianza al que está mal vestido o desaseado, al que habla incultamente, en definitiva todas muestras de no pertenencia al "nosotros" y de códigos que no conocemos. Pocas personas son intolerantes frente a un negro universitario y adinerado que viene a realizar una inversión sólo por el color (en ese caso estaríamos en el punto 1). El rechazo a los 'villeros', a los inmigrantes paraguayos, bolivianos, etc. expresa el rechazo al sujeto pobre, que viene a ocupar puestos de trabajo ya de por sí escasos, el que produce gastos en el sistema de salud, el que muestra la marginación, y la inseguridad, en cuyo espejo observamos la precariedad de nuestra propia condición.

3. Diferencias físicas o fisiológicas: agrupa aquí todas las discapacidades pero también las 'anormalidades', las mujeres, las madres solteras, los homosexuales, los sidosos, los retrasados mentales y los locos, etc.

El punto 1 y el 3 se basan en prejuicios, o sea en juicios de valor realizados a partir de un caso particular y al que se le otorga un carácter de universalidad. Prejuicios que generan estereotipos que son formas de la violencia simbólica que el nosotros dominante ejerce sobre los otros.

La educación es, sin ningún lugar a dudas, el medio más adecuado para aprender a valorar las diferencias, comprender lo complejo que es el ser humano, aprender a maravillarse de cuánto podemos **crecer** en la construcción de la propia identidad **con l**os otros y no contra, aprender a valorizar las diferentes capacidades y a resolver los conflictos que se presenten con actitud pacífica y positiva.

Es el lugar siempre que **la escuela no sea reproductora de estereotipos** en su práctica cotidiana, **analice críticamente** los materiales didácticos, la información y las relaciones vinculares. Sólo es posible a partir de una profunda y madura autocrítica donde la discriminación de género, la de clase, la de 'los que les da la cabeza' y 'la de los que no podés esperar nada', la de 'siempre fue un chico problema, no se puede hacer nada. ¿viste a la madre? ' y 'los que valen la pena', etc. no anule el discurso expreso no discriminador reservado para la cartelera y la semana de los derechos del niño.

El punto 2, como señala Victoria Camps, valoriza el bienestar económico y esto no es un prejuicio sino un bien que permite el desarrollo personal. En este caso la escuela debe mostrar la relación entre las políticas públicas (salud, asistencia social, alfabetización, mortalidad infantil,escolarización, etc.) y los valores de la comunidad moral, del nosotros ético. Que haya **justicia distributiva con equidad**, o sea que no se acumulen los bienes en pocas manos, depende de cada uno de nosotros cuando decidimos cómo se va a utilizar el dinero logrado con la rifa en el curso, o cuando decidimos cómo se va a emplear los fondos de la cooperadora, o cuando castigamos con el voto a los políticos que no encarnaron los valores de solidaridad social a los que aspiramos. Es posible que los chicos establezcan la relación entre los valores y las medidas económicas, es posible que entiendan la responsabilidad que la comunidad tiene, en cada nivel, por las acciones y por las omisiones.

También entonces es posible que comprendan la necesidad de medidas económicas conjuntas entre los países para dar respuestas a las necesidades de los inmigrantes a sobrevivir. Ponerse en su lugar es ponernos en el lugar de nuestros abuelos.

■ PROPUESTAS DE TRABAJO EN EL AULA

1. Juego de autoconocimiento y conocimiento de los otros: ¿Quién es?

• Traer chistes que 'me' hicieron reir, poesías que 'me' emocionaron, cuento que me asustó... Recortar las noticias que me parecen más interesantes . Todo con la finalidad de que expliquen por qué eligieron estas cosas.

• Hacer una lista sobre : qué me gusta, qué me disgusta, etc.

• Traer una foto.

• Se colocan todas las fotos en una caja. Uno de los participantes toma una foto sin mostrársela a nadie. Los demás deben preguntar cosas que permitan descubrir quién es la persona de la foto: ¿Qué conjunto musical le gusta?, ¿Qué cualidad aprecia más en las personas? ¿Qué lo hace enojar mucho? ¿A qué le gusta jugar? ¿Es solidario? ¿Es peleador? Etc.

Interesante para marcar lo diferentes que somos. Aparecen cosas bellísimas, que muestran la sensibilidad de los que a veces callan....

2. Juegos de los prejuicios

Se busca escribir en el pizarrón divididas en dos columnas todas las características que debe tener una persona para ser amiga nuestra y todas las que no debe tener. Se analiza si todas las características expresadas son de índole moral o si aparecen referencias a sus pertenencias o a características físicas, sociales, étnicas, religiosas, etc.

Si en el grupo no aparece en ese momento ninguna forma de discriminación, confrontarlos con alguna situación pasada discriminatoria. Reflexionar sobre la coherencia entre discurso y praxis.

Si aparecen formas de discriminación revisar dónde se aprendieron, a quiénes se las escucharon, si ellos tuvieron alguna mala experiencia con ese grupo social, si podemos juzgar a quienes no conocemos, etc.

3. Las diferencias culturales

a. Se identificarán los rasgos culturales reconocidos por los chicos, clasificándolos por su origen y por la época en que surgieron. (Por ejemplo, el tango, los ravioles de los domingos, el asado o el locro, el fútbol, el rock, los modismos del lenguaje tomados del italiano, del inglés, de idiomas indígenas, etc.)

b. Se les puede pedir que soliciten a los adultos mayores de su familia que les enseñen una copla y/o una canción de cuna y/o un refrán, y/o un cuento, y/o una canción de ronda, y/o un juego propios de su lugar de origen. Si es posible grabarlo para que todos podamos escucharlo, apreciar las entonaciones, el vocabulario, y todas las particularidades del lenguaje.

c. Podemos hacer una encuesta para averiguar sobre las razones por las que abandonaron su lugar de origen y las razones por las que eligieron este lugar para vivir.

Se busca desarrollar sentimientos de solidaridad, valorar las diferencias como punto de partida para el desarrollo de las potencialidades individuales y de los vínculos sociales. Encontrar que las dificultades de los inmigrantes se repiten en todas las épocas.

Reconocer las diferencias existentes entre las personas, grupos y sociedades y valorizarlas, reconociendo que la relación con otra persona distinta nos enriquece y nos ayuda a construir nuestra identidad personal.

4. Ser diferente es algo muy común [3]

Se necesitan objetos que se utilizarán como obstáculos: cajoncitos, mesitas para pasar por debajo de ellas, tablas para atravesar, objetos para levantar, sogas para pasar por debajo, puertas para abrir, escaleras del edificio escolar que pueden ser aprovechadas, etc.

Todos los obstáculos estarán señalizados con un número visible. Juegan equipos de 3 jugadores cada uno. Si el grupo excede los 12 niños, es conveniente que lo hagan por turnos para no molestarse durante el juego.

En un espacio suficientemente amplio para que el grupo pueda desplazarse con comodidad, se fijan metas, una para cada equipo y se distribuyen 8 obstáculos numerados, que los jugadores deben superar antes de llegar al objetivo de su equipo.

Cada equipo debe realizar un itinerario diferente. Para ello, recibe una tarjeta con instrucciones escritas (por ejemplo: los equipos A y B deben sortear los obstáculos en el siguiente orden: 2, 4, 6, 8, y 1, 3, 5, 7; en tanto que el C y el D lo harán a la inversa: 8, 6, 4, 3, 2, y 7, 5, 3, 1).

Cada equipo está formado por un jugador que no puede hablar, otro que no puede ver, y un tercero que no puede utilizar las manos. Para indicarlo, a los dos primeros se les cubren respectivamente la boca y los ojos con un pañuelo y al tercero se le atan las manos en la espalda.

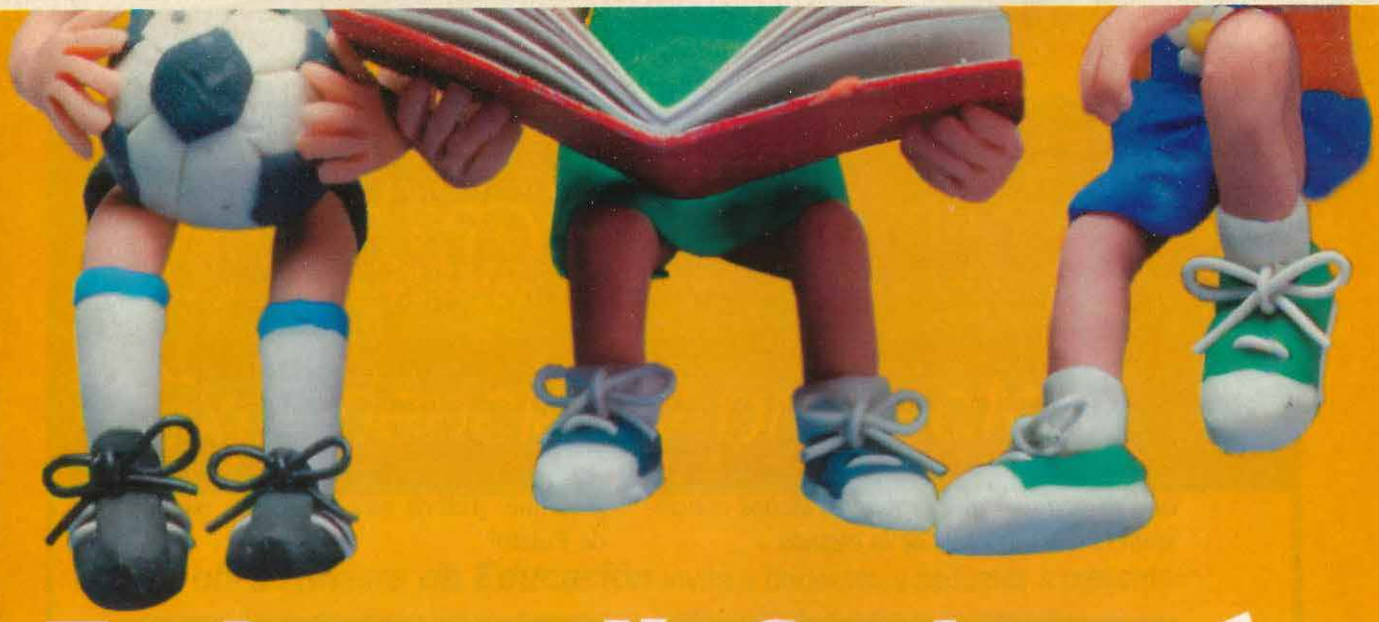
Al jugador mudo se le entregará la tarjeta de instrucciones. Éste, mediante gestos, debe transmitir las órdenes a su compañero de las manos atadas, el que a su vez tiene que guiar al compañero ciego, para que supere con éxito los obstáculos (abra las puertas, desate las sogas, corra los obstáculos, etc.) y alcance la meta que les corresponde.

Gana el equipo que alcanza más rápido el objetivo.

Se estimulará a los chicos y las chicas para que comenten cómo se sintieron al no disponer de todos sus sentidos durante el juego y se los llevará a reflexionar sobre la situación de las personas que carecen de alguno de ellos, quienes frecuentemente son objeto de discriminación.

Se busca descubrir posibilidades comunicativas de nuestro cuerpo y habilidades que compensan carencias individuales; desarrollar conductas de solidaridad.

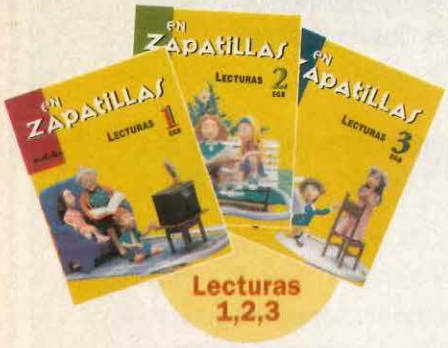
Se destacará que la solidaridad entre los jugadores y la utilización de las capacidades que cada uno puede aportar, facilita el logro de las metas y eso es muy difícil cuando cada uno se



Todo se disfruta más

eN ZAPATILLAS

la novedad de e.d.b.



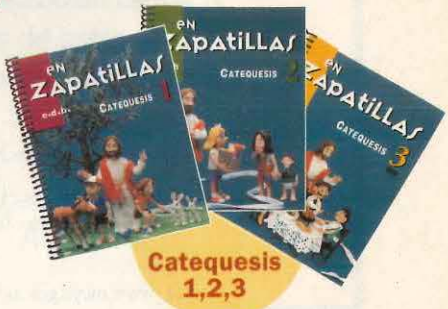
Lecturas 1,2,3

1er CICLO EGB con autoadhesivos

Conocimiento del Medio 1,2,3

Matemática 1,2,3

Lenguaje 1,2,3



Catequesis 1,2,3

e.d.b.

clase en la escuela

Don Bosco 4069
(1206) Capital Federal

Tel/Fax. (011) 4981-7314 y líneas rotativas
e-mail: e.d.b.@interlink.com.ar

aferra a su capacidad individual y no acepta el aporte de los otros.

De este modo, en lugar de acentuar la carencia y su negatividad, se focalizará en lo positivo de cada capacidad cuando se despliega dentro de un grupo continente y solidario.

Al concluir, es conveniente que los chicos escriban, individual o grupalmente, las reflexiones que provocó en ellos la realización de esta actividad y que expongan dichas conclusiones en la cartelera de la escuela.

5. Las diferencias pueden provocar conflictos. ¿Cómo los resolvemos?

Ofrecerles dos cuentos: *Eulato* de Ricardo Mariño y *Federico* de Leo Lionni

Leer y analizar cuál es el conflicto que tienen en común ambos cuentos: ¿el diferente? ¿Cómo resuelve el conflicto cada cuento? ¿Alguna de las resoluciones es mejor que la otra? ¿Por qué? ¿Habría otra alternativa para el final de Eulato?

■ RECORDEMOS:

Los siguientes artículos de la Convención Internacional de los Derechos del Niño se refieren a su derecho a la diferencia y a la no discriminación:

Artículo 2:
Todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños sin excepción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento, o cualquier otra condición del niño o sus familiares, y es obligación del Estado tomar las medidas necesarias para proteger al niño contra toda forma de discriminación.

Artículo 23:
Los niños mental o físicamente impedidos tienen derecho a recibir cuidados y educación especiales destinados a permitirles llegar a bastarse a sí mismos y participar activamente en la comunidad.

Artículo 30:
Es derecho de los niños que pertenecen a minorías o poblaciones indígenas tener su propia vida cultural, practicar su propia religión y emplear su propio idioma.

■ NOTAS

1, Cfr. Rorty, R.: "Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo", en **Batallas éticas**, Nueva Visión, Buenos Aires, 1995.

2 Cf. Camps, Victoria: *Los valores en educación.* Anaya.Madrid.1994

3 Cf. www.mcye.gov.ar/dgid/html/public/public.html

Patricia A. La Porta es Profesora de Filosofía y Pedagogía. Capacitadora de CIPOD-La obra.

la obra
revista de educación

Experiencias y proyectos.

La obra Revista de Educación invita a docentes y escuelas a presentar experiencias de aprendizaje, proyectos institucionales o de aula para su publicación. A tal efecto, rogamos respetar el siguiente formato propuesto:

1) Nombre de la experiencia o proyecto;
2) Institución y docentes responsables;
3) Localidad y provincia donde se desarrolló;
4) Fundamentación;
5) Objetivos generales y específicos;
6) Metas propuestas;
7) Tiempo de ejecución;
8) Desarrollo de la propuesta;
9) Conclusiones;
10) Material fotográfico (opcional).

Los trabajos deberán ser presentados en papel impreso en los tamaños A4 o carta y en diskette de 3,5 pulgadas. Preferentemente, la extensión máxima no deberá sobrepasar las 6 carillas (para impresos) o 16.000 caracteres en Word para Windows (3.1; 3.11; W95; W98) o Word para Macintosh 5.0. De todas maneras, recomendamos que los documentos sean grabados en formato RTF. Asimismo, se considerarán trabajos que lleguen por correo electrónico.

La recepción de los trabajos no implicará ningún compromiso de la Revista para su publicación. En este sentido, la redacción procederá a la selección de los mismos de acuerdo con los criterios formales y de contenidos de esta publicación, reservándose la facultad de hacerlo en el número que considere más conveniente.

Toda solicitud para la publicación de Experiencias y Proyectos deberá dirigirse a:
Redacción Revista La obra, Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires - Argentina.
Tel. / Fax: (011) 4958 - 1777 / 1779 / 6283 • 4983-5606.
E- Mail: **laobra@cvtci.com.ar**

Educación por el arte.

Por Graciela Volodarski

Entendemos a la **educación** como un proceso dinámico de enseñanza-aprendizaje, a través y a partir del cual, el hombre recibe los estímulos del medio y acciona sobre él poniendo en juego, esto es, **en acto,** sus posibilidades, las que se van enriqueciendo a lo largo de la vida. A medida que se educa el hombre no es solamente **producto** del medio sino que es participante activo del mismo, capaz de transformar y transformarse.

A través de la educación el hombre va desarrollando progresivamente todas sus facultades y sus capacidades, cognitivas, creativas, comunicativas, esto es, un ser capaz de producir y generar cultura y también ser receptor crítico de la misma. La educación artística tiene un papel fundamental en este sentido porque son justamente las actividades en este campo las que proporcionan el marco adecuado para lograr aprendizajes significativos, pero es también interesante poder ampliar este concepto de educación artística para resignificar el concepto de educación por el arte, que no es una moda, una postura circunstancial, un concepto teórico, sino una forma de percibir el mundo, una visión del hombre y de la vida.

Educar por el arte tiene como fin el perfeccionamiento del ser humano, o sea, que no persigue ni se apoya en la concreción de productos, si no en los procesos transitados, tiene en cuenta a la **persona** que es parte fundamental del aprendizaje. Concebir al alumno como persona y no como individuo es lo que permite elaborar una verdadera educación y es en este punto donde se hace imprescindible hablar de una actitud del maestro frente al proceso de enseñanza – aprendizaje, una forma de vivir el enseñar y el aprender.

El hombre así se transforma en artísta de la vida (Stokoe, P.) para lo cual necesita aprender a hacer desde el saber, lo cual implica un esfuerzo y un compromiso, implica un "adentrarse" en la tarea, promoviendo la libertad, la creatividad, la búsqueda, la experimentación, la solidaridad, el respeto hacia uno mismo y los demás. La educación por el arte no busca competir, busca el compartir, la participación, se desenvuelve no en función del producto sino en función del perfeccionamiento humano. Esto no significa que se aparten las realizaciones y logros personales, significa que éstos no se conciben como un fin en sí mismo sino que se consideran y se valoran como un medio dentro del proceso particular de cada uno.

La educación por el arte es y seguirá siendo una forma de vida dentro y fuera del ámbito escolar. Para muchos formará parte de una época pasada, para otros algo que ni siquiera conocen, pero para quienes nos hemos comprometido a lo largo de nuestra vida con esta forma de seguir creciendo, para quienes la educación por el arte sigue vigente como parte de nuestra existencia, sabemos que es el único camino para llenar la escuela vacía a la que hace referencia Tenti Fanfani. Esta forma de crecer, de educarse y de aprender, nos permite rescatar la frase de un exalumno de Olga Cossettini, con la cual nos sentimos plenamente identificados: *"En la escuela comprendí que el mundo era mío".*

LOS ESPACIOS VEDADOS

No hace mucho tiempo, reunida ocasionalmente junto a un grupo de chicos de un sexto grado, advertí cuanto les costaba **salirse** del banco, transitar el espacio del aula, aquel lugar que debería ser tan familiar y sentirlo como propio, donde se vive y se convive diariamente durante muchos meses, convertido en un lugar ajeno que únicamente toma forma de potrero en el recreo cuando se va la maestra y *"uno es dueño de la nada, del espacio vacío"*.

Advertí que los alumnos atrapados entre el asiento y la mesa estaban ávidos de sortear los obstáculos, pasar al pizarrón, usarlo, borrar y escribir con tiza, abarcar el afiche colocado en el frente y pegar las tarjetas, seguir la consigna, se peleaban por pasar, por participar, pero siempre pegados a ese banco imposible de transgredir, el banco autoritario que siempre está allí, frenando, dirigiendo, limitando la participación, la libertad.

Al igual que el banco, el aula, la sala de música, el patio, el baño, los pasillos, los recovecos de la escuela desconocidos, intransitables, ocultos, intocables. La dirección, la secretaría, la sala de maestros, todo ello tan alejado de la cotidianeidad, tan ajeno, tan lejos de constituir un lugar que "necesite y quiera cuidar, albergar, permanecer". Para ello sería conveniente empezar de atrás hacia adelante. Educar para que ello sea posible, educar para que el chico pueda transitar la escuela de otra manera, para que pueda sentirla suya. Esto, sin duda, requiere de un proceso, requiere de una educación para, requiere de una mirada que ejerza ese derecho a la identidad respecto de la escuela que se construye desde el primer día de clase, cuando llevamos a los alumnos de jardín o de primer grado a "conocer" la escuela y entramos con miedo a la dirección, y a la sala de maestros tal vez ni entramos para "no molestar" y al patio, desde adentro no más porque están haciendo gimnasia, y a los baños ni qué hablar, ¡no se puede ni entrar!, y al gabinete no porque se rompe, y a la biblioteca porque está con alumnos o no está disponible la bibliotecaria, y a otras aulas porque están dando clase y de vuelta al grado, otra vez a los bancos, al lugar asignado para escuchar, quieto, tranquilo y callado la boca.

Una vez más irrumpe el concepto de **educación por el arte** donde pareciera desubicado y hasta impuesto aludir a su existencia. Pero lo real es que existe. Existe la posibilidad de hacer de la escuela un **lugar para transitar** lo cual implica manejarse con respeto y libertad. Si estamos hablando de procesos de aprendizaje, entonces será bueno aprovechar la teoría para abordar la práctica. Veamos de qué manera y a través de qué propuestas didácticas, de qué acciones, de qué actividades, vamos a ir logrando que la escuela se transforme en un **espacio habitable**, esto es, en un **lugar** donde las personas no pasen desapercibidas, un lugar que sirva para hacer, para generar, para desarrollar, que pueda serlo pero a partir de un proceso, que surja como consecuencia de un aprendizaje.

Tengo la certeza que muchos docentes pensarán *"estos conceptos son una utopía en el marco de la escuela de hoy"*. Sin embargo, estoy convencida que proponerse un objetivo determinado, como puede ser transformar a la escuela en un espacio de pertenencia deja de ser utopía si ese objetivo se puede socializar y compartir, si se puede llevar a cabo entre todos los docentes, si se replantea como un desafío educativo, si se planifica en el marco de un proyecto institucional, con convicción y compromiso.

LOS LÍMITES DE LA EDUCACIÓN POR EL ARTE

¿Acaso podemos poner un límite que nos asegure hasta aquí la plástica, ahora matemática, "dejen todo, ahora estamos en música"? Si bien hacemos hincapié en las actividades artísticas como caminos preferenciales hacia la formación del ser humano y el aprendizaje, esta concepción deja lugar, abre un espacio inmenso de perspectivas que aún no han sido exploradas en profundidad. Aún se tiene miedo de salirse de los carriles establecidos, de criticar lo convencional, de convertir cada día frente al grado en un nuevo día de descubrimientos

junto a los alumnos y junto a los demás maestros. Aún hay temor a desestructurarse y eso es normal y el lógico en una sociedad que no está acostumbrada a poner el cuerpo, que teme constantemente hacer el ridículo o decir *"esto no lo sé"*.

La escuela determina su orientación y en este sentido hay un gran desconocimiento de lo que es una institución con una orientación de educación por el arte. En primer lugar debemos definir qué es una **institución educativa** y qué entendemos por **educación por el arte.** La primera nos remite a un **lugar** de encuentro, de saberes, de aprendizajes, supone una intencionalidad educativa, la "función social de distribución de los saberes socialmente significativos, conocimientos que no pueden adquirirse en otras situaciones o instituciones" como plantea Graciela Frigerio, un lugar que se va construyendo con el aporte de la comunidad educativa, un lugar de búsqueda y consolidación de la identidad de sus actores.

La Educación por el arte tiene como fin *"el perfeccionamiento del ser humano como obra de arte y no el perfeccionamiento del arte como fin en sí mismo"* (Stokoe, P.) El hombre se convierte así en un artista de la vida a través de una actividad artística que puede ser la plástica, puede ser la danza, puede ser el teatro, pero que también puede ser la lengua y las ciencias naturales y por qué no la matemática. Nosotros, los maestros junto a los chicos hacemos que las áreas que nos competen se conviertan en artísticas, esto es, **desarrollen en el niño la sensibilidad, la capacidad de expresar, investigar, experimentar y transformar.**

Si bien estas escuelas otorgan prioridad a las actividades artísticas, existe en este ámbito un espacio nuevo que se abre para las otras áreas donde el maestro de matemática por ejemplo, o de ciencias sociales se siente apoyado por el de plástica o por el maestro de música en una actividad o en un proyecto conjunto de trabajo. Tocar la flauta, mejor dicho, *soplar* la flauta, en un espacio ensordecedor donde nadie se escucha ni se registra, equivale a la nada. Concretar una técnica de esgrafiado en cualquier ocasión deja en claro nada más que el margen de la hoja canson. Las actividades artísticas como cualquier otra actividad dentro y fuera del aula tienen que servirle al alumno desde su lugar y al docente desde el suyo, para generar preguntas, para transitar ese *"instante huidizo y definitorio"* (Bianco, A.) de lo conocido a lo desconocido, en la búsqueda de lo que se intuye y se precisa conocer.

Los cambios implementados en la educación en los últimos años han servido en muchos casos para paralizar al maestro en tanto y en cuanto se piensa que el enseñar está reñido con el disfrute y con el placer de aprender. Esto inmoviliza muchas veces al docente que piensa que mantener la disciplina y el orden externo favorece el aprendizaje y sin embargo, esto no es así. El alumno no aprende de esta manera, porque para aprender hay que internalizar los saberes, hay que corporizarlos, trabajarlos, arrugarlos, masticarlos, digerirlos y para que pase todo esto no se puede hacer desde una postura estática, ordenada, prolija.

Aprender significa desde cualquiera de las áreas, sea o no artística, un movimiento externo e interno, se necesita romper los límites impuestos por el banco, por la presencia irrefutable del maestro que todo lo sabe y todo lo puede. El docente o el programa educativo no vienen a llenar un espacio vacío, no vienen a depositar en el otro sus saberes, vienen, se hacen presentes, cuando pueden compartir ese momento mágico en el que dar y recibir no está dado por el que está sentado y el que está en el frente.

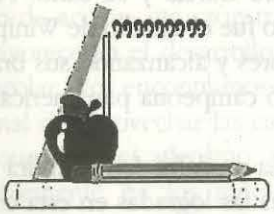
Para que la educación por el arte cobre sentido pleno en nuestras escuelas y podamos empezar a discutir de qué se trata es necesario romper algunos mitos de los cuales nos cuesta despegarnos. En las circunstancias cotidianas de la vida muchas veces hablamos y nos referimos a los sentimientos, a los pensamientos, al amor, a los valores que el hombre despierta y desarrolla como algo ineludible, potente, único, maravilloso. Es así como amamos la música, las canciones que hablan de amor, la poesía, la magia de la pintura, el

valor testimonial del cine, la fuerza crítica del teatro, la emoción que nos provoca la danza, las cosas nuestras, el folklore, la literatura, las cosas alegres, divertidas, tristes o dolorosas de la vida cotidiana, de la vida que **sucede** cuando salimos de la escuela. Pareciera que allí adentro, donde nada de todo se puede y se limita, el sentimiento no tiene cabida cuando de aprender se trata.

La educación por el arte rescata , aún hoy, a pesar y a partir de los grandes cambios y transformaciones a la persona misma, y continúa afirmando sus objetivos en la importancia de las relaciones que establecen los seres humanos entre sí y con el medio que los rodea, con las cosas que le interesan, que le sirven, que lo motivan, que lo predisponen, que lo movilizan. Sigue siendo el interés del hombre por lo que es y por lo que hace lo que favorece el aprendizaje. Los espacios significativos, los lugares socialmente válidos como la escuela, por ejemplo, donde crear y recrear permite construir un lugar de pertenencia es lo que hace posible el aprendizaje. El respeto por la persona, por su identidad, genera en la infancia y en la adolescencia una predisposición particular frente al conocimiento.

En ese contexto y sin el establecimiento de vínculos verdaderos entre el maestro y sus alumnos, entre éstos y la escuela, tampoco se logran verdaderos aprendizajes.

Graciela Volodarski es Profesora Nacional de Jardín de Infantes, Maestra Normal Nacional, Profesora de Teatro y Expresión Corporal.



Cátedra Libre

Conduce Mónica Beltrán

TODOS LOS VIERNES DE 8:30 A 9:30 HS.
POR FM 97.9 - RADIO CULTURA

Un espacio para la información educativa.

Escúchenos. Después llámenos.
Queremos sus críticas, sugerencias.
Necesitamos un verdadero ida y vuelta con los integrantes de la comunidad educativa.

Escríbanos a Bernardo de Yrigoyen 972, Subsuelo, Capital.
Fax (de lunes a viernes): 4307- 2170.
Teléfonos del programa (viernes de 8:30 a 9:30 hs.): 4300-1724/3795.

E mail: catlibre@satlink.com

Reflexiones sobre el deporte escolar.
El atletismo debe crecer en la escuela.

Por Daniel Naveiras

En la diversidad de prácticas se encuentra el verdadero ejercicio fundante para la iniciación deportiva infantil. Crear nuevas propuestas que conjuguen y promuevan al juego organizado, hasta un nivel de perfeccionamiento, es una obligación que va relacionada con el concepto de "multilateralidad ampliada", propuesta desde éste mismo espacio.

■ UN SALTO AL FUTURO

Alcanzó la velocidad óptima, con decisión y convicción como dejando atrás años que han implicado gastos, años de sacrificio, tiempo sin familia, nervios controlados, sueños racionales y así Alejandra García corría y se acercaba con su garrocha, el ruido de la entrada de la garrocha en la fosa, armó las expectativas de todo aquello que dejó atrás. Seria, segura, comenzó a elevarse y con sus piernas extendidas hacia la varilla y el posterior giro de su cuerpo ya sobre la varilla, trasponía los 4, 30 m que la convertirían en campeona panamericana. A todos los que sentimos el atletismo desde adentro, tal vez más que cualquier otro deporte, sabemos que esto es mucho más que una medalla (que ya es mucho). Sabemos que todos las medallas logradas en el atletismo panamericano son a puro pulmón, como dice la canción de Alejandro Lerner," una luz y una escalera", que es este deporte no nos permite ver bien y nos aleja cada día más de las necesidades básicas hasta el punto que nos quieren hacer creer que el deporte espectáculo siempre tiene que dar superavit en términos pura y exclusivamente económicos. Sin embargo, ningún dirigente - economista vió a mi hija en el fondo de mi casa, como un palo de escoba corporizaba Alejandra García y su salto. Por un momento el patio fue el estadio de Winipeg lleno de espectadores y alcanzando sus brazos al cielo se coronó campeona panamericana.

La medalla de Alejandra García como la de todas las logradas en esta competencia son un "eco" que no debe olvidarse, debe sonar en nuestra memoria para beneficio de este atletismo argentino castigado por su falta de consideración político - ejecutiva y paralelamente educativa. Privar de los beneficios de este deporte a los niños que aborda la aptitud física como la capacidad de adaptación a los requerimientos técnicos exigentes y la presencia de implementos y su combinación con las capacidades condicionales necesarios para su integración en la competencia, es un grave error que se paga en el futuro cuando tengamos una sociedad alejada de la salud.

■ EL DESAFÍO PEDAGÓGICO

Para poder enseñar el atletismo en el marco escolar en la etapa de iniciación, sin incurir en dificultades producto de la pérdida de la

motivación. Es muy importante tener en cuenta los criterios técnicos básicos que tiene cada prueba incluida en el programa. De esta forma se podrá dirigir la experiencia motriz con condicionamiento atlético básico, fundamentalmente, a través del constante ajuste motriz que el niño va a ir realizando.

En el proceso de enseñanza - aprendizaje no debe caerse en el error del reduccionismo pedagógico de pensar que una combinación de acciones atléticas en forma de juego o bien la introducción de algunos juegos deportivos no enseñan.

Hay que entender que la iniciación escolar del atletismo no puede ser una copia de la pedagogía del atletismo con representación federativa.

La combinación de las distintas pruebas; la preferencia por el principio del rendimiento en grupos; la introducción del rendimiento parcializado (intensidad sobre la resistencia); el menor peso de los implementos; una diferenciación en el sistema de competencia; la transformación del espacio de acción; etc., son transformaciones que favorecerán el desarrollo del atletismo a nivel escolar. Nos encontramos con el desafío profesional de aprovechar las características variadas que tiene el atletismo, para incrementear notablemente en los niños su motivación, su base formativa y por sobre todo, su interés por querer aprender más del atletismo.

LA PROBLEMÁTICA DEL ATLETISMO

Cada prueba atlética a nivel federativo es un verdadero desafío de quien lo practica exigiendo al máximo en segundos o en horas. Para estos momentos de competencia el atleta debe preparase y posteriormente, entrenarse durante mucho tiempo. Sin embargo, la iniciación no debe proponer los mismos axiomas, aunque claro está, tampoco plantear una propuesta invisible en las áreas psicofísicas.

Exponer las razones de su poca práctica a nivel escolar son bastantes difíciles. Sin embargo, una aproximación a su problemática beneficiaria no solo a quienes se inician, sino también a quienes tienen la gran responsabilidad de enseñarlo para su posterior desarrollo en la escuela:

a) Las pruebas atléticas exhiben continuamente el rendimiento directo y la competencia desencadenante de la jeraquización arrastrando las individuales a un plano de excelencia. Esta situación en la extensión pre - deportiva y en parte de la iniciación atlética debe evitarse, pues no todos los niños son capaces de sobrellevarlo y ante tal momento abandonen o lo vean desde afuera (ver gráfico Nº1)

b) La motivación del niño es lo más importante, es el medio que primero lo va a acercar y mantener en el atletismo. Pero este aspecto pedagógico no viene solo, sino que el docente es en ese momento el principal protagonista de generar el vínculo entre niño - atletismo estableciendo la atención e interés para obtener continuidad, aprendizaje y posteriormente, permanencia en el deporte.

c) Se presenta aquí el problema de la barrera pedagógica, pues hay que contabilizar la situación, escolar, con la práctica y posteriormente la preparación y posteriormente el entrenamiento del atleta y las exigencias técnico - condicionales que este deporte promueve en la competencia federativa en etapas posteriores. Es necesario ya en la iniciación promover adaptaciones y cambios que motiven la participación de la mayor cantidad de niños posibles y que en cierta forma contenga parte de la estructura propia del deporte (ver gráfico Nº2).

d) La falta, como se adelantó, de una política - ejecutiva y educativa que el estado tiene con los deportes sin ciclidad económica, es decir, fundamentalmente los amateurs.

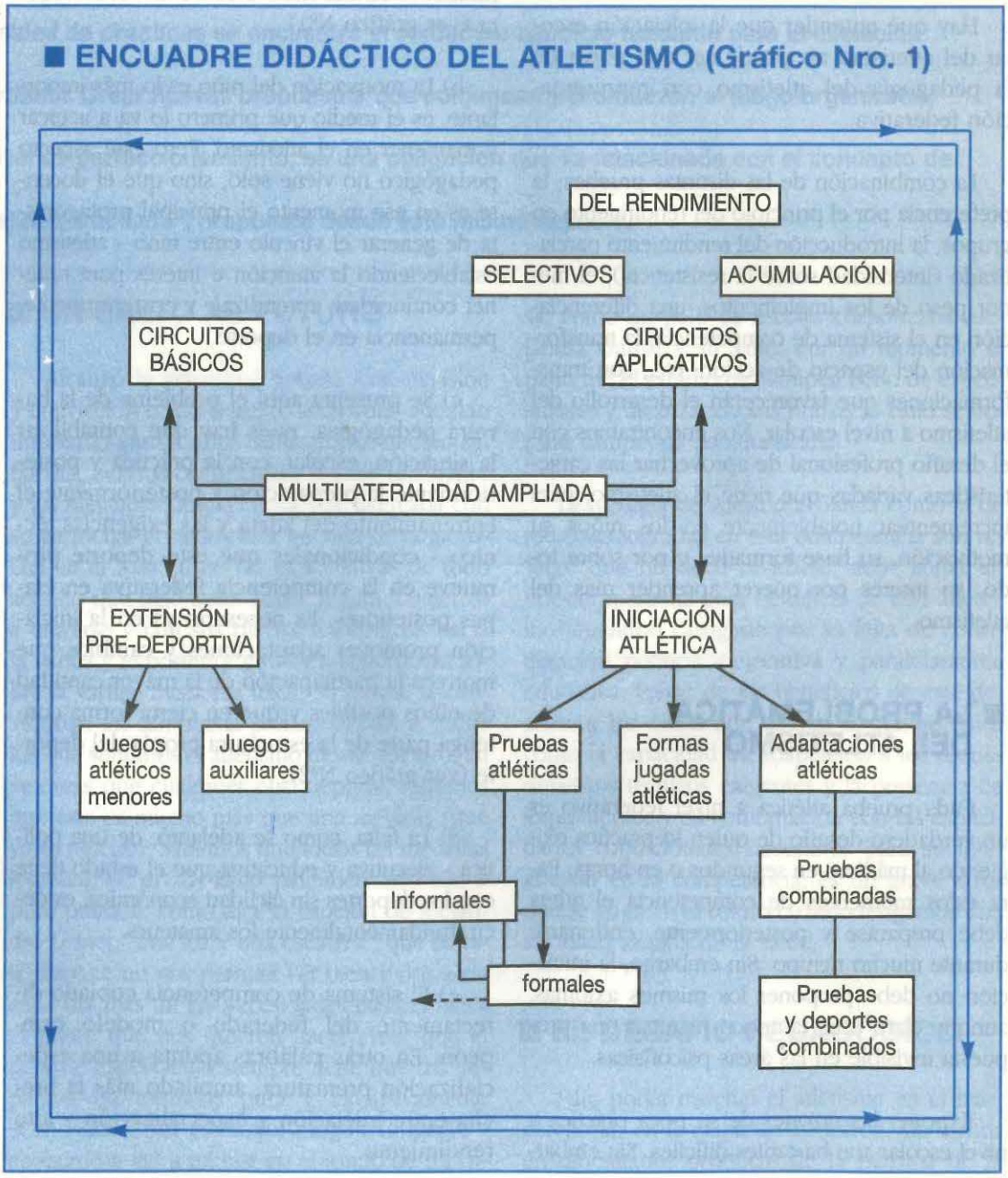
e) El sistema de competencia copiado directamente del federado o modelo campeón. En otras palabras apunta a una especialización prematura, ampliado más la brecha entre iniciación y especialización y alto rendimiento.

f) Poca claridad en las etapas y objetivos a seguir en las distintas edades con sus propias características psicofísicas del niño. Por tanto, dentro del enfoque multilateral ampliado, la primera etapa o de la extensión pre - deportiva va de los 6 a 8 años. La etapa de formación de base o la de iniciación, va de los 9 a 12 años, siendo ésta última la generadora de un campo poco estructurado para un deporte sumamente estructurado siendo la misma, la verdadera orientadora e innovadora de la inclusión futura del atletismo en todas las escuelas a nivel nacional.

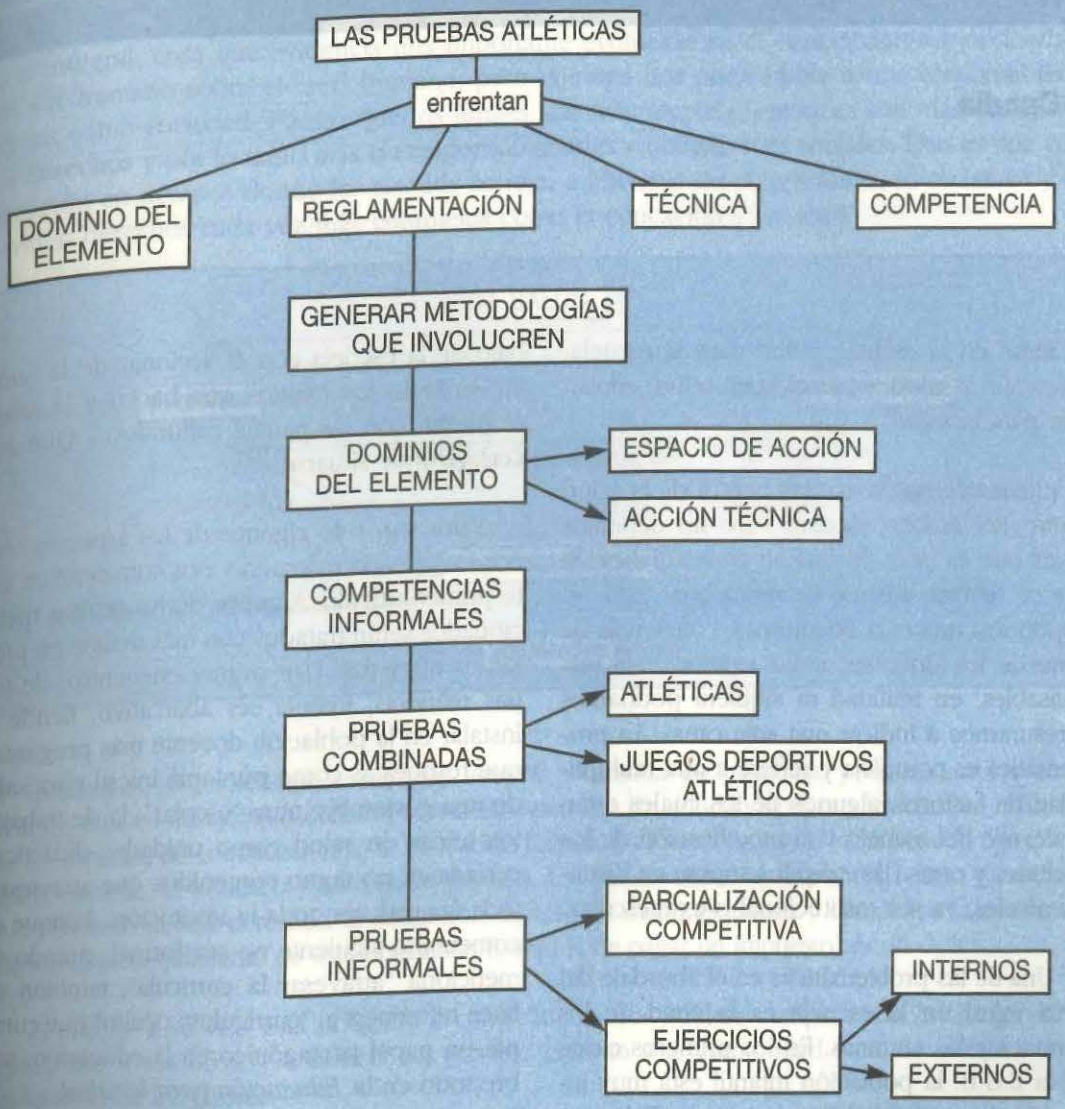
g) Introducir al niño en la actividad unilateral prematura obviando el aspecto formativo que tiene la práctica multilateral tanto en la personalidad, la salud y el sustento psicomotriz preparatorio para la especialización.

h) La necesidad de reorganizar el espacio territorial de la escuela, con el del club o centro deportivo municipal, lo cual garantizará la presencia del atletismo y de otros deportes en un gran número de regiones, estableciéndose poco a poco la masividad de su práctica.

■ ENCUADRE DIDÁCTICO DEL ATLETISMO (Gráfico Nro. 1)



PRUEBAS ATLÉTICAS Y SU PROYECCIÓN LÚDICA (Gráfico Nro. 2)



APUNTES FINALES

En otras publicaciones acercaré ejemplos para potencializar en el marco escolar dichos gráficos. De esta manera, se podrá obtener un fichaje completo e integrado de la multilateralidad ampliada en el atletismo de iniciación en la escuela. También se desarrollarán proyecciones lúdicas para la competencia que se exponen en el gráfico Nº2.

Daniel Naveiras es Profesor Nacional de Educación Física. Instructor Municipal de Atletismo. Entrenador Nacional de Atletismo.

Salud: un tema de todos.

Por Susana Candia

Salud en la escuela, salud para la escuela, educación y salud, educación en salud, educación para la salud...

¡Cuantas cosas se hablan acerca de la salud dentro del ámbito escolar! Pero no debemos negar que es poco lo que se contextualiza, lo que se teoriza, lo que se reflexiona. Esto no responde a una falta de interés o conciencia de parte de los docentes o las instituciones responsables, en realidad ni siquiera podríamos apresurarnos a indicar una sola causa. La problemática es compleja y refiere a una multiplicidad de factores, algunos de los cuales están al alcance del manejo y la modificación de los docentes y otras (las más) los supera en distintos niveles, ya sea institucional o extraescolar.

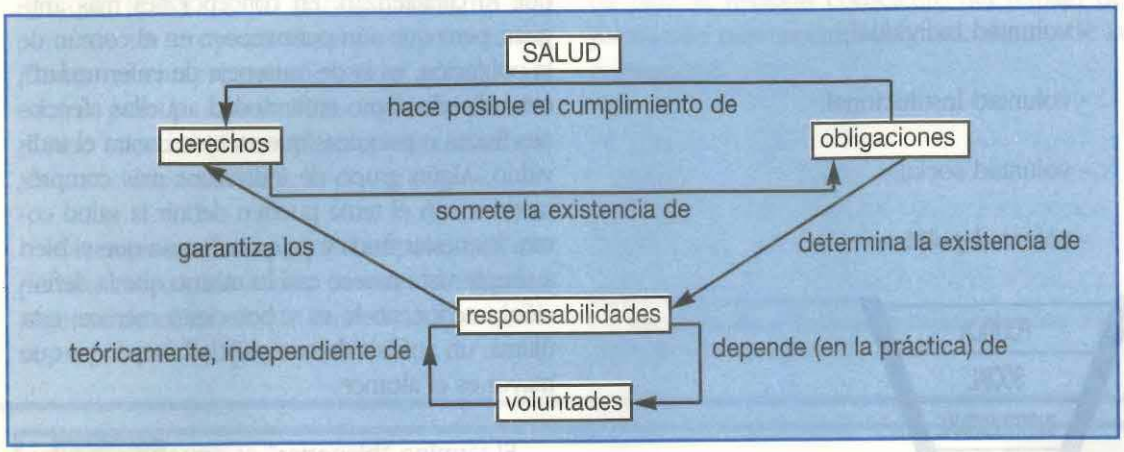
Una de las problemáticas en el abordaje del tema salud en la escuela es la edad de los alumnos y las alumnas. En los primeros ciclos de la E.G.B. la población infantil está muy influenciada por los hábitos de la casa. *Es* la proyección de la casa. No cursa una población adolescente que se sienta preocupada por su cuerpo, la mayoría ni lo "registra". Su cuerpo está allí y lo transporta, pero no hay una real preocupación por el cuidado y la salud (aunque, cada vez más tempranamente, sí por la apariencia). De la misma manera que estas características de la infancia dificulta la reflexión sobre la salud física, tampoco se reflexiona sobre lo psíquico y lo social, al menos no en términos de salud. ¿Cuáles son nuestras posibilidades como docentes? ¿Cuáles son nuestras responsabilidades? ¿Dónde terminan nuestras responsabilidades y comienzan las de la institución? ¿Cómo es posible compatibilizar el trabajo de la escuela con el accionar de la familia? Cuando los hábitos que hacen a la salud tropiezan con las pautas culturales: ¿ Qué hacer?, ¿Dónde situarse?

Estos son sólo algunos de los aspectos que nos invitan a la reflexión y nos convocan en este primer artículo. Algunos de los puntos mencionados serán tratados con más detalle en próximos números. Este primer encuentro, de todas maneras, intenta ser abarcativo, tiende a instalar en la población docente más preguntas que respuestas como puntapié inicial para salir de una costumbre muy "escolar": la de trabajar los temas de salud como unidades didácticas cerradas y no como contenidos que atraviesan toda la curricula, toda la institución. Aunque el comentario siguiente no sea formal, cuando se menciona "atravesar la curricula", también se hace referencia al "curriculum oculto" que cumple un papel protagónico en la educación, sobre todo en la *Educación para la salud.*

Llegado a este punto de la presentación de la temática, se impone definir, o con mayor precisión, acercarnos a la puesta en palabras de un concepto que circula en la población con infinidad de variantes.

Aunque cada individuo tenga su propia imagen de silla, es difícil que si pedimos una silla a alguien, este nos alcance una mesa o un sofá. Pero cuando el concepto no refiere a algo concreto y cuando responde a diferentes pautas culturales y sociales, entonces si es posible que dos personas se pasen hablando de "algo" que en realidad tiene significaciones muy diferentes para cada una de ellas.

El concepto de *salud* evoluciona de la mano del concepto de *hombre*. En la medida que este último fue sufriendo cambios (sobre todo en el reconocimiento de los aspectos social y culturas del hombre), el concepto de salud fue creciendo y abarcado más campos que los físicos o biológicos. También se incorpora al concepto de salud, el ambiente y la relación del hombre con el ambiente. Así es que nos enfrentamos a un concepción de salud más abarcativa e integral, cosa que evidencia una importante evolución en el conocimiento y en la visión del ser humano sobre el "ser" humano, pero también nos pone frente a una responsabilidad mayor como sociedad. Puesto que los límites son más amplios, entonces son más abarcativos los derechos y por lo tanto más las responsabilidades y obligaciones sociales. Esto es una complicación en tiempos donde los estados tienden a liberarse de obligaciones, se reclaman y defienden derechos cada vez más complejos como la educación y la salud.



La salud es, en primerísimo término un *derecho,* y como tal está sometido y somete a obligaciones. Veamos esto en un ejemplo con respecto a otro derecho. La educación es un derecho del niño, uno de los aspectos de la educación es la educación formal. Esto significa que el niño tiene el derecho de ir a la escuela, ser educado y atravesado por ella. Los padres tienen al respecto (y como garantía del cumplimiento de ese derecho), la obligación de que los menores asistan y completen la escolaridad básica. El incumplimiento de esta obligación (como la de pagar un impuesto) es un delito.

El estado, a su vez, está obligado a controlar que los adultos cumplan con la obligación de escolarizar a sus hijos; y a ofrecer un servicio gratuito a la comunidad para no interferir en la obligación de los padres.

En realidad, nadie es tan pueril como para pensar que pondrán preso a un padre por no mandar a su hijo a la escuela, ni que una comunidad se levantará en protestas porque las escuelas no son suficientes para la demanda, ni que una población de adultos sin trabajo se acerquen a pedir una excepción a sus obligaciones de padre porque el sistema laboral no los absorbe.

Si esto es así con la educación, ¿por que habría de ser distintos con otros derechos como el derecho a la salud?. En mi humilde opinión, demasiado simplista o reduccionista o completamente fuera de foco, creo que esto ocurre porque no hemos internalizado (por algo será) que **la salud** (como la educación, como tantos otros) es un derecho. Podremos no sorprendernos por tal afirmación, intelectualizarla, verbalizarla de esta manera, pero algo muy profundo y enquistado opera para que no podamos "creerla" o sentirla y por lo tanto defenderla y responsabilizarnos por ella.

El hecho que existan obligaciones que garanticen derechos, no indica que sean cumplidas en la acción real y concreta. El cumplimiento de toda obligación está subordinados a voluntades. En realidad, están subordinadas a una compleja red e interacción de voluntades donde no se hace efectiva una sin que sean cumplidas las demás.

También en un enfoque reduccionista, clasifico las voluntades en cuatro categorías:

- voluntad individual;
- voluntad institucional;
- voluntad social;
- voluntad política.

Las voluntades individuales e institucionales son las de más fácil impacto, así como son las obligaciones individuales e institucionales las de más fácil control y donde el trabajo de reafirmar el compromiso es mayor.

Las voluntades sociales y políticas son tan amplias y es tan poco identificable el "ser social" y el "ser" político, que el cumplimiento de las obligaciones, cuando no existe la voluntad, queda diluido en una inconformidad generalizada que, a lo sumo, se manifiesta en queja.

Por supuesto son, estas últimas, las voluntades nodales que rigen las otras. En interacción son las más potentes así como también las que interaccionan con redes de complejidad creciente. Es la voluntad política la "macro - voluntad" o voluntad madre de las que depende en mayor grado el resto.

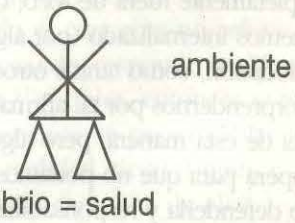
Habiendo aclarado que la salud (como la educación) es un derecho, veamos otros aspectos que lo caracterizan. En concepciones más antiguas, pero que aún permanecen en el común de la población, es la de "ausencia de enfermedad", entendiendo como enfermedad aquellas afecciones físicas o psíquicas que atenten contra el individuo. Algún grupo de individuos más comprometidos con el tema pueden definir la salud como "bienestar físico y psíquico", cosa que si bien a simple vista parece casi lo mismo que la definición anterior, no lo es y por cierto merece, esta última, un análisis de complejidad mayor, ya que mayor es el alcance.

El término "bienestar" es opuesto a "malestar". Nadie puede dudar que malestar y enfermedad no son sinónimos, no al menos en nuestra concepción vulgar de los términos.

Por lo tanto el "bienestar" no es solo la "ausencia de enfermedad", es algo que la supera, que la trasciende. No es ya la enfermedad sino el "no estar bien" lo que nos evidencia la falta de salud.

El concepto más abarcativo es el que asocia a la salud con el *equilibrio*. Equilibrio que no es estático, por lo tanto la salud es recuperable diariamente y en cada situación de acomodación, así como instantánea y constante la posibilidad de ser perdida.

El equilibrio tiene que ver con la capacidad de conciliación del hombre con sus aspectos y con la inserción del hombre en su ambiente.



Por lo tanto, podemos definir la *salud como el equilibrio de los aspectos humanos y el equilibrio de la unidad con el ambiente.*

Salud y Educación, dos complejos derechos que se conjugan en la escuela en la *Educación para la Salud.* ¡Menudo trabajo quien se enfrente a esto! ¿Cómo no pretender revalorizar el trabajo en la escuela? ¿Cómo no pretender que la educación para la salud atraviese toda la curricula? ¿Cómo no pretender que la educación para la Salud no sea parte de un proyecto escolar - institucional? ¿Cómo no comprometernos en el accionar de educar para la salud?. Pero... ¿Desde dónde? ¿Cómo hacerlo? ¿Con qué respaldo contamos? ¿Estamos capacitados?

Creemos aquí un espacio temporal que nos permita reflexionar acerca de estas cuestiones. Algunas de ellas puedan comenzar a resolverse en próximos artículos.

En la segunda parte de este trabajo, abordaremos la temática de la reflexión institucional y la importancia de la elaboración de un proyecto enmarcado en lineamientos coherentes y consensuados dentro de la institución. En una tercera entrega, haremos referencia a las aproximaciones dadas en el campo didáctico, tanto en lo que respecta a los enfoques como a las estrategias. Los tres artículos constituyen así un bloque, aunque no por eso el tema queda agotado, que intenta oficiar como punto de partida para la revisión consciente del trabajo de *formación* que tenemos asignado dentro de la comunidad.

Susana Candia es Profesora de Ciencias Natuarales. Especialista en Sexología y Educación Sexual.

CIPOD la obra

CENTRO DE INVESTIGACIÓN, PERFECCIONAMIENTO Y ORIENTACIÓN DOCENTE

Análisis y lectura crítica para resignificar códigos y lenguajes.

El **Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A.** presenta sus nuevos cursos de presenciales para las áreas de **Lengua, Comunicación y Literatura** en el **Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica**. Durante 1999, podrán ser organizados por docentes o instituciones educativas de cualquier punto del país. Solicítelos y, como siempre, **nuestro equipo docente llegará a su lugar de trabajo.**

- **Los medios de comunicación como contenido transversal: la radio como recurso didáctico.** *(Prof. Evangelina Margiolakis)*
- **El uso del video en la escuela.** *(Prof. Evangelina Margiolakis)*
- **Análisis de imágenes televisivas.** *(Prof. Cora Gamarnik)*
- **El diario de la escuela.** *(Prof. Cora Gamarnik)*
- **Los medios audiovisuales como contenido transversal.** *(Prof. Adriana Leotta y Mónica López)*

Solicite información personalmente o por carta a **CIPOD-Departamento de Capacitación,** Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires *(At.: Lic. Sandro Rivera),* o telefónicamente al: (011) 4958-1777 y 4983-5606, o por fax al: (011) 4958-1779. E-mail: laobra@cvtci.com.ar

¿Por qué preocuparse por el envase de los productos que consumimos?

Por Stella Maris Delgado

La revolución científico-tecnológica y su carácter invasivo en la vida de los niños y adolescentes está vinculada a la aparición de fenómenos socialmente nuevos, que demandan del sistema educativo respuestas concretas para los cambios en los hábitos de consumo.

Los bienes tienen cada vez una vida más efímera y los medios masivos de publicidad se hacen omnipresentes, sus mensajes invaden todos los terrenos formando parte de su vida, creándoles "necesidades" que a veces al no estar a su alcance, producen en el adolescente trastornos en su comportamiento social. (Sentimientos de frustración, desvalorización, culpa, agresividad, aislamiento etc.

La escuela es una organización pensada para que la sociedad prepare a sus miembros más jóvenes para relacionarse eficazmente con los productos artificiales del mundo actual y la problemática socioeconómica que ello implica.

Así lo entiende la Ley Federal de Educación, que formula entre sus objetivos a alcanzar en la Educación General Básica, el logro de la adquisición y el dominio instrumental de un conjunto de *saberes socialmente significativos*.

Fue así que teniendo en cuenta la Recomendación Nº 26/92 del Consejo Federal de Educación donde especifica que *"El Sistema Educativo deberá brindar la oferta más adecuada a las necesidades de cada grupo social y a las particularidades de cada región del país"* se puso en marcha el proyecto *"educación tecnológica y el rol estratégico de la escuela, en la formación de los niños como consumidores críticos y reflexivos"*.

Educación Tecnológica debe entenderse como una actividad social, *desde su función formativa*; que logra desarrollar competencias para solucionar problemas prácticos, *siendo esta su función instrumental*; buscando en todo momento integrar *"el saber con el saber hacer"* de modo tal que no quede aislado el componente *ético - social, el saber ser.*

La Tecnología nace de necesidades, responde a demandas e implica el planteo y la solución de problemas concretos de las personas o de la sociedad.

El niño al sentir una necesidad trata instintivamente de satisfacerla o demanda a los adultos una solución; para lo cual se tienen múltiples posibilidades, que en nuestra sociedad, casi todas ellas se encuentran en el mercado de consumo.

Elegir un producto que se necesita o se desea parece un acto simple por lo cotidiano, pero realmente es mucho más complejo de lo que aparenta.

Las decisiones de compras de las personas y muy especialmente de los niños no parten, la mayoría de las veces de un acto totalmente voluntario, sino que ha sido inducido por una serie de factores que influyen en la decisión.

Uno de estos factores es "*La Publicidad*" que cuenta con los conocimientos necesarios para convencer al niño, apelando a la manipulación de sus emociones y llevándolo a adquirir determinados productos, envasados de tal o cual manera, creándoles "necesidades" que al no estar a su alcance le generan, en la mayoría de los casos, sentimientos contradictorios.

Un alumno educado como consumidor, será un ciudadano capaz de tomar decisiones, de ir resolviendo los problemas que le plantea permanentemente la sociedad de consumo.

Si bien es cierto que los medios de comunicación cuentan con las armas para convencer al consumo indiscriminado, si el adulto fue formado desde su niñez para evaluar y no responder con conductas de reflejo condicionado, podrá decidir de manera libre, siendo su compra un acto meditado y crítico.

Contrariamente al adulto, el niño no diferencia el producto de la marca, es así que cuando pide que le compren algo, lo hace generalmente por la marca del producto.

Es importante, que desde pequeño, el niño tome conciencia de que no debe dejarse tentar por todo lo publicitado y *es responsabilidad de la familia y de la escuela* no permitir que la poca y deformada educación del niño como consumidor comience con los avisos comerciales de la televisión.

Es una necesidad social de las grandes ciudades, como Buenos Aires, donde los mensajes publicitarios que rodean al niño permanentemente, lo asfixian, lo confunden, lo divierten y por supuesto lo manipulan; *que la escuela sea un espacio de reflexión: filtrando, seleccionando, diversificando las informaciones que le llegan, orientando al educando con procedimientos en la toma de decisiones, resolución de problemas y responsabilidad en las opciones.*

La Educación para el Consumo está estrechamente ligada a la Educación para la Salud, Educación para los Derechos Humanos, Ecología y el Cuidado del Medio Ambiente.

El medio ambiente escolar constituye un lugar donde formular los problemas ambientales, un lugar donde analizarlos y a la vez un lugar donde actuar, ya que el niño es un excelente agente multiplicador en su entorno familiar.

La Educación para el Consumo, se proyectó desde Educación Tecnológica, no sólo con la información de sus derechos como consumidor, sino con una visión dinámica basada en: el juego, el manejo de sus ahorros, el manejo del tiempo libre, el agua como elemento indispensable para la vida, el uso de servicios como la electricidad, el gas, la adquisición de productos y el universo del envase "packaging" y su impacto como desecho, teniendo en cuenta las posibilidades de reuso y reciclaje de los mismos.

Las actividades que lo hicieron posible fueron:

- Dramatizaciones de situaciones correctas e incorrectas donde se establecieran relaciones del tipo vendedor – consumidor.

- Presentación de obras de títeres donde se muestran actitudes y conductas adecuadas de los consumidores en cuanto la elección de productos y envases.

- Confección de afiches promoviendo la elección inteligente de los envases.

- Clasificación de envases de productos, de acuerdo con el material utilizado en su elaboración y la energía consumida, como también en su posible reciclaje como desecho.

El niño como consumidor se encuentra cada vez ante la gran opción: a igualdad de calidad y precios, elegir uno u otro sistema de envasado.

Para los envasadores se trata de un mercado en crecimiento en el que cada cual tratará de imponer su sistema, llegando a los consumidores con el envase más aceptado, ya sea por lo barato, colorido, resistente, higiénico, mejor presentación del producto, etcétera.

Los sectores que acaparan el negocio del envasado son: vidrio, plástico, cartón y metal, ofreciendo otras tantas opciones entremezcladas en una misma área de consumo.

Una de las causas principales de la contaminación del suelo son los desechos y entre ellos encontramos gran cantidad de envases.

La eliminación de estos, conocidos comúnmente como basura, se ha transformado hoy en un serio problema ambiental.

Antes la basura de los hogares, estaba formada principalmente por excrementos y restos de comida.

Los envases descartables no se conocían y por ejemplo, una botella o cualquier otro envase sólo se tiraba cuando no podía usarse más, se usaban bolsas de compras que se llevaban para tal fin.

Hoy la realidad es otra y los niños deben tomar conciencia desde la escuela que la basura que cada uno de ellos produce alcanza cifras altamente peligrosas para la contaminación del suelo.

Los envases representan entre el 40 y el 45 % de los residuos domiciliarios.

A través de una actividad lúdica de elección de artículos empaquetados habituaremos a los chicos a saber calibrar lo adecuado o no de un envoltorio en función de la protección del medio ambiente y de una mejor calidad de vida y a elegir el más idóneo ante una oferta del mercado de distintos modelos de empaquetamiento.

■ DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

■ JUEGO: ENVASÓMETRO

Finalidad:

Medir los conocimientos que se tienen, del impacto del envase en el medio ambiente, cuando se deseche.

Material didáctico:

20 a 30 envases vacíos. (Pueden aportarlos los mismos chicos.)

Bases del juego:

1. Los alumnos investigarán sobre la fabricación de los envases y el gasto de materias primas o recursos naturales que se necesitan para su obtención (madera, petróleo, arena, hierro, aluminio, estaño etc.) además del gasto de energía de las fábricas que los producen ya que funcionan gracias al uso de electricidad, al mismo tiempo que generan contaminación al aire y al agua.

2. Consumido el producto empaquetado, desechamos el envase o envoltorio por resultarnos inútil, transformándose en basura domiciliaria.

3. No todos los envoltorios tienen en su elaboración el mismo consumo de energía , de recursos, algunos contaminan más y dan más basura.

4. Elegir los productos en exhibición, envasados en distinto material, uno de cada uno (ejemplo: aceite envasado en: botella de vidrio, plástico, lata etc.)

5. El envase elegido tendrá que ser desde su punto de vista, aquel que sea el mejor para cuidar el medio ambiente y su calidad de vida. Es decir aquel que en su fabricación haya consumido menos materias primas, menos energía, que contamine menos y que produzca menos basura y si es posible que se recicle o retorne.

6. Habrá una lista donde los menos contaminantes tienen una puntuación más alta.

■ METODOLOGÍA

Los alumnos se organizarán en pequeños grupos de 4 a 6 integrantes.

Se expondrán los productos agrupados por rubro y ellos deberán elegir los envases que a su entender son menos contaminantes, para lograr la más alta puntuación.

Se entregará a cada grupo un listado donde llenarán el recuadro vacío.

PRODUCTO	MODELO ELEGIDO
Sopas	
Desodorante	
Manteca	
Arroz	
Cerveza	
Aceitunas	
Gaseosa	

Se les preguntará, porqué han hecho sus elecciones y al final se colocará en el pizarrón la lista de los envases y su respectiva puntuación.

CIPOD laobra

CENTRO DE INVESTIGACIÓN, PERFECCIONAMIENTO Y ORIENTACIÓN DOCENTE

Comprensión e interpretación de los procesos, las propiedades y los sistemas.

El **Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A.** presenta sus nuevos cursos presenciales para las áreas **de Ciencias Naturales, Informática y Tecnología en el Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica**. Durante 1999, podrán ser organizados por docentes o instituciones educativas de cualquier punto del país. Solicítelos y, como siempre, **nuestro equipo docente llegará a su lugar de trabajo.**

- **Algunos conceptos fundamentales de las ciencias naturales y su enseñanza: Nivel I : Estructura del universo y fenómenos electromagnéticos.** *(Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)*
- **Algunos conceptos fundamentales de las ciencias naturales y su enseñanza: Nivel II: Sistemas físico-químicos y sistemas biológicos.** *(Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)*
- **El laboratorio en el aula.** *(Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)*
- **Recursos Naturales y Ambiente Nivel I.** *(Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)*
- **Los CBC y la revalorización de la enseñanza de la geometría.** *(Prof. María E. Duhalde)*
- **Para llegar a la tecnología desde la actividad manual.** *(Prof. Silvia Cohan)*
- **Hacia la apropiación de los conocimientos matemáticos.** *(Prof. María E. Duhalde)*

Solicite información personalmente o por carta a **CIPOD-Departamento de Capacitación,** Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires *(At.: Lic. Sandro Rivera),* o telefónicamente al: (011) 4958-1777 y 4983-5606, o por fax al: (011) 4958-1779. E-mail: laobra@cvtci.com.ar

PRODUCTO	ENVASE	MATERIAL	PUNTOS
Sopas	Enlatada	Hojalata	4
	En sobre	Aluminio	1
	En caja	Cartón y aluminio.	0
	Congelada	Plástico	4
Desodorante	Aerosol	Aluminio	0
	De barra	Plástico	4
	En crema	Hojalata	5
Manteca	Papel transparente	Papel	10
	Papel metálico	Aluminio	4
	Plástico	Plástico	2
Arroz	Bolsa de plástico	Plástico	4
	Bolsa de papel	Papel	10
	Caja de cartón	Cartón	6
Cerveza	Botella de litro	Vidrio retornable	10
	Latita	Aluminio	0
	Barril de Lata	Hojalata	4
Aceitunas	En lata	Hojalata	4
	En frasco	Vidrio	6
	En plástico	Plástico (PVC)	2
Gaseosas	Botella de 2 1/2 L	Plástico	4
	Lata	Hojalata	0
	Botella 1L.	Plástico	1

¿Por qué de la puntuación del juego de los envases?

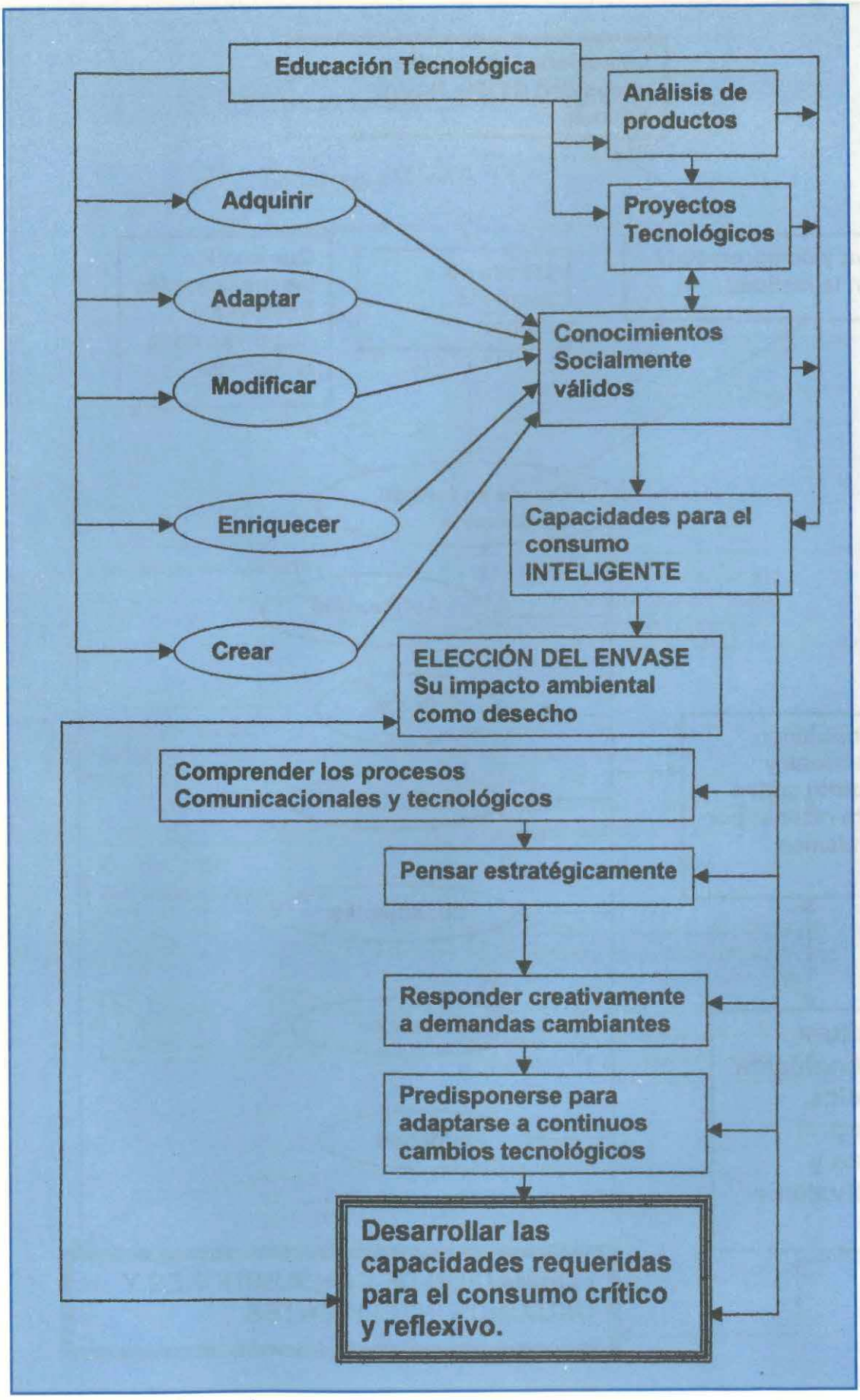
Para puntuar los distintos modelos de empaquetamiento se han tenido en cuenta cuatro índices:

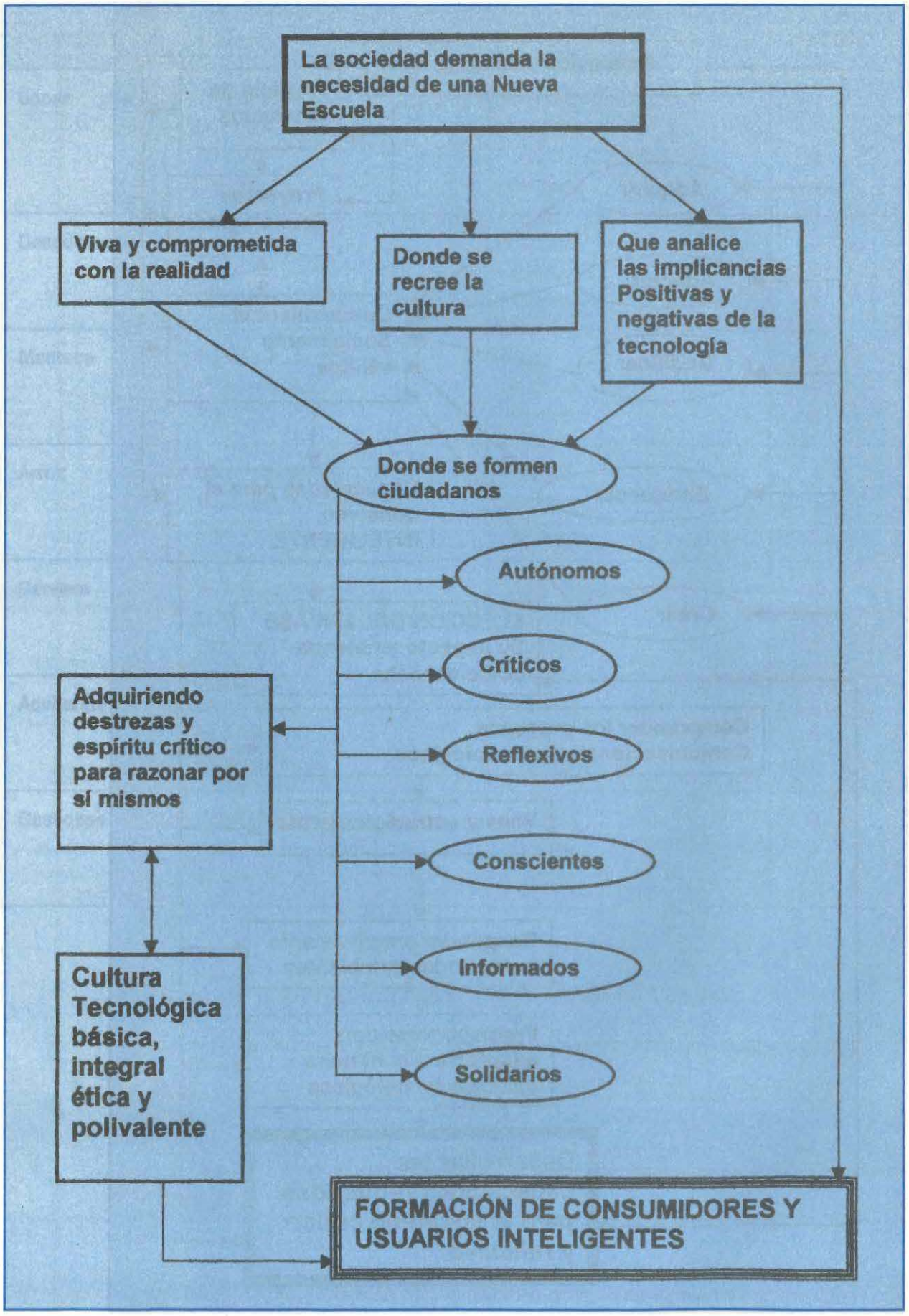
1. Energía en la fabricación del envase o en el procesamiento del alimento (esterilización, congelación etc.)

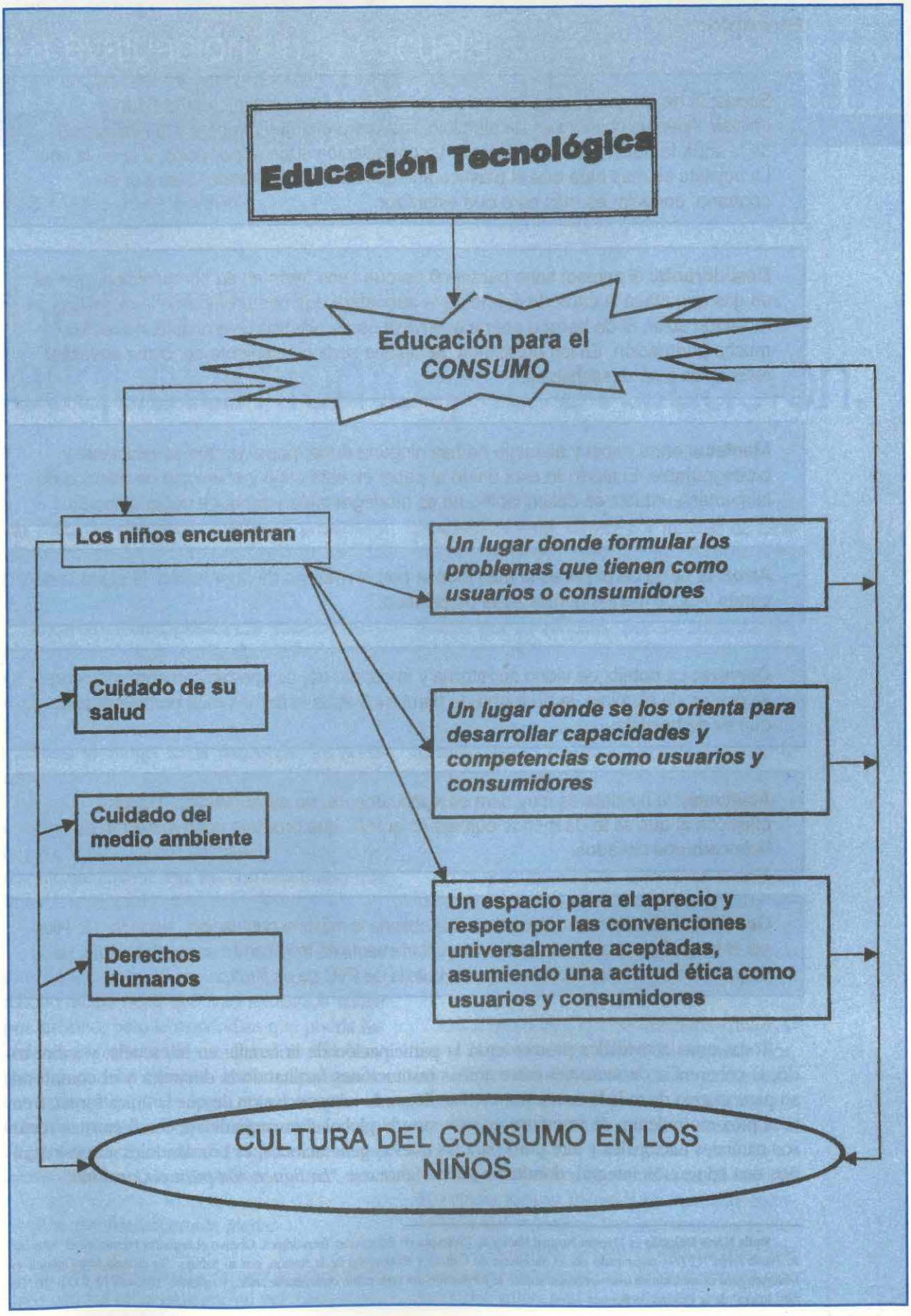
2. La contaminación producida y si alguno de los contaminantes es especialmente tóxico (flúor, mercurio etc.)

3. Capacidad de reciclado o de retorno a la fábrica.

4. Facilidad para su biodegradación y eliminación en vertederos controlados.


Educación Tecnológica
Análisis de productos
Proyectos Tecnológicos
Adquirir
Adaptar
Modificar
Enriquecer
Crear
Conocimientos Socialmente válidos
Capacidades para el consumo INTELIGENTE
ELECCIÓN DEL ENVASE
Su impacto ambiental como desecho
Comprender los procesos Comunicacionales y tecnológicos
Pensar estratégicamente
Responder creativamente a demandas cambiantes
Predisponerse para adaptarse a continuos cambios tecnológicos
Desarrollar las capacidades requeridas para el consumo crítico y reflexivo.


La sociedad demanda la necesidad de una Nueva Escuela
Viva y comprometida con la realidad
Donde se recree la cultura
Que analice las implicancias Positivas y negativas de la tecnología
Donde se formen ciudadanos
Autónomos
Críticos
Reflexivos
Conscientes
Informados
Solidarios
Adquiriendo destrezas y espíritu crítico para razonar por sí mismos
Cultura Tecnológica básica, integral ética y polivalente
FORMACIÓN DE CONSUMIDORES Y USUARIOS INTELIGENTES


Educación Tecnológica
Educación para el CONSUMO
Los niños encuentran
Un lugar donde formular los problemas que tienen como usuarios o consumidores
Cuidado de su salud
Un lugar donde se los orienta para desarrollar capacidades y competencias como usuarios y consumidores
Cuidado del medio ambiente
Un espacio para el aprecio y respeto por las convenciones universalmente aceptadas, asumiendo una actitud ética como usuarios y consumidores
Derechos Humanos
CULTURA DEL CONSUMO EN LOS NIÑOS

Ejemplo:

Sopas: la de menos puntaje es la de 6 sobres en cajas, ya que se utiliza doble envase. Además el sobre es de aluminio, muy caro energéticamente y la liofilización de la sopa también consume energía. La congelación supera, por poco, a la de la lata. La hojalata es más cara que el plástico energéticamente hablando, pero por el contrario, congelar es más caro que esterilizar.

Desodorante: el aerosol tiene puntaje 0 porque tiene freón en su composición, que es un gas que ataca la capa de ozono de la atmósfera que nos protege de la excesiva radiación solar. El de barra o crema el envase es de plástico desechable, no recibe mucha puntuación. En los productos de higiene sería conveniente consumir envases rellenables y no desechables.

Manteca: entre papel y aluminio no hay ninguna duda; papel ya que es reciclable y biodegradable. El aluminio está unido al papel en este caso y el envase de plástico de la manteca untable es desechable , no es biodegradable y produce contaminación.

Arroz: la bolsa de papel es la más idónea con el máximo de puntuación, le sigue la de cartón y la de menos puntos es la de plástico.

Cerveza: La botella de vidrio se retorna y la de lata no, es energéticamente muy cara ya que es de aluminio, la de forma de barril de 5 litros le damos más puntaje puesto que es de hojalata.

Aceitunas: la hojalata es muy cara energéticamente, no así el plástico. De los plásticos al que se le da menos puntaje es al PVC que produce contaminación de hidrocarburos clorados.

Gaseosas: el botellón de vidrio retornable obtiene la máxima puntuación , seguido a lo lejos por el tetrabrik, que al ser de cartón mayoritariamente es más barato energéticamente, se degrada bien y contamina menos que la botella de PVC de un litro1/2.

Todas estas actividades promovieron la participación de la familia en la escuela, y sobre todo, la coherencia de mensajes entre ambas instituciones facilitando la dinámica y el compromiso participativo de toda la estructura escolar, llegando a la conclusión de que la única forma, frente al próximo milenio, de insertarse en este mundo global sin marginalidad, con bienestar, recursos naturales nacionales y aire puro para las nuevas generaciones, es brindándoles a nuestros niños una educación integral, donde no puede ignorarse *"La Educación para el Consumo"*

Stella Maris Delgado es Maestra Normal Nacional. Profesora de Educación Tecnológica. Obtuvo el segundo premio en el *"Concurso Paulo Freire"* (1999), organizado por el Ministerio de Cultura y Evaluación de la Nación, por su trabajo: *"La escuela como espacio estratégico para la solución de una necesidad social: la formación del niño como consumidor crítico y reflexivo"* (Escuela Nº 9 D.E. 10 "Benito Juárez" de la Ciudad de Buenos Aires).

La evaluación en la escuela: **Abriendo interrogantes.**

Por María José Sabelli

Relaciones entre el etiquetamiento y la evaluación.

El cuento **"Solo vine a hablar por teléfono"**[1] de Gabriel García Márquez, presenta a María, una mujer que es encerrada en un hospital psiquiátrico.

El cuento, si bien, plantea una situación extrema, conflictiva y que está ligada a la locura, puede ser una invitación a pensar sobre las prácticas evaluativas que se producen en las instituciones.

María se dirigía hacia Barcelona. En el camino tuvo un inconveniente con el automóvil. Bajo la lluvia esperó que alguien la ayudara. El conductor de un colectivo viejo la llevó a un lugar no muy lejano, allí bajaron varias mujeres, incluída María. Ella iba con una manta que le habían prestado en el colectivo.

María corrió hacia la entrada del edificio, pero una persona la detuvo y la llevo hacia un dormitorio. María decía que solo necesitaba hablar por teléfono, pero le respondían que podría hacerlo en la mañana. En ese momento ella comprendió que las mujeres estaban apaciguadas con sedantes y que el lugar era un hospital de enfermas mentales. Después de un encuentro, el director de la clínica concluyó que esa enferma estaba agitada y que su estado era grave.

¿Por qué fue encerrada María?

Tal vez por la manta, tal vez porque venía junto con las otras mujeres, tal vez porque parecía alterada, tal vez porque insistentemente pedía el teléfono, tal vez por muchas de estas y otras cuestiones, María fue mirada como una "enferma" más. Concluyeron que era una enferma y la calificaron como grave. ¿Lo grave pasaba por su rebeldía, por su ansiedad por hablar por teléfono, por su insistencia?

La falta de documentación, la insistencia por el teléfono, el extraño accidente que relató haber tenido, fueron interrogantes que no se plantearon quienes formaban parte de la institución. ¿Era un imperativo que María fuese una enferma?

El cuento muestra los efectos de la tipificación, es decir, del "ajuste" de varias cosas semejantes a una norma común. Así fue que se determinó que María correspondía a la categoría de enferma mental.

Los instrumentos que se utilizaron para evaluar a la protagonista fueron básicamente dos, por un lado la observación de la protagonista (esencialmente de su aspecto y conducta), por otro la entrevista (que le realizo el director).

Los instrumentos parecían estar al servicio de aquella idea ya formada previamente cuando bajó del colectivo. Los instrumentos sirvieron para confirmar lo que ya suponían de María, los supuestos parecían ser una certeza que no estaba sujeta a la interpelación.

¿QUÉ SUCEDE EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES CON LA EVALUACIÓN?

Recurramos a definiciones del diccionario[2] sobre algunas palabras:

"**Evaluar:** tr. Estimar, apreciar el valor de las cosas no materiales (...)".

"Calificar: del Lat.med. qualificare & larr, lat. Qualis. Tr. Determinar o expresar las cualidades (de una cosa o persona); especialmente en gramática// En examen, resolver la nota que se ha de dar al examinado (...)"

La situación de evaluar algo, de estimar el valor, implica ejercer un juicio acerca de lo evaluado. En la evaluación se analizan datos, que se recogen a través de diferentes maneras. Se juzga para tomar una decisión, en este sentido la evaluación siempre supone el ejercicio de un poder.

Sigamos con otras palabras:

"Clasificar: (b.lat. classificare) tr. Ordenar o disponer por clases (...)"

"Etiqueta: p. ext. Calificación identificadora de una dedicación, profesión, significación, ideología, etc.(...)"

"Etiquetar: (de etiqueta) tr. Colocar etiquetas o marbetes. // Clasificar, calificar a alguien de manera mecánica sin una reflexión crítica(...)"

Veamos ahora algunas relaciones posibles entre las acciones de etiquetar, clasificar y evaluar.

En las prácticas evaluativas se ponen en juego las ideas que tienen los docentes acerca de los aprendizajes de los alumnos. Cuando se evalúa, entre otras cosas, está presente la representación que se tiene acerca de lo que es un buen alumno, un mal alumno, o de lo que es un "buen aprendizaje". Evaluar no es un proceso neutral u objetivo, es efectuar una estimación compleja de una realidad compleja.

Como en el cuento, la evaluación puede utilizarse para constatar "científicamente" lo que ya se estaba suponiendo del otro. La evaluación puede terminar constituyéndose en la búsqueda confirmatoria de nuestras suposiciones. Muchas veces utilizamos distintos criterios para justificar la calificación que hemos construido antes de que el alumno fuese evaluado.

Edith Litwin plantea lo siguiente:

"Por otra parte el halo que rodea algunas conductas de los estudiantes como el orden, la buena letra, la participación en clase, ha llevado a que se consignen estas actitudes o actividades como expresión de buenos aprendizajes, y tiene influencia en las evaluaciones que realizan los docentes, incrementando o disminuyendo las calificaciones según los casos."[3]

De la calificación a la etiqueta puede haber un trayecto muy corto, esto es sostenido desde la ausencia de interrogación de quienes ejercemos la docencia. Los docentes podemos realizar un juicio de valor que quede instalado a través del tiempo de manera inamovible, más allá de lo que el alumno pueda realizar. En ocasiones parecería tratarse de evaluar para clasificar.

En tiempos de término de clases, la pregunta por la evaluación es insistente. *¿Qué tiene de diferente evaluar en la situación de finalización de clases?*

En dicho momento se pone en juego la evaluación en su dimensión sumativa[4] y también la necesidad de certificar, dando por seguro los conocimientos de los alumnos, por medio de un documento publico. Es la acreditación para la promoción.

La acreditación responde a una lógica institucional y no de aprendizaje,

la incorporación de la calificación al acto educativo responde al proceso de institucionalización del sistema educativo escolar, en el que a través de una nota se certifican determinados conocimientos. Los boletines escolares son el documentó por excelencia de la certificación, visibilizan para los distintos actores el crédito de conocimientos.

Desde la modernidad, la evaluación se incluyó como un elemento de control[5]. Desde esta perspectiva, la evaluación funciona a través de la calificación del alumno con una nota y así se acreditan los supuestos saberes que este posee (o no). Esta forma de evaluar se realiza sobre el producto del aprendizaje, restringiendo a la evaluación como un acto de medición.

Si en las prácticas de la enseñanza se tiene una concepción sobre la evaluación que la reduce a la constatación de los aprendizajes, se dejará de lado la posibilidad de transformar las tareas de enseñar y de aprender y se evaluará para identificar a los que no se adaptan a lo que la escuela y el docente proponen. Se estaría obviando el proceso de las prácticas omitiéndose la dimensión formativa de la evaluación.

La evaluación en su vertiente formativa se concibe para permitir sucesivos ajustes y revisiones en el desarrollo de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Esto incluye la consideración de la dimensión de la comunicación en las prácticas evaluativas. En este sentido qué, cómo, quién, con qué y para qué se evalúa se basan en criterios públicos y comunicables.

No se plantea la desatención del estudio de los resultados del aprendizaje, sino que la cuestión es desde donde se analizan los resultados.

En momentos de cierre de clases hagamos historia de las siguientes cuestiones: del proceso de aprendizaje de los alumnos, de las orientaciones que se realizamos cuando evaluamos, de las miradas estigmatizadoras (o no) que les brindamos a los alumnos/ as, de la confianza que les tuvimos, de lo justos que fuimos en la distribución y el reparto de la cultura, de las revisiones que hicimos alrededor de las estrategias de enseñanza, de la publicidad que dimos de los criterios de evaluación, etc..

En la evaluación sumativa se incluiría la historia de lo realizado hasta el momento.

Por otro lado, si bien es importante considerar la evaluación al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, saber lo que se sabe para actuar en consecuencia, (reconocer las ideas previas de los alumnos, las concepciones erróneas, etc.) puede suceder que en algunas circunstancias se genere una profecía. Se termina atribuyendo los problemas de comprensión al punto de partida y se produce un justificativo que obstaculiza el accionar. Estas cuestiones también son relevantes de ser revisadas al finalizar el período escolar.

■ ALGUNAS INVERSIONES QUE SE PRODUCEN CUANDO EVALUAMOS

En ocasiones en las prácticas de la enseñanza, la actitud evaluadora invierte el interés por conocer con el interés por aprobar. En algunas clases se puede reconocer que el docente enseña en función de lo que va a evaluar. Esto tiene mayor visibilidad a medida que los alumnos / as van avanzando en su recorrido escolar, pero están presentes desde el comienzo.

Según Díaz Barriga, el examen es un instrumento que permite invertir los problemas sociales en pedagógicos y que favorece que el debate educativo deje de ser un problema conceptual y pase a ser un problema técnico. Los problemas sociales de la evaluación se refieren al capital cultural que poseen los alumnos, se velan las diferentes posibilidades que tienen los alumnos de acceder a información. "El examen hace caso omiso de todas estas cuestiones y las trata como problemas técnicos: "Resolviste una pregunta o no la resolviste" Desconoce las diferencias. Ante el examen todos deben rendir por igual" [6]

La evaluación es un juicio público que genera efectos en los sujetos. Otra inversión que suele suceder es que la escuela va construyendo la situación como para que un sujeto se vea representado en una calificación. El sujeto que aprende termina identificándose con aquella nota que obtuvo. El sujeto pasa a interesarse por cuanto obtuvo con independencia de cuanto aprendió.

UN CIERRE CON INTENCIÓN DE APERTURA

Como en el cuento relatado, si nos instalamos en las certezas, en la desconfianza del otro, en la evaluación como una etiqueta inamovible, estaremos ya no encerrando "realmente", sino simbólicamente a los sujetos.

Educar es cuestionar lo conocido, y si nosotros no lo hacemos, difícilmente posibilitemos en los otros el pensar.

Si no incluimos la evaluación de nuestras prácticas reproduciremos acciones y seremos seguramente menos justos. Si evaluar implica también el cuestionamiento crítico la tarea docente, se amplía la posibilidad de revisión.

También sería necesario acercarnos a revisar desde qué parámetros se los mira a los alumnos, y ver si miramos a algunos con ciertas lentes y a otros con otras. Si producimos estigmas y desconfiamos de las posibilidades de los sujetos, les restamos posibilidades. También les restamos chances cuando no nos damos crédito como enseñantes, cuando decimos que ya no se puede hacer nada por un chico / a o por un grupo.

Si sostenemos el cuestionamiento de cómo nuestra formación (incluyendo la biografía escolar), cómo nuestra subjetividad, cómo la "política" atraviesa nuestra mirada en las prácticas evaluativas, tal vez podamos mirar otras cosas que hasta el momento no nos eran visibles.

La tarea de educar no es neutra, ejerce el despliegue de una política, es un acto político en el sentido de la preocupación por la justicia. Educar es establecer espacios de confianza, es detener la reproducción de la injusticia. Educar es un trabajo psíquico e intelectual que tiene efectos, educar coproduce subjetividad. Educar implica el reconocimiento del otro como semejante, no como idéntico.

No olvidemos que en un contexto adverso como en el que vivimos, la escuela parece ser garante para que no se cumpla la profecía de fracaso de muchos sujetos. Para muchos la escuela puede s ser la única oportunidad.

NOTAS

1 García Márquez, Gabriel: "Solo vine a hablar por teléfono", en *Doce cuentos peregrinos*, Editorial Sudamericana, 1994.

2 Enciclopedia Microsoft Encarta 98.

3 Litwin, E: "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza", en Camilloni, Celman, Litwin y otras: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós educador, 1998.

4 Scriven incluyó el concepto de evaluación formativa para diferenciarla de la evaluación sumativa. Planteó una diferenciación entre evaluación diagnóstica , formativa y sumativa.

Allal desarrolla en un escrito el contexto de surgimiento del concepto de evaluación formativa (acuñado desde el neoconductismo), para luego retomar el concepto desde una perspectiva cognitivista. Allal: "Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación", en *Infancia y Aprendizaje*, Barcelona.

5 Para comprender el significado de la palabra evaluación se requiere recurrir a un concepto que la administración científica del trabajo construyo en 1918. Fayol estableció los principios: planear, realizar y evaluar, sin embargo la ultima etapa de sus principios fue definida inicialmente como control. El control tenía como objeto señalar faltas y errores a fin de que se pudiera reparar y evitar la repetición.

6 Díaz Barriga, A.: *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*, Editorial Rei - Aique Grupo Editor - Instituto de Estudios y Acción Social, 1995.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Bertoni, A., Poggi, M., Teobaldo, M.: *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993.

Gvirtz - Palamidesi: *El ABC de la tarea docente*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1999.

Maria José Sabelli es Licenciada en Ciencias de la Educación.

La Psicopedagoga en el aula: **A modo de cierre.** (Última parte.)

Por María Regina Öfele

A lo largo de los artículos publicados durante este año en relación a la psicopedagogía y la escuela, hemos estado analizando diferentes modos de inserción del profesional en el ámbito escolar, distintas formas de considerar los problemas de aprendizaje, algunas funciones de la psicopedagoga en la escuela, etc. También hemos profundizado un poco más en la importancia de la observación correctamente realizada e incluso en conjunto con el docente, considerando la misma como un instrumento fundamental en el trabajo dentro de la escuela.

Podría caber para algunos aún la pregunta si la psicopedagoga es realmente necesaria en la institución escolar, o si sus funciones se podrían llegar a suplir con alguna otra persona de la escuela, por ejemplo, o incluso obviarla directamente. En principio no habría una respuesta única ni rotunda a esta posible pregunta. Por un lado no podríamos ser tan vanidosos de considerar que una escuela no puede existir o "subsistir" sin la inclusión de una psicopedagoga dentro de su plantel de profesionales y docentes. Pero por otro lado, si visitamos diferentes escuelas especialmente aquellas que no tienen profesionales trabajando en este área, podremos observar y escuchar situaciones para cuya solución no alcanza solamente con la intervención y dedicación del docente. En este sentido hay múltiples factores socioculturales que han ido cambiando a lo largo del tiempo y que influyen directa e indirectamente en la escuela. La situación socioeconómica y afectiva-familiar modificada en un amplio porcentaje de la población actual (en relación a generaciones anteriores) ha llevado que la escuela –especialmente si consideramos las de doble jornada, que son cada vez más numerosas- asuma funciones asistenciales que no eran originales de la misma. Las expectativas de los padres hacia la escuela también son diferentes, esperando que sus hijos asistan a la escuela y permanezcan allí, almuercen en el comedor escolar y también que aprendan. La situación socioafectiva cambiante, hace que los niños requieran del docente una serie de cualidades y funciones que originariamente no le eran solicitados. Así encontramos niños que encuentran únicamente en el docente una persona a quien poder confiar sus angustias, dudas y preocupaciones que en muchas oportunidades vienen trayendo de sus casas por situaciones familiares difíciles y complejas en las que de pronto se encuentran involucrados. A modo de ejemplo, hace muy poco tiempo atrás escuchaba a un niño preguntar a su maestra: "Señorita, ¿es lindo hacer terapia?".

En este sentido también actúan los padres en muchas oportunidades esperando que la escuela –concretamente el docente y en el mejor

de los casos alguien más de la escuela- solucione los conflictos que surjan y no trasladen la situación a otro ámbito que no sea estrictamente escolar. Al docente actual se le exigen una serie de habilidades, para las cuales no siempre está preparado.

En la escuela, y parafraseando a Bruner (1997), la educación, como puerta de la cultura, se reflejan todos estos cambios culturales a través de las manifestaciones de los niños y sus padres, a través del actuar docente, a través de cambios curriculares. En este sentido también Cambours de Donini hace referencia al cruce de culturas que se manifiestan en la escuela, refiriéndose a cultura pública, académica, social, escolar y privada. Ella postula específicamente: "aquí, en esta tarea, es donde se juega el núcleo de la profesionalidad docente y de la eficacia de la escuela: asegurar, por su mediación en este cruce de culturas, los aprendizajes significativos de los alumnos y alumnas que pasan por sus aulas" (1998: 24).

La pregunta que surge es: ¿qué pasa con la psicopedagoga en la escuela y cuál es su relación con este tema y sus posibilidades de acción? Si tenemos en cuenta todo lo que hemos estado analizando en los artículos anteriores en relación a las funciones y tareas psicopedagógicas en el ámbito institucional, no tenemos que perder de vista el marco o contexto cultural mayor en el que se encuentra la escuela y a su vez las manifestaciones culturales que trae a la escuela la población que asiste allí. Es en este "cruce" e intercambio que la psicopedagoga deberá enmarcar su actuar profesional, para que su tarea sea realmente eficaz.

Las realidades escolares que podemos encontrar actualmente pueden ser muy diferentes unas de otras, no sólo si consideramos escuela pública y escuela privada, sino también dentro del conjunto de las escuelas públicas y de las privadas, podremos hallar notables diferencias, dependiendo éstas de múltiples variables. Entre todas estas características diferentes, encontramos una serie de escuelas públicas y privadas que aún no tienen incorporado un "gabinete psicopedagógico". Por otro lado están aquellas escuelas que sí tienen profesionales de este área trabajando con ellos pero por las dimensiones de la población institucional y/o la cantidad de horas asignadas para dicha tarea, no son suficientes para una labor eficaz. Es en este sentido que surgen luego los reclamos hacia el profesional o hacia alguna otra persona de la institución (en el caso que no haya psicopedagoga) expresando por un lado cierta imposibilidad de solucionar diversas situaciones que escapan a la estricta labor docente y por otro, una necesidad de ayuda para la resolución de estos puntos.

La psicopedagoga está precisamente para colaborar en todas estas situaciones que surgen en lo individual, en lo grupal e institucional, sin perder de vista el contexto mayor. Así, por ejemplo, actualmente en la escuela nos encontramos con conflictos que hace varios años atrás no se manifestaban. La realidad sociocultural actual exige un reacomodamiento por parte del docente, donde la psicopedagoga institucional deberá colaborar para adaptar todas las situaciones de aprendizaje.

Vale la pena recalcar, y esto lo comprueban los docentes día a día en el aula, que todos estos cambios se reflejan e influyen en el aprendizaje escolar. Si bien cada niño es diferente y reacciona en forma distinta, es fundamental tener en cuenta estos aspectos. Para ello la observación será nuevamente una herramienta fundamental para descubrir una cantidad de factores que influyen en el aprendizaje. Observación que deberá realizarse en los distintos momentos y espacios de la vida escolar: durante las clases, recreos, pasillos, entradas y salidas al y del colegio, etc. De esta manera podremos descubrir modalidades de conducta, comunicación, etc. que nos refieren a la particularidad, no sólo de cada uno, sino también de todo el grupo.

La inserción de la psicopedagoga en la institución facilitará un funcionamiento más adecuado y adaptado de la institución a la realidad que le toca vivir instrumentando situaciones y herramientas con y a los directivos, docentes, padres y alumnos que favorezcan un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto lo podrá realizar, como enunciamos en artículos anteriores, a través de conferencias para el plantel docente, para padres, asesoramientos diversos a los distintos sectores involucrados en la escuela.

En todo esto no se deberá perder de vista el contexto cultural más amplio en el que se inserta la escuela. En la medida que se puedan involucrar los valores culturales adoptando in-

cluso una postura crítica al respecto, se logrará un aprendizaje más significativo y consecuentemente más adaptado a los requerimientos de la actualidad.

Así, volviendo nuevamente a nuestra pregunta del comienzo, acerca de la necesidad de la psicopedagoga dentro de la escuela, considero que su función no es reemplazable por otras personas dentro de la institución. Por otro lado su adecuada inclusión en este ámbito, ayudará en gran medida a mejorar el aprendizaje, pero también le será de gran colaboración al docente que cada día más se encuentra frente a situaciones que parecen verdaderos "callejones sin salida". Es en este punto que es clave la inserción de la psicopedagoga facilitando la comprensión de la situación problemática en primer lugar y buscando en conjunto estrategias sino de solución por lo menos de mejora. Tampoco será de resolución mágica como muchas veces se espera de la psicopedagoga, como ya hemos comentado en artículos anteriores, pero sí permite la colaboración de otra mirada sobre una misma situación, lo cual es muy importante y enriquecedor para todos, si realmente buscamos salir adelante.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Dinkmeyer, C. y Carlson, J.: *El consultor psicopedagógico en la escuela*, Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1976.

Etcheverry, G.: *La tragedia educativa*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999.

Cambours de Bonini, A.: *¿Nuevo siglo, nueva escuela?*, Buenos Aires, Santillana, 1998.

Beck,G. y Scholz, G.: "Beobachten im Schulalltag", Studien- und Praxisbuch. Farnkfurt a.M, *Cornelsen Scriptor*, 1995.

Forquin, J-C.: Escola e cultura, Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

Bruner, J.: *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor, 1997.

María Regina Öfele es Licenciada en Psicopedagogía.

CIPOD laobra

CENTRO DE INVESTIGACIÓN, PERFECCIONAMIENTO Y ORIENTACIÓN DOCENTE

Participación, reflexión y acción para la convivencia democrática.

El **Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A.** presenta sus nuevos cursos de presenciales para el **Área de Formación Ética y Ciudadana** y **Temas Transversales** en el **Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica**. Durante 1999, podrán ser organizados por docentes o instituciones educativas de cualquier punto del país. Solicítelos y, como siempre, **nuestro equipo docente llegará a su lugar de trabajo.**

- **Los temas transversales y posibles metodologías de abordaje.** *(Prof. Patricia La Porta)*
- **La enseñanza de temas transversales: Formación para la ciudadanía.** *(Prof. Omar Cura)*
- **Los valores atraviesan la educación. Actividades sugeridas para su enseñanza - aprendizaje.** *(Prof. Patricia La Porta)*
- **Las Normas y los Derechos Humanos, actividades sugeridas para su enseñanza - aprendizaje.** *(Prof. Patricia La Porta)*
- **Creatividad en la expresión teatral: en busca del lenguaje perdido.** *(Prof. Gustavo Aceras)*
- **Juego y creatividad en la EGB: todo un desafío.** *(Prof. Hugo Grisovsky)*

Solicite información personalmente o por carta a **CIPOD-Departamento de Capacitación,** Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires *(At.: Lic. Sandro Rivera),* o telefónicamente al: (011) 4958-1777 y 4983-5606, o por fax al: (011) 4958-1779. E-mail: laobra@cvtci.com.ar

La obra del 2000.
La revista que viene.

Una propuesta con actividades para implementar proyectos de trabajo y contenidos de las áreas curriculares.

■ ACERCA DEL PRIMER CUERPO DE LA REVISTA

Un avance de Roxana Rebuffo y Mónica Lamas.

Nos distraemos de los preparativos del fin del milenio para acercarles un anticipo de las ideas que elaboramos, desde este espacio de la revista, para el próximo ciclo lectivo.

En cada número, desarrollaremos núcleos temáticos que sirvan como motivación para disparar ideas con las cuales abordar los contenidos curriculares. Estos núcleos representan imágenes simbólicas que teñirán de sentido y creatividad las actividades concretas.

Además, un tema transversal se sumará para aportar una mirada que permita resignificar los contenidos a trabajar, rescatando la reflexión sobre la realidad cotidiana.

Para respetar las necesidades específicas de nuestros alumnos, presentaremos una propuesta particular para el primero y el segundo ciclo de la EGB. En cada una de ellas se desarrollarán contenidos propios de dos áreas: Ciencias Sociales o Ciencias Naturales y Matemática o Lengua, en forma alternada. Las materias que no sean abordadas en una propuesta se incluirán a través de sugerencias de trabajo en un cuadro de integración con todas las áreas curriculares. A su vez, se enriquecerá este desarrollo con la presentación de una red conceptual y un modelo de planificación posible.

Acompañando el cuerpo principal del artículo, incluiremos propuestas para "rescatar del olvido" una fecha del calendario escolar, posibilitando el acercamiento de la comunidad a la escuela a partir de un momento de encuentro.

■ EN EL SIGUIENTE CUADRO PODRÁ VISUALIZARSE LA DISTRIBUCIÓN DE CONTENIDOS A LO LARGO DEL AÑO:

En el CUERPO PRINCIPAL del artículo:			EFEMÉRIDES
FEBRERO **"Los sueños"**	**Ciencias Sociales:** El conocimiento del hombre y la sociedad.	**Lengua:** La narración.	**Día de la mujer** (8 de marzo)
	Tema transversal: Educar en la no discriminación.		
MARZO **"Las máscaras"**	**Ciencias Naturales:** Explicaciones mágicas y explicaciones científicas.	**Matemática:** Sistemas de numeración y operaciones.	**Día del Aborigen Americano**
	Tema transversal: Educar en el respeto por las diferencias.		
ABRIL **"Los viajes"**	**Ciencias Naturales:** Paisajes, biomas y ecosistemas.	**Matemática:** Nociones de estadística.	**Día del animal** (29 de abril)
	Tema transversal: Educar en el cuidado del medio.		
MAYO **"Las palabras"**	**Ciencias Sociales:** Fuentes y documentos históricos.	**Lengua:** El diálogo y la argumentación.	**Día del escritor** (13 de junio)
	Tema transversal: Educar en la lectura crítica de la realidad.		
JUNIO **"Las cartas"**	**Ciencias Sociales:** El poblamiento a lo largo de la historia.	**Lengua:** La carta.	**Día del Amigo** (20 de julio)
	Tema transversal: Educar en la convivencia y la integración.		

En el CUERPO PRINCIPAL del artículo:			EFEMÉRIDES
JULIO **"Los juguetes"**	**Ciencias Naturales:** Materiales y sus propiedades.	**Matemática:** Relaciones y proporciones .	**Día del Niño** (12 de agosto)
	Tema transversal: Educar en apropiación de la tecnología.		
AGOSTO **"Los colores"**	**Ciencias Sociales:** Actores sociales e interés de sector a lo largo de la historia.	**Lengua:** La poesía.	**Día de la primavera** (21 de septiembre)
	Tema transversal: Educar en la libertad de expresión.		
SEPTIEMBRE **"Las manos"**	**Ciencias Naturales:** Etapas de crecimiento y desarrollo en el ser humano.	**Lengua:** La información y la apelación.	**Día de la familia** (15 de octubre)
	Tema transversal: Educar en el cuidado personal y de los otros.		
OCTUBRE **"Los sonidos"**	**Ciencias Naturales:** Eel sonido y las percepciones.	**Matemática:** Nociones geométricas.	**Día de la música** (22 de noviembre)
	Tema transversal: Educar en la sensibilidad artística.		
NOVIEMBRE **"Los relojes"**	**Ciencias Sociales:** La periodicidad histórica.	**Matemática:** Noción de medida, medidas de tiempo.	**Día de los Derechos Humanos** (10 de octubre)
	Tema Transversal: Educar en los Derechos Humanos.		
DICIEMBRE **"Las fiestas"**	**Ciencias Sociales:** Diversidad cultural en escenarios geográficos.	**Lengua:** La instrucción.	**El carnaval**
	Tema Transversal: Educar en la construcción de la identidad.		

ALGUNOS CRITERIOS PARA AMPLIAR LA COMPRENSIÓN DE ESTA SÍNTESIS:

• Los contenidos presentados para Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales serán trabajados a partir de los núcleos temáticos elegidos para cada mes (por ejemplo: "la diversidad cultural en escenarios geográficos" en el área de Ciencias Sociales, se abordará desde las festividades populares propias de las distintas regiones. Asimismo, "la instrucción" en el área de Lengua se referirá a regionalismos aplicados a la formulación de consignas cotidianas, recetas de comidas típicas, reglas de juego populares, descripción de momentos secuenciados en rituales folklóricos, etc.)

• A lo largo de los 12 números de las revistas del 2000, se desarrollarán en forma alternada aquellos contenidos que no pueden faltar en el tratamiento de cada área curricular (ejemplo: en el área de Matemática se proponen el siguiente listado: sistemas de numeración y operaciones, nociones de estadística, relaciones y proporciones, nociones geométricas, la medida)

• Si bien no aparece especificado en el cuadro, el área de Lengua, siempre presentará el acercamiento a variedades lingüísticas y literarias, la reflexión sobre la propia escritura y el análisis procesos de comunicación personales o mediatizados.

• En el área de Matemática se mantendrá como constante, el planteo y resolución de situaciones problemáticas, la estimación y el control de los resultados, la discriminación de datos e incógnitas.

• A partir de los temas transversales elegidos se resignificarán los contenidos propuestos contemplando aspectos de las áreas: Educación artística, Educación Física, Tecnología y Formación Ética y Ciudadana.

• Las efemérides se presentan con un mes de anticipación para permitir su inclusión en los proyectos áulicos.

En la revista de enero haremos una presentación detallada de cada una de las propuestas que podrán leerse mes a mes, de febrero a diciembre. Anticiparemos recursos para trabajar directamente con los alumnos y el desglosamiento organizado de los temas a abordar en cada número, a modo de planificación anual. Nos reencontramos el año próximo. ¡Felices fiestas!

ACERCA DEL SEGUNDO CUERPO DE LA REVISTA

Un avance de Sandro Emilio Rivera

Estoy convencido que luego de haberse interiorizado sobre las cuestiones a tratar a lo largo de lo que será el primer cuerpo de la revista, podrá observar que le proponemos trabajar en el aula de modo integrado, acorde a una realidad cambiante. Esto supone que su planificación no será estática sino todo lo contrario. Así como lo hemos demostrado durante todo este año, seguimos afirmando que el conocimiento es algo no acabado y en constante avance y modificación.

Al igual que en 1999, el segundo cuerpo de la revista contará con las siguientes secciones fijas: *Lengua, Matemática, Ciencias Sociales* y *Ciencias Naturales*. El objetivo de este cuerpo es ampliar los conceptos vertidos en el proyecto de trabajo central y además ofrecer al docente otros caminos para la elaboración de propuestas didácticas en el trabajo con sus alumnos.

Las secciones rotativas de la publicación estarán integradas por: *Tecnología, Formación Etica y Ciudadana, Educación Física, Artística, Temas Transversales* y *Perspectivas*.

Todas las áreas tienen un objetivo en común que es el de ofrecer al docente una multiplicidad de opciones para que el desarrollo del proceso de aprendizaje del alumno pueda lograrse de manera amena, participativa y fundamentalmente a través del descubrimiento del propio alumno.

Trabajaremos las propuestas por áreas, presentándolas de modo tal que el docente pueda adaptarlas a su nivel. *Las actividades que se ofrecerán estarán dedicadas al trabajo en el aula con alumnos del primer y segundo ciclos de la Educación General Básica.* Estamos seguros que nuestros docentes – lectores podrán recrearlas acorde a las características específicas de cada grupo y de su realidad.

Asimismo, también contaremos con una sección denominada *Proyectos en la escuela* que durante el 2000 tendrá un espacio de privilegio. En éste todas las instituciones que se encuentren implementando proyectos y experiencias podrán darlo a conocer en nuestra revista.

La sección *Perspectivas* se encontrará destinada - en parte - a las "Reuniones de padres", temática que despierta ansiedades en el docente (sobre todo a principio de año). Las autoras a cargo del tema nos contaran sus experiencias y ofrecerán sus soportes teóricos al respecto.

Destinar un espacio a la gestión institucional fue una asignatura pendiente durante 1999. Es por ello que, a partir del próximo año directivos, supervisores e integrantes de equipos de conducción podrán descubrir en esta sección un espacio que les será absolutamente propio y es nuestro deseo se sientan contenidos.

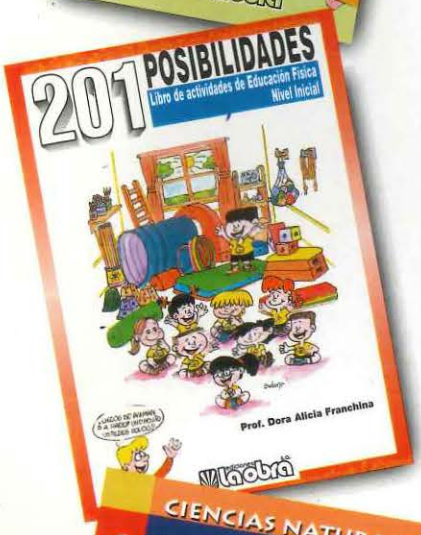
Reflexionar sobre nuestras prácticas docentes será un eje de trabajo de esta sección.

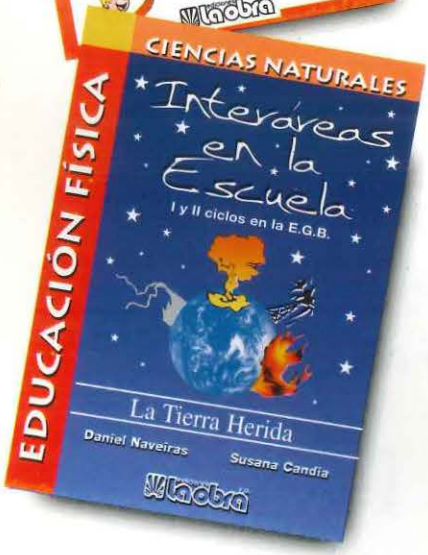
Como aspecto distintivo podemos mencionar que *Valores en la EGB* será uno de los *Temas Transversales* que iniciarán la sección del próximo año. El abordaje de este tema será anticipatorio de un encuentro de capacitación presencial, de carácter gratuito, que organizará el *Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A.* junto al *Departamento de Pedagogía de la Universidad John F. Kennedy,* que se desarrollará durante el próximo mes de junio. Esta acción de perfeccionamiento marcará la continuidad del encuentro realizado durante este año y tendrá como destinatarios a los docentes de EGB.

A partir del mes próximo abriremos nuestro *Correo de Lectores.* La idea de construir un espacio participativo ha sido también una deuda pendiente que queremos saldar. Esperamos recibir sugerencias y aportes relacionados al contenido de los artículos publicados y a nuestra revista en general. Es nuestro deseo que esta sección pueda ser utilizada también por aquellos docentes que desean comunicarse con colegas a fin de intercambiar experiencias educativas. En este sentido, trataremos de darle lugar a la mayor cantidad de lectores posibles. Para ello, rogamos que las cartas no excedan las 15 líneas. Envíenos su correspondencia a *Revista La obra - Correo de Lectores,* Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires.

Telefax: (011) 4958 – 6283 / 1777 / 1779 y 4983-5606 (internos 19 o 26).

E-mail: laobra@ cvtci.com.ar.





ediciones laobra S.A.

NOVEDADES '99

1 OREJITAS Y LA BANDA DE LA COMPU

(Nivel Inicial / EGB 1)

Opción Contado: $12 (Giro o cheque a nombre de Ediciones La obra S.A.)

Opción Tarjeta Mastercard: 3 pagos de $ 4,70.-

2 UN DINOSAURIO EN LA ESCUELA

(EGB 1: 1º Año)

Opción Contado: $16 (Giro o cheque a nombre de Ediciones La obra S.A.)

Opción Tarjeta Mastercard: 4 pagos de $ 4,70.-

3 201 POSIBILIDADES - Actividades Educación Física

(Nivel Inicial)

Opción Contado: $8 (Giro o cheque a nombre de Ediciones La obra S.A.)

Opción Tarjeta Mastercard: 2 pagos de $ 4,70.-

4 INTERÁREAS EN LA ESCUELA - Ed. Física y Cs. Naturales

(EGB 1 y 2)

Opción Contado: $8 (Giro o cheque a nombre de Ediciones La obra S.A.)

Opción Tarjeta Mastercard: 2 pagos de $ 4,70.-

PAGO CON TARJETA MASTERCARD

Para abonar con su tarjeta de crédito deberá completar, firmar y enviar este cupón a Ediciones La obra S.A. Agrelo 3923 (1224) Capital Federal.
Tel/Fax: (011) 4958-1777 / 1779 / 6283 y 4983-5606.
E-mail: laobra@cvtci.com.ar

TARJETA MASTERCARD

Vencimiento

Apellido _____ Nombre _____

Domicilio _____

CP.: _____ Tel. _____

Autorizo a Ediciones La obra S.A. a debitar de mi tarjeta el pago de..... cuotas de $..... por la compra del Libro

☐ Nº 1, ☐ Nº 2, ☐ Nº 3, ☐ Nº 4

Firma _____

Ediciones La obra S.A. y el Centro de Informática Psicopedagógica s.r.l. (CIP)

H 0000680

...presentan:

ORGANIZAMOS NUESTRO SALÓN DE JUEGOS.

Orejitas y La Banda de la compu.

Proyecto Pedagógico con recurso informático.

Presentando un KIT INTEGRADOR que contiene:

Proyecto Pedagógico con:

- Expectativas de logros y contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Secuencia de actividades.
- Actividades complementarias.

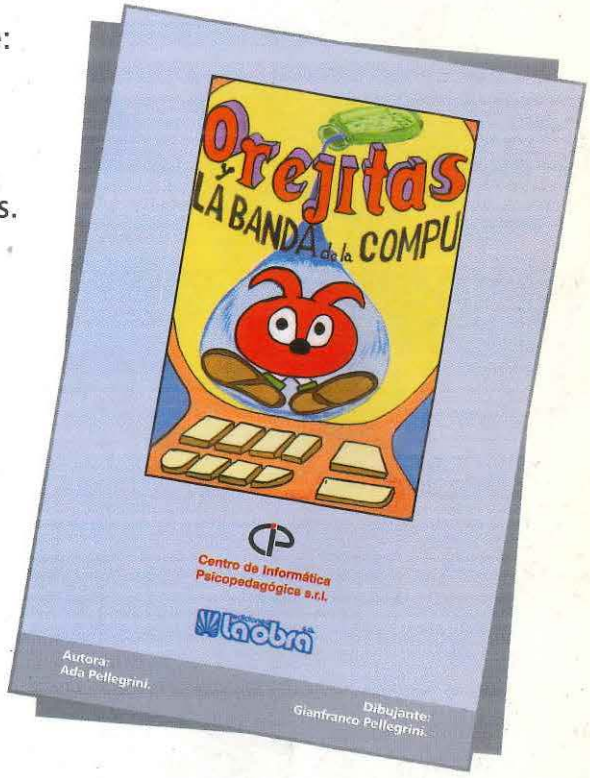
Un libro con el cuento guía:

Orejitas y la Banda de la Compu.

Un títere con el personaje principal.

5 softwares educativos, donde los niños jugando con Orejitas trabajarán las nociones de:

- Seriación.
- Secuencias témporo-espaciales.
- Cuantificación.
- Relaciones lógicas.
- Series lógicas.



Comuníquese con nosotros.

4983-5606 • 4958-6283 / 1777 / 1779

E-mail: laobra@cvtci.com.ar

Centro de Informática Psicopedagógica s.r.l.

Almte. F. J. Seguí 755 (1406) Capital Federal.

ediciones laobra s.a.

Agrelo 3923 (1224) Capital Federal.