

laobra

REVISTA DE EDUCACIÓN

H 49

943
2000

Punto de partida.

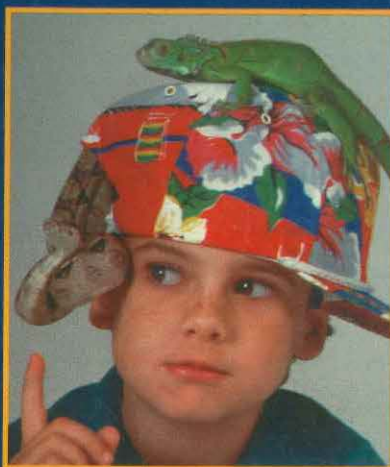
Presentación de los
núcleos temáticos
y propuesta
curricular anual
para E.G.B. 1 y 2.
¿Qué encontrará
en cada una de
las revistas del 2000?

Un diccionario
en el aula.

Psicología genética
y didáctica de
la matemática.

Ecosistemas y
factores abióticos.

Mapas cognitivos
en Ciencias Sociales.



El espacio didáctico
en el arte.

Valores compartidos,
valores contravertidos.

Reuniones
de padres.

El juego en
la Educación
Tecnológica.

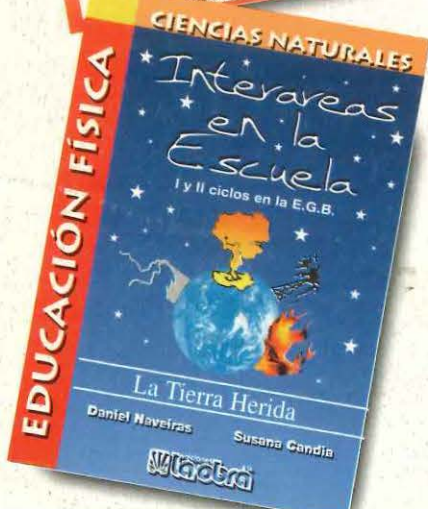
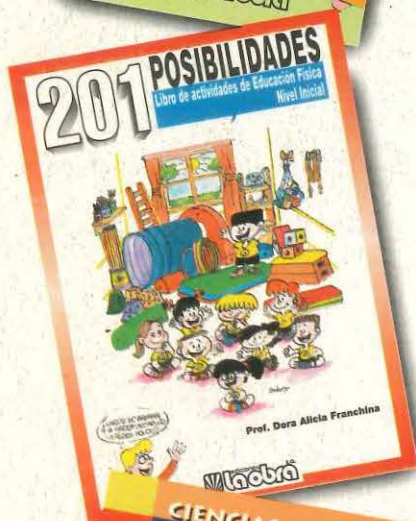
EDUCACIÓN PARA LA SALUD.



Agrelo 3923 (1224)
Buenos Aires - Argentina.

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

IMPRESOS



ediciones **La obra** S.A.

NOVEDAD



H 0000677

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 INTERAREAS 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@cvici.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

☐ N° 1

☐ N° 2

☐ N° 3

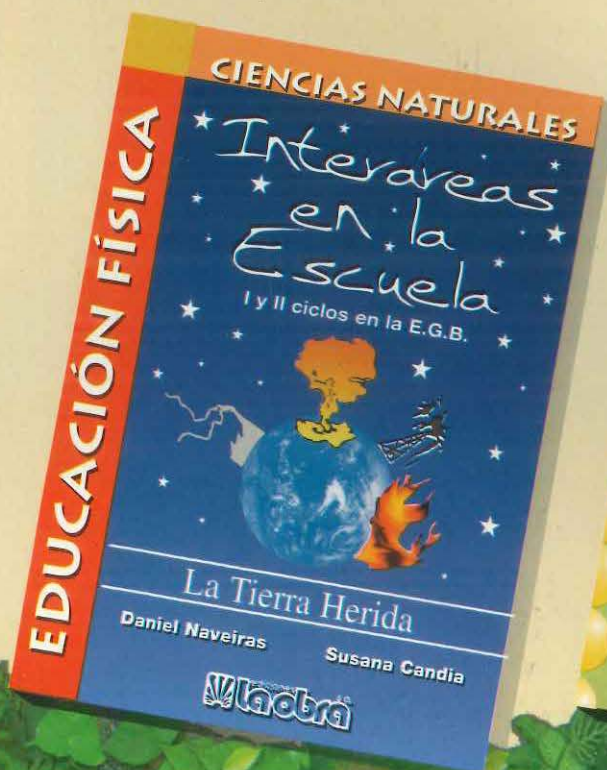
☐ N° 4

Firma

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.

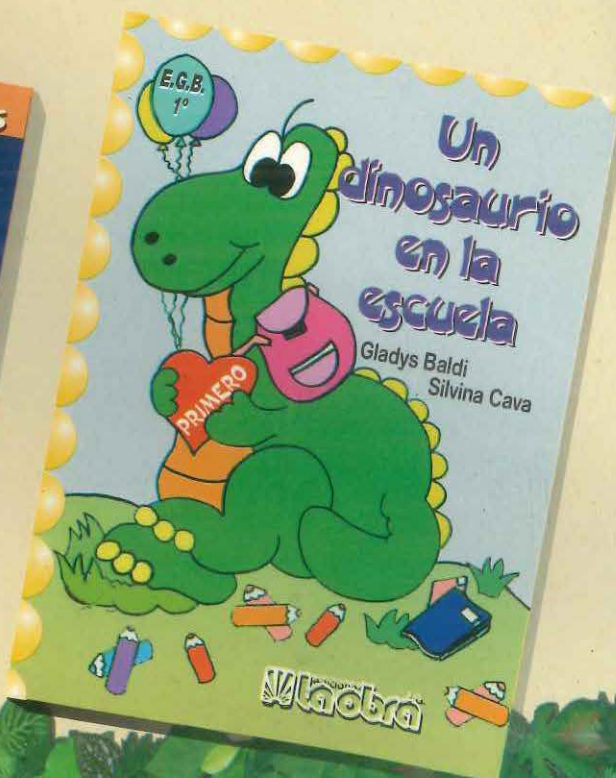


Un dinosaurio en la escuela

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 S.O.
Laobra

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



Coordinación Pedagógica
Sandro Emilio Rivera

Edición
Aldo Bianchi

Redacción
Norma Alasia

Diseño y Diagramación
Orlando Javier Goldman

Fotografía
Elena Carpan

Jefe de Publicidad
Rubén Ostrower

Colaboradores
Roxana Rebuffo
Mónica Lamas
Irene Nielsen
Beatriz Kohen
Abraham Marcos Brombert
Mario López
Sergio Rodríguez
Claudia Viola
Alejandro Lino
Laura L. Leva
Patricia A. La Porta
Héctor González
Susana Candia
Nelly Bogado
Martín Gutiérrez
María Fabiana Roibal
Laura Alcira Vitale
Nora Jeansalle
Gabriela Tramonti
Susana Caballero de Saita
Elda Mazzarantini de Rivero

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. N° 136.208



ASOCIADO AL INSTITUTO
VERIFICADOR DE CIRCULACIONES
ISSN 0325-8157

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



**PROPUESTAS
CURRICULARES
Y PROYECTOS
DE TRABAJO**

La obra 2000.
En marcha con
nuevas propuestas.

2



LENGUA

Un diccionario
"vivo" en el aula.

28



MATEMÁTICA

Cómo construyen la decena
nuestros alumnos. (Primera parte.)

32



**CIENCIAS
SOCIALES**

Lo perceptivo como núcleo
conceptual para trabajar
tiempo y espacio en E.G.B. 1.

37



**CIENCIAS
NATURALES**

El ecosistema. Factores abióticos.
El agua. (Cuarta parte.)

42



**EDUCACIÓN
TECNOLÓGICA**

El juego como estrategia
para enseñar en
Educación Tecnológica.

46



**FORMACIÓN
ÉTICA Y
CIUDADANA**

Educación en valores,
sí, ¿pero cómo?

51



**EDUCACIÓN
ARTÍSTICA**

El espacio imaginario.
Un proceso de
reflexión didáctica.

56



TRANSVERSALES

Salud: un tema de todos.
(Segunda parte.)

59

Talleres "Despertar".
Trabajando con la cultura aborígen.

62



**PROYECTOS
Y EXPERIENCIAS**

Integración de Áreas.
Visita al Museo de Ciencias
Naturales "Bernardino Rivadavia".

66



PERSPECTIVAS

La reunión de padres,
¿un encuentro posible?

69

Aportes para la reflexión
de algunas cuestiones sobre
evaluación de proyectos
innovadores en épocas
de transformación.

73



La obra 2000. En marcha con nuevas propuestas.



Presentación de las ideas que guiarán los artículos en este ciclo lectivo.

Por Roxana Rebuffo y Mónica Lamas

Es nuestra intención presentar en esta revista de enero, a modo de anticipo del trabajo a desarrollar en el presente ciclo lectivo, las unidades temáticas que conformarán la propuesta que, desde este espacio de la revista, les acercaremos mes a mes.

■ COMO ADELANTAMOS EN LA PRESENTACIÓN DEL MES DE DICIEMBRE:

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 ciclos de la EGB. En cada una de ellas se desarrollarán contenidos propios de dos áreas:

- Ciencias Sociales o Ciencias Naturales
- 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, posi-

bilitando el acercamiento de la comunidad a la escuela a partir de un momento de encuentro.

■ ¿QUÉ ENCONTRARÁ EN CADA UNA DE LAS REVISTAS DE ESTE AÑO?

UNA MIRADA GLOBAL

De febrero a diciembre, transitaremos por un camino de trabajo que se detendrá mes a mes, en los temas que a continuación se visualizan:



| | |
|----------------|----------------|
| En febrero: | "Los sueños" |
| En marzo: | "Las máscaras" |
| En abril: | "Los viajes" |
| En mayo: | "Las palabras" |
| En junio: | "Las cartas" |
| En julio: | "Los juguetes" |
| En agosto: | "Los colores" |
| En septiembre: | "Las manos" |
| En octubre: | "Los sonidos" |
| En noviembre: | "Los relojes" |
| En diciembre: | "Las fiestas" |

■ MES A MES...

■ EN EL MES DE FEBRERO

"LOS SUEÑOS"

Ciencias Sociales: El conocimiento del hombre y la sociedad.

Lengua: La narración.

Efemérides: 8 de marzo, "Día de la Mujer".

Tema transversal: Educar en la no discriminación.

En este mes, el eje de *los sueños* nos permitirá acercarnos a la comprensión de las ideas que proyectó el hombre en la construcción de su vida en sociedad. Además serán *los sueños* disparadores de imaginación y fantasía para entrar en el mundo narrado y descubrir sus posibilidades de expresión. Por último, nos centraremos en *los sueños* que movilizaron ideales y utopías en distintos momentos históricos para alcanzar la igualdad de derechos de la mujer.

Presentamos a continuación, algunos de los recursos que implementaremos en el desarrollo del artículo correspondiente a este mes:

- Para Ciencias Sociales:

"La mujer y el hombre soñaban que Dios los estaba soñando. Dios los soñaba mientras cantaba y agitaba sus maracas, envuelto en humo de tabaco, y se sentía feliz y también estremecido por la duda y el misterio. Los indios makiritare saben que si Dios sueña con comida, fructifica y da de comer. Si Dios sueña con la vida, nace y da nacimiento.

La mujer y hombre soñaban que en el sueño de Dios aparecía un gran huevo brillante. Dentro del huevo, ellos cantaban y bailaban y armaban mucho alboroto, porque estaban locos de ganas de nacer. Soñaban que en el sueño de Dios la alegría era más fuerte que la duda y el misterio; y Dios, soñando, los creaba y cantando decía:

- Rompo este huevo y nace la mujer y nace el hombre. Y juntos vivirán y morirán. Pero nacerán nuevamente. Nacerán y volverán a morir y otra vez nacerán. Y nunca dejarán de nacer, porque la muerte es mentira."

Eduardo Galeano: *La creación*. (En: **Memorias del fuego I. Los nacimientos**, Siglo XXI Editores.)

- Para Lengua:

"Era un inmenso campamento al aire libre. De las galeras de los magos brotaban lechugas, cantoras y ajíes luminosos, y por todas partes había gente ofreciendo sueños en canje. Había quien quería cambiar un sueño de viajes por un sueño de amores, y había quien ofrecía un sueño para reír en trueque por un sueño para llorar un llanto bien gustoso.

Un señor andaba por ahí buscando pedacitos de su sueño, desbaratado por culpa de alguien que se lo había llevado por delante: el señor iba recogiendo los pedacitos y los pegaba y con ellos hacía un estandarte de colores.

El aguatero de los sueños llevaba agua a quienes sentían sed mientras dormían. Llevaba el agua a la espalda, en una vasija, y la brindaba en altas copas.

Sobre una torre había una mujer, de túnica blanca, peinándose la cabellera, que le llegaba a los pies. El peine desprendía sueños, con todos sus personajes: los sueños salían del pelo y se iban al aire."

Eduardo Galeano: *El país de los sueños*. (En: **El libro de los abrazos**, Siglo XXI Editores.)

Como forma de visualizar una breve síntesis de contenidos a abordar en este número, aportamos el siguiente esquema:

| | Ciencias Sociales | Lengua | Efemérides |
|----------------------|---|---|--|
| Primer Ciclo | El Conocimiento del hombre y la sociedad <ul style="list-style-type: none"> - Las necesidades humanas. Formas de satisfacerlas en distintos contextos. - Formas de agrupamientos humanos: de la sociedad primitiva a la sociedad actual. - Estrategias para explorar el entorno natural. - Apropiación y transformación del espacio. | La Narración <ul style="list-style-type: none"> - Narración y renarración oral. - Narraciones de situaciones reales e imaginarias. - El mundo narrado: noción de personaje, lugar, espacio, orden. - Lectura comprensiva. - Producción escrita: convenciones en la escritura. | "Día de la Mujer" - 8 de marzo - |
| Segundo Ciclo | El Conocimiento del hombre y la sociedad <ul style="list-style-type: none"> - El hombre en sociedad. - Los inicios de la organización social. - La apropiación del medio para la satisfacción de necesidades. - Aportes cooperativos para la resolución de dificultades. | La Narración <ul style="list-style-type: none"> - Variedades: cuento, fábula, leyenda. - Elementos del mundo narrado. Personificaciones. - Secuencia narrativa. Tema y subtema. - Lectura comprensiva. - Producción escrita: convenciones en la escritura. | "Día de la Mujer" - 8 de marzo - |

■ EN EL MES DE MARZO

"LAS MÁSCARAS"

Ciencias Naturales: Explicaciones mágicas y explicaciones científicas.

Matemática: Números y operaciones en diferentes contextos.

Efemérides: Día del aborigen americano.

Tema transversal: Educar en el respeto por las diferencias.

En este número, el simbolismo de *las máscaras*, sus detalles y significados, nos acercarán al abordaje de las distintas explicaciones que el hombre, a lo largo de la historia, construyó para dar respuesta a lo desconocido. Retomando estos simbolismos en distintos contextos, indagaremos, a su vez, datos numéricos que permitan realizar inferencias y resolver situaciones.

Finalmente, y a través de la recordación del "Día del aborigen americano", propondremos rescatar de *las máscaras* las características particulares que diferencian a los pueblos entre sí, promoviendo el respeto por la diversidad cultural.

-Para Ciencias Naturales →

-Para Matemática:

(Fuente: www.azteca.culturenet.com.mx)

Época Prehistórica

Reproducido en
"Historia de la antigüedad y la
sociedad feudal" Ed. Alque

El chamán o brujo de las tribus primitivas realizaba sortilegios sobre un búfalo que aparecía en la pared de la cueva hasta lograr abatirlo y matarlo. Era sólo un dibujo rupestre, pero los hombres ya no dudaban del éxito de su próxima cacería. Los animales ya estaban hechizados.

El fuego, descubierto casualmente, solucionó el problema del abrigo. Fue nombrado con el sonido del aullido de dolor de quien intentó acercársele, y venerado como un dios.

Obtención de fuego por fricción
(Arte mejicano)
Diccionario Enciclopédico Larousse

"Los toltecas reconocían dos tipos de años, que combinaban para la vida práctica: un año solar de 365 días y otro religioso, de 260 días. La cuenta de las eras se ordenaba en ciclos de 52 años. La Piedra del Sol era el máximo homenaje al dios solar Tonatiuh. Pesa poco más de 24 toneladas y mide tres y medio metros de diámetro. El emperador Axayácatl, sexto soberano azteca, la había mandado esculpir en 1479 para que fuera colocada en el templo mayor."

- Esquema de contenidos para este mes:

| | Ciencias Naturales | Matemática | Efemérides |
|----------------------|---|--|-------------------------------|
| Primer Ciclo | Explicaciones mágicas y explicaciones científicas <ul style="list-style-type: none"> - Diferentes maneras de descubrir y conocer en distintos contextos culturales. - Explicaciones diferentes para un mismo fenómeno. - El trabajo de los científicos. - Experimentos sencillos. | Números y operaciones en diferentes contextos <ul style="list-style-type: none"> - Los números en la vida cotidiana. - Equivalencias entre distintas unidades. - Las operaciones en la vida cotidiana. - Algoritmos y estrategias de resolución. - Situaciones problemáticas sencillas. | "Día del aborigen americano." |
| Segundo Ciclo | Explicaciones mágicas y explicaciones científicas <ul style="list-style-type: none"> - El hombre y la necesidad de dar explicaciones a los fenómenos de la naturaleza. - Explicaciones mágicas para un fenómeno y explicaciones científicas. - Características del conocimiento científico. - La ciencia a lo largo de la historia: su desarrollo y sus aplicaciones tecnológicas. | Números y operaciones en diferentes contextos <ul style="list-style-type: none"> - Distintos sistemas de numeración. - Equivalencias entre las diferentes unidades. - Las operaciones en situaciones reales. - Cálculo exacto y aproximado. Estrategias de resolución. - Situaciones problemáticas con distinto nivel de dificultad. | "Día del aborigen americano." |

■ EN EL MES DE ABRIL

"LOS VIAJES"

Ciencias Naturales: Paisajes, biomas y ecosistemas.

Matemática: Nociones de estadística.

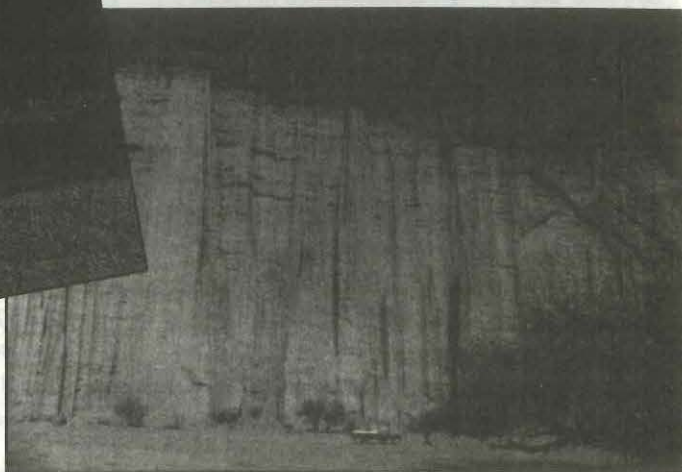
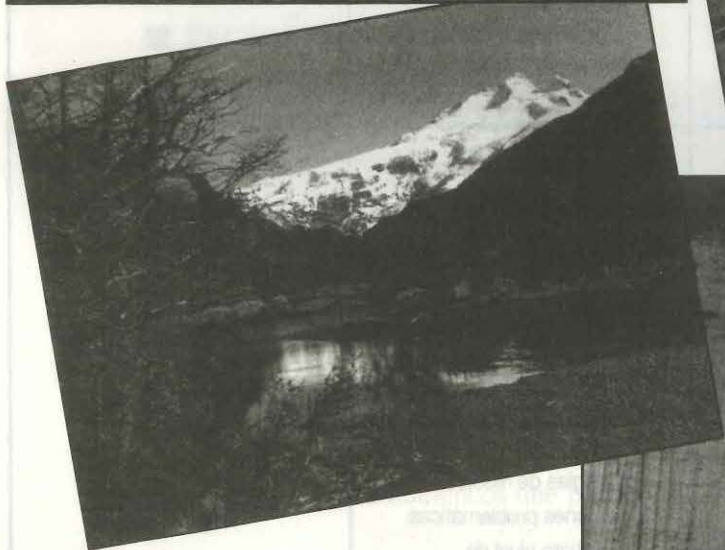
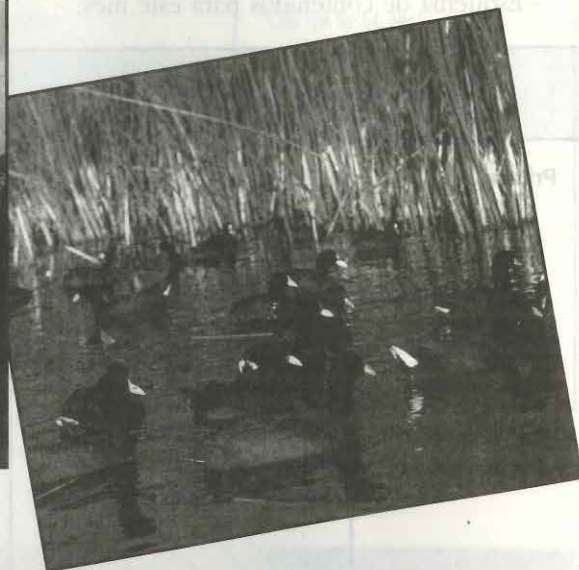
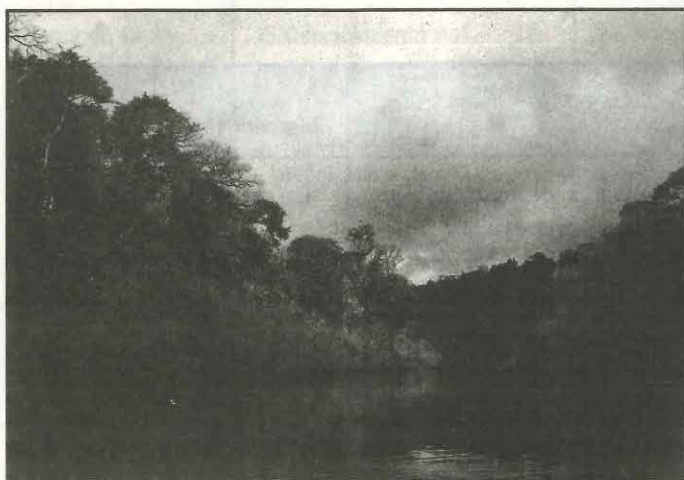
Efemérides: 29 de abril, "Día del animal".

Tema transversal: Educar en el cuidado del medio.

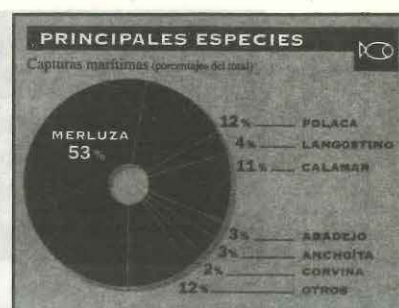
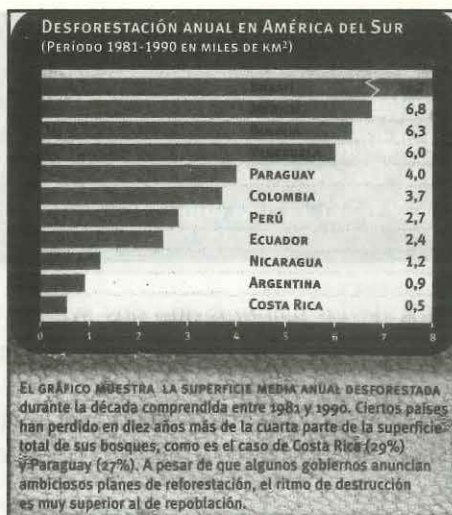
A partir de *los viajes* descubriremos los diferentes ámbitos naturales y manifestaciones de vida propios de nuestro país. Los datos estadísticos se integrarán en la indagación de distintas problemáticas ecológicas construyendo compromisos y posibles alternativas de solución. Asimismo, destacaremos el "Día del animal" como una instancia para reflexionar sobre la responsabilidad personal en actitudes de protección y cuidado hacia todas las formas de vida.

Ejemplos de recursos:

-Para Ciencias Naturales:



- Para Matemática:



(Infografías: **Enciclopedia Visual de la Ecología**. Clarín.)

- Esquema de contenidos para este mes:

| | Ciencias Naturales | Matemática | Efemérides |
|----------------------|---|--|---|
| Primer Ciclo | Paisajes, biomas y ecosistemas <ul style="list-style-type: none"> - El lugar de pertenencia: elementos naturales y elementos construidos por el hombre. - Los paisajes naturales: hábitats aero-terrestres y acuático. - Diversidad animal y vegetal propia del lugar de pertenencia. - Problemáticas ambientales locales. | Nociones de estadística <ul style="list-style-type: none"> - La necesidad de organizar información. - Recolección de datos en forma directa. - Organización de la información en tablas y cuadros. - Formas de representación gráfica de los datos. - Elaboración de conclusiones sencillas. - Planteo y resolución de situaciones problemáticas. | "Día del animal" -29 de abril-. |
| Segundo Ciclo | Paisajes, biomas y ecosistemas <ul style="list-style-type: none"> - Los diferentes paisajes del país. Características de los biomas. - Ecosistemas: elementos constitutivos e interrelaciones. - Recursos naturales renovables y no renovables. - Problemáticas ambientales del país. El cuidado del medio natural. | Nociones de estadística <ul style="list-style-type: none"> - Recopilación de datos: preparación y realización de encuestas. - Organización de la información. - Representación en histogramas, diagramas de barras y gráficos circulares. - Interpretación de la información. - Situaciones problemáticas. | "Día del animal" -29 de abril-. |

"LAS PALABRAS"

Ciencias Sociales: Fuentes y documentos históricos.

Lengua: El diálogo y la argumentación.

Efemérides: 13 de junio, "Día del Escritor".

Tema transversal: Educar en la lectura crítica de la realidad.

En este mes, valiéndonos de *las palabras* que nos ayudan a comunicarnos, nos hablan de tiempos lejanos, nos acercan explicaciones, nos permiten sostener posiciones y defender ideas, le dan forma a pensamientos y sensaciones, abordaremos los contenidos mencionados en las áreas de Ciencias Sociales y Lengua. Asimismo, a modo de homenaje para quienes hacen de *las palabras* su trabajo cotidiano, destacaremos el "Día del escritor" recordando algunas obras importantes de la literatura.

Ejemplos de recursos:

- Para Ciencias Sociales:

SORPRESA EN EL BARRIO PARQUE AVELLANEDA

Hallan una botella con mensaje bajo el piso de una biblioteca

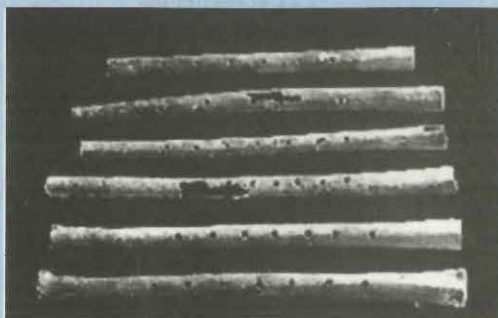
La dejaron los fundadores de la Institución. Tenían la esperanza de que la encontrarán a fin de siglo. Contenía una carta y un recorte de diario de 1939. Los vecinos van a dejar otra, para el siglo próximo. Hace 60 años un grupo de personas construyó un edificio propio para una biblioteca popular en Parque Avellaneda. Al terminar las obras decidió dejar un testimonio de su esfuerzo en una **carta enrollada dentro de una botella**, con la esperanza de que alguien lo abriera "para fin de siglo". A pocos meses del año 2000, fue encontrada bajo el piso de madera. Para repetir la historia, quienes hoy dirigen la biblioteca enterrarán un nuevo mensaje.

(Clarín, Viernes 29 de octubre de 1999.)

El instrumento musical completo más antiguo del mundo

HALLAN UNA FLAUTA DE 9 000 AÑOS

Fue en China, en un sepulcro de la Edad de Piedra. Expertos lograron sacar sonidos y dicen que los músicos prehistóricos tocaban melodías enteras. Está hecha con el hueso hueco de las alas de un pájaro.



RELIQUIA. De las seis flautas de Jiahu, la segunda desde abajo es la más antigua.

(Clarín, Jueves 23 de septiembre de 1999.)

"Defensor. - Hago más las hidalgas palabras del Fiscal y procederé a interrogar al acusado.
Se acerca al acusado y paternalmente le dice:
— ¿Nombre?
Felipe. — ¿Quién, yo?
Defensor. — Sí, usted.
Felipe. — Felipe Azul de Metileno.
Defensor. — ¿Nacido?
Felipe. — Sí.
Defensor. — (Con tolerancia.) — ¿Dónde nació?
Felipe. — ¿Quién, yo?
Defensor. — Sí, usted.
Felipe. — En Buenos Aires.
Defensor. — ¿Casado?
Felipe. — ¿Quién, yo?
Defensor. — Sí, usted.
Felipe. — No.
Defensor. — ¿Tiene hijos?
Felipe. — ¿Quién, yo?

Defensor. — Sí, usted.
Felipe. — No.
Defensor. — ¿Profesión?
Felipe. — ¿Quién, yo?
Defensor. — Sí, usted.
Felipe. — Empleado.
Defensor. — ¿Edad?
Felipe. — ¿Quién, yo?
Defensor. (Exasperado.) — ¡Nooo yo!
Felipe. — Y... yo a usted más de cincuenta no le doy.
El abogado, venciendo su exasperación, vuelve a su tono.
Defensor. — Señor Felipe Azul de Metileno, tengo entendido que su vida se ha desarrollado en ciertos medios y bajo determinadas circunstancias que lo hacen a usted no enteramente responsable de su delito.

Fiscal. (Furioso) — Basta, no diga una palabra más, no lo aguanto más. Ya el jurado tiene elementos de sobra para opinar, ya el jurado ha visto la catadura moral de este individuo que pretende disimular sus horrible crímenes con situaciones incoherentes, con hechos absurdos, con palabras y palabras y palabras como si todas las palabras del mundo pudieran justificar un solo crimen. Por eso, señores miembros del jurado, voy a pedir la pena de muerte para el acusado, porque ya lo dijo el gran jurista que fue...
Felipe. — ¿Me permite una palabra?
Fiscal. — No.
Felipe. — Gracias, pero ésa la tengo. ¿Otra no tiene?
Fiscal. — ¿Otra qué?

Felipe. — Otra palabra, usted dijo que tenía palabras, palabras y palabras para justificar no sé qué crimen, ¿por qué no me da alguna?
Fiscal. (Interrumpiéndolo indignadísimo.) — Ven, ven lo que digo, el acusado pretende escudar su maldad tras una serie de palabras.
Felipe. — Pido la palabra.
Fiscal. — ¡Déjese de pavadas!
Felipe. — Pido la palabra, cualquier palabra, una palabra grande, una chica, una esdrújula, o una aguda, déme una, ¿qué le cuesta? Así en ese libro (señalando) tienen un montón de palabras, déme la de la tapa aunque sea, esa grande con mayúsculas (inclinando la cabeza para leer). Co...di...Código...Déme una palabra, le doy mi palabra que necesito una palabra...

(Fragmento de Dalmiro Sáenz: *¿Quién, yo?* Goyanarte Editor.)

- Esquema de contenidos para este mes:

| | Ciencias Sociales | Lengua | Efemérides |
|----------------------|--|--|---|
| Primer Ciclo | Fuentes y documentos históricos <ul style="list-style-type: none"> - Las huellas del pasado en la actualidad. - El quehacer del científico social. - Fuentes orales y fuentes escritas. - La organización de los datos obtenidos. - Descubrimientos científicos importantes. | El diálogo y la argumentación <ul style="list-style-type: none"> - La opinión personal en situaciones cotidianas. - La confrontación con los otros. - Recursos que refuerzan la intencionalidad del mensaje. - Lectura comprensiva. - Producción escrita. Convenciones. | "Día del Escritor" - 13 de junio -. |
| Segundo Ciclo | Fuentes y documentos históricos <ul style="list-style-type: none"> - El trabajo del científico social. - La realidad social como objeto de investigación. - Los distintos tipos de fuentes. - La provisoriedad de las conclusiones. - Teorías científicas destacadas. | El diálogo y la argumentación <ul style="list-style-type: none"> - La opinión personal en temas de interés. - La confrontación con los otros: la argumentación y el debate. - Exposición oral con soporte gráfico. - Lectura comprensiva. - Producción escrita. Convenciones. | "Día del Escritor" - 13 de junio -. |

"LAS CARTAS"

Ciencias Sociales: El poblamiento a lo largo de la historia.

Lengua: La carta.

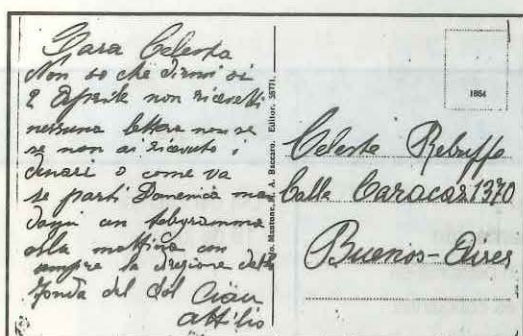
Efemérides: 20 de julio, "Día del Amigo".

Tema transversal: Educar en la convivencia y la integración.

En esta oportunidad, diferentes tipos de *cartas*, nos transportarán en el tiempo y en el espacio para "espigar" realidades y relaciones, reconstruir la vida cotidiana y la conformación de la población, explorar las posibilidades de comunicación formal e informal respondiendo a diferentes necesidades e intereses. El "Día del Amigo" se constituirá en el punto de partida para reflexionar sobre las distintas formas de favorecer la comunicación y la integración con los otros, mejorando la convivencia en el grupo de pares.

Ejemplos de recursos:

- Para Ciencias Sociales:



Tarjeta postal escrita por un inmigrante piamontés a su esposa, el 2 de abril de 1915. Anteriormente había llegado a Bs. As. y había dejado a su familia aquí para viajar a Paysandú a buscar trabajo, desde donde le envió esta tarjeta. El texto es el siguiente:

"Querida Celeste: No sé qué decirnos, hoy 2 de abril no he recibido ninguna carta, no sé si no has recibido el dinero o cómo estás. Si partes el domingo mándame un telegrama a la mañana como siempre a la dirección de la Fonda del Sol. Chau. Atilio."

- Para Lengua:

"Milán, Jueves 13 de Septiembre de 1900.

Amada muñequita:

Han transcurrido las 3/4 partes del tiempo tonto y pronto volveré a estar con mi tesoro y lo besaré, acariciaré, haré cafecito, reñiré, trabajaré, reiré, pasearé, charlaré... + in finit!

¡Será un año muy divertido!, ¿verdad?

Ya he dicho que durante las Navidades me quedo contigo. No puedo esperar más a tenerte conmigo, mi todo, mi personilla, mi chiquilla, mi mocosilla. Cuando ahora pienso en ti creo que no quiero volver a enojarte ni a tomarte el pelo nunca más, ¡sino que quiero ser siempre un ángel! ¡Qué hermosa ilusión! Pero tú también me querrás ¿verdad?, aunque vuelva a ser el viejo bribón lleno de caprichos, diabluras y tan veleidoso como siempre.

No sé si te he escrito con tanta regularidad como antes. No pongas mala cara por eso.

(...) En todo el mundo podría encontrar otra mejor que tú, ahora es cuando lo veo claro, cuando conozco a otra gente. Pero también te aprecio y amo como te mereces. Hasta mi trabajo inútil e innecesario si no pienso que también tú te alegras de lo que soy y de lo que hago.

Carta de Albert Einstein a su novia Mileva. Tomado de: Liliana Lukin: *La pasión y las palabras*. (En: Revista **Viva**. Clarín, Domingo 28 de marzo de 1999.)

- Esquema de contenidos para este mes:

| | Ciencias Sociales | Lengua | Efemérides |
|----------------------|---|--|--|
| Primer Ciclo | El poblamiento a lo largo de la historia: <ul style="list-style-type: none"> - Los orígenes de los apellidos. - El árbol genealógico. - Historias familiares en diferentes contextos culturales. - El poblamiento en diferentes etapas de la Argentina. | La carta <ul style="list-style-type: none"> - Las comunicaciones interpersonales. - La carta familiar y amistosa. El lenguaje coloquial. - Fórmulas de inicio y cierre. - Lectura comprensiva. - Producción escrita. Convenciones. | "Día del Amigo" -20 de julio-. |
| Segundo Ciclo | El poblamiento a lo largo de la historia: <ul style="list-style-type: none"> - Argentina indígena. - Argentina colonial. - Argentina criolla. - Argentina aluvional. - Situación indígena actual. - Procesos migratorios en la actualidad. | La carta <ul style="list-style-type: none"> - Las comunicaciones interpersonales. - La carta formal e informal. - Estructura formal. - Lectura comprensiva. - Producción escrita. Convenciones. | "Día del Amigo" -20 de julio-. |

■ EN EL MES DE JULIO

"LOS JUGUETES"

Ciencias Naturales: Los materiales y sus propiedades.

Matemática: Relaciones y proporciones.

Efemérides: 12 de agosto, "Día del Niño".

Tema transversal: Educar en la apropiación de la tecnología.

En este mes, *los juguetes* nos invitarán a descubrir sus secretos de formas, constitución y funcionamiento, permitiéndonos comparar su origen y su historia. Desde las áreas de Ciencias Naturales y Matemática, se seleccionarán contenidos específicos para abordar estos aspectos.

Finalmente, el "Día del Niño" se transformará en una instancia de encuentro para implementar propuestas que, teniendo a los jue-

gos y a los juguetes como protagonistas, permitan acercar a la comunidad y a la escuela.

Ejemplos de recursos:

- Para Ciencias Naturales:



Muñecos de plástico fabricados en serie con atavío típico chileno. En otros países se producen figuras similares con trajes nacionales.
(Gabriel Chanan y Hazel Francis: *Juegos y juguetes de los niños del mundo*. Sebal - Unesco. España, 1984.)

Figura rellena de trapo, Gujarat, India.
(Gabriel Chanan y Hazel Francis: **Juegos y juguetes de los niños del mundo.** Sebal - Unesco. España, 1984.)



Muñecos de madera esculpida y pintada, Bihar, India.
(Gabriel Chanan y Hazel Francis: **Juegos y juguetes de los niños del mundo.** Sebal - Unesco. España, 1984.)



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 el 2000, 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.**

- **En el aula de lengua: así en la escuela como en la vida.** (Prof. Beatriz Kohen e Irene Nielsen)
- **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



Del balero y otros juegos de antaño

Fueron los más populares entre los niños de otra época. Se jugaron en la Argentina y en toda América. Sus antecedentes son remotos y desde siempre hicieron las delicias de los chicos de todo el mundo.



La pelota

En el potrero, cronológicamente, primero reinó la de trapo, después la de goma y luego la de cuero, a veces un verdadero lujo

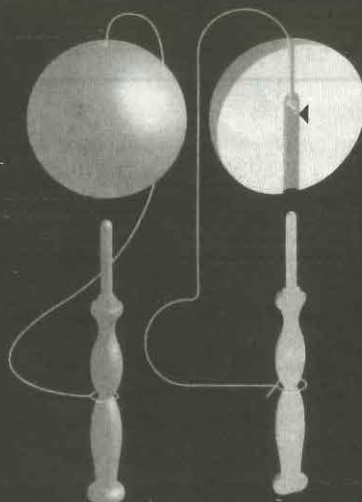
El balero argentino

La bocha

De madera de sauce, de álamo o de cedro (el más solicitado)

El mango

También de madera y del mismo material que la bocha: era común hacerlo con la pata de una silla en desuso



Dímetro: 6 cm

Embocadura: 4 cm

Palillo: 4 cm

Hilo: 40 cm. Un extremo se pasaba por un orificio: anudado, mantenía la bocha cautiva. El otro se ataba al mango

Mango: 8 cm

En Japón

De hasta tres bolas

Dímetro: de 5 cm cada una

Púa: de metal

Mango: hecho con la pata de una silla. Dímetro: 15 a 20 cm



En México

Sombrero:

de variadas formas: algunos imitan la de un sombrero charro

Mango:

de madera, de formas variadas

Esquimales

Cuerpo: de hueso de morsa

Base: con varias perforaciones

Clavija: de hueso



Así se juega con el balero



Se toma con una mano el mango y luego se deja pender la bocha



Con un suave movimiento se impulsa la esfera en un giro hacia arriba



Al completar el giro, hacia adentro, debe embocarse con el palillo la bocha



Luego se repite desde el palillo el juego en busca de una serie mayor

Xurxo, Ignacio: *Las muñecas y el balero, la timba y el billar*. (En: *Diario Íntimo de un país*. La Nación.)

- Esquemas de contenido para este mes:

| | Ciencias Naturales | Matemática | Efemérides |
|----------------------|---|--|-----------------|
| Primer Ciclo | Los materiales y sus propiedades <ul style="list-style-type: none"> - Objetos naturales y objetos artificiales propios de la vida cotidiana. - Los materiales de los objetos de uso. Justificación según las propiedades de los mismos. - La tecnología y sus aplicaciones. | Relaciones y proporciones <ul style="list-style-type: none"> - Las relaciones numéricas en situaciones cotidianas. - Del lenguaje coloquial al lenguaje matemático. - Formas de representación en cuadros y tablas de doble entrada. - Aplicaciones en situaciones problemáticas. | "Día del Niño." |
| Segundo Ciclo | Los materiales y sus propiedades <ul style="list-style-type: none"> - Los materiales: propiedades y transformaciones. - Cambios físicos y químicos en la materia. - Cambios tecnológicos a lo largo de la historia. - La revolución tecnológica del S. XX. Consecuencias deseables y no deseables. | Relaciones y proporciones <ul style="list-style-type: none"> - Magnitudes proporcionales y no proporcionales. - Gráficos y formas de representación. - Expresiones usuales de proporcionalidad (porcentaje, escalas). - Aplicaciones en situaciones problemáticas. | "Día del Niño." |

■ EN EL MES DE AGOSTO

"LOS COLORES"

Ciencias Sociales: Actores sociales e interés de sector a lo largo de la historia.

Lengua: La poesía.

Efemérides: 21 de septiembre, "Día de la Primavera".

Tema transversal: Educar en la libertad de expresión.

En este mes tomaremos "*los colores*" como símbolos distintivos de diferentes oposiciones de sectores e intereses en diferentes momentos de la historia argentina, como punto de partida para indagar y ampliar estos contextos. Por otra parte, *los colores* como muestra de imágenes visuales y evocación de sensaciones que pudieran asociarse con ellos, nos abrirán las puertas para entrar en el mundo de la poesía y sus recursos de estilo. Finalmente, serán *los colores* de la primavera los que motivarán la expresión personal y grupal de ideas y sentimientos.

Ejemplos de recursos:

- Para Ciencias Sociales:

ROSAS YA TIENE SU MONUMENTO.

Los Colorados del Monte, una guardia de época, ayer, durante la inauguración. La estatua está en Palermo y muestra al caudillo con un chambergo en la mano.



(Clarín, Martes 9 de noviembre de 1999.)

"Lavalle al norte cabalga
la niña junto a él,
con ellos los caballeros
de aquella triste legión....
...Venderán duro su muerte

Son gente de gran valor
Lavalle sueña confiado
Ellos la van a cuidar...
Poncho celeste
Pena en el alma."

(Fragmento de Ernesto Sábato: **Coplas del Romance de la muerte de Juan Lavalle.**)

"¿Por qué Celeste y Blanca? Hay diversas explicaciones sobre los colores elegidos por Belgrano para la Bandera: desde la escarapela del Triunvirato hasta la imitación del cielo o cierta tradición monárquica española. Lo cierto es que estos colores fueron utilizados durante 1811 por los morenistas, así como también que, hasta llegar al modelo actual, la disposición de las franjas blanquicelestes no fue uniforme."

(Fragmento de **Historia de la Argentina Visual. Clarín.**)

- Para Lengua:

"Ella decide cuándo es de día
Ella maneja el sol
anda pintando toda la casa,
con trozos de crayón.
Rojo a los muros,
verde al oscuro
sillón del comedor.

Y un poquitito de azul celeste,
aquí en mi corazón.
Que necesito, dulce Daniela
alguien que pinte así,
un mundo nuevo, píntalo nena,
pinta dentro de mí."

(Fragmento de Víctor Heredia: **Dulce Daniela.**)

| | Ciencias Sociales | Lengua | Efemérides |
|----------------------|--|---|---|
| Primer Ciclo | Actores sociales e intereses de sector a lo largo de la historia <ul style="list-style-type: none"> - Los símbolos patrios: los colores de la bandera, los elementos del escudo nacional, las banderas y los escudos provinciales, etc. - Grupos opositores en distintos momentos de la historia. Distintivos identificatorios. | La poesía <ul style="list-style-type: none"> - La poesía: caracterización, estructura. - Ritmo, rima, repetición, patrones rítmicos. - Elementos reales e imaginarios. - Lectura comprensiva. - Producción. Convenciones en la escritura. | "Día de la Primavera" -21 de septiembre-. |
| Segundo Ciclo | Actores sociales e intereses de sector a lo largo de la historia <ul style="list-style-type: none"> - Diferentes posiciones políticas en distintos momentos históricos. - Los proyectos de país después de la Independencia. - La generación del '80 y la formación del Estado Nacional. - Los partidos políticos en el Siglo XX. | La poesía <ul style="list-style-type: none"> - La poesía y la expresión de sensaciones y sentimientos. - Estructura de la poesía: estrofa y verso. - El mundo narrado: reconocimiento de tema. - Los recursos rítmicos, fónicos y literarios. - Lectura comprensiva. - Producciones. Convenciones en la escritura. | "Día de la Primavera" -21 de septiembre-. |

■ EN EL MES DE SEPTIEMBRE

"LAS MANOS"

Ciencias Naturales: Etapas de crecimiento y cuidados en el ser humano.

Lengua: La instrucción.

Efemérides: 15 de octubre, "Día de la Familia".

Tema transversal: Educar en el cuidado personal y de los otros.

Las manos representan la suavidad de las caricias, la protección del abrazo, los cuidados que necesitamos para crecer. En su imagen nos apoyaremos para abarcar los distintos momentos del desarrollo físico y emocional del ser humano, destacando las acciones que favorecen el cuidado personal y de los otros.

En el área de Lengua, *las manos* nos permitirán interpretar y crear instrucciones propias de la realidad cotidiana. Finalmente, estos contenidos se verán resignificados en el abordaje del "Día de la Familia", destacando los roles y los aportes de cada miembro en la vida en común.

Ejemplos de recursos:

- Para Ciencias Naturales:

*"...Las manos de mi madre
parecen pájaros en el aire
historias de cocina
entre sus alas heridas
de hambre.
Las manos de mi madre
saben qué ocurre
por las mañanas
cuando amasan la vida
hornos de barro,
pan de esperanza.
Las manos de mi madre
me representan un cielo abierto
y un recuerdo añorado
trapos calientes en los inviernos..."*

(Fragmento de Peteco Carabajal: **Como pájaros en el aire.**)

*"Haz con tus propias manos
la cuna de tu hijo,
que tu mujer te vea
cortar el paraíso...
...Las noches serán blancas
de columpiado pino,
harás según el árbol
la cuna de tu hijo...
... La obra será tuya
verás que no es lo mismo,
será como en tus brazos
la cuna de tu hijo...
Se mecerá con aire
te acordarás del pino.
Dirás: duerme en mi cuna,
verás que no es lo mismo."*

(Fragmento de José Pedroni: **La cuna de tu hijo.**)

*"...Umbertino avanza con su manito querida y
suave metida en la mía, grande y tosca. Y tenía
que ir yo atento a no soltar aquella manito,
porque muchas veces Umbertino tropezaba a
causa de que veía muchas cosas pero no los
obstáculos, no los charcos, en que habría me-
tido los piecitos de no haberlo cuidado yo..."*

(Fragmento de Italo Svevo: **Umbertino.**)

- Para Lengua:

La pajarita

"Su confección es muy sencilla. Se reproduce con un papel cuadrado al que, doblándolo las cuatro puntas, toma la forma de un sobre.

Esta operación se repite tres veces en sus tres diferentes planos, siendo su objeto nada más que dejar impresas las marcas que nos conducirán a la formación de la pajarita indicada.

Tenemos aquí, en la fig. 1, el papel cuadrado al cual, doblándolo las cuatro puntas como primer paso, vemos que adopta la figura de un sobre. Le damos vuelta el papel y doblamos sobre la otra cara las cuatro puntas, tal como han quedado, y tendremos la figura 2, cuyos lados son cuatro triángulos. Damos vuelta otra vez el papel y doblándolo las puntas nuevamente tenemos la fig. 3, cuyas puntas están formadas por cuatro rombos iguales. Ya tenemos listo el trabajo para concluir la Pajarita.

Desdoblemos ahora los rombos y triángulos hechos, dejando uno de los picos en la forma que vemos en la fig. 4 y tendremos que en su centro está marcada la figura de un rombo.

Tomemos ahora, entre los dedos, los dobleces de los extremos uniéndolos por el centro y doblándolos hacia abajo. Estará terminada así la pajarita de la figura 5."

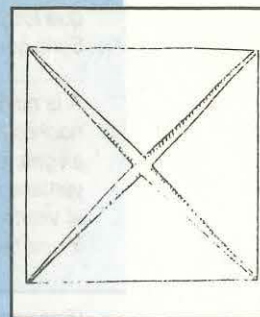


Fig. 1

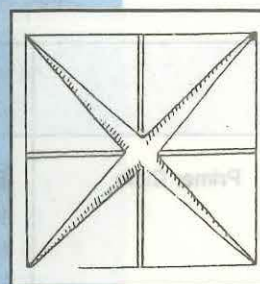


Fig. 2

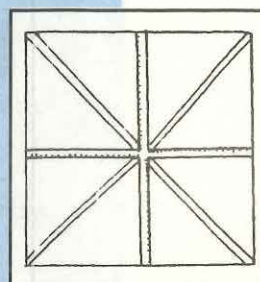


Fig. 3

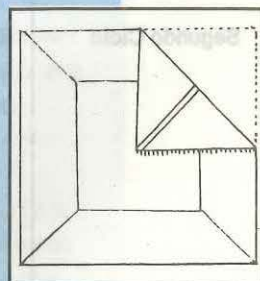


Fig. 4

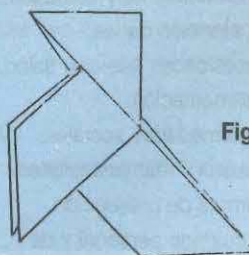


Fig. 5

(Fuente: Giordano Lareo: **Papirozoo.** Barco.)

“...Pepe estuvo hablando a la pajarita todo el tiempo. Le decía: — Pajarita, soñá que sos un pájaro de plumas y canto. Soñá que vas volando sobre los montes y que los pájaros, tus iguales, te llaman y vos vas con ellos. Soñá que tu canto asombra a las ramas y a las hojas y que con ternura fabricás un nido donde el cielo se mete.

A la mañana siguiente, pasados los tres días y las tres noches necesarias para el milagro, después de que Pepe le había transmitido, a fuerza de quererla, su alegría, su dolor y sus sueños —condiciones indispensables para una vida cierta—, Pepe se acercó a la ventana con la pajarita de papel entre las manos y dijo: —Ahora, mi pájaro de plumas y canto, vuela hacia el viento.

Y una hermosa paloma se largó a volar hacia su destino de pájaro.

(Fragmento de: Hamlet Lima Quintana: *La Pajarita de papel*. (En: **Cuentos para no morir**. La verde rama.)

- Esquema de contenidos para este mes:

| | Ciencias Naturales | Lengua | Efemérides |
|----------------------|--|--|----------------------|
| Primer Ciclo | Etapas de crecimiento y desarrollo en el ser humano <ul style="list-style-type: none"> - Las etapas de crecimiento en el ser humano. Cuidados específicos en cada una. - La necesidad de afecto y de protección. - La higiene personal y del entorno. - Salud - enfermedad. Cuidados. Vacunación. - Enfermedades infectocontagiosas. Formas de prevención. | La instrucción <ul style="list-style-type: none"> - La instrucción y la consigna oral. - Juegos del lenguaje. Relación señales - palabras. - El texto instructivo en distintas situaciones cotidianas. - Estructura del texto instructivo. - Lectura comprensiva. - Producción escrita. Convenciones en la escritura. | "Día de la familia." |
| Segundo Ciclo | Etapas de crecimiento y desarrollo en el ser humano <ul style="list-style-type: none"> - Funciones vitales de los seres vivos. - Órganos y sistemas: funcionamiento y cuidados. - La atención de las necesidades básicas: salud y alimentación. - Enfermedades sociales. Causas y manifestaciones. Formas de prevención. - El cuidado personal y de los otros. | La instrucción <ul style="list-style-type: none"> - El texto con instrucciones: su estructura. - La orden en la formulación de instrucciones. Cronología de los pasos a seguir. - Recreación literaria de instructivos. - Lectura comprensiva. - Producción escrita. Convenciones en la escritura. | "Día de la familia." |

■ EN EL MES DE OCTUBRE

"LOS SONIDOS"

Ciencias Naturales: El sonido y las percepciones.

Matemática: Nociones geométricas.

Efemérides: 22 de noviembre, "Día de la Música".

Tema transversal: Educar en la sensibilidad artística.

Serán *los sonidos*, en esta oportunidad, los que nos guiarán en la exploración del espacio a partir de las percepciones descubriendo la complejidad de los procesos vinculados con el desarrollo de los sentidos. A su vez, desde el área de Matemática, se enriquecerá la caracterización de instrumentos musicales mediante el uso y la aplicación de las nociones geométricas. El "Día de la Música" se convertirá en una instancia de cierre de interpretación y expresión de los contenidos trabajados, favoreciendo el acercamiento a las manifestaciones artísticas.

Ejemplos de recursos:

- Para Ciencias Naturales:



La ocarina es un instrumento aerófono de cerámica (también llamado Isoca) utilizado por diversas culturas indígenas de América, desde el noroeste argentino hasta México, adquiriendo variadas formas y tamaños. El sistema se basa en la numeración de los orificios, partiendo de una correcta posición de los dedos. Para lograr un sonido claro, basta soplar por la boquilla suavemente. La ocarina tiene ocho notas, que se numeran del cero al siete.

La guitarra



LUSTRE

Es uno de los factores decisivos en la calidad del instrumento. Las delgadas capas de lastre dadas a mano con goma laca, además de brindar un fino acabado permiten lograr un sonido superior al de las aplicadas con soplete, que por su grosor la opacan.

PUENTE

Sirve de agarre para las cuerdas que se atan a él firmemente para evitar que la guitarra se desafine.

BOCA

Es el agujero que sirve de entrada de la vibración de las cuerdas a la caja acústica.

DIAPASÓN

Tiene divisiones que marcan las diferencias tonales llamadas trastes.

CUERDAS AGUDAS

En un principio eran de tripa de animal, pero se rompían rápidamente. En 1940 aparecieron las actuales de nailon y el sonido de la guitarra ganó tanto en volumen como en timbre.

CUERDAS GRAVES

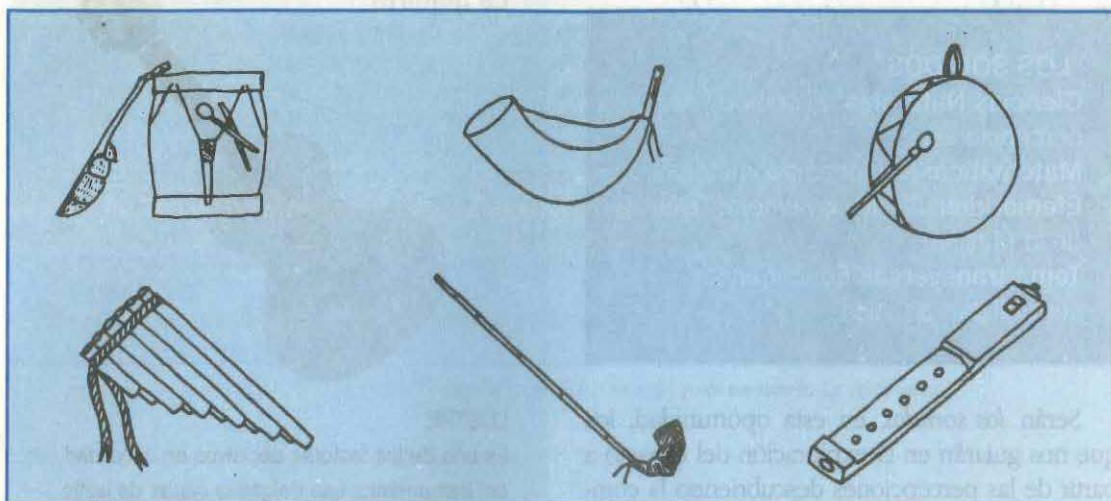
Antiguamente, se usaban hilos de seda. En la actualidad están hechas con hebras de nailon y un fino alambre de cobre enroscado a su alrededor.

CLAVIJERO

Conjunto de llaves que permite afinar la guitarra.

(Fuente: Revista *Viva*. (En: Diario *Clarín*. Domingo 12 de septiembre de 1999.)

-Para Matemática:



(Fuente: La música va a la escuela. Las culturas musicales Regionales de la República Argentina, Centro de Divulgación Musical, 1987.)

- Esquema de contenidos para este mes:

| | Ciencias Naturales | Matemática | Efemérides |
|----------------------|--|---|---|
| Primer Ciclo | El sonido y las percepciones <ul style="list-style-type: none"> - Los sonidos del entorno natural y social. - Los instrumentos musicales: formas de clasificación. - La percepción del entorno: los sentidos. - El uso de los sentidos en la vida cotidiana. - Cuidados necesarios. | Nociones geométricas <ul style="list-style-type: none"> - Las formas de los objetos cotidianos. - Los cuerpos en el espacio: criterios de clasificación. - Cuerpos geométricos: identificación y descripción. - Figuras planas y figuras geométricas. - Nociones de simetría. | "Día de la Música" -22 de noviembre-. |
| Segundo Ciclo | El sonido y las percepciones <ul style="list-style-type: none"> - Los instrumentos musicales: forma de producción del sonido. - La transmisión del sonido en diferentes medios materiales. - El sonido y la audición. - Los sentidos y la percepción de sensaciones. - Los órganos de los sentidos. Cuidados especiales. | Nociones geométricas <ul style="list-style-type: none"> - Los cuerpos y las figuras geométricas: clasificación, elementos, propiedades. - Construcción de figuras con los instrumentos de geometría. - Concepto de perímetro, superficie y volumen. - Fórmulas para el cálculo de superficies. - Aplicación en situaciones problemáticas. | "Día de la Música" -22 de noviembre-. |

“LOS RELOJES”

Ciencias Sociales: La periodicidad histórica.

Matemática: Medidas de tiempo.

Efemérides: 10 de diciembre, “Día de los Derechos Humanos”.

Tema transversal: Educar en los Derechos Humanos.

El tiempo marcado a través de *los relojes* nos acercará a comprender la cronología de los procesos históricos y de transformación del espacio. A su vez, *los relojes* nos permitirá descubrir la forma de organizar y medir el tiempo en distintos contextos históricos. La conmemoración del Día de los Derechos Humanos y el eje transversal elegido, resignificarán estos contenidos desde una mirada que contemple al hombre y sus distintos contextos.

Ejemplos de recursos:

- Para Ciencias Sociales:

LOS CLIPS DEL SIGLO *Muchos poemas y canciones se fueron multiplicando el poema popular de Buenos Aires a través del siglo.*

| | | |
|--|---|---|
| <p>PRIMERAS DÉCADAS</p> <p>LA INMIGRACIÓN. Buenos Aires fue el puerto de entrada para una masiva inmigración europea. Y hacia 1914 la ciudad tenía un millón y medio de habitantes.</p> <p>Los inmigrantes eran predominantemente de origen europeo y en su mayoría de origen italiano. En 1914 la ciudad tenía un millón y medio de habitantes.</p> | <p>LOS 30 Y 40</p> <p>FIEMME DEL RADOTEATRO. Fundado en 1930, el teatro de ópera de Buenos Aires se convirtió en un lugar de encuentro para la élite. El género, con títulos como <i>Los Pájaros</i>, se fue convirtiendo en un lugar de encuentro para la élite.</p> | <p>LOS 50</p> <p>EL CINE ERA UNA FIESTA. En los años 50 el cine era una fiesta. Los cineastas argentinos se convirtieron en una fuerza importante en el mundo del cine.</p> |
| <p>PRIMERAS DÉCADAS</p> <p>LA INMIGRACIÓN. Buenos Aires fue el puerto de entrada para una masiva inmigración europea. Y hacia 1914 la ciudad tenía un millón y medio de habitantes.</p> | <p>LOS 30 Y 40</p> <p>FIEMME DEL RADOTEATRO. Fundado en 1930, el teatro de ópera de Buenos Aires se convirtió en un lugar de encuentro para la élite. El género, con títulos como <i>Los Pájaros</i>, se fue convirtiendo en un lugar de encuentro para la élite.</p> | <p>LOS 50</p> <p>EL CINE ERA UNA FIESTA. En los años 50 el cine era una fiesta. Los cineastas argentinos se convirtieron en una fuerza importante en el mundo del cine.</p> |

FABULOSOS 60

EL PODER JOVEN. Copia rápida de los modelos que llegaron de Estados Unidos y Europa, y de la “beatificación” que vivían los jóvenes, en el 60 coparon la plaza Francia, la fundaron el pacifismo, hicieron pautas multiculturales y hablaron de misteriosos paraisos de la India. Enseguida empezaron a escucharse los primeros ruidos de lo que se convertiría en el rock nacional.

FIN DE SIGLO

ONDA LIGHT. Decenas de miles de adolescentes se unieron en las grandes carreras o, cada mañana, ejercían su fe y los cambios al paisaje se fueron sucediendo. El género de la música se convirtió en un culto personal. En los años 90, la música se convirtió en un culto personal. En los años 90, la música se convirtió en un culto personal.

(Clarín, Domingo 3 de octubre de 1999.)

Para Matemática:



DISTINTOS RELOJES

Los relojes de agua, o clepsidras, conocidos por los chinos y los egipcios, consistían en un recipiente con agua hasta cierta altura y un pequeño orificio por donde el agua pasaba a otros recipientes colocados en la parte inferior en un determinado tiempo. Tenía la ventaja de funcionar de día y de noche. Luego se inventaron los relojes de arena, de vela, divididos en diversas marcas, y por último los relojes mecánicos. Éstos tenían una pesa de 200 kilos y se colocaban en los campanarios.

RELOJES PORTÁTILES

En el año 1505, un año después de la muerte de la reina Isabel, un herrero alemán consiguió construir relojes portátiles que cabían en un bolsillo. Tenían una forma ovalada y por eso se los conocían como “Huevos de Nuremberg”. En 1780, Luis Redordon obtuvo en Londres la primera patente para un reloj de bolsillo de cuerda automática. En la actualidad se usan los relojes de pulsera o anillo, más livianos y más cómodos.



| | Ciencias Sociales | Matemática | Efemérides |
|----------------------|--|---|---|
| Primer Ciclo | La periodicidad histórica <ul style="list-style-type: none"> - La historia personal y familiar. - Cambios y transformaciones en: la vida cotidiana, los espacios de asentamiento, los medios de transporte, la vivienda, etc, | Noción de medida. Medidas de tiempo. <ul style="list-style-type: none"> - Situaciones cotidianas de medición. - Concepto de medida y unidad. - Medidas de tiempo: el calendario. - Uso del reloj: hora, minutos y segundos. | "Día de los Derechos Humanos" -10 de diciembre-. |
| Segundo Ciclo | La periodicidad histórica <ul style="list-style-type: none"> - La historia regional y del país. - La cronología y la línea de tiempo. - Cambios y transformaciones en la sociedad en aspectos sociales, económicos, políticos, tecnológicos, culturales. | Noción de medida. Medidas de tiempo. <ul style="list-style-type: none"> - La necesidad de realizar mediciones. - Unidades convencionales y no convencionales. - Medidas de tiempo: diferentes calendarios a lo largo de la historia. - El reloj y la hora. Organización del tiempo. | "Día de los Derechos Humanos" -10 de diciembre-. |

■ EN EL MES DE DICIEMBRE

"LAS FIESTAS"

Ciencias Sociales: Diversidad cultural en los escenarios geográficos.

Lengua: La información y la apelación.

Efemérides: "El carnaval".

Tema transversal: Educar en la construcción de la Identidad.

Llegando al cierre de esta propuesta, *las fiestas* nos invitarán a disfrutar las particularidades de cada región, las tradiciones y las costumbres que perduran en la actualidad, los rasgos propios de la identidad de cada comunidad. La indagación de información en diferentes fuentes, así como la difusión de conclusiones serán procesos que acompañarán este abordaje. Finalmente, el carnaval representará simbólicamente el espíritu de estas fiestas, gestando un momento de encuentro compartido y de despedida.



CIPOD
laobra

CENTRO DE INVESTIGACIÓN,
PERFECCIONAMIENTO Y
ORIENTACIÓN DOCENTE

Acompañando al docente.

Jornadas Masivas de Capacitación en Buenos Aires.



El Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) presenta el cronograma de Jornadas Masivas de Capacitación para el ciclo lectivo 2000, en próximo números daremos a conocer las temáticas a tratar correspondientes a cada uno de los eventos. Contamos con su participación.

| FECHA | NOMBRE DE LAS JORNADAS | DESTINATARIOS |
|-------------|---|----------------------------|
| 26 y 27 / 5 | I Jornadas Nacionales de Capacitación y Actualización: "Jardineras a la obra". | <i>Nivel Inicial</i> |
| 3 / 6 | II Jornadas de Capacitación: "Normas y valores. Una propuesta de intervención educativa". | <i>Nivel Inicial y EGB</i> |
| 23 y 24 / 6 | III Encuentro Nacional de Integración de Niños Discapacitados al Nivel Inicial y a la E.G.B. | <i>Nivel Inicial y EGB</i> |
| 25 y 26 / 8 | I Jornadas Nacionales de Capacitación y Actualización para Docentes de E.G.B. 1 y 2. | <i>EGB 1 y 2</i> |
| 22 y 23 / 9 | VI Encuentro Nacional de Docentes de Jardines Maternales. | <i>Maternal e Inicial</i> |

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

Ejemplos de recursos:

- Para Ciencias Sociales:

UN PAÍS QUE REZA, BAILA Y CANTA SUS TRADICIONES

• Buenos Aires

8 de mayo: Luján. Fiesta de la Pura y Limpia Concepción de Luján.

23 de junio: El abasto. Cruce del Fuego.

25 de septiembre: San Nicolás. Nuestra Señora del Rosario de San Nicolás.

Primer Domingo de Octubre: Paraná Miní. Procesión Náutica en honor de Nuestra Señora del Rosario.

• Catamarca

1 de febrero: La custodia de la Virgen. Departamento de El Alto. Vilismano.

Domingo anterior al carnaval: Topamiento de las Comadres. Tinogasta.

2 de noviembre: Departamento de Santa María. Agua Amarilla Señalada de ganado menor.

• Corrientes

13 de junio: Las Carpas. Mburucuyá.

24 de junio: Ciudad de Corrientes, Fiesta de San Juan. Ritual casamentero.

9 de julio: Fiesta de la Virgen de Itatí.

26 de julio: Santa Ana. Fiesta Patronal.

• Chubut

28 de julio: Fiesta Galesa de la Poesía. Gaiman.

• Jujuy

2 de febrero: Humahuaca. Fiesta de Nuestra Señora de la Candelaria de Copacabana. Patrona del Indio. Música de Sikuris.

26 de julio: Tilcara. Fiesta de Santa Ana.

Tercer Domingo de Octubre: La Quiaca. La Macafiesta. La Fiesta de la Olla. Feria Popular.

2 de noviembre: Yavi. Rezadoras profesionales.

• La Rioja

24 de mayo: Aimogasta. Día del Olivo.

• Mendoza

8 de agosto: Fiesta de San Marón.

7 de octubre: Las Heras. Recordación del Gaucho Francisco Cubillas.

• Río Negro

Julio: San Carlos de Bariloche. Fiesta de la Nieve.

• San Juan

Fiesta de la Buenaventura. Distrito Cerro Negro. El Pueblito – Misa.

3 de mayo: Palermo. Cachi. Día de la Cruz.

24 de junio: Cachi. Fiesta de San Juan. Plomo Derretido.

Noviembre: Palermo. Tabeadas del Día de las Almas.

2 de noviembre: Vallecito. La Difunta Correa.

• Tucumán

2 de noviembre: Departamento de Taquí. Caldimente. "Sacar Almas".

Las Hamacas Milagrosas.

(Fuente: Revista **Historias de la Argentina Secreta.**)

Una onda cultural que va desde Nueva Pompeya hasta Recoleta **LA CIUDAD DESCUBRE Y FESTEJA SUS RAÍCES**

En el reciclado Puente Alsina se abrió un centro cultural. Hubo carros antiguos, tango y murga. Versailles fundó otro centro en una antigua glorieta



CULTURA VIVA. El tango fue uno de los protagonistas de los festejos organizados por los vecinos en Pompeya, junto al Puente Alsina.

"La ciudad reivindicó ayer su pasado y su cultura. Inauguró nuevos espacios reciclados, redescubrió obras de artistas y pioneros y sacó a flote sus raíces, (...) A la mañana, en el límite sur de la ciudad, con fondo de antigua arquitectura, se abrió el Complejo Social y Cultural Puente Alsina. (...) A las 11, y ante unos 200 vecinos que se acercaron con cámaras pocket, arrancó un desfile de carros y jardineras. Los Bomberos Voluntarios de Vuelta de Rocha fueron de la partida, al igual que una murga y el grupo coral Manoblanca. En medio de un clima relajado y festivo, un siempre sonriente Olivera dijo: 'Los puentes no separan, unen. Nuestros problemas y soluciones deben trascender los límites del Riachuelo y la General Paz'. (...) Afuera, la calle se iba convirtiendo en una gran escenografía de época. Una pareja que parecía escapada de un cuadro de Sigfredo Pastor bailaba al tango compadrito de cortes y quebradas sutiles, y Acho Manzi, el hijo de Homero, prometía que pronto iba a donarle al Centro Cultural algunos objetos de su padre. De golpe, se formó un cordón humano y pasaron un coqueto Ford, un Plymouth de 1926 y el primer antecedente de un modelo cabriolé. En Liniers, todo el día hubo actividades para animar culturalmente el barrio. Ese es el objetivo del programa 'Liniers se mueve'. Desde las 9 de la mañana hasta la medianoche, distintos centros culturales fueron escenario de muestras de fotografía, teatro y cine para chicos, encuentros corales, espectáculos de murga y bailes populares. (...) Antes del anochecer, muy cerca de allí, los vecinos de Versailles festejaron la inauguración de un nuevo espacio cultural: en el mismo lugar donde funcionó durante varias décadas un mercado, los vecinos recuperaron una glorieta, que ahora estará dedicada a actividades culturales. (...) a onda cultural se movía en Recoleta al ritmo de sacar a la luz el arte argentino del siglo, porteño y rural. (...) Y hoy, noche de brujas, muchos que han descubierto últimamente su lejana raíz celta, fortalecerán también su identidad escuchando música de ese origen. Para comprobar, una vez más, que desde las murgas hasta las arpas, muchas cosas contribuyeron a la definición cultural de la ciudad."

(Clarín. Domingo 31 de octubre de 1999.)

- Esquema de contenidos para este mes:

| | Ciencias Sociales | Lengua | Efemérides |
|----------------------|--|---|-------------------|
| Primer Ciclo | Diversidad cultural en escenarios geográficos <ul style="list-style-type: none"> - Las actividades del hombre en los diferentes contextos. - Expresiones culturales propias de la ciudad y el campo: comidas típicas, canciones e instrumentos folklóricos, danzas y vestimentas, relatos y leyendas. - Fiestas populares. | Información y apelación <ul style="list-style-type: none"> - La información y la apelación en situaciones cotidianas. - La información y la apelación en los diferentes medios de comunicación. - Variaciones según el contexto. - Lectura comprensiva. - Producción escrita. Convenciones. | "El Carnaval." |
| Segundo Ciclo | Diversidad cultural en escenarios geográficos <ul style="list-style-type: none"> - Las regiones geográficas: aspectos físicos y sociales. <ul style="list-style-type: none"> - Actividades económicas. La producción regional. - Manifestaciones culturales regionales: expresiones artísticas folklóricas, costumbres y creencias. - Fiestas populares propias de cada región. | Información y apelación <ul style="list-style-type: none"> - La información y la apelación en los medios gráficos y orales. - La noticia de hecho: partes. Tema y opinión. - Reconocimiento de información en publicidades, servicios e informaciones útiles. - Lectura comprensiva. - Producción escrita. Convenciones. | "El Carnaval." |

■ A MODO DE CIERRE

De la lectura de estos anticipos se desprende que la propuesta especificada para cada número de la Revista presenta únicamente un recorte posible de contenidos. Nos interesa destacar que los mismos pueden transformarse fácilmente en un disparador para abarcar, o bien nuevos aspectos de estas temáticas, o bien otros contenidos curriculares relacionables con ellos, quedando sujeto a la realidad propia de cada escuela y comunidad las adaptaciones y enriquecimiento que cada docente pueda realizar de los mismos.

Los núcleos propuestos pueden pensarse, a su vez, como proyectos áulicos, de ciclo o institucionales, ya que la mirada aportada por cada tema transversal permitirá trascender el trabajo puntual de un área, logrando integraciones significativas con el resto de las áreas curriculares.

Esperando que esta propuesta pueda constituirse en un aporte concreto para el trabajo en el aula, nos despedimos hasta el mes que viene, en el que desarrollaremos la primera de las temáticas anticipadas.

Roxana Rebuffo es Profesora de Enseñanza Primaria.

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



**19
FEBRERO**

al

**25
MARZO
2000**

Auspician:



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.

Un diccionario "vivo" en el aula.



Por Irene Nielsen y Beatriz Kohen

Leer es comprender el significado de lo escrito. La comprensión lectora es un proceso complejo, y no es nuestra intención analizarlo en este artículo; sin embargo, queremos señalar que una de las dificultades más comunes que obstaculizan la comprensión es el desconocimiento del significado de las palabras. Cuando los niños se encuentran en este aprieto recurren a la maestra, o a otro adulto, para que le proporcionen el significado de la palabra incomprensible.

Un recurso obvio para el abordaje de este tema en el aula es el uso del diccionario. El diccionario es un texto muy utilizado en la escuela, es y ha sido históricamente el referente más útil para la búsqueda del significado de las palabras desconocidas. Todos reconocemos la importancia que reviste saber usarlo, ya que resuelve una cantidad de problemas tanto sobre la comprensión de los textos como en la escritura correcta de las palabras.

Sin embargo, en la escuela, su uso descontextualizado y poco significativo ha llevado a que a la hora de utilizarlo, surjan expresiones como: "¡Ufa, otra vez buscar en el diccionario!". Las actividades propuestas, generalmente alejadas de los intereses de los chicos y muy escolarizadas, logran el efecto contrario al que se quiere, provocando un gran rechazo por el venerable diccionario.

Cuando decimos propuestas escolarizadas nos referimos, por ejemplo, a darle a los niños tareas como la siguiente:

- Después de haber leído un texto, la maestra selecciona las palabras que ella considera que los alumnos tienen que buscar en el diccionario, hace una lista de las mismas para que las busquen, escriban su significado y a continuación realicen oraciones con ellas.

Encontramos entonces, tareas como la siguiente, realizada por un niño de cuarto año:

Efluente: (del lat. effluens, -entis p.a. de efluere, fluir, derramarse) adj. fis. Que despidе efluvios.

"Mi abuela tiene en el patio un efluente que larga efluvios."

Por supuesto que esta actividad está corregida con un muy bien, ya que el alumno cumplió con lo que se le pidió. Pero, en realidad, el niño, ¿entendió el significado de la palabra, le sirvió para comprender mejor el texto leído en clase? Seguramente no, aunque es probable que haya contribuido a generar en él un sentimiento poco placentero hacia el culpable de su tarea: el diccionario.

Analicemos un poco más su aspecto didáctico. Constituye una actividad impuesta, ya que las palabras seleccionadas no permiten la participación de los alumnos. Se separa la búsqueda de las palabras del momento de la lectura, con lo que se quita totalmente su significatividad. Carece de un contexto referencial que le permite al niño comprender su significado. Y finalmente completa el absurdo proponiendo

la escritura de oraciones sueltas que poco apuntan a que la lengua que se trabaja en la escuela tenga un objetivo de comunicación y de uso social.

Estamos de acuerdo en que el diccionario es un texto que no debe faltar en las aulas y que su presencia es altamente relevante como libro de consulta, ya que su uso permite además de lo ya dicho, alimentar la necesidad de búsqueda por las cosas ignoradas, el deseo de abrir otros horizontes en el vocabulario cotidiano, y ampliar el lenguaje y el pensamiento. Pero, pensamos que para que su función cobre significatividad para los alumnos deben reconsiderarse las estrategias didácticas que lo incluyen.

A todo lo dicho, hay que agregar algo más: **el uso del diccionario no siempre es la solución** para la falta de comprensión de las palabras, porque:

- No siempre contiene una sola acepción para cada palabra.
- La definición proporcionada por el diccionario suele ser insuficiente y, en ocasiones poco clara o incluir una palabra también desconocida que requiere averiguar qué significa.
- Suele suceder que los niños utilicen ediciones para escolares, recortadas respecto de las ediciones para adultos y, por lo tanto, pueden no contener la palabra buscada.

Ejemplos:

Albear:

- 1- m. Gredal. v.i (de *albo*). Blanquear.
- 2- Con. Enjalbegar.
- 3- Arg. y Bol. Madrugar.

Trilladera:

- 1- f. Trillo, instrumento agrícola.
- 2- Tirante con que se ata a las caballerías.

Como resultado de lo anterior, el niño requiere de la ayuda del adulto para "interpretar" lo que dice el diccionario. Se presenta la paradoja de que para comprender un texto sin depender del adulto, el niño usa el diccionario pero, vuelve al adulto para comprender lo que dice el diccionario.

Nuestra propuesta es entonces, la construcción de un diccionario en el aula con la activa participación de los chicos. Para ello es necesario que trabajemos, fundamentalmente, con el tipo de texto que tienen los diccionarios, es decir, la definición.

■ ¿QUÉ ES UNA DEFINICIÓN?

La *definición* es un texto descriptivo que expande el significado de un vocablo. En ella se nos dice que es el objeto o persona que queremos definir. La definición, además de especificar los rasgos típicos del objeto, lo diferencia de otros. Por un lado encontramos las características que les son propias y por otro, las características diferenciales.

Veamos un ejemplo:

Chango: Adj. *Amer.* Aplícase al aborigen que habitaba en el litoral del norte de Chile, dedicado especialmente a la pesca. U.t.c.s.

En este caso ser aborigen es lo que define al término, pero para diferenciarlo de otros de la misma especie se colocan los rasgos diferenciales que son: dónde vive y qué hace.

Los diccionarios, además, traen otras informaciones complementarias abreviadas, las que pueden encontrarse al inicio del mismo, en la tabla de abreviaturas.

Si analizamos las definiciones presentadas, tenemos:

Adj. significa adjetivo.

Amer. indica un americanismo.

U.t.c.s. significa Úsase también como sustantivo.

v.i señala que es un verbo intransitivo.

Arg. y Bol. hace referencia a que se trata de términos usados en la Argentina y Bolivia.

f. sustantivo femenino.

m. sustantivo masculino.

Cuando se trata del lugar de procedencia se usan las letras cursivas, en este caso *Amer.* Que significa América y señala el lugar en donde se utiliza el término. También se usa la letra cur-

siva cuando se refiere a la etimología de la palabra, por ejemplo, Echar (del lat. *Ejectare*, arrojar).

El vocablo aparece en negrita, generalmente en imprenta mayúscula, entre paréntesis la etimología de la palabra, y si tiene más de un significado, se encuentran separados por dos rayitas paralelas o números. Cada palabra, con su definición o sus diferentes acepciones, constituyen un párrafo y por supuesto están ordenadas alfabéticamente.

En el borde superior derecho de la página se encuentra el comienzo de las palabras para una búsqueda más rápida del lector.

■ CONFECCIÓN DEL DICCIONARIO DEL AULA

Se trata de confeccionar entre todos, un diccionario. Para ello, se elaborarán fichas para cada palabra cuyo significado no sea bien conocido. La ficha que se detalla a continuación, intenta ser un ejemplo, no un modelo. La idea es que cada docente pueda modificarla (incorporar o sacar elementos) o bien suplantarla por otra que se ajuste más a las posibilidades y necesidades del grupo.

| |
|---|
| Palabra o expresión |
| |
| Frase en la que aparece |
| |
| Sentido que parece tener |
| |
| Definición y acepciones del diccionario |
| |
| Sinónimos |
| |
| Acepción aplicable |
| |

Para elaborar las fichas es fundamental el trabajo en grupos, con dos alternativas: cada grupo con una palabra distinta o todos con la misma palabra. En el segundo caso, se requiere una puesta en común para acordar el contenido definitivo de la ficha, fundamentalmente en lo que se refiere a la "acepción aplicable". Esta actividad puede constituirse en una interesante oportunidad para compatibilizar distintos puntos de vista.

Analicemos la ficha:

Palabra o expresión: es obvio que la ficha debe estar encabezada por la palabra o expresión que no se comprende. Colocarla arriba y a la derecha, facilita su búsqueda posterior.

Frase en que aparece: contextualiza la palabra o expresión, lo que resulta importante al momento de encontrar la acepción correcta.

Sentido que parece tener: este elemento señala una de las tareas más importantes a realizar. como -por ejemplo- es hipotetizar acerca del significado que parece tener la palabra. Es acá donde surge la discusión grupal y es el momento en que el docente interviene orientando, aportando elementos sin proporcionar el significado de la palabra.

Definición y acepciones del diccionario: Es importante señalar que hasta acá, todavía no se ha trabajado con el diccionario. Recién para este ítem los niños buscan la palabra y transcriben la definición y las acepciones, si las hubiera. La intervención del docente en este momento es de suma importancia ya que pueden aparecer las dificultades señaladas anteriormente: poca claridad, necesidad de buscar el significado de palabras incorporadas en la definición, etc.

Sinónimos: Suele suceder que el diccionario, en lugar de la definición, presenta una serie de sinónimos de la palabra o amplía la definición con su incorporación. Estos sinónimos amplían el vocabulario del niño y le permiten disponer de un repertorio de palabras a la hora de redactar.

Acepción aplicable: Éste es otro momento de discusión grupal, de participación activa de los miembros del grupo para encontrar el significado por el contexto. Permite a los niños

poner en juego el razonamiento, la capacidad de reflexión, de lógica, de comprensión y de descubrimiento. El docente tiene que tener claro que la solución encontrada puede ser la correcta, parcialmente correcta o incorrecta. Para esto, la intervención del docente deberá encaminarse a que se verifique en el texto, a volver al diccionario, a la búsqueda de otros ejemplos.

Cuando el significado de la palabra y del contexto quedan claros, se incorporan al fichero diccionario del aula. Puede suceder que una vez incorporada una palabra con su acepción, aparezcan otras acepciones y usos. Tendrá que prepararse otra ficha para esa acepción.

Algo más acerca del papel del docente:

- Ayuda y orienta, estimulando la investigación individual y grupal
- No facilita ni impone soluciones, sino indica caminos.
- Rehuye el papel decisorio o de árbitro.

Por último, es importante señalar que la confección de las fichas debe realizarse en el momento en que aparecen la/las palabras, aunque no se trate de una clase de lengua.

■ BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Kaufman, Ana María y Rodríguez, María Elena: **La escuela y los textos**. Buenos Aires, Santillana, 1993.

Torres, Mirta y Ulrich, Estela: **Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos**. Buenos Aires, Aique, 1991.

Irene Nielsen es Maestra Normal Nacional. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Psicóloga Social. Capacitadora de CIPOD La obra.

Beatriz Kohen es Maestra Normal Nacional. Licenciada en Ciencias de la Educación. Capacitadora de CIPOD La obra.

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

Cómo construyen la decena nuestros alumnos. (Primera parte.)



Por Abraham Marcos Brombert

Aportes de la Psicología Genética para el mejoramiento de la Didáctica de la Matemática en E.G.B. 1.

■ I. ORIGEN DEL PROYECTO

Como tareas específicas del psicopedagogo (incumbencias otorgadas por el Ministerio), nos compete entre otras:

- el asesoramiento docente para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje,
- la detección de posibles perturbaciones en este proceso,
- la orientación en la metodología a utilizar en la tarea áulica,
- el análisis de las características psico-evolutivas de los educandos.

Encuadrándonos en esta faceta operativa, y con la expectativa de ampliar el campo CIENTÍFICO de trabajo de nuestro rol, fue que nos decidimos a realizar un PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PSICOPEDAGÓGICA. Dentro de ésta, pensamos en la construcción de esquemas conceptuales que realizan los alumnos que inician su escolaridad general básica.

Investigar en psicopedagogía implica el enriquecimiento de un marco teórico desde los aportes de la práctica institucional áulica concreta, desde los procesos de construcción *sui generis* que realizan los mismos alumnos, subyacentemente al contenido "objetivo" que transmite el docente.

Planteamos nuestro Proyecto apoyándonos en un enfoque constructivista, diferenciándolo de un enfoque conductista.

Recordemos algunas diferencias conceptuales, para nutrir nuestro encuadre de trabajo. (Ver cuadro de la página siguiente.)

Buscaremos las aplicaciones de la Epistemología Genética al campo de los aprendizajes escolares, para transformar a éstos en SIGNIFICATIVOS, con el fin de mejorar la Didáctica; en nuestro caso, de la Matemática.

Nosotros, seis estudiantes del IV año de la carrera "Formación de Psicopedagogos" del CONSUDEC, junto con la guía del Profesor, trabajamos en equipo para investigar cuál es la construcción interna, propia, del esquema conceptual, lógico-matemático, de "decena" (primer agrupamiento de nuestro Sistema de Numeración Posicional). Investigamos el modo de organización (procesos internos de pensamiento) del concepto, en alumnos de 2do. y 3er. años de la E.G.B. (donde suponemos que la noción ya fue adquirida).

Nos propusimos analizar las diversas interpretaciones que realizan los chicos, a fin de replantear las propuestas metodológicas que podríamos compartir con los docentes, para que juntos evitemos algunas dificultades de aprendizaje. De aquí fundamentamos la práctica de una tarea auténticamente preventiva en psicopedagogía.

| ASOCIACIONISMO | PSICOLOGÍA GENÉTICA |
|---|---|
| <p>x sentidos</p> <p>SUJETO ↔ OBJETO</p> <p>↓ ↓</p> <p>"Tábula rasa" Información sensorial</p> <p>PEDAGOGÍA: tradicional</p> <p>MODELO PSICOLÓGICO: conductista</p> <p>Proceso de aprendizaje: lineal</p> <ul style="list-style-type: none"> • asociación estímulo-respuesta • ordenamiento temporal • repetición de estímulos • refuerzos externos correctos <p>Adquisiciones: secuencia de registros pasivos</p> <p>ERROR: "negativo", evitado</p> <p>Paradigma:</p> <p>1º estímulo → estruct. Mental</p> <p>Conocer = "copiar lo real"</p> <p>Conocimiento: adquisiciones exógenas</p> | <p>S ↔ O</p> <p>↓ ↓</p> <p>"Constructor" del conocimiento</p> <p>OPERATORIA</p> <p>EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA</p> <p>dialéctico, "espiralado".</p> <ul style="list-style-type: none"> • equilibrio • perturbación; desequilibrio • regulaciones; compensación • equilibrio mayorante <p>Construcción: por reorganización</p> <p>Revelador: de actividades cognoscit. Transform./hipótesis</p> <p>1º Estructura mental ↔ Estímulo SIGNIFICATIVO</p> <p>- Operar sobre la realidad, para transformarla y transformarnos</p> <p>- Superaciones permanentes, sobre elaboraciones sucesivas</p> |

■ II. HIPÓTESIS DE TRABAJO

Es sabido que un sistema de numeración es todo conjunto de símbolos y reglas mediante las cuales pueden leerse y escribirse todos los números naturales.

Estos sistemas son posicionales; es decir, cada cifra tiene además de su valor intrínseco, un valor relativo, que varía según el lugar que esa cifra ocupa en el número.

Buscamos presentar las dificultades de los alumnos de I Ciclo, en la adquisición del S.N.P. intentamos mostrar que más allá de los esfuerzos didácticos docentes, los niños mantienen una "lógica propia", que no siempre se corresponde con el contenido matemático objetivo.

Investigamos las diferentes formas de SIMBO-LIZACIÓN del esquema de "d", producidas por una disociación entre el objeto de enseñanza y la construcción interna que lleva a cabo el alumno.

Procuramos demostrar que las dificultades en la comprensión del agrupamiento de primer orden de nuestro sistema decimal obedece a la falta de correspondencia entre el recurso didáctico empleado y la atención a la lógica interna que pone en juego el niño en el proceso de construcción del conocimiento.

Atenderemos a los esquemas lógicos subyacentes en toda adquisición de un concepto, que forman parte de una estructura cognoscitiva, y que condicionan los mecanismos de adaptación observables en la situación de enseñanza - aprendizaje (en nuestro caso, de aritmética).

■ III. HERRAMIENTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Sustentamos nuestro trabajo en una metodología de investigación experimental y en la técnica de indagación clínico-crítica. (No instrumentables directamente en la actividad pedagógica, ya que son herramientas privilegiadas de la psicopedagogía.) Nos adentramos en las hipótesis de construcción de los niños, contrargumentando los modelos representados.

Representamos los instrumentos de conocimiento disponibles auténticamente en el niño. No se le impone desde fuera un determinado modo de representación ni se le refuerzan los procedimientos adecuados. Observamos las soluciones de compromiso que algunos chicos ponen en juego. Procuramos evitar que la situación experimental suscite por sí misma, respuestas correctas.

Ésta última fue repensada en varias sesiones de clase, antes de ser administrada. Y antes de ser aplicada a toda la muestra, se tomó a un reducido número a fin de evaluar un primer impacto del instrumento. (Especie de prueba).

CONSIGNA:

1. "DIBUJAME LO QUE PARA VOS ES LA DECENA." ¿POR QUÉ?
2. "¿DÓNDE ESTÁ LA DECENA EN EL '24'?" (Contra-argumentaciones pertinentes.)

FUNDAMENTACIÓN:

1. Se solicita la representación gráfica ("dibujo"), ya que remite a un modo de simbolización más "auténtico" -propio- que convencional.

Alude a una forma de construcción que implica la puesta en juego de esquemas de acción originales, en el sentido de que revelan la forma de organización interna del pensamiento.

El "porqué" conduce a una explicación oral de lo producido, como una forma de corroborar la interiorización del esquema de conocimiento.

2. La segunda consigna fue implementada con el objetivo de visualizar la correspondencia entre la construcción del esquema "d" y el número en sí, la relación entre el agrupamiento lógico-matemático y el cardinal que representa la cantidad de elementos de un conjunto.

A través de las contra-argumentaciones se permite la contrastación de las hipótesis representativas del concepto.

A través de estas consignas se procura acrecentar la validez - confiabilidad de las respuestas.

MUESTRA SELECCIONADA

Grupo: 2° y 3° años de E.G.B.

(No se toma en 1° ya que es un esquema que se enseña durante este año.)

Ámbito escolar: 7 instituciones educativas de distintas características;

- según su localización geográfica (Capital - provincia de Bs. As.);

- según el nivel socio-cultural de la población;

- según el tipo de alumnado que atiende (escolaridad común).

Cantidad total de tomas: 332.

Limitaciones: reconocemos la escasa muestra analizada para lograr la formalización de los resultados, aunque se busca compensarla a través de los productos-resultados observables en la práctica docente, que forman parte de nuestro bagaje experiencial-laboral.

■ IV. PRESENTACIÓN DE LA MUESTRA

- Tabulación de los datos recogidos.

Consigna 1. "Dibujame lo que para vos es la decena".

| Tipo de respuesta: | GRADO: | 2° | 3° |
|---|--------|----|----|
| I. | | | |
| a) Simbólica Gráfica Subjetiva | 5 | 1 | |
| b) Simbólica Gráfica | 5 | 13 | |
| II. Simbólica Figurativa: | | | |
| a) Deformante, sin justificación lógica | 19 | 14 | |
| En transición | 1 | - | |
| b) Deformante, con justificación lógica | 13 | 24 | |
| III. Figurativa, con conjunto: | | | |
| a) Sin justificación lógica | 8 | 1 | |
| b) Con justificación lógica | 1 | - | |
| IV. Simbólica + Cardinalidad | 10 | 14 | |
| V. Establecimiento de Equivalencia | 2 | 18 | |
| - Gráfica - Figurativa (Combinaciones I y II) | 25 | - | |
| - Fuera de evolución (Confusión con agrupam. de 2° orden) | 15 | 9 | |
| TOTAL: | 104 | 94 | |
| (*) Combinación gráfica-figurativa (por sugerencia docente). Producto "neurotizado". (Ver análisis.) | | | |

EVOLUCIÓN PSICOGENÉTICA DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA "DECENA"

(Respuestas elaboradas por los investigadores.)



Consigna 2. "Dónde está la decena en el 24."

| Tipo de respuesta: | Grado: | 2° | 3° |
|---|--------|----|----|
| I. Justificación afectiva | | 5 | - |
| II. Sin posibilidad de explicación oral | | 6 | 7 |
| III. Justificación mecánica | | 1 | 2 |
| IV. Posicionalidad arbitraria: | | | |
| "Antes y Después" | | 17 | 14 |
| "Primero y Segundo" | | 6 | 15 |
| "Derecha e Izquierda" | | 15 | 19 |
| V. A. Confusión con valor posicional de "u" | | 3 | 4 |
| B. Confusión en la conceptualización | | 7 | 4 |
| VI. Intento de equivalencia. (Transición) | | 3 | 6 |
| VII. Equivalencia. (Ej.: 2 grupos de "10") | | 1 | 3 |
| (+) TOTAL: | | 64 | 74 |

(+) Sólo se solicitó la justificación oral a una parte de la muestra.

En nuestra próxima entrega abordaremos el análisis del material investigado sobre los fundamentos psicopedagógicos descriptivos, las conclusiones y algunas sugerencias de implementación didáctica.

Abraham Marcos Brombert es Psicopedagogo. Profesor de distintas asignaturas en el Instituto Superior del Profesorado del Consudec y en la Escuela de Educación Especial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.



CIPOD
la obra

**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, Exactas y Tecnología en el Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica**. 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

Lo perceptivo como núcleo conceptual para trabajar tiempo y espacio en E.G.B. 1.



Por Mario López y Sergio E. Rodríguez

En esta primera entrega del 2000 queremos comenzar planteando lo que nuestros lectores encontrarán a lo largo de este nuevo ciclo de encuentros. Como ya propusimos a mediados de 1999 (LÓPEZ, M.; RODRÍGUEZ, S., 1999) las ciencias sociales en el nivel Inicial y en la E.G.B. 1 podrían centrarse en el núcleo conceptual de la percepción del espacio y del tiempo, mientras que en la E.G.B. 2 comenzarían a trabajar los problemas medioambientales.

■ LA IMPORTANCIA DE LO PERCEPTIVO.

Si el comportamiento individual y de los grupos sociales se adapta a la percepción subjetiva del entorno y a las imágenes y mapas mentales del mismo, los docentes debemos tener en cuenta la evolución de las representaciones gráficas de nuestros alumnos a través del estudio de **mapas cognitivos o mentales**.

El conocimiento que tenemos del espacio lo podemos representar simbólicamente en mapas cognitivos o mentales, es decir, aquella construcción que describe los procesos cognitivos de adquisición, representación y procesamiento de la información sobre los ambientes reales, involucrando juicios que hacemos del espacio -de la gente y de los fenómenos que sobre él se dan-. Esto interviene en forma esencial en los procesos que dan lugar a la toma de las decisiones espaciales que realizamos los seres humanos. Esto significa que toda persona no es un observador neutro del espacio,

sino más bien "un observador involucrado" con el ambiente que lo rodea e interactúa en ese entorno.

El mapa conceptual o cognitivo es un modelo de nuestra representación del espacio, lo cual significa que la realidad espacial puede estar distorsionada o fragmentada, ya que no damos igual importancia a todos los elementos que conforman la misma.

Ese modelo vendría a ser como un esquema activo en la búsqueda de información y en la toma de decisiones sobre futuras acciones. Incorporamos información de la realidad espacial y esto mismo dirige nuestra exploración y decisiones futuras.

El mapa cognitivo presenta, básicamente, tres elementos:

a) **Los mojones o hitos** corresponden a elementos que llaman fuertemente la atención y a través de los cuales se coordinan las acciones y decisiones de las personas. Los mismos

varían según las características de los grupos; por ejemplo, no necesariamente son los mismos elementos los que llaman la atención de niños y adultos, de varones y de mujeres. Por lo general, los hitos los construimos en torno a nuestros intereses y necesidades, un niño podrá construir hitos teniendo en cuenta hamburgueserías, peloteros, negocios de juegos electrónicos, zonas de recreación, etc.

b) **Las rutas** corresponden a la secuencia que seguimos cuando unimos dos o más hitos, es decir, que a través de ella vamos reconociendo una serie de hitos, cuando a estos no los reconocemos sentimos que nos hemos perdido.

En el caso de los niños, sus mapas mentales comienzan siendo básicamente de rutas y en donde se reconoce una secuencia de hitos. Suele representar las rutas próximas a su casa, que recorre diariamente y que por ello le son familiares. Son mapas concretos y egocéntricos, ligados a experiencias concretas e importantes, no habiendo ningún tipo de diferenciación entre los hitos. Este tipo de mapas se daría en el período sensoriomotor (0 a 2 años) piagetiano.

La superación de estos sistemas mentales egocéntricos se comienza a dar en el período de las operaciones concretas (2 a 11 años) y con ello puede comenzar a orientarse en espacios de mayor escala, comienza a desarrollar relaciones topológicas (de proximidad, de orientación, de continuidad, de orden) entre los hitos; por ejemplo: "La casa de Maxi está cerca del colegio" o "El micro escolar pasa por la casa de Eugenia, después cruza el puente y llega a la escuela". Los mapas mentales se caracterizan por estar formados por uno o más subconjuntos de elementos que corresponden a diferentes áreas, sin ningún tipo de coordinación entre los elementos de las mismas pero sí de los que componen a cada una de ellas.

c) **Las configuraciones o superficies**, aunque hitos y rutas son los elementos fundamentales de los mapas cognitivos se necesita otro elemento que nos permita estructurar distintas rutas que utilizamos diariamente, ellas son las configuraciones o superficies, enten-

diéndose como tal las representaciones que reúnen en forma simultánea y coordinadamente gran cantidad de información. En este caso incluiríamos los parámetros temporales, por ejemplo la simultaneidad de acciones: "mientras el micro me lleva a la escuela, mi papá toma el tren para ir a su trabajo".

■ LA UTILIZACIÓN DE LOS MAPAS COGNITIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

De acuerdo a lo expuesto los mapas cognitivos tienen tres utilidades didácticas:

1) **Instrumento de diagnóstico y evaluativo del nivel de representación espacial de los niños.** Informa al docente del nivel de comprensión espacial de sus alumnos y con ello poder establecer los conceptos espaciales que tengamos que desarrollar. También el mismo ejercicio se puede repetir al final de toda actividad para comparar el desarrollo producido durante el proceso de aprendizaje.

2) **Guía informativa de los elementos más relevantes para los niños.** Por ellos recibimos datos de cómo perciben nuestros alumnos.

3) **Actividad de instrucción, para desarrollar la capacidad cartográfica, la representación espacial y la percepción ambiental.** Aquí se pueden realizar ejercicios sobre la importancia de la precisión en la representación realizando ejercicios individuales y otros comparativos; también se puede trabajar sobre la importancia de una simbología común a todos; se puede trabajar sobre el valor selectivo que tiene un mapa, etc. Varios de estos planteos serán motivos de próximas entregas.

■ LA METODOLOGÍA DE TRABAJO.

Los **proyectos del medio** (RODRÍGUEZ, S., 1997) constituyen una propuesta sobre la cual estructuraremos las próximas entregas sobre lo perceptivo, centrado en la indagación o

el descubrimiento a partir de la resolución de problemas o conflictos. Se utilizará un esquema de actividades similares a la investigación científica: problema - hipótesis - indagación - validación.

El eje del proyecto es conceptual, ya que se parte de la búsqueda de respuestas sobre el concepto ambiental que se trabaja y sobre las características del fenómeno, al cual los alumnos llegan por un camino propio y de manera comprensiva. A medida que incorporan saberes, van diseñando estrategias, técnicas y habilidades (escribir, calcular, observar, medir, deducir, clasificar, resumir, trabajar en equipo, transferir, predecir...) y durante el proceso de investigación se encontrarán con situaciones conflictivas que permiten la formación de valores y actitudes (respeto al turno de la palabra y a la diversidad, solidaridad y ayuda, actitud no sexista, etc.).

Elección del tema.

La elección del tema es una tarea compleja, exigiendo al docente tener en claro la teoría sobre la cual va a sustentar el trabajo. Aquí es fundamental tener en cuenta la relevancia, necesidad o interés en un determinado tema ambiental que tengan tanto docente como alumnos.

Posteriormente, hay que conectar a los alumnos con situaciones próximas a su experiencia vital, para provocar interés y motivación por los temas, los hechos o procesos que plantean interrogantes, cuya respuesta no tenemos seguridad de conocer.

Explicitación de las preguntas.

Se debate en clase sobre el tema y en él aparecen distintas opiniones, preguntas y cuestiones sin resolver.

Hay que sistematizar esas preguntas de acuerdo con el tema mediante un trabajo grupal, al que se le otorga un orden, en función del interés de la clase. Aquí se busca que el alumno centre su atención en el objeto del proyecto.

Respuestas intuitivas o hipótesis.

Los alumnos responden a las preguntas realizadas, apoyándose en sus experiencias anteriores. Aparecen aquí, sus conocimientos previos sobre el tema.

Esta etapa incluye planificar las formas, medios e instrumentos que van a utilizar para responder a las preguntas.

La intervención docente se dirige a actualizar los conocimientos previos, incitando al alumno a que se comprometa en lo que está haciendo. Además, orienta hacia la corrección de conceptos construidos erróneamente.

Definición de los instrumentos para la búsqueda de información.

En primer lugar, se debe establecer una organización para el uso del tiempo; luego, en función de los contenidos del tema, de las preguntas, de las edades de alumnas/os, de las disponibilidades de la institución, se orienta sobre los instrumentos que utilizaremos para encontrar información. Algunos de ellos relacionados con la observación directa (visitas, entrevistas, encuestas) y otros, a la observación indirecta (lectura bibliográfica, estadística, cartográfica...).

El objetivo es que el estudiante reconozca los elementos que le permiten buscar una respuesta a sus preguntas y que toda suposición debe estar fundada en argumentos sólidos y bien estructurados.

Diseño de las fuentes de información y planificación de la búsqueda o investigación.

Estas actividades tienen que estar claramente definidas, planificadas previamente, destinadas al uso con rigor de los distintos medios y a distribuir el tiempo dentro de un trabajo complejo.

Selección y clasificación de los datos.

Al encontrarse con información de distinto origen, cuando no contradictoria y abundante, hay que hacer una selección desde su relevancia, en función de los problemas planteados en un comienzo.

Lo que se busca es que el alumno/a discrimine los datos con relación a los objetivos previstos, además de entender la diversidad de interpretaciones frente a los problemas, permitiendo relativizar cada fuente y apreciarla en función del grado de fundamentación y el contraste con los datos fidedignos.

Conclusiones.

La confrontación de las fuentes permite confirmar la validez de las suposiciones originales y ampliar con ello, el campo de conoci-

miento del alumno/a, estando en condiciones de generalizar aquello que se dio en un principio como un estudio concreto y puntual.

Generalización.

Las conclusiones se refieren a temas concretos y específicos, debe trabajarse su transferencia a otras realidades. De esta manera los conocimientos son significativos, se incorporan a la memoria comprensiva y se los puede utilizar en situaciones similares.

Expresión y comunicación.

Los estudiantes tienen que ser capaces de comunicar lo que han aprendido y el proceso de aprendizaje llevado a cabo, permitiendo de esta manera reforzar las ideas fundamentales del trabajo, valorar el trabajo realizado y utilizar distintas técnicas expresivas.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Capel, H. y Urteaga, L.: *La geografía en un curriculum de ciencias sociales*. (En: **Geocrítica** Nº 61. Barcelona, 1986.)
- D'Uva, Rossi: **Las ciencias sociales en la escuela nueva**. Buenos Aires, Lumen Humanitas, 1998.
- López M. y Rodríguez, S.: *Núcleos conceptuales en ciencias sociales de EGB 1 y 2: un aporte teórico*. (En: Revista **La obra. Para E.G.B.** Buenos Aires, Ediciones La obra, octubre de 1999.)
- Martín, E.: *El desarrollo de los mapas cognitivos y la enseñanza de la geografía*. (En: Carretero, M; Pozo, J. I. y Asencio, M., (comp.): **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madrid, Visor, p. 179 - 196, 1989.)
- Rico Vercher, M. R.: **Educación ambiental: diseño curricular**. Madrid, Cincel, 1989.
- Rodríguez, S.: *Los proyectos de investigación del medio en geografía*. (En: Revista **Aula Abierta** Nº 56. Buenos Aires, Aula Abierta, 1997.)
- Souto González, X.: **Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio**. Barcelona, Ediciones del Serbal. 1998.

Mario López es Profesor de Historia. Docente del Instituto Superior del Profesorado "Santo Tomás de Aquino". Jefe del Departamento de Ciencias Sociales en la Escuela Normal Superior "Rosario Vera Peñaloza", Villa Ballester, Provincia de Buenos Aires. Capacitador de CIPOD - La obra.

Sergio E. Rodríguez es Profesor de Enseñanza Media y Superior en Geografía. Coordinador de Turismo Casa de la Provincia de Mendoza. Capacitador de CIPOD - La obra.

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



Por Claudia Viola y Alejandro Lino

El agua (IV).

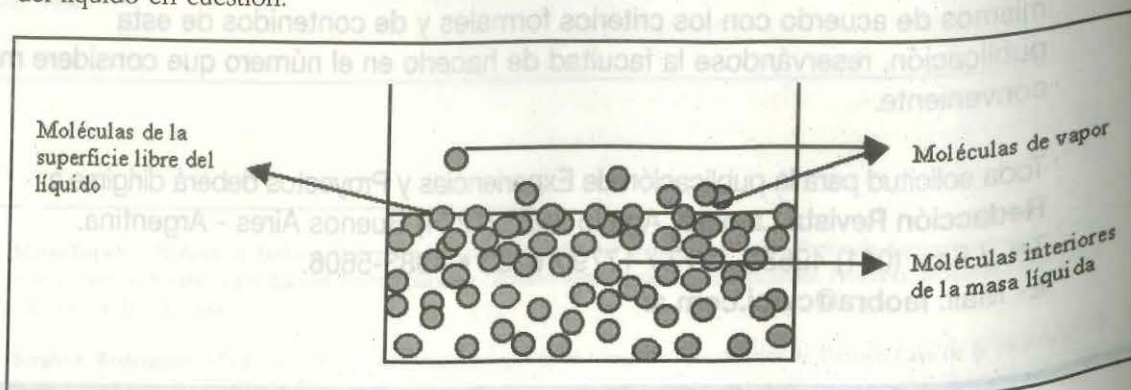
En nuestra nota anterior mostramos a través de ejemplos y de experiencias de laboratorio, una particularidad de la capa superficial de un líquido, la que nos llevó a poder afirmar lo siguiente: *"Queda claro entonces, que existe una fuerza que actúa exclusivamente en la superficie del agua y que debe ser la responsable no sólo 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 sólo 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, desplazándose con comodidad."*

Reconocida entonces la existencia de esta fuerza con una de sus características, como la de ser perpendicular a la superficie del líquido, queda aún por explicar el origen de la misma. Para poder hacerlo deberemos internarnos en la estructura molecular de los líquidos y lo haremos muy simplificado en esta oportunidad, ya que el abanico de posibilidades que nos ofrece su desarrollo haría perder el cuestionamiento planteado.

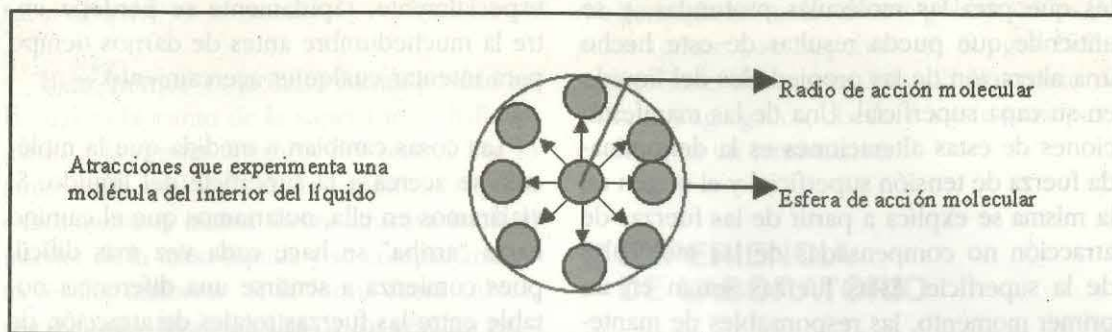
■ LA CUESTIÓN DE LAS FUERZAS DE ATRACCIÓN

Una molécula situada en el interior de un líquido (también de un sólido), experimenta atracciones por parte de las moléculas comprendidas en una esfera cuyo centro es ella y cuyo radio es el denominado radio de acción molecular. Superado este radio las fuerzas de atracción son insensibles para la molécula.

El siguiente diagrama representa en forma muy simplificada, la estructura molecular interna del líquido en cuestión.



Si continuamos con nuestra simplificación, es posible representar las acciones intermoleculares aplicadas a una molécula cualquiera del interior de la masa líquida de la siguiente manera:



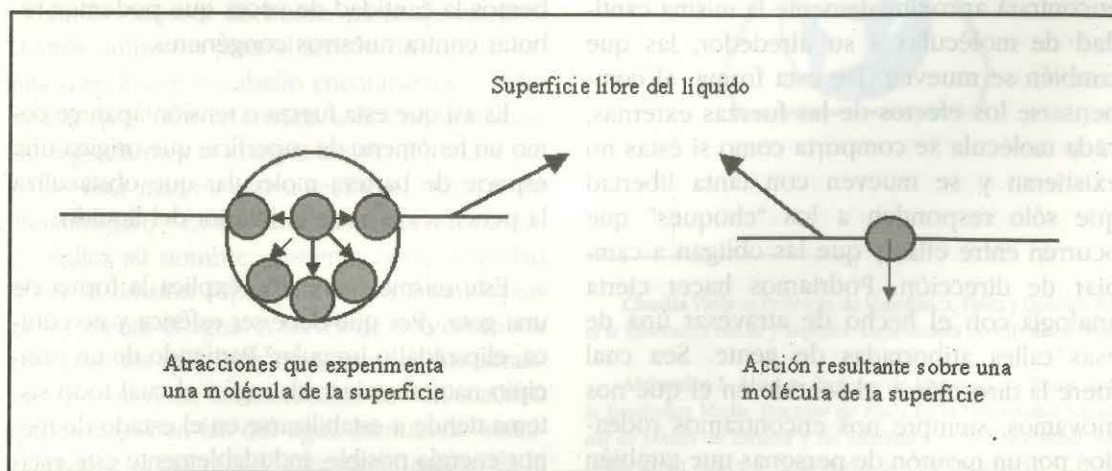
Como se observa, cada molécula se encuentra sometida a atracciones múltiples en todas las direcciones, esto nos lleva a pensar que dichas acciones se encuentran compensadas.

Si la molécula está próxima a la superficie y a una distancia de la misma inferior al radio de acción molecular, una parte de la esfera se encuentra fuera de la masa líquida y consecuentemente las acciones que experimenta la molécula ya no son las mismas.

Veamos el porqué de lo que acabamos de afirmar. Sabemos que algunas moléculas del líquido escapan de la masa del mismo en estado gaseoso a temperaturas que no son la del punto de ebullición de la sustancia. En el caso particular que nos ocupa, el agua, no es necesario que la temperatura del líquido sea de 100°C o cercanas a ella para pensar en moléculas gaseosas que abandonan el estado líquido hacia el gaseoso. Por supuesto que en este rango de temperatura próximo a los 100°C es cuando más cantidad de ellas lo realizan, pero a cualquier temperatura existen moléculas gaseosas por sobre la superficie libre del líquido.

Para nuestra molécula ubicada en las cercanías de la superficie del líquido, las moléculas en estado gaseoso que se encuentran por sobre dicha superficie son mucho menos numerosas que las existentes en la parte inferior. Esta situación ocasiona que las fuerzas de atracción entre las moléculas ya no estén compensadas.

Cada molécula superficial presenta ahora, una acción neta o resultante en su interacción con las demás moléculas, y la misma se encuentra dirigida hacia el interior del líquido. Esta resultante es tanto mayor cuando la molécula se acerca a la superficie y tiene su valor máximo en dicha superficie.



Las acciones moleculares no son entonces, las mismas para las moléculas superficiales que para las moléculas profundas, y se entiende que pueda resultar de este hecho una alteración de las propiedades del líquido en su capa superficial. Una de las manifestaciones de estas alteraciones es la denominada fuerza de tensión superficial y el origen de la misma se explica a partir de las fuerzas de atracción no compensadas de las moléculas de la superficie. Estas fuerzas serían en un primer momento, las responsables de mantener unidas a dichas moléculas al líquido, lo que conduce a pensar en una suerte de "telita" o membrana que se forma en su superficie de separación.

■ EL ORIGEN DE LA TENSION SUPERFICIAL

Resumiendo lo dicho y repasando brevemente los esquemas presentados, surge con naturalidad el porqué la tensión superficial se manifiesta como una fuerza perpendicular a la superficie del líquido. Cualquier molécula que no se halle cerca de la superficie, experimentará fuerzas de atracción similares desde todas las direcciones por parte de las otras moléculas que la rodean. Como fuerzas opuestas de magnitudes similares se anulan, resulta que la suma de todos los pares de fuerzas a los que está sometida esta molécula se compensan y, por lo tanto, el efecto final equivale a la ausencia de toda fuerza neta sobre la molécula. Aunque esta molécula se mueva en cualquier dirección, y de hecho lo hace permanentemente en zigzag, siempre encontrará aproximadamente la misma cantidad de moléculas a su alrededor, las que también se mueven. De esta forma, al compensarse los efectos de las fuerzas externas, cada molécula se comporta como si éstas no existieran y se mueven con tanta libertad que sólo responden a los "choques" que ocurren entre ellas y que las obligan a cambiar de dirección. Podríamos hacer cierta analogía con el hecho de atravesar una de esas calles atiborradas de gente. Sea cual fuere la dirección y el sentido en el que nos movamos, siempre nos encontramos rodeados por un montón de personas que también

se mueven a diferente ritmo, a nuestro alrededor y, aunque alguna de ellas nos atraiga especialmente, rápidamente se perdería entre la muchedumbre antes de darnos tiempo para intentar cualquier acercamiento.

Las cosas cambian a medida que la molécula se acerca a la superficie del líquido. Si viajáramos en ella, notaríamos que el camino hacia "arriba" se hace cada vez más difícil, pues comienza a sentirse una diferencia notable entre las fuerzas totales de atracción de las moléculas que se hallan a los lados y debajo y las que se hallan por encima. Esto se debe a que nos acercamos al "borde del líquido" y, por lo tanto, la capa de moléculas que nos separan de él es cada vez menor. Por fin, cuando llegamos al límite exterior, no habrá ninguna molécula por encima nuestro que compense la fuerza de atracción que generan las que tenemos detrás y a los costados, por lo tanto, si no llevamos suficiente empuje (energía cinética), como para escaparnos y comenzar a volar, quedaremos firmemente amarrados al borde, con mucha más libertad para movernos hacia los costados que en cualquier otra dirección. Como esto le sucede también a todas las moléculas que se hallan en nuestra misma situación, ocurre que nos encontramos mucho más "amuchados" aquí, en la superficie, que en las profundidades. De esta forma, cualquier otra cosa que quiera penetrar en el líquido deberá, primero, abrirse paso a través de estas primeras cerradas filas. Algo así como intentar penetrar en un vagón del subte B a las seis de la tarde en la estación Pueyrredón. Los que tenemos alguna experiencia en estos trances, sabemos la cantidad de veces que podemos rebotar contra nuestros congéneres.

Es así que esta fuerza o tensión aparece como un fenómeno de superficie que origina una especie de barrera molecular que obstaculiza la penetración hacia el interior del líquido.

Este mismo fenómeno explica la forma de una gota. ¿Por qué debe ser esférica y no cúbica, elipsoidal o irregular? Partiendo de un principio natural universal, según el cual todo sistema tiende a estabilizarse en el estado de menor energía posible, indudablemente este esta-

do corresponde, refiriéndonos a una cierta masa de líquido en estado libre, a la forma esférica. ¿Por qué?

Bien, porque es la única forma posible en la cual cada punto de la superficie se halla situado a la misma distancia del centro. Por lo tanto, cada molécula de la superficie soporta exactamente la misma fuerza atractiva hacia el interior de la masa líquida y su compactamiento resulta uniforme. Si la forma fuera cúbica, por ejemplo, las moléculas de los vértices estarían más alejadas del centro de simetría que las del centro de una cara, por lo que sería necesario una mayor energía para mantenerlas en su posición. Esto ya es un problema, pues viola el principio de menor energía. Como en realidad no es posible que la fuerza de atracción molecular aumente selectivamente en los vértices, las moléculas que lo ocupan se verían mucho menos atraídas que las del centro de una de las caras, razón por la cual les sería mucho más fácil escapar del líquido pasando al estado de vapor.

Cualquiera sea el caso, grandes diferencias de energías o déficit de atracción, la estructura colapsaría reduciéndose a la forma más homogénea posible, y ésta es la de una esfera.

Sólo el efecto de las fuerzas de rozamiento durante la caída, logra que una gota de lluvia adquiera la forma sutilmente alargada que todos reconocemos en una lágrima.

■ ¿QUÉ ES EL DETERGENTE?

En la etiqueta de buena parte de los productos utilizados para el lavado de ropa o vajilla o inclusive el cabello encontramos una leyenda que hace referencia a la concentración de ingredientes o materia activa. En todos los casos esta materia activa recibe el nombre de "tensioactivo". Ésta es una sustancia que, como lo indica su nombre, presenta cierta actividad sobre la tensión superficial de un líquido, particularmente el agua. A través de determinados mecanismos químicos que exceden los alcances de esta nota, las moléculas del tensioactivo interactúan con las del agua atenuando sensiblemente su polaridad. Esta modificación de la

polaridad implica una disminución de la tensión superficial lo suficientemente grande como para que las moléculas no polares de los lípidos (grasas), se disuelvan en el agua fácilmente. Todo detergente, más allá de cremas o perfumes agregados, obedece a este principio, es decir, es un tensioactivo.

■ EXPERIENCIA DE LABORATORIO

Si a un pedazo de telgopor o lámina de corcho se le adhiere un pedacito de jabón de lavar, al hacerlo flotar en el agua de una palangana, por ejemplo, observamos que el mismo se desplaza como un barco en dirección contraria a la zona donde se ha depositado el jabón.

Lo observado es consecuencia de la disolución del jabón en el agua, el cual actuando como un tensioactivo disminuye la tensión superficial del líquido, en este caso del agua, con el que está en contacto. Sobre el "barco", entonces, se manifiesta la acción de las fuerzas que tienen mayor intensidad, las que ocasionan el movimiento del mismo en la dirección mencionada.



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.

El juego como estrategia para enseñar en Educación Tecnológica.



Por Laura L. Leva

El área de Educación Artesanal y Técnica se encuentra en un momento de transición, ya que está ante una etapa de reconversión hacia el área de Educación Tecnológica y, por lo tanto, atraviesa una serie de cambios en los objetivos, contenidos y pautas de trabajo.

La Ley Federal de Educación plantea nuevos Contenidos Básicos Comunes y reconoce a la Tecnología como un nuevo espacio de trabajo.

Los CBC abren nuevos caminos de aprendizaje, y aparecen ante ellos inquietudes e inseguridades. Las dificultades que se plantean con más frecuencia son en el primer ciclo, cuando hay que llevar estos contenidos nuevos a los más chicos.

Por eso debemos tener en cuenta qué siente y qué hace el niño en esta etapa.

■ CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS DEL NIÑO DE PRIMER CICLO

Al hablar de primer ciclo estamos hablando de 1°, 2° y 3° años si bien lo tomamos como un bloque, se deben hacer algunas diferenciaciones evolutivas, pues en tan largo período aparecen diferentes características.

Un niño de 6 años se encuentra en una etapa de transición, ya que debe adaptarse a la nueva enseñanza: esto produce tensiones y emociones contrarias. Debe conciliar una serie de conductas distintas y organizarlas dentro de un sistema de acción total.

La iniciación a la lectoescritura es una de las actividades nuevas de esta etapa (en sentido sistemático) y hay que presentar estos temas asociándolos a actividades creativas y a experiencias vitales de índole motriz.

En los grados siguientes, pueden darse aún adaptaciones en estos aspectos, ya que esto lleva tiempo, pero hay más confianza en el propio quehacer.

Pero esencialmente, el primer ciclo se caracteriza por la actividad, el "trabajo" que despliegan. Estos niños tratan de "trabajar" para agradar a la maestra y a sí mismos, y el producto de su trabajo lo muestran a los demás con mucho orgullo, siendo estas creaciones cada vez más elaboradas y con un sentido especial, a tal punto, que pueden regalar estos objetos. En estas realizaciones pueden tolerar la intervención del adulto.

Las actividades son relativamente rápidas en su finalización. Disfrutan lo que hacen, y dejan en pocas clases, o a veces en una, el trabajo terminado. Les gusta sobre todo tocar, manipular, explorar todos los materiales, quieren hacerlo todo, recortar, pegotear, hacer cajas, construir con maderas (esto lo pueden hacer con ayuda y lograr construcciones rudimentarias).

El ambiente que los rodea los distrae, pero puede volver la atención nuevamente a lo que hacen, si están convenientemente motivados.

No es una etapa donde se pueda exigir rígidamente la exactitud. Les encanta inven-

tar juegos espontáneos con reglas que varían, y que ellos mismos pueden inventar. Estos juegos, además, es posible desarrollarlos en un grupo, o de a dos, esto también puede darse en los trabajos manuales: compartir con otros la elaboración de los mismos.

Ambos sexos encuentran un campo común en la actividad motriz y en el juego imaginativo. Esta capacidad para imaginar cosas enriquece su vida lúcida.

Todas estas características evolutivas deben ser tenidas en cuenta para poder elaborar actividades que el grupo pueda concretar.

No nos olvidemos que la escuela se caracteriza por operar en el campo de lo conceptual apoyado en la posibilidad que le ofrece el manejo del lenguaje verbal; y debe ofrecer oportunidades para que el niño pueda sentir, mirar, tocar, representar, probar, crear...

■ EL JUEGO COMO ESTRATEGIA

Sabemos que la actividad lúdica es natural y espontánea, de esta manera, el niño conoce a través de su experiencia, el ambiente que lo rodea y se integra a él.

Jugando, va desarrollando su capacidad de percibir la realidad y de resolver conflictos que le preocupan. En todas las manifestaciones de la vida es posible jugar; los pequeños, pueden a través del juego, también llegar a los conocimientos sistemáticos ayudados por el docente. En todo ámbito educativo es posible y necesario jugar, todo aprendizaje puede estar pensado con un soporte lúdico, ya que de esta manera, favorecemos la participación activa de los niños. De no hacerlo, estaríamos desaprovechando el valor educativo y terapéutico del juego.

Cabría señalar tres puntos importantes sobre las implicancias del juego en el desarrollo evolutivo, emocional e intelectual del niño:

A) el juego es la forma de ser, de expresarse del niño y al incluirlo respetamos su modo de ser;

B) a través del juego, el niño tiene la oportunidad de reconocerse y de reconocer al otro, estimulando y desarrollando la actitud de participación y de compromiso con el otro;

C) trabajando a través del juego los conocimientos en cada ciclo, puede acceder de una manera empírica, a elementos que poseen un alto nivel de abstracción.



El dado jugueterón: medios de transporte.

Además debemos tener en cuenta que el juego favorece las comunicaciones entre los pares, le expresa el mundo de lo insólito y establece reglas que le son propias e imperativas en cada situación. Se da en el campo del "como sí", sobre todo, en aquellos juegos representativos o teatrales.

Para resumir este aspecto educativo del juego, se puede agregar que el niño a partir de él, puede explorar, experimentar, aprender, actuar y pensar en forma creativa y se favorece la posibilidad de desarrollar la concentración y la descarga de tensiones.

Por supuesto, que al propiciar las relaciones con los demás, también se da un desarrollo del habla y la confianza.

Al abrir la posibilidad de jugar en la escuela, el niño se sentirá además, creativo, constructivo e independiente.

Podríamos seguir enumerando todos los aspectos intelectuales y socioafectivos que se desarrollan a partir de jugar pero creemos que lo expuesto, lo resume claramente.

Sí se puede agregar, que el juego se define en su esencia por ser Feliz; se puede jugar cuando se quiere, y concretar deseos imposibles.

En el momento de planificar se debería tener en cuenta el valor educativo de los juegos y la disponibilidad innata de los niños hacia ellos.

Llevar un contenido hacia la perspectiva lúdica es un desafío, ya que depende de nuestra iniciativa y creatividad: los resultados son los que nos demostrarán de qué manera aprende mejor un niño.

Nuestra capacidad de crear, adaptar y sintetizar es lo que ponemos en juego al llevar los contenidos a situaciones lúdicas y al hacerlo, también nosotros nos ponemos en una situación de jugar.

Para poder lograr esto, deberíamos hacer como dice Ramón Medina: "empecemos por un cambio interior, una actitud lúdica desde nosotros mismos, y el juego surgirá espontáneamente pudiendo así, también, transmitir a los demás aquello que sentimos desde nosotros mismos".

■ ¿QUÉ PODEMOS HACER EN EDUCACIÓN TECNOLÓGICA?

Si tomamos la propuesta del juego como estrategia didáctica vamos a trabajar más dinámicamente.

Los juegos nos brindan muchas posibilidades, pueden ser con elementos, o sin ellos, podemos también crear juegos alrededor de un tema específico, o simplemente juegos espontáneos.

Podemos realizar una selección de acuerdo con los objetivos que queremos lograr, siempre y cuando dicha selección tome en cuenta las características evolutivas del grupo.

Entre las clasificaciones que podemos hacer está, por ejemplo:

a) Los juegos de construcciones creativas:

Con ellos los niños comienzan a adquirir conocimiento de las limitaciones causadas por su propia habilidad y por los materiales que están usando.

Las construcciones se realizan con cualquier tipo de materiales, ya que todos sirven y brindan muchas posibilidades. Estas construcciones deberán estar pautadas de acuerdo con los contenidos a aprender, y con desafíos técnicos.

En todos los ciclos puede darse este tipo de actividad, y desde nuestra área podemos realizar muchos trabajos que se relacionan con los nuevos C.B.C., por ejemplo: la construcción de

estructuras, la representación de determinados objetos tecnológicos (cámaras de fotos, balanzas, etc.) o alguna máquina específica con partes que se muevan, o se desmonten.

b) Juegos imaginativos:

Son aquéllos en donde la imaginación cumple un papel vital en el desarrollo del niño, a través de ella, libera sus emociones, y ante distintas situaciones, puede tener la libertad para hacer lo que desea y lo ayuda a resolver problemas por medio de un acercamiento original.

Los juegos que nos ayudan son los dramáticos, los que permiten representar distintas experiencias.

En Educación Tecnológica podemos, además de jugar, realizar aquellos objetos que nos ayuden a hacer representaciones, por ejemplo: teléfonos, zancos, estetoscopios, afeitadoras, televisores, etc., que deberán presentar "mejoras" o "inventos".

O generar juegos que sirvan para dar lugar al estudio de determinados temas, por ejemplo: el juego del cartero, el del supermercado, el del pescado, el del cocinero, o el de las construcciones, para reflexionar sobre las organizaciones (tecnología blanda).

c) Juegos Educativos:

Son aquéllos en los que apuntamos a desarrollar los sentidos, el lenguaje, aspectos específicos de la inteligencia, etc. Entre éstos podemos encontrar:

- Juegos de lotería y números.
- Juegos de figura y fondo.
- Juegos para desarrollar la noción de conjuntos.
- Juegos de lectura.
- Juegos de sonidos y colores.

Ante los C.B.C. de Educación Tecnológica, nos puede parecer que algunos de ellos no se acercan a alguna posibilidad de jugar, pero no es así. Casi todos nos permiten idear un juego.

Si hay pautas claras para determinar qué tipo de juego queremos aplicar, tendremos que tener en cuenta cómo lo implementaremos y definir además, si contamos con material realizado por los niños, o con material llevado por nosotros.

El juego se puede plantear como una actividad disparadora de un contenido específico, por ejemplo, si queremos iniciar una clase de "diferenciación de objetos tecnológicos", pode-

mos comenzar realizando el juego del "Dado juguetero", que consiste en realizar un dado de 10 x 10 cm, en cuyas caras pegamos o dibujamos imágenes de objetos tecnológicos de distintos materiales, uno en cada cara. Se tira el dado y cada niño debe nombrar un objeto del material que le indica la cara del dado que salió.

A lo largo de los bloques de los C.B.C., se abren nuevas ideas de donde iniciar nuestras actividades de trabajo.

Para los contenidos que plantean "el desarrollo de la tecnología y las áreas de demanda de las mismas", podemos seleccionar juegos clásicos como la lotería, dominó, juegos de memoria, juegos de pares, el dado juguetero, etc.

Los contenidos referidos al tratamiento y presentación de la información y todas sus manifestaciones, se prestan para trabajar de muchas maneras de acuerdo con la clasificación antes mencionada, dado que el alcance creativo que implican es muy amplio. En esto, la maestra de grado, nos puede ayudar integrándose con el área de lengua y sociales como apoyo teórico.

El "impacto tecnológico" es un contenido que se puede trabajar relacionando imágenes de objetos, que son claves en el desarrollo tecnológico del mundo, como ser la rueda, el fuego, la escritura, etc., con los efectos sociales que trajeron aparejados. Al seleccionar los juegos adecuados, se trata de llevar a un plano lúdico, aquellos conocimientos que los niños deben fijar con más atención, comprendiéndolos prácticamente.

■ VEAMOS ALGUNOS EJEMPLOS...

Citemos ejemplos prácticos para dar estos contenidos. El tema de la casa da en primer grado posibilidades de crear varios juegos: si partimos de la construcción, luego de hacer dramatizaciones sobre los oficios que participen de la misma, con o sin respaldo de material concreto, podemos hacer una serie de "juegos gráficos"; llamamos así a los rompecabezas, los laberintos, gráficos de unir números, etc.

Para ilustrar esto, se incorporan a este trabajo, algunos juegos realizados por niños de primer ciclo. En el primero de ellos se puede ver que se les plantea ordenar la secuencia de

la construcción de una casa, a partir de la consigna, ¿quién trabaja primero? Al utilizar gráficos, lo que tendremos en cuenta es que sean claros y que se entienda adónde apuntamos con cada uno.

Una vez armada la secuencia (por supuesto habrá niños que requieren más ayuda que otros), les pedimos que escriban "como puedan" los nombres de las personas que trabajan en cada uno. Al trabajar en primer grado, nosotros los escribiremos en el pizarrón para que lo copien.

Este juego lleva a realizar otro, que es el de descubrir en un gráfico "camuflado" las distintas herramientas que usa cada señor en su trabajo. Como son herramientas que ellos en la mayoría conocen, a veces ni es necesario explicarles cuáles son las que tienen que buscar. Este tipo de juego es muy rico porque cada parte de las herramientas tiene un número que deben pintar de acuerdo con las referencias que se indican en un extremo del gráfico. Entonces, además de trabajar las herramientas, lo hacemos también con los números y los colores.

Podemos completar este tema, luego de realizarlas en cada material descartable, con un laberinto, la consigna sería entonces: ¿qué camino debemos seguir para construir la casa? Ellos deberán buscar entre los dibujos todas las herramientas que se utilizan en las tareas de la construcción, y así llegar a completar el camino.

El tema de los materiales será entonces, el que sigue por trabajar. Partimos, por supuesto sobre los conocimientos que ya traen, y sobre lo que ven en el aula, a partir de esas experiencias trataremos de hacer las distintas comparaciones, relacionando estos saberes previos con las zonas de frío, calor, zonas selváticas, de hielo, etc. Haremos hincapié en la idea de que el hombre utiliza para hacer su casa y sus enseres, todo aquello que tiene cerca y le sirva.

Para ver las diferencias, debemos recurrir a ilustraciones, figuritas, fotos, etc., que nos permitan acercarles a ellos, aquellas viviendas que no pertenecen a su contexto. Con estas figuritas se pueden armar juegos de la memoria (más conocidos como Memotest). Entonces, al hacerlos y jugar con ellos, esas diferencias se fijarán de manera más atractiva que pasar por una simple enumeración.

Lo importante de todo esto es que cada contenido puede darnos muchas posibilidades de inventar juegos, lo que se debe tener en cuenta es que el niño está en la etapa del "hacer", jugando o creando cosas, como en el caso de las casitas, puentes, transportes, etc.

Al trabajar en segundo grado con la consigna "seamos como panaderos", el tema de los alimentos puede partir desde la "Harina": todos los alimentos que la contenían y los que no, también todo lo relacionado con el ciclo de la producción de la harina, desde la siembra hasta que llega al supermercado. Buscamos comidas que usaban ese ingrediente e hicimos juegos gráficos con ellos. El objetivo no era que sólo dijeran alimentos con harina, sino que ellos ampliaran sus conocimientos y dijeran cada vez más alimentos, por eso ideamos una ruleta con varios alimentos y al tirar, cada niño de ella debía decir una comida con el alimento que salía, no se podía repetir y de esa manera se iba adelantando en un tablero hasta llegar a la meta.

En segundo grado donde, a veces, la disciplina y el orden son muy difíciles de lograr, hay que apelar a la necesidad básica de jugar, por eso con cada tema, creamos con ellos algún juego, y de esta manera se comportan mejor.

El tema de los "envases" con cada envase. Tal es el gusto de jugar a esto, que es difícil luego de hacerlo varias clases, cortarlo.

La foto de la página 47 nos muestra cómo los niños juegan al "dado juguetón", en ese caso con ilustraciones de medios de transportes, donde las caras señalaban medios del aire, medios del agua, medios con ruedas, medios que utilicen animales para moverse, luego había un círculo que era comodín, y una cruz que indicaba que había que inventar un medio de transporte.

■ CONSIDERACIONES FINALES

A veces, sin tenerlo planificado, salen opciones creativas que resultan muy didácticas y divertidas. No estamos obligados a ser "animadores" o "expertos en persuasión", pero sí a rescatar la cualidad lúdica que les es inherente, revitalizarla y ponerla al servicio de atractivas experiencias con ese sentido. Y como vi-

mos a lo largo de este trabajo, el juego nos permite hacer más efectiva la mediación entre los niños y los conocimientos.

Ya que el juego es el modelo más acabado de la comunicación humana, es además un medio esencial para el aprendizaje de la libertad, y el esquema más adaptativo e importante de la infancia.

A pesar de lo que genera el juego, la escuela se conecta poco con él, en general.

Está en nosotros comenzar a gestar un cambio ante esto, no se necesita una receta, sino sólo inventar; no se necesita imitar, sino sólo crear.

Al proponer un juego como una estrategia en el proceso de Educación Tecnológica, se pretende rescatar el placer que el niño siente al manipular y dominar estos elementos nuevos que ahora tiene en sus manos y a reflexionar sobre los mismos. De esta manera, nosotros compartimos una tarea con ellos y ¿por qué no también jugar con ellos? Porque alguna vez, se escuchó decir por allí: **"que jugar es lo más lindo que hice de niño y lo más terrible que perdí, yo adulto"**.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Hetzer, Hildegard: **El juego y los juguetes**. Kapelusz, 1993.
- Turner, Judy: **Juegos Creativos**. Panamericana, 1993.
- Medina, Ramón E.: **El juego y su revalorización en la escuela**. Brasa, 1992.
- Bosch, Cañeque y otros: **Un jardín de infantes mejor**. Paidós, 1993.
- Gesell, Arnold: **Vida escolar e imagen del mundo del niño de 5 a 16 años**. Paidós, 1967.
- -----: **El niño de 5 y 6 años**. Paidós, 1967.
- Equipo de orientación Escolar Esc. N°7 de San Fernando: **El juego infantil en la Sociedad actual**. (En: **Noticiero de la Educación Nacional**. Año 2. N° 8. 1995.)
- Cañeque, Hilda: **¿Qué pasa con el juego y la Escuela en la Argentina?** (En: **Novedades Educativas**. Año 3. N° 14. 1991.)
- Martíá, Rolando: **El juego como Fundamento**. (En: **Novedades Educativas**. Año 3. N° 13. 1991.)

Laura L. Leva es Licenciada en Psicopedagogía. Profesora de Actividades Prácticas y del Hogar.

Educación en valores, sí, ¿pero cómo?



Por Patricia A. La Porta

■ ÉTICA Y POSMODERNIDAD

Como se ha dicho muchas veces, la posmodernidad es el momento histórico de la irrupción de las diferencias; diferentes valores, diferentes costumbres, muchos criterios de validación, una tendencia a la no jerarquización de los mismos, la aceptación pragmática de que no es posible encontrar la palabra unificadora frente a tantos discursos divergentes, considerar que en última instancia esto no es necesario ya que todos tienen una parte de verdad. El relativismo ético que en su vertiente cultural defiende la idiosincrasia de cada pueblo, ganó espacios como relativismo subjetivista ya que si no hay una verdad, si Dios no existe en términos de Nietzsche, entonces cada uno es la propia medida de lo bueno y de lo malo.

Hablamos así de crisis de valores presuponiendo que hubo una instancia en la que los valores no estuvieron en crisis. Crisis de valores vividas por individuos aislados, diseminados o por pequeños grupos asociados según intereses particulares, microsociedades sin representatividad política porque el relativismo escéptico de la posmodernidad no confía en ideologías y no cree que la participación política es una alternativa válida para mejorar la sociedad.

Relativismo escéptico y despolitización parecen ser el signo de los tiempos: éste es el desafío que debe enfrentar la educación ética y ciudadana.

■ SIEMPRE HUBO EDUCACIÓN MORAL

En esta situación, la sociedad le demanda a la escuela que dedique esfuerzo especial en la educación en valores. La escuela siempre educó en valores porque es imposible educar sin educar valorativamente. **Pero en la mayoría de los casos, la educación ética fue ocasional y no planificada.**

Por muy poco que nos detengamos a pensar vamos a concluir en que no hay ninguna acción del docente que quede fuera del concepto de "enseñar valores", cuando prepara el ambiente adecuado, cuando elige el material didáctico, cuando selecciona los contenidos, cuando elige las actividades, cuando es creativo o cuando es rutinario, cuando privilegia alguna problemática por sobre otras tantas posibles, cuando interviene en los conflictos, cuando habla y marca lo socialmente aceptable o lo reprochable; cuando traspasa el poder paulatinamente al niño o cuando se reserva el control permanente de la tarea, está transmitiendo valores. Toda selección, ordenamiento, jerarquización, implica un criterio de valorización que se ejerce y que se enseña; **criterios valorativos que atraviesan toda la práctica docente e institucional.**

La coherencia discurso-praxis es el primero de los factores educativos y es por esto que la autocrítica es fundamental tanto en el docente como en las instituciones educativas, porque de esta coherencia dependió siempre la credi-



bilidad del docente como ejemplo y modelo de valores: justicia, solidaridad, respeto mutuo, honestidad, veracidad, son aprendidos en sendos procesos de identificación.

Pero la sociedad posmoderna demanda actualmente de la escuela un esfuerzo mayor que intente dar respuesta a la crisis de valores y a la apatía frente al compromiso político. Frente a esta demanda, las aguas pedagógicas se han dividido en dos grandes corrientes:

1. La escuela transmisora de valores

En el primer caso, la escuela piensa que la confusión en los jóvenes se debe a que no han recibido modelos claros y entonces el objetivo de la escuela es **transmitir** contenidos morales, valores y normas, a fin de que niños y jóvenes los **incorporen**.

Hay en esta modalidad una actitud que los juristas llaman "de perfeccionismo moral", o sea, se sostiene un modelo de vida virtuosa compartido por la comunidad educativa basado en creencias religiosas o en costumbres y tradiciones propias de esa comunidad. Se tiende a la homogeneización del ideal de vida y de las conductas que son consideradas morales y se pretende que ese sea el modelo de vida buena para todos.

Para lograr efectividad se dedica un espacio curricular para proyectos específicamente planificados en función de la transmisión de los valores, gracias a estrategias de enseñanza que incluyen actividades para inducir las conductas morales deseadas.

Por ejemplo: si se busca enseñar a ser solidarios se trabaja grupalmente en una campaña de ayuda a un hogar de niños de la calle o en campañas de recreación en un hogar de ancianos... Al mismo tiempo, se reflexiona en clase sobre los conceptos que se pretenden enseñar: como ser la función de la solidaridad en la sociedad actual. Transversalmente se planifican actividades en las diferentes áreas que permiten analizar ejemplos de modelos solidarios a través de la historia, a través de biografías, de películas, en la literatura, etc.

La fuerza de esta estrategia se funda en que las actividades que se seleccionen para la aplicación o ejercitación de los valores elegidos sean acordes con el nivel del desarrollo de los alumnos y que estas actividades resulten satisfactorias para todo el grupo. El resultado gratificante compartido grupalmente sumado a una reflexión posterior sobre todo el proyecto actuaría de **refuerzo positivo** para la internalización de dichos valores y la posibilidad de aplicación de similares conductas a situaciones nuevas.

CRÍTICAS

- La principal dificultad de esta modalidad es el riesgo de caer en dogmatismos y formas de etnocentrismo, ya que las conductas aceptadas responden a un modelo moral homogéneo.

- Otra dificultad es que se pretende educar en la creatividad, en el espíritu crítico y en la autonomía moral en un modelo epistemológicamente jerárquico y heterónomo.

- Además, no prepara para enfrentar el conflicto de valores de la sociedad actual ya que se premia a quien se adapta mejor al modelo. En muchos casos, la contradicción entre los valores de la comunidad educativa y los del resto de la sociedad abre una brecha de escepticismo mucho más profunda.

- Si bien la coherencia entre el discurso y la práctica es la base de una educación en valores, siempre es humano que la coherencia entre el profesorado no sea monolítica, fíjese que es captada generalmente por los jóvenes y como el sistema no acostumbra a tener instancias para canalizar este tipo de discusiones o críticas, suelen ser interpretados por ellos como fallas en la confiabilidad del modelo, como formas de la hipocresía que acentúa el escepticismo.

2. La escuela como lugar de reflexión sobre los valores

La segunda alternativa de educación moral considera que gran parte de los conflictos que viven los niños y los jóvenes en la actualidad tienen que ver con la confusión que se genera a partir del gran abanico de posibilidades valorativas existentes en cada cultura y dentro de

cada sociedad, abanico que se hace presente a través de la mayor fluidez de la comunicación, especialmente a partir del desarrollo de los medios masivos; confusión sobre qué es lo correcto y qué no lo es, dónde está lo justo o cuál es la forma de vida adecuada.

La propuesta es que la escuela no sea tanto el lugar de la transmisión de los valores como el lugar de reflexión sobre los mismos.

Esta educación en valores tiene como objetivos:

- Reflexionar sobre nuestras valoraciones reales; poder expresarlas y justificarlas.
- Criticar los valores que hemos aprendido, o sea, reflexionar sobre las ventajas/desventajas, perjuicios/beneficios, que se pueden derivar de conductas acordes con esos valores.
- Seleccionar **libremente** aquellos valores que cada uno estime apreciables y que esté dispuesto a **defender públicamente**.
- Buscar la **coherencia** entre lo que se ha elegido y la conducta cotidiana, entre el pensamiento personal y la propia acción.
- Respetar las opiniones contrarias y responder a ellas argumentativamente, jamás usando la fuerza.

Aquí se pone el énfasis en el **proceso que permite a una persona aprender a valorar alternativas, elegir las que considera apropiadas y actuar coherentemente en base a esa elección. No se pone el acento en los valores concretos que cada uno haya seleccionado.**

Se considera que el proceso de valoración es dinámico y en constante revisión, ya que la unidad sistémica que configuran el medio y la persona que están en interacción no es estática sino cambiante.

Para lograr estos objetivos los docentes habríamos de procurar:

- Contribuir a que evalúen los medios y los fines de las acciones.
- Contribuir a que evalúen las consecuencias de las opciones elegidas.
- Ayudarles a descubrir alternativas posibles antes de decidirse.
- Fomentar que vivan de acuerdo con aquellos valores que defienden.

El rol del docente en este proceso no es el de ocultar los valores asumidos en su propia vida -imposible y falso- pero tampoco entender que su función es imponer sus opiniones, sus creencias, o su manera de entender la realidad sino potenciar el papel del diálogo, el uso de la razón en búsqueda de resolución de los conflictos y de los consensos, y la construcción de conductas coherentes por parte del alumnado.

La tarea de los docentes consistiría en presentar las opciones enfrentadas en una situación de conflicto y los argumentos que las sostienen. Ofrecer argumentos a favor o en contra que no fueron evaluados por la clase. Proporcionar fuentes variadas de información que sostengan las posiciones enfrentadas para enseñar a pensar. Las conclusiones deben ser propias de la clase y no deben ser 'sugeridas' por el docente. **El objetivo es no reforzar la heteronomía.**

No quiere decir que el profesorado deba ser indiferente a las cuestiones éticas que se discutan ya que esto significaría dejar la educación en manos de personas irreflexivas y no comprometidas; y éste no parece ser el mejor perfil para un profesional de la educación.

La diferencia está en que en la primera opción el docente transmite no sólo con su ejemplo sino también con su palabra y con argumentaciones, los valores tal como él y la comunidad educativa los concibe. En esta segunda opción se pretende que el docente se esfuerce en ser neutral (o sea, que **elija concientemente una estrategia de neutralidad**), cuando es el grupo el que está discutiendo un conflicto moral y sólo cumpla un papel de moderador y de clarificador de los argumentos esgrimidos por los mismos alumnos.

CRÍTICAS

- La crítica a esta modalidad de educación en valores es que incrementan el relativismo moral en la misma proporción en el que logran personalidades autónomas.
- Cuando cada uno de nuestros alumnos supera el proceso de valoración personal, establece una jerarquía entre los valores y la de-

fiende y la cumple con coherencia, **no hemos garantizado que hayan aceptado criterios morales comunes** que faciliten el acuerdo en situaciones de conflicto interpersonal o que faciliten la convivencia democrática.

- Una educación ética basada en estrategias de neutralidad no puede resolver situaciones áulicas en las cuales un grupo de alumnos haya logrado, por ejemplo, imponer argumentos racistas o discriminatorios en una discusión.

- La estrategia de neutralidad colabora estimulando las condiciones necesarias para la búsqueda de consensos legítimos, pero no puede planificar experiencias de participación en proyectos comunitarios y políticos, al menos que surjan espontáneamente del grupo.

3. Un intento de síntesis

Ninguna de estas modalidades responden a las demandas de la sociedad posmoderna.

Entre el extremo de una educación con riesgo de caer en dogmatismos que no pueda interpretar las diferencias en una sociedad democrática pluralista y que la enfrente con sentimientos de resistencia y una educación que prepare en competencias comunicativas, críticas y deliberativas pero con el riesgo de caer en el relativismo subjetivista, el desafío del presente es, como siempre, encontrar el justo medio.

Un principio de integración sería pensar que la educación ética debería adecuarse al tipo de valores de los que se trate.

En el marco del sistema democrático hay valores que gozan de un consenso generalizado y que forman parte de las reglas del sistema, como ser el respeto por el pluralismo ideológico, a la libertad, a la participación responsable, a la renuncia de extender las propias ideas por medios violentos, etc. Estos valores, como los que se desprenden de las declaraciones de Derechos que forman parte de la Constitución Argentina de 1994, pueden ser llamados **valores compartidos¹ o consensuados** por la sociedad.

Sin embargo en esta posibilidad de vivir en una sociedad plural hay otras cuestiones éticas que no gozan de consenso generalizado y que podríamos llamar **valores controvertidos⁽¹⁾**.

Pongamos algunos ejemplos:

1. Todos los partidos políticos dicen buscar el bienestar social pero no hay consenso sobre los medios para alcanzarlo.

2. Nadie discute que la educación es un valor y un derecho pero no hay acuerdo generalizado sobre si las universidades nacionales deberían cobrar algún tipo de arancel o ninguno.

3. Casi nadie discute el valor de la vida humana pero existe controversia social en torno a la despenalización del aborto (defender la vida del embrión o la libertad de la madre sobre su vida y su cuerpo) o sobre la legislación acerca de la eutanasia (privilegiar la duración de la vida o la calidad de vida).

4. En general, todos comparten el valor de la paz pero no hay acuerdo sobre si ésta debe ser sostenida a cualquier precio, a riesgo de perder la propia soberanía, o si hay casos en que la guerra es "justa", o si tener una política de desarrollo nuclear es un medio disuasorio adecuado para alejar la posibilidad de la guerra, etc.

Podríamos afirmar que **los valores compartidos merecen que la escuela los enseñe con convicción, con beligerancia** -en palabras de Trilla-; retomando las mejores condiciones del primer modelo explicitado. Por ejemplo, el rol beligerante del docente le autoriza a intervenir en la discusión cuando los argumentos o las actitudes de los chicos/as vulneran estos valores, solucionando una de las dificultades del modelo neutral.

En el caso de los valores controvertidos sería deseable implementar los mejores recursos que ofrece el modelo de neutralidad para que los chicos/as reconozcan los conflictos de valores que encierran y puedan elegir sus opciones de vida a partir de procesos de deliberación, discusión, búsqueda de información, etc., que favorezcan su crecimiento moral autónomo.

Es la posibilidad de vencer el relativismo escéptico (gracias a consensuar valores comunes) y pensar en una sociedad futura con un proyecto político integrador (que admita la variedad de diferencias valorativas).

Podemos plantear algunos principios para evitar caer en adoctrinamientos o en relativismos:

- Las cuestiones que encierran conflictos de valores deben ser presentadas a los chicos honestamente, explicando que sobre ellas no hay consenso generalizado.

- Los chicos/as deben saber si su maestro ha optado por la beligerancia o por la neutralidad en el tratamiento del tema, y las razones por las cuales su docente asumió esa posición.

- En el caso de que el maestro adopte una posición beligerante en un tema de valores controvertidos debe explicar a sus alumnos/as que es su posición, o la de su iglesia, o la de la comunidad educativa, pero que no habla como "experto".

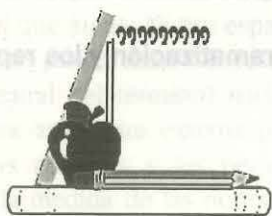
(No es lo mismo cuando dice que $2+2 = 4$ que cuando asume que la paz es preferible a cualquier costo o que el aborto debe continuar siendo penalizado.)

- En el caso de que el docente adopte una estrategia de neutralidad todos deben saber que, aunque pretenda evitarlo, se le colarán gestos o cualquier otra forma de tendenciosidades.

- No es aceptable la beligerancia coactiva o intimidatoria que enfrenta a quien piensa diferente por medio de amenaza de castigos o a través del temor a dejar de pertenecer a la comunidad moral.

(1) Cf. Trilla, Jaume: **El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación.** Barcelona, Paidós, 1992.

Patricia A. La Porta es Profesora de Filosofía y Pedagogía. Profesora de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Filosofía. Docente de Ética y Deontología. Capacitadora 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

El espacio imaginario. Un proceso de reflexión didáctica.



Por Héctor González

Un primer grado. La maestra plantea un juego dramático a desarrollarse en "el mercado". Ha pedido a cada uno que piense qué personaje va a hacer y que arme con mesas y sillas su puesto. Los chicos comienzan con entusiasmo. Al rato, la maestra ya no sabe qué está sucediendo; en el mismo lugar donde vende la florista es también una casa, luego la oficina de un policía. La que antes era panadera se ha convertido en perro y tres nenas se la llevan a su casa; el vendedor de pescado se ha convertido en ladrón y corre con otros seis atrás que lo atrapan y lo llevan a la comisaría, escapa, otros se suman, se esconden en una cueva, vuelven a atraparlos y escapan y... La maestra con una angustiante sensación de caos, corta la dramatización y los reprende porque "no respetan el espacio imaginario".

■ EL PROBLEMA DIDÁCTICO

Todo niño, en un ámbito mínimo de estimulación afectiva, aprende "naturalmente" a jugar simbólicamente; es decir, a hacer de otro o "como si" estuviese en otros lugares y tiempos. Pero el lenguaje teatral, que es una construcción cultural que se asienta en esa capacidad de todo individuo para jugar simbólicamente, requiere de la mediación de una intencionalidad de enseñanza, sostenida desde un cierto nivel de conocimiento de lo teatral, y una reflexión acerca de los fenómenos que implica la enseñanza y el aprendizaje del mismo (el conocimiento didáctico).

Hubo un momento en que la forma de aprender el lenguaje teatral se la entendió como al resto de los aprendizajes que el niño hacía en la escuela: mediante la copia y repe-

tición de modelos. El modelo era la obra literaria representada según lo hacían los actores; el niño debía memorizar y decir los parlamentos con la entonación, gestos y movimientos que se le marcaban. La exclusiva preocupación por la transmisión del código desestimaba el contenido de juego que tiene todo hecho teatral.

Frente a esto, surgió otra concepción que reivindicó los intereses del niño; la actividad central pasó a ser el juego; el objetivo, la "libre expresión"; los contenidos teatrales simplemente medios para desarrollar la imaginación, la sensibilización, la creatividad. Se subestimó la reflexión sobre la enseñanza: el aprendizaje se produciría por la libre experimentación de los juegos dramáticos.

Coexistiendo con ambas concepciones -descriptas aquí de manera muy esquemática- surgen

hoy nuevas perspectivas sobre cómo pensar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje del teatro: ni una relación causa-efecto, donde el aprendizaje se producirá por la disciplinada reproducción del código teatral, ni una apropiación espontánea del mismo por el simple hecho de que el alumno "juegue al teatro". La siguiente reflexión sobre el espacio imaginario, ejemplifica un modo de ubicar el lugar de la enseñanza en interacción con el análisis de los contenidos y la forma como el alumno los puede ir aprendiendo.

■ DEL JUEGO SIMBÓLICO A LA REPRESENTACIÓN TEATRAL

Cuando el niño pequeño juega simbólicamente parece tener a nivel mental una rudimentaria representación del lugar imaginario donde ubica la acción del personaje que está jugando. Esa representación mental sólo tiene su sentido en tanto referencia interna al personaje imaginario que él asume; por lo tanto, no siente ninguna necesidad de concretarla en el espacio real en el que juega. Ni ese espacio ni los objetos que éste pueda tener "representan" (en el sentido teatral del término) nada. Los utiliza como mera apoyatura externa para la realización de las acciones y los personajes que juega, y en la medida de las necesidades de un juego que evoluciona según el imprevisible curso de los procesos psíquicos y afectivos que lo alimentan.

¿Cómo desde esta capacidad para ubicar en un espacio imaginario el "hacer de otro", el chico puede llegar a construir y manejar la noción de espacio de la situación dramática? ¿Cómo pasa de tener una referencia exclusivamente mental y autocentrada del espacio imaginario a poder "objetivarlo" en el espacio escénico y, por lo tanto, a acordarlo y respetarlo con los restantes participantes del juego?

Construir una propuesta didáctica requiere plantearnos: ¿por qué el alumno va a querer cambiar su forma de manejar el espacio imaginario?, ¿si él juega naturalmente así y encuentra placer, por qué va a querer abandonarlo para incorporar algo que le va a requerir un esfuerzo, una exigencia?, ¿simplemente porque le expliquemos que en "el teatro es así"?

Evidentemente, él pondrá interés -y por lo tanto atención, memoria, esfuerzo- en aprenderlo en la medida que eso nuevo tenga para él cierta significatividad, le sea útil, sirva mejor a sus necesidades.

Esto abre dos perspectivas al trabajo. Por un lado enmarca el problema del espacio imaginario en el proceso más general que tiene que ir haciendo el alumno de pasar de realizar el juego teatral por el puro placer del juego, a accionar dramáticamente por la intención de comunicar. Un espacio objetivado, acordado y respetado tiene sentido en tanto hay conciencia e intención de que lo que se hace, se hace para otro que está presenciando esa acción.

Por otro lado plantea la necesidad de analizar la noción de espacio imaginario en función de qué puede ir siendo más significativo para el alumno, cuáles son los conceptos básicos de esa noción que puedan conectar con su experiencia o interés. Esto va a facilitar y precisar la tarea de diseñar las actividades, y el seguimiento y evaluación del proceso de aprendizaje del alumno en relación con esa noción.

Como ejemplo de las posibilidades de desagregar conceptos más simples y desde allí proponer actividades para trabajarlos, proponemos los siguientes:

"El espacio condiciona lo que hace toda persona".

- *¿Qué acciones hace la gente en la calle, un bar, un cine, una cabina telefónica, un supermercado?* Pedir a los alumnos que lo registren por escrito. En clase, se leen y se sacan conclusiones acerca de cómo el lugar, sus dimensiones, función, elementos que contiene, etc., posibilita o impide ciertos tipos de acciones. Luego, el docente da a cada subgrupo un lugar (distinto a los anteriores), los alumnos tienen que desarrollar físicamente, sin hablar, las acciones que consideren acordes al mismo. Los demás adivinan de qué lugar se trata.

- Ver fotos de lugares distintos (abiertos y cerrados, cálidos y fríos, agradables y lóbregos, vacíos y llenos de objetos, etc.), donde aparezcan personas. Analizar la relación entre el tipo de espacio y la actitud corporal de los que allí se encuentran (actitudes abiertas o cerradas, tensas o relajadas, en movimiento o en reposo,

próximos entre sí o alejados, etc.) y sacar conclusiones sobre cómo el espacio condiciona la postura, el tono y la movilidad de las personas. Luego, cada subgrupo recibe una foto y piensa las acciones que se podrían realizar allí, expresándolas mediante los sonidos y palabras que se escucharían en caso de realizarse. El resto de los alumnos, de espaldas, adivina de qué lugar se trata.

"El espacio imaginario donde se desarrolla la situación condiciona las acciones del personaje".

- El docente plantea una situación: *"Científicos trabajando en su laboratorio, terminan de inventar algo que transporta instantáneamente a otro lugar, lo prueban, algo sale mal, no lo pueden controlar..."*. El espacio escénico sin ningún elemento, todo será imaginario. Comienzan a improvisar. La consigna es que cuando el docente dé un golpe de palmas van a estar en otro lugar que él indique, tienen que seguir accionando sus personajes pero según las características de ese lugar. El docente los hace transitar por lugares muy diferentes, que condicionen fuertemente las acciones, su ritmo, las posturas corporales, los estados anímicos, etc. Por ej.: "un desierto a pleno sol", "el pico de una montaña nevada", "un pantano de aguas fétidas", "los túneles sin luz de una mina abandonada", "en una jaula de monos", etc.

- Otra situación: *"La cocina de una casa, un mediodía; los integrantes de la familia llegan a almorzar"*. Se pacta la secuencia de acciones que harán los personajes, algún conflicto, y un final. Por grupos improvisan la misma situación pero a cada grupo el docente le cambia las características del lugar: "cayó aceite, todo el piso todo pegajoso", "se llenó de humo", "se rompió una cañería y se inundó", "acaban de pintar, la pintura está aún fresca". Se analiza luego, cómo esas modificaciones influyeron sobre los personajes y sus acciones.

"Manejar el espacio imaginario es una estrategia para desarrollar el personaje".

- El docente coloca en el espacio escénico desordenadamente, diversos elementos. Hace pasar a un subgrupo, en un minuto tienen que acordar qué lugar imaginario es y quiénes son

los personajes; improvisan una situación durante unos minutos. Luego, el docente dispone los elementos de otra forma y pasa otro subgrupo a hacer el trabajo. Se analiza la construcción imaginaria que cada uno hizo a partir de esos elementos y cómo los aprovecharon para accionar el personaje.

- El docente indica a cada subgrupo el espacio en el que deben crear una situación para improvisar. Para todos es una habitación, pero varía sus características: "vacía", "llena de espejos", "con cuatro sillas y una mesa", "con tres colchones en el piso", "con una estufa encendida en el centro", etc. Esa característica debe tener un peso determinante en la situación a crear y debe ser una apoyatura para el accionar de los personajes.

■ CONCLUSIÓN

El espacio imaginario es un aspecto básico en este lenguaje; sin embargo, suele pensarse que el alumno va a acceder a él espontáneamente, o mecánicamente, por los señalamientos que le hagamos. Lo aquí expuesto muestra la complejidad del tema. Pero indica, sobre todo, la necesidad de profundizar la reflexión sobre la didáctica del teatro, para que la materia no sea sólo un puro "hacer" sino que se abra como espacio de construcción de conceptos.

■ BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

AA.VV.: *¡El teatro es una masa!* Docentes del Instituto Vocacional de Arte, Mimeo, 1998.

González, Héctor: *Juego, aprendizaje y creación. Dramatización con niños*. Buenos Aires, Quirquincho, 1988.

Piaget, Jean: *La construcción del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura Económica, 1961.

Vigotski L. E.: *La imaginación y el arte en la infancia*. México, Fontamara, 1996.

Héctor González es Coordinador del Área de Educación Teatral del Instituto Vocacional de Arte. Profesor del Curso de Expresión Dramática en la Escuela de Arte Dramático de la Ciudad de Buenos Aires.

Salud: un tema de todos.

(Segunda parte.)



Por Susana Candia

■ LA ESCUELA, UN ESPACIO DE REFLEXIÓN SOBRE HÁBITOS Y COSTUMBRES

Uno de los primeros aspectos a tener en cuenta en las clases de Educación para la Salud es el de hábitos, costumbres, actitudes frente a la salud individual y social y frente al ambiente.

Reflexionar sobre lo actitudinal (ya que está tan de moda el término, o estaba, la renovación de las palabras en educación es tan rápida como la posmodernidad impone) en el ámbito de la escuela, va mucho más lejos que invitar a un experto en salud o analizar en el aula un artículo de la revista del domingo (cosas que en sí mismas no están mal, por el contrario, resultan de mucho rédito en tanto forman parte de un programa de actividades y no sean "el " programa), implica, en principio, tener en claro qué es la institución, a través de su personal, quién debe iniciar un análisis de situación.

El trabajo de la reflexión por parte de los adultos que operan en la escuela, puede durar varias jornadas, meses, o uno o varios ciclos lectivos. El tiempo dedicado a esta actividad, no es ni será tiempo perdido, es tiempo necesario, indispensable para iniciar y encarar una tarea seria de reflexión en el aula.

Nos dejaría "mal parados" como docentes iniciar la tarea de aula sin la fundamentación y sin el marco de *coherencia* que sólo es posible con los logros previos que se alcancen después de arduas discusiones, análisis, reflexiones desinteresadas y modificación, en el caso que así lo requiera, de acciones intra-institucionales. Tanto más arduas serán las discusiones y la posibilidad de generar los espacios de reflexión, cuanto menos apoyo institucional ge-

nuino y comprometido ofrezca la institución, entendiendo por genuino y comprometido un apoyo desinteresado, no producto de un dejar hacer porque está de moda, o porque la supervisión lo exige, o por cuestiones "marketinearas" tan frecuentes en estos momentos históricos que nos ha tocado transitar. Es más, la institución debiera *no apoyar* sino *promover* el trabajo en acciones de salud para una educación verdaderamente significativa. Seamos honestos, esta no es la realidad más frecuente, lo cual representa una lamentable deformación político-institucional. La realidad más frecuente es que las trabas, para las tareas responsables, se multiplican.

Entonces... ¿nunca se podrá iniciar una tarea de aula seria y efectiva?, la propuesta implica una condición imposible de lograr en tiempo y políticas escolares.

Mi respuesta a esta posible inquietud es que la tarea es compleja y ardua, pero no imposible. Por lo demás, es preferible que uno peque por omisión, a mostrar una incoherencia tal que el mensaje tenga una tonalidad tirando a esquizofrénico brillante. Esta situación no tiene correspondencia en la escuela media ya que, dada la edad de los alumnos y las alumnas, la población adolescente se encuentra en situación de interpretar situaciones y establecer puntos de análisis para la crítica fundamentada. Desde la adolescencia se puede trabajar, inclusive, sobre los perfiles y objetivos que pretenden la institución, los cuales entran en juegos, a veces perversos, con la dinámica escolar (con la que no siempre son compatibles).

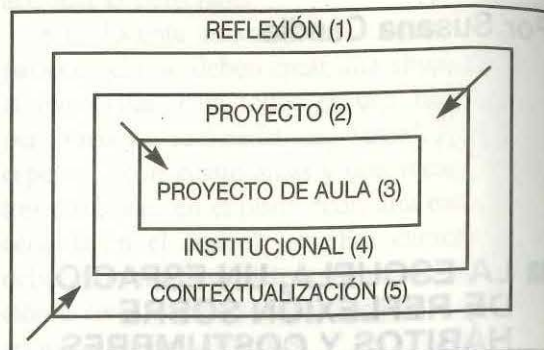
Pero, ¿cuál es el fundamento que sustenta esta tenaz defensa de la reflexión institucional? Más allá de que toda reflexión institucional es

indispensable para cualquier tarea docente, en particular la temática de "Educación para la Salud" deja muy de manifiesto la postura ideológica y las voluntades de la escuela.

Tenemos un ejemplo tan pueril como claro, no por eso poco frecuente (diría más, tan habitual que ni reparamos en él). En algún año de los ciclos de la E.G.B., y frecuentemente en todos los años de los tres ciclos, se trabajan temas que refieren a la higiene individual. El lavado de manos antes de comer o después de "ir al baño", el cepillado dental, la atención en el uso del papel higiénico en la limpieza de región vulvar (dirección de adelante hacia atrás y no de atrás hacia adelante para no arrastrar al orificio vaginal productos intestinales), etc. Se habla al respecto, se analizan situaciones que se presentan en la bibliografía, se elaboran afiches u otro tipo de material gráfico para la comunicación y hasta es frecuente que se muestren los trabajos producidos a la comunidad educativa en alguna feria o acto de turno. Mientras transcurre toda la tarea, conforme van pasando las horas cátedra o las jornadas, suena la campana que anuncia el merecido recreo y la masa de alumnos y alumnas se dirigen al baño, no precisamente a lavarse las manos, sino a compartir la comida con compañeros. Sí señor lector, ir al baño a comer es más habitual que ir al baño a lavarse las manos.

En una serie de relevamientos de "baños escolares" he descubierto cada vez con menos asombro (por desgracia) aunque no con menos indignación cada vez, que éstos carecen (en gran mayoría) de jabón. No creo que lo expuesto resulte una sorpresa para los docentes de planta, en tal caso resultará sorprendente que lleve a las páginas de una revista educativa algo tan cotidiano, tan incorporado como el mástil o el busto de Sarmiento, tan obvio que no podría ser de otra manera. Otra de las incomprensibles carencias es la de papel higiénico. ¿? ¿Baño sin jabón, papel higiénico y en alguna oportunidad, también sin agua? Pero, eso sí, cumpliendo con las planificaciones, los pedidos de las autoridades escolares y los contenidos (bien contenidos, guardados en toneladas de papel) básicos, la escuela despliega impunemente los afiches que indican lo preventivo del lavado de manos antes y después de visitar el W.C. ¿!!??

Desde este lugar tenemos que parar con las prácticas hipócritas y estériles (en cuanto al aprendizaje real se refiere) y dedicar un tiempo a la reflexión institucional, que se manifestará en el aula como un mensaje de unidad, con sentido y fundamentado.



El ejemplo utilizado, ilustra claramente lo dicho acerca de los mensajes esquizofrénicos, donde el decir y el hacer están separados de la realidad por la brecha. Donde las actitudes institucionales poco tienen que ver con las actitudes valoradas en el aula, favoreciendo esto a reforzar la idea de que el aula está desconectada de la realidad, como los cultivos de bacterias en tubos de ensayo. Donde las exigencias están puestas en el hacer de los alumnos y las alumnas en el aula y no en el *hacer en y para la vida*.

Defender la coherencia institucional delineando propósitos que involucren a toda la comunidad educativa en lo referentes a los hábitos de salud individual, social (reflejado en la institución) y en relación con el ambiente para:

- la efectividad de un aprendizaje significativo;
- un genuino bienestar y una genuina formación en valores;
- el logro de una población de futuros adultos encargados de la toma de decisiones con responsabilidad, basada en la crítica fundamentada y el análisis de situación;
- una población de futuros adultos solidarios y respetuosos de un derecho humano que es el *derecho a la salud*.

En esta búsqueda y defensa de valores dentro de la escuela se educa para la búsqueda y defensa de valores en la vida.

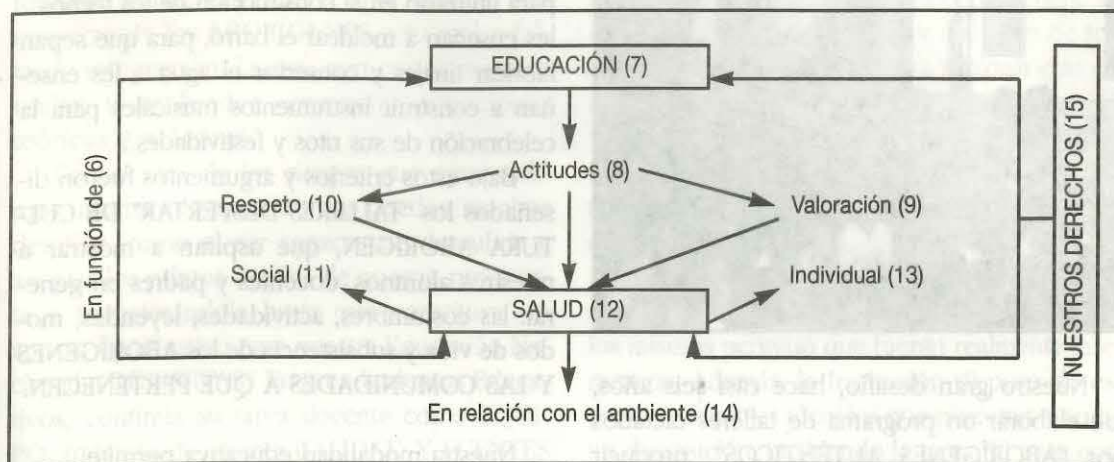
Para lograr la defensa de los valores, la escuela debe operar como transmisora, para lo cual debe primero iniciar la búsqueda de aquellos valores a transmitir y someterla a discusión, análisis y enunciación clara con consen-

so de sus docentes y autoridades. Esto es también una práctica saludable en sí misma, una práctica de convivencia que será menester respetar, evaluar y someter a replanteos cada vez que sea necesario.

Como vemos, queda claro que la Salud es mucho más que hábitos de higiene dental, la salud involucra una red de conceptos que se sostiene por sí misma en el marco del respeto y la valoración. Como en un sistema de engranajes, todas las piezas deben funcionar para que funcione la máquina. Si algún engranaje no funciona correctamente, su acción puede ser "disimulada" por el resto, pero esto llevará

al deterioro de otras piezas hasta que la maquinaria se paralice por completo. En este estadio estamos hoy con respecto a la salud. El sistema "no funciona". Desde la escuela "disimulamos" que la Educación para la Salud está totalmente olvidada, porque olvidada está La Salud. Jugamos entonces una simulación de enseñanza - aprenden y concluimos contribuyendo al deterioro de la salud y al deterioro de la concepción de la *salud como derecho*.

La **responsabilidad** de la escuela es romper con este círculo e iniciar una "movida" en pos de un mejoramiento sustancial de la calidad de vida presente y futura.



En estos términos no quedan exentos, por supuesto, las autoridades que impulsan, promueven, permiten u obstaculizan las tareas serias dentro de las instituciones educativas. Pero con una comunidad educativa movilizadada, no podrá menos que dar respuesta a los requerimientos.

El cuidado y la protección del ambiente, así como la *Educación en la sustentabilidad de los recursos y el consumo responsable* (que tiene incidencia directa sobre el ambiente biofísico y psicosociocultural) y que corresponden a aspectos de *Educación para la Salud*, tienen su correspondencia con el planteo que se cita en el artículo, ya que la escuela en relación con los recursos, se hace manifiesta. El modelo escolar que se presente, más bien que se vivencie, será el referente para transferir al ámbito familiar o a otros ámbitos institucionales donde se actúe, en tanto lo vivencial esté acompañado de instancias de reflexión y fundamentación que inviten a la toma de consciencia y a un cambio de conducta sustancial. Así, si la escuela se presenta como consumidora responsable, como celosa administradora de sus recursos, como solidaria y cooperativa, como austera en sus gastos superfluos y económica (y realista) en sus proyecciones; no será necesario dedicar horas de clase a la "educación ambiental", más bien a la reflexión y supervisión de las acciones personales e institucionales que promuevan o atenten contra el entorno.

No son planteos utópicos, son ideológicos. No son planteos teóricos, son netamente prácticos. No son planteos individuales, son más bien corporativos. No son planteos fáciles, pero son planteos urgentes y necesarios.

Desde qué lugar llevarlos a la práctica será tema a desarrollar en un próximo artículo que refiere a los enfoques y estrategias para una aproximación al abordaje de la Educación para la Salud.

Talleres "Despertar". Trabajando con la cultura aborigen.



Por Nelli Bogado y Martín Gutiérrez



Nuestro gran desafío, hace casi seis años, fue elaborar un programa de talleres dictados por "ABORÍGENES AUTÉNTICOS", producir los materiales didácticos para los alumnos y de apoyo a la labor de los docentes, organizar una estructura técnica coherente y capacitar a los aborígenes.

El logro de nuestro trabajo, dependía y depende aún, del sentido, calidad e intensidad que se dispense a la capacitación de los ABORÍGENES.

El eje fundamental de nuestro trabajo: "APRENDEMOS POR TRADICIÓN ORAL": los alumnos construyen sus conocimientos escuchándolos y así, como los niños aborígenes reunidos junto al anciano, al sabio, al chaman, escuchan las lecciones de vida, los hechos valientes ocurridos allá atrás, para qué sirven las plantas, por qué deben beber tal o cual jugo, para qué sirve tomar la grasa de carpincho, por qué se debe pedir permiso a la Madre Tierra, antes de abrirle un surco sobre su piel, porqué se debe agradecer al sol que salga hoy y todos los días, qué significa matar un animal... los ABORÍGENES enseñan con palabras "toda su vida" y también a enseñan a sus niños a valerse del medio ambiente que los rodea,

para vestirse, para defenderse, para adornarse, para alegrarse... les enseñan a modelar mimbre para guardar sus comidas; por ejemplo, la miel, para utilizarlo en la construcción de los techos... les enseñan a moldear el barro, para que sepan fabricar tinajas y conservar el agua..., les enseñan a construir instrumentos musicales para la celebración de sus ritos y festividades...

Bajo estos criterios y argumentos fueron diseñados los "TALLERES DESPERTAR" DE CULTURA ABORIGEN, que aspiran a mostrar a nuestros alumnos, docentes y padres en general: las costumbres, actividades, leyendas, modos de vida y subsistencia de los ABORÍGENES Y LAS COMUNIDADES A QUE PERTENECEN.

Nuestra modalidad educativa permite:

1- A LOS ALUMNOS: introducirse en la vida y costumbres de los ABORÍGENES AUTÓCTONOS.

A LOS DOCENTES: utilizar nuestros temas de exposición oral y técnicos, como disparadores de búsqueda e investigación.

2- A LOS ALUMNOS: descubrir que "pertenecer" a éste u otro espacio geográfico es tan importante hoy para nosotros, como lo fue ayer para todos los ABORÍGENES del mundo.

A LOS DOCENTES: abordar el tema de la investigación de las raíces y la integración como etapa posterior al trabajo de los ABORÍGENES.

3- A LOS ALUMNOS: conocer las "reales" posturas que giran en torno al "Descubrimiento", más allá de Colón, por boca de quienes lo saben por tradición oral.

A LOS DOCENTES: investigar qué temas pueden aportar los alumnos por tradición oral de sus propias familias llegando lo más lejos posible en el tiempo y el espacio.

4- A LOS ALUMNOS: informarse y conocer más profundamente sobre PUEBLOS ABORÍGENES DE TODO EL MUNDO.

A LOS DOCENTES: insistir en el tema de la integración y los beneficios de la diversidad cultural, lingüística y étnica.

5- A LOS ALUMNOS: aproximarse a una realidad que nos plantea integración y bonitas palabras en las Leyes por un lado, y la no puesta en práctica, por otro.

A LOS DOCENTES: comparar las realidades teóricas con las realidades prácticas por medio de hechos concretos; por ejemplo: en diarios de distintas provincias argentinas: como se cumplen o no las leyes sobre aborígenes dictadas por nuestro Congreso; con diarios de otros países: Bolivia, Perú, Colombia, Brasil, otros... ver qué sucede con respecto de los ABORÍGENES y su real o falta de integración. Luego, con conocimientos reales y profundos, comparar situaciones teóricas y prácticas.

Conscientes de los riesgos que emprendimos, asumiendo que aún nos quedan muchos desafíos, como el ser capaces de descubrir y aceptar los puntos débiles de nuestra propuesta e ir mejorándola hasta que constituya un aporte significativo para nuestra Educación Nacional, "DESPERTAR" Emprendimientos Educativos, continúa su tarea docente como EQUIPO, tratando de ofrecer CALIDAD Y FUENTES VERACES EN NUESTROS TALLERES.

■ VISITAMOS MAR DEL PLATA: ESCUELA "ALFRED NOBEL"

Las Srtas. Sara y Gabriela de la Escuela "ALFRED NOBEL", DE MAR DEL PLATA, leyendo nuestra publicación en la Revista 12 n°111 de EDUCACIÓN INICIAL de EDICIONES LA OBRA, se pusieron en contacto con nosotros, para realizar talleres de Cultura ABORIGEN en dicha Institución con alumnos desde sala de 2 años hasta 5° año. Analizaron con sumo interés y con conocimiento pedagógico-didáctico nuestras propuestas, poniendo de manifiesto el deseo de trabajar con nuestros talleres. Y así lo hicimos.

Con una sensación térmica de 10 grados bajo cero nos recibió Mar del Plata para realizar los talleres con representantes de la Comunidad QOM (TOBAS DEL CHACO). El Equipo Despertar, a las 8 horas en punto, tocó timbre en la escuela para comenzar el trabajo, y todos

los alumnos formados nos cantaron una canción de bienvenida... ¿Y la sensación térmica?... Se disparó... La comunidad educativa: (docentes, alumnos y padres) estaba preparada para trabajar con ABORÍGENES. Los alumnos del turno de la mañana y de la tarde habían investigado en libros, revistas y documentación sobre vida y obra de los QOM. Los talleres, según se había programado previamente, fueron teórico-prácticos, en los que los ABORÍGENES contaron sus experiencias de vida: el ayer y el hoy en sus comunidades sobre diferentes temas: familia, comidas, vestimentas, creencias, salud, trabajo, etc. Los alumnos vivamente participaron preguntando y contestando preguntas. Se cantaron canciones típicas... y a la hora de trabajar, los chicos aprendieron a moldear con cerámica distintas artesanías típicas. La atención y participación espontánea y correcta de todos fue la ideal; el clima de cordialidad y alegría también se sumó a la seriedad con que fueron encarados los temas.

La colaboración del Cuerpo Docente en la motivación de los alumnos y la participación de los mismos permitió que fueran realmente interactivos. Además, la Institución dispuso de espacios y recursos técnicos que pusieron a nuestra disposición, facilitando la tarea. El trato cordial se extendió también por la tarde y noche, por parte de los papás y mamás que también trabajaron en talleres haciendo que, a duras penas, pudiéramos llegar a horario para tomar el micro de regreso a Capital. Por este medio, EDICIONES LA OBRA y DESPERTAR Emprendimientos Educativos quieren agradecer públicamente las atenciones recibidas de la Institución "ALFRED NOBEL", de Mar del Plata.





■ CHARLA CON UN CHAMÁN MEXICANO SOBRE IDENTIDAD, INTEGRACIÓN Y DISCRIMINACIÓN:

Los integrantes de "DESPERTAR" Emprendimientos Educativos, tuvimos el honor de conocer un respetado miembro de la estirpe de los AZTECAS de México: FRANCISCO MELO, quien en su paso por Buenos Aires tuvo la deferencia de concedernos una entrevista. A continuación, transcribimos parte de la extensa charla que duró más de cuatro horas, en lo que se refiere a IDENTIDAD-INTEGRACIÓN - DISCRIMINACIÓN.

E.E.D.: El argentino dice: "somos un crisol de razas", ¿qué entiende Ud. por identidad?

F.M.: Nuestros antepasados, ancianos de conocimiento, empezaron a explicarnos la rueda de la medicina, el círculo de la medicina donde están los colores: el blanco, el negro, el amarillo, el rojo, y nos decían que es el tiempo en que este círculo se va a volver a unir. Ahora reconocemos que de alguna manera ya no podemos seguir lamentándonos por lo que ha pasado, simplemente reconocer que no estamos bien, y que independientemente del color de la piel, somos iguales: ante la creación somos los mismos, somos los hijos de la creación, y a esas diferencias las tenemos que ha-

cer a un lado. Hay veces que digo que el Creador de la vida nos ha jugado una broma: "Los voy a hacer de diferentes colores, para ver cuánto tiempo se toman en reconocer que son mis hijos..."

Pasan muchas cosas en esta historia de la vida: el ser humano perdió su identidad, aún los que se dicen nativos de la tierra... Tantas etiquetas que nos han puesto y nos hemos puesto, no importa quién... pero todas nos cubren y evitan que nos reconozcamos a nosotros mismos: no debe importar el color de la piel, el lugar de donde venimos, la calidad de la ropa que usamos, no importa ni aún tanto lo que tengamos en la mente, sino lo que tengamos en el corazón, lo que sentimos en el corazón: todos nacemos de un acto de amor entre un hombre y una mujer en esta tierra, es lo que nos une, por eso los indígenas nos consideramos hermanos.

E.E.D: Cuéntenos el sentido de su vida.

F.M.: Yo vivo de lo que se me ha transmitido y de quien ha sido transmitido. Vivo agradecido de eso, de tener esta familia y trato de respetarla como mejor me fue enseñado. La verdad es una energía, es tuya, es mía, está en la conciencia de nuestros corazones; la verdad es más poderosa que nuestro entendimiento; veamos: el sol nunca nos mintió, la Madre Tierra nunca nos engañó, el agua de la vida, el aire, nunca nos mintie-

ron. Sólo debemos observarlos y actuar en consecuencia.

E.E.D.: ¿Cómo debemos encarar la vida según su filosofía?

F.M.: Es que nos hemos vuelto tan ignorantes, que ya no sabemos escucharnos, nos hemos desconectado de esta energía de la vida y de allí nuestros errores: hay muchos que se dedican a explotar la gran necesidad de espíritu que tienen los hombres y se sienten superiores, mejores, mostrando diferencias, creando diferencias... Hay también muchos que enseñan, pero no con experiencia de su propia vida, entonces transmiten verdades desenergizadas, por eso los niños no hacen suyas esas verdades, porque la energía de la vida y de la sabiduría no fue correctamente transmitida con ejemplos de vida.

Restablezcamos la relación con nosotros mismos y enseñemos a los niños a estar seguros de sí mismos, que esa es la verdadera manera de encarar la vida.

■ BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Bogado y Gutiérrez: *Entrevista grabada con Francisco Meilo en Argentina.*

Comisión Episcopal de Educación: **Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe.** Componente Quechua - Castellano. Curso de capacitación a distancia Intercultural Bilingüe. La Paz, Bolivia. 1994.

Xokonoschletl: **Lo que nos susurra el viento: la sabiduría de los aztecas.** Plaza y Yanés.

Nelli Bogado y Martín Gutiérrez son Coordinadores de los Talleres de Cultura Aborigen, realizados por Despertar Emprendimientos Educativos.

DESPERTAR

EMPREDIMIENTOS EDUCATIVOS

TALLERES DE CULTURA ABORIGEN

DICTADOS POR ABORÍGENES CAPACITADOS

- TALLERES TEÓRICO-PRÁCTICOS, ESPECTÁCULOS, DEBATES, EXPOSICIONES, CONFERENCIAS, OTROS.
- TRABAJOS INTERACTIVOS ENTRE LOS ABORÍGENES Y LOS ALUMNOS.
- METODOLOGÍA: TESTIMONIO DEL PROPIO ABORIGEN Y ENSEÑANZA DE LA TÉCNICA PARA ELABORAR DISTINTOS TRABAJOS.
 - QOM: MÁSCARAS-ARCOS Y FLECHAS-CESTERÍA-OTROS
 - MAPUCHES: INSTRUMENTOS MUSICALES
 - KOLLAS: MÚSICA
 - AFROLATINOAMERICANOS: CAPOEIRA
 - AYMARAS: MÚSICA
- TODOS LOS NIVELES: INICIAL-PRIMARIA-SECUNDARIA-TERCIARIO
- SON 36 TALLERES DIFERENTES.

COORDINA: PROF. NELLI BOGADO

TEL-FAX: 011-4502-4770

Integración de Áreas. Visita al Museo de Ciencias Naturales "Bernardino Rivadavia".



Por María Fabiana Roibal y Laura Alcira Vitale

■ FUNDAMENTACIÓN

El presente proyecto surge del interés que generó en los niños la visita al Museo de Ciencias Naturales "Bernardino Rivadavia" y, en particular, la sala de entomología del mismo, así como de la necesidad de hacer significativos los nuevos conocimientos a adquirir, integrándolos a todas las áreas del conocimiento. Su ámbito de aplicación fue la Escuela N° 24 DE 12 "Padre Castañeda" para el segundo año de la E.G.B.

■ INTERDISCIPLINARIEDAD

Cumpliendo con objetivos del Proyecto Pedagógico Institucional y de acuerdo con las características de los contenidos abordados en el Proyecto Educativo y la flexibilidad de los documentos de la Ley Federal de Educación: Documentos I, II, III; hemos visto la posibilidad de construir y explorar dichos contenidos desde todas las áreas del conocimiento.

■ CANTIDAD DE ALUMNOS

El proyecto se llevó a cabo con un total de 42 alumnos pertenecientes a segundo año A y B.

| ÁREA | OBJETIVOS | CONTENIDOS CONCEPTUALES | CONTENIDOS PROCEDIMENTALES | CONTENIDOS ACTITUDINALES | CONTENIDOS. TRANSVERSALES |
|-----------------------|--|---|---|---|--|
| CIENCIAS NATURALES | Que los alumnos: • Elaboren las primeras nociones de ser vivo, desde la identificación de las funciones vitales. • Reconozcan la biodiversidad animal. • Establezcan interacciones de los seres vivos entre sí y con el ambiente. | • Seres vivos y elementos no vivos. • Necesidades vitales. • Introducción a la diversidad animal. • Ecosistema terrestre y acuático. • Comportamiento frente a distintos estímulos: luz, humedad, temperatura, etc. | • Observación y comparación de seres vivos y elementos no vivos. • Registro de las necesidades vitales. • Clasificación de animales de acuerdo con rasgos comunes. • Diseño, construcción y mantenimiento de terrario. • Manejo de instrumentos sencillos para la observación de animales (lupas, pinzas, microscopios). • Comunicación de los resultados mediante informes sencillos. | • Sentimientos de protección, cuidado y preservación de las diferentes especies y del medio ambiental en general. | • Educación para la salud: pediculosis. • Educación para el medio ambiente: preservación del mismo. |

Continúa →

| ÁREA | OBJETIVOS | CONTENIDOS CONCEPTUALES | CONTENIDOS PROCEDIMENTALES | CONTENIDOS ACTITUDINALES | CONTENIDOS TRANSVERSALES |
|--------------------------|--|--|---|---|--------------------------|
| LENGUA | Que los alumnos: • Escriban textos instrumentales organizativos sencillos, proponiendo un tema y una secuencia de acciones para relatar y un destinatario para adecuar a él, los escritos instrumentales. | • Información literal e inferencial. • Tipos de mensajes escritos instrumentales (pregunta, respuesta, informe, lista, instructivo, cuestionario) y creativos (poesía, enciclopedia del grado). • Formación de palabras: diminutivos y aumentativos. | • Reconocimiento de clases de información. • Experimentación de escritura con propósito definido: recordar, señalar, transmitir, preguntar, indicar, entretener, jugar, imaginar. • Reconocimiento de marcas para diminutivos y aumentativos. | • Gusto por generar estrategias personales de resolución de situaciones lingüísticas y comunicativas. | |
| ESTUDIOS SOCIALES | Que los alumnos: • Formulen relaciones simples entre las necesidades básicas de los seres humanos, sus actividades, los recursos naturales y el medio ambiente. | • La incidencia de las actividades humanas en el medio ambiente. | • Establecimiento de relaciones entre elementos del medio natural y las actividades humanas. | • Perseverancia en la búsqueda de explicaciones y soluciones a problemas sociales. | |
| MATEMÁTICA | Que los alumnos: • Interpreten y elaboren enunciados correspondientes a las cuatro operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división). | • Multiplicación y división por una cifra: operaciones inversas, escalas ascendentes y descendentes, ecuaciones simples, tablas, números pares e impares, algoritmos. • Noción de mitad y doble, tercio y triple, cuarto y cuádruplo. • Situaciones problemáticas y enigmas lógicos. | • Lectura e interpretación de enunciados y resolución de operaciones. • Estimación de mitad, doble, tercio, triple, cuarto y cuádruplo utilizando distintas estrategias. • Resolución de situaciones problemáticas y enigmas lógicos utilizando las cuatro operaciones básicas. | • Gusto por generar estrategias personales de resolución de problemas. | |

■ ETAPAS PREVISTAS

1. Visita al Museo de Ciencias Naturales "Bernardino Rivadavia".
2. Investigación en distintos materiales de consulta.
3. Construcción del terrario.
4. Recolección de insectos.
5. Experimentación.
6. Confección de la "Enciclopedia de los Bichos".
7. Evaluación.

■ DESARROLLO

- Visita al Museo de Ciencias Naturales "Bernardino Rivadavia", con el objeto de diferenciar seres vivos de elementos no vivos, identificar tipos de ecosistemas y reconocer las clasificaciones del reino animal.

- Búsqueda de información y recopilación de datos sobre el tema, en distintas fuentes (revistas, diarios, enciclopedias, diccionarios, videos, etc.).

- Construcción del terrario y recolección de insectos.

- Observación, experimentación y registro de las reacciones de los insectos ante distintos estímulos (luz, calor, humedad, preferencias alimenticias). Metamorfosis de algunos insectos (gusano de seda y mosquito).

- Investigación sobre algunas enfermedades transmitidas por los insectos y sobre los insectos beneficiosos ¿Qué pasaría si no existieran los insectos?

- Recolección y búsqueda de información para elaboración de la Enciclopedia.

■ ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

- Anticipación.
- Inducción.
- Deducción.
- Inferenciación.

■ RECURSOS HUMANOS

- Maestras de grado.
- Profesoras de áreas curriculares de: Educación Plástica, Educación Física, Educación Musical y Educación Tecnológica.

- Maestras bibliotecarias.
- Alumnos y padres.
- Personal de conducción.

■ RECURSOS MATERIALES

- Materiales de consulta: libros, revistas, diarios, videos, etc.

- Materiales para la construcción del terrario: pecera, leca, arena, tierra, piedras, hojas

muertas, tronquitos, plantas, media de nylon, cartulina negra, insectos vivos, lombrices.

- Materiales para la experimentación: microscopios, lupas, pinzas, botellas descartables, cartulina negra, algodón, agua, hielo, linterna, fideos, plumas, etc.

- Materiales para los registros: afiches, fotos, videos, cassettes de audio, etc.

■ EVALUACIÓN

- **Diagnóstico:** Se evaluarán los saberes previos de los alumnos, lo que nos dará una idea aproximada de cuál debe ser el punto de partida para la construcción de los nuevos contenidos.

- **Formativa:** Se llevará a cabo en forma permanente y durante todo el proceso de construcción de contenidos, mediante la resolución de actividades que hagan efectiva la apropiación de los mismos.

- **Integradora:** Se realizará a través del cumplimiento de actividades que demanden la aplicación de los nuevos contenidos a nuevas situaciones de aprendizaje, tanto en las áreas de competencias básicas como en las áreas curriculares.

Y mediante la explotación e investigación de estos nuevos contenidos desde la competencia de cada materia curricular en particular.

■ TIEMPO ESTIMADO

El tiempo estimado para la cumplimentación del proyecto es de un mes.

■ BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: **Los CBC en la escuela Primer Ciclo.**

Secretaría de Educación G.C.B.A.: **Ley Federal de Educación: Documentos I, II, III.**

Zarzur, Pedro: **Experiencias con animales pequeños.**

María Fabiana Roibal y Laura Alcira Vitale son Maestras de 2do. Año E.G.B. en la Escuela N° 24 DE 12 "Padre Castañeda", Buenos Aires.

La reunión de padres, ¿un encuentro posible?



Por Nora Jeansalle y Gabriela Tramonti

“La Teoría es la red que el hombre teje para apresar el mundo de la observación, para explicarlo, predecirlo e influir sobre él.”

(Morton Deutsch y Robert M. Krauss: **Teorías en Psicología Social.**)

A partir de este concepto, explican sus autores que: *“todos los teóricos convienen en que las ideas son importantes y en que los datos de la observación deben interrelacionarse en una red de ideas si se desea obtener un producto científico significativo”*.

Nuestro desafío será a lo largo de los próximos artículos intentar construir una red de ideas a cerca de una temática, **la reunión de padres**, que significativamente ha ocupado muy poco espacio en la bibliografía pedagógica. A la que se le ha dedicado muy poco tiempo de trabajo en clase, en los institutos de formación docente, y sobre la cual se observa muy poco interés de revisar las prácticas que los docentes realizan en la actualidad.

Nos encontramos atravesando un tiempo de cambio, al haber comenzado un nuevo siglo, tiempo de incertidumbre, de sensación de vértigo, de agotamiento de las certezas. Un momento en el que queda en la superficie la diversidad, coexisten las diferencias. Invasión al mundo la informática y los medios de comunicación de masas irrumpen en nuestra cotidianeidad, penetrando en nuestra intimidad ya de un modo “natural”, trayéndonos a través de imágenes, todo tipo de información de los lugares más remotos. Y con ellas convivimos. Crece la cultura del “shopping”, el individualismo, la ruptura de los lazos sociales.

Gilles Lipovetsky describe a la sociedad posmoderna, en “La era del vacío” como: *“cambio de rumbo histórico de los objetivos y modalidades de la socialización, (...) es aquella en la que reina la indiferencia de masa, donde domina el sentimiento de reiteración y estancamiento, (...) donde se banaliza la innovación (...) la gente quiere vivir enseguida, aquí y ahora, conservarse joven y no ya forjar el hombre nuevo. La cultura posmoderna es descentrada y heteróclita, materialista y psi, porno y discreta, renovadora y retro, consumista y ecologista, sofisticada y espontánea, espectacular y creativa, (...) el futuro no tendrá que escoger una de esas tendencias sino que, por el contrario, desarrollará las lógicas duales, la correspondencia flexible de las antinomias”*.

En esta sociedad posmoderna, (salvando las diferencias y considerando las particularidades), se encuentra hoy la institución educativa en la que cada uno de nosotros desempeña su rol de enseñante.

Y del seno de esta sociedad posmoderna surge en nuestro país la “Ley Federal de Educación” 24.195.

En el Art. 4º Derechos, obligaciones y garantías, expresa: **“Las acciones educativas son responsabilidad de la familia**, como agente natural y primario de la educación, del

Estado nacional como responsable principal, de las provincias, los municipios (...).

En el Art. 5 Principios Generales, Cap. 1-De la política educativa, en el punto S) expresa: **"La participación de la familia**, la comunidad, las asociaciones docentes legalmente reconocidas y las organizaciones sociales (...).

En el artículo 44 **"Los padres o tutores de los alumnos/as, tienen derecho a:** d) Ser informados en forma periódica acerca de la evolución y evaluación del proceso educativo de sus hijos/as."

En el Art. 45 **"Los padres o tutores de los alumnos/as, tiene las siguientes obligaciones:** b) Seguir y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos/as."

Nuestro interés por el tema, luego de varios años de tarea docente, surge de la observación de que, en general, los maestros no descubrimos la problemática de cómo abordar la organización de una reunión de padres, hasta el momento en que desde la dirección se nos solicita que notifiquemos la "fecha" de la misma, lo cual queda librado a las condiciones e intereses que el docente tenga, o a la influencia de la dirección sobre cómo encarar esta temática.

Pensábamos... si el docente no tiene una capacitación previa con respecto a estos temas, como anteriormente mencionáramos, y, si tampoco fueron trabajados en jornadas de reflexión (porque siempre hay temas más urgentes que tratar) -¿Cómo encarar esta vinculación positiva con las familias? ¿Qué temas privilegiar?, ¿Qué marco teórico sustentará su práctica?

La reunión de padres: un espacio tantas veces desaprovechado, convertido simplemente en entrega de boletines o lectura de legajos, o somera evaluación del docente, tan grupal que cada padre podría preguntarse: ¿Qué participación tuvo mi hijo en esto que se está tratando?

Luego de realizar un análisis de la Ley Federal de Educación advertimos **el lugar destacado** que se le asigna a **"La Familia, a los padres o tutores de los alumnos"**, y no podemos menos que volver sobre lo dicho al

principio de este recorrido, al referirnos **al poco espacio** que la temática, **reunión de padres**, significativamente ha ocupado en la formación docente y en la bibliografía pedagógica. Y reiteramos, significativamente, porque pareciera que "naturalmente" un docente sabe cómo tratar a los padres, cómo comunicarse eficazmente con ellos, cómo propiciar una tarea compartida, cómo crear vínculos cooperativos y amorosos - léase respetuosos -.

En síntesis, la Ley habla de la responsabilidad de la familia y de la participación de la misma. Del derecho a ser informados y de la obligación de apoyar la evolución del proceso de sus hijos. Aquéllos que transitamos las escuelas hace algunos años sabemos que lograr parcialmente todo esto es casi una tarea quijotesca, ¡pero no imposible!

"Un mar sin agua, un desierto sin arena."

"Calesita sin sortija."

"Jardín sin flores."

"Corral de problemas."

"Es una telaraña necesaria donde se puede quedar pegado o salir airoso."

"Ensalada completa con todo tipo de condimentos: miedos, ansiedad, agresiones, sugerencias, confusión de roles, celos, acuerdos, deseos por alcanzar los objetivos fijados, sinceridad e hipocresía."

Las metáforas anteriores corresponden a la definición de la **"Reunión de padres"** que un grupo de docentes que se encuentran a cargo de diferentes grados en la Ciudad de Bs. As., realizaron a nuestro pedido.

"¿Por qué darle importancia a las metáforas en el momento de construir un saber?, se pregunta Graciela Frigerio en "Cara a cara", y continúa: ... "las metáforas permiten no sólo acceder a las representaciones sino que sostienen nociones, redes y despliegues concep-

tuales. Son una fuente inagotable de conocimientos (...) un vínculo reúne metáfora y concepto."

Trataremos de ver qué realidades quedan implícitas en estas metáforas, para de esta manera acercarnos a las ideas que los docentes manejan acerca del tema, e intentar ofrecer rupturas epistemológicas para que cada uno pueda crear un nuevo conocimiento aplicable en su propia práctica.

A partir de la primera lectura podríamos trazar una línea imaginaria horizontal justo debajo de la tercera frase dividiendo el cuadro en dos partes. Las tres primeras harían referencia a un "algo" que justamente carece de uno de sus atributos principales, que lo definen (mar sin agua -¿es mar?, desierto sin arena -¿es desierto?, jardín sin flores-¿qué tipo de jardín sería? calesita sin sortija-¿qué aburrido!

Las tres restantes ya nos dan datos de la existencia de un sujeto, en un escenario determinado (corral, telaraña, ensalada), viviendo una situación particular (problemas, quedar pegado o salir airoso, todo tipo de condimentos: miedos, agresiones, celos, confusión de roles, etc.).

Estas metáforas, ricas en su contenido, nos permiten *conocer* cuáles son las representaciones que tienen estos docentes acerca del tema y de dónde parten, con qué supuestos planifican el encuentro con los padres de sus alumnos.

Se crearía una ruptura epistemológica, al pensar que es posible un acercamiento a los padres contando con otras herramientas y otros saberes necesarios como para "llevar agua a ese mar" o, por qué no, "una sortija a la calesita."

Como desarrollaremos más adelante el primer paso es poder reflexionar cada uno a cer-



CIPOD
laobra

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN,
PERFECCIONAMIENTO Y
ORIENTACIÓN DOCENTE**

La Educación Artística como medio de expresión y comunicación

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 Educación Artística y Juego en el primero y segundo ciclos de la EGB. 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.

- **Educación por el arte.**
(Prof. Mercedes Oliveto y Dalia Zylberberg)
- **Expresión Corporal.**
(Prof. Mercedes Oliveto)
- **El lenguaje teatral: un camino de aprendizaje.**
(Prof. Graciela Volodarsky)
- **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 de su propia práctica, poder preguntarse con qué elementos teóricos cuenta como para poder coördinar un encuentro con las familias de los alumnos. Y, fundamentalmente, con qué actitud organiza y despliega esta actividad, ya que desde el momento mismo de comenzar a pensarla *estamos preparando una ensalada comible o incomedible*.

El lugar por donde creemos que resulta indispensable comenzar a transitar es por revisar el *ROL DOCENTE*, qué necesidad de formación tiene cada uno y cuán *PROFESIONAL* se considera, si volviéramos sobre la "ensalada" la confusión de roles no puede estar del lado del maestro, lo primero que debería tener claro es su función, nada más y nada menos que enseñar (no llamamos enseñar a hacerse cargo de la vida del alumno y de las faltas de la familia, aunque demasiadas veces es exactamente esa la demanda que nos hacen los padres y la sociedad en su conjunto). Nuestra tarea consiste en la distribución de los saberes socialmente elaborados, en la contribución al desarrollo de la socialización y en la contribución a la construcción de capital cultural.

Para pensar:

Contribuyen al desarrollo del perfil profesional:⁽¹⁾

- Conocimiento comprensivo y crítico del entorno educativo social.
- Capacidad de reflexión sobre la propia práctica.
- Capacidad de comunicación.
- Lenguaje propio de la profesión.
- Capacidad de adaptación a los cambios y al uso de estrategias y recursos.
- Compromiso ético y responsabilidad profesional.
- Trabajo en equipo y actitud solidaria y cooperativa.
- Voluntad de perfeccionamiento.
- Predisposición autocrítica, evaluación y control profesional.

El rol se va construyendo con la práctica y a través de la capacitación permanente iremos actualizando nuestros saberes, para poder ha-

cer más rica nuestra tarea, no solo con los alumnos sino también con los padres.

Siendo éste, un tema que los docentes todavía nos debemos, se nos ocurre pertinente y propicio en el marco de la Reforma de la Ley, abordarlo con la seriedad correspondiente con aquellos a los que les interesa continuar en la construcción permanente del Rol y poder preguntarnos **¿Para qué y cómo reunir a los padres?**

"No hay movimiento que sea neutro. En cada gesto cotidiano, en cada decisión, en la manera que se decide, en cada pequeño detalle se construye justicia y democracia (...) se provoca alteridad y pluralismo. O bien se construye lo contrario. En educación, la neutralidad es un imposible y el apasionamiento es inevitable.

Por ello hemos elegido ser educadores.(...)"

Cara y Cara.
Graciela Frigerio

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Frigerio, Graciela (Comp.): **De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección**. Buenos Aires, Kapelusz, 1995.

Huberman, Susana: **La concepción de profesionalidad. Material de lectura Módulo 1, Formación de Formadores**. CAEP.

Honorable Congreso Nacional: **Ley Federal de Educación Nº 24.195**. Buenos Aires, 1993.

Jeansalle, Nora y Tramonti, Gabriela: **Reunir a los padres ¿Para qué? Reformulando estrategias de encuentro**. Buenos Aires, Colihue, 1997.

Lipovetsky, Gilles: **La era del vacío**. España, Editorial Anagrama, 1986.

(1) Material de lectura Módulo 1, La Concepción de Profesionalidad. Formación de Formadores. Susana Huberman.

Nora Jeansalle es Profesora de Educación Preescolar. Técnico Superior en Conducción Educativa y Técnico en Administración Escolar. Especialización en Formación de Formadores. Psicóloga Social. Capacitadora de CIPOD La obra.

Gabriela Tramonti es Profesora de Educación Preescolar. Psicopedagoga. Capacitadora de CIPOD La obra.

Aportes para la reflexión de algunas cuestiones sobre evaluación de proyectos innovadores en épocas de transformación.



Por Susana Caballero de Saita y Elda Mazzarantini de Rivero

En momentos de Transformación Educativa, la planificación de Proyectos de Ciclo o Proyectos de Nivel Institucional que buscan producir una innovación, se presenta como una alternativa válida para poner en marcha tantas ideas generadas, tantas utopías soñadas conjuntamente, en el camino de la calidad educativa. Alternativa válida en tanto seamos capaces de concretarla hasta el final.

Y en la ejecución del proyecto, es indiscutible la necesidad de ir reconociendo el camino andado y por andar, atentos a las señales que aparecen. Es preciso realizar una evaluación sistemática, planificada, continua del proceso de ejecución para asegurar que el proyecto llegue a su fin (y debe llegar a concluir, no tiene que diluirse) de acuerdo con las previsiones iniciales, efectuando los ajustes necesarios sobre la marcha según las exigencias propias de la institución en crecimiento.

Ejemplos de otros campos nos ayudan a pensar lo nuestro:

¿Dice el artista:

"Terminé mi obra" antes de mirar cuidadosamente lo realizado?

De hacerlo, perdería el goce de la obra concluida.

¿Un buen albañil, construiría un segundo piso antes de calcular si los cimientos y las paredes lo permiten?

De hacerlo, no dudamos en decir que no es un buen albañil.

¿Puede un fabricante de barcos construir una nave sin calcular, medir, evaluar, trazar planos y finalmente comprobar si todo está en orden según lo planeado?

De hacerlo, pondría en riesgo la vida de posibles navegantes.

Como el artista, el buen albañil y el fabricante de barcos, los docentes, ¿podemos dar por concluida nuestra tarea...

...sin "mirar" cuidadosamente lo realizado?

...Sin evaluar a la distancia entre lo construido y aquello por construir,

...sin calcular, medir, evaluar y comprobar si los logros esperados se alcanzaron,

si hay que reajustar o corregir algo de lo realizado?

De hacerlo, ¿qué ocurriría?

¿Perderíamos el goce de contemplar la obra concluida?

¿Perderíamos la oportunidad de ser buenos "albañiles",

¿pondríamos en riesgo la vida de quienes confían en nuestro barco y navegan con nosotros?

SON LOS ARQUITECTOS, LOS CONSTRUCTORES, LOS ALBAÑILES Y LOS DESTINATARIOS DE LA OBRA QUIENES EVALÚAN.

Quienes pensaron el Proyecto y quienes ejecutan las acciones planificadas de ese Proyecto son los que van a ir evaluando cómo va, qué está pasando.

Lo harán individualmente en una tarea de autorreflexión, de autoevaluación y también con otros, en una tarea de evaluación compartida.

■ Y ESOS "OTROS"... ¿QUIÉNES SON?

El equipo docente, los directivos, los alumnos, los padres de los alumnos quienes, desde afuera, pueden apreciar resultados que quizás no los reconozcan quienes están directamente involucrados en la ejecución; el supervisor que acompaña a las Unidades Educativas en este proceso de transformación y otras personas de la comunidad que intervengan en el Proyecto.

Como vemos, ésta no es una tarea solitaria y esa es su riqueza porque al ser mirado el proceso desde distintas perspectivas y posicionamientos, podrá ser analizado en todos sus aspectos y será, en cada reajuste, cada vez más el proyecto de todos en un marco de ejecución y evaluación colaborativa.

■ EVALUAR... ¿QUÉ?

En un Proyecto pedagógico que intente producir una innovación a nivel institucional como el que nos ocupa en este artículo, evaluaremos si el mismo está favoreciendo el mejoramiento de la calidad educativa que ofrece la institución, el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos participantes en el Proyecto y también los aprendizajes realizados por los docentes y directivos para volverse sobre sus prácticas docentes habituales y mejorar sus estrategias de enseñanza y evaluación.

Evaluaremos la influencia del Proyecto en el aprendizaje que la institución está logrando,

especialmente en aquellos aspectos que lo originaron. Entonces nos haremos preguntas, como lo harían el buen constructor o el albañil:

¿la utilización del terreno y la distribución de habitaciones planificada previamente, asegura una mejor calidad de vida de sus ocupantes?, ¿se hicieron acuerdos claros y, en ese caso, se respetaron?

¿Se compraron buenos materiales?, ¿se hizo un buen aprovechamiento de los mismos para lograr una construcción de calidad?

¿Cada trabajador está haciendo su tarea coordinadamente con las tareas de los otros o destruye lo que el otro construyó porque se interpone en su trayecto?

¿Se han ido corrigiendo los desvíos a tiempo con honestidad profesional?

Abramos esos interrogantes desde la especificidad de nuestro rol docente, en una institución que programa su transformación a través de la planificación y ejecución de Proyectos. Y desde ése, nuestro lugar, pensemos si las acciones del Proyecto innovador están ayudando a...

...lograr una mejor calidad educativa al propiciar la reorganización y optimización institucional de los espacios, tiempos, agrupamientos e interrelaciones?

...Alcanzar los objetivos institucionales potenciando los propios recursos humanos y materiales; confrontando sin pelear ni descalificar y concretando acuerdos, concertaciones, consensos?

...Producir nuevas alternativas de solución?

...Fortalecer las interrelaciones y generar una cultura institucional donde haya cabida para todos?

...instalar en la vida institucional una cultura evaluativa?

Los interrogantes podrían hacerse cada vez más específicos desagregando cada uno de los

indicadores en relación con la singularidad de cada contexto y ésta es una tarea de la intimidad de cada institución y de cada proyecto. Y es allí donde se evaluará la coherencia de las acciones en el marco del Proyecto Educativo Institucional y también sus efectos.

Trataremos de superar la evaluación de lo observable y llegar a los más profundo de la organización institucional: sus estructuras. En cada acto evaluativo reconoceremos fortalezas y debilidades y nos apoyaremos en las primeras para encauzar las acciones con el espíritu del investigador, que siente en cada obstáculo un desafío que lo provoca y lo estimula a indagar, estudiar, imaginar, producir estrategias no utilizadas hasta ese momento para ese problema.

Analizaremos lo que estamos haciendo en la Unidad Educativa para ayudar a los alumnos a aprender y valoraremos los resultados obtenidos después de determinada práctica docente, para saber a qué tipo de práctica escolar le sigue el éxito o el fracaso en el aprendizaje del alumno y así mantener la práctica vigente si se constatan éxitos o modificarla si se constatan fracasos.

■ EVALUAR... ¿A QUIÉNES?

Como estamos evaluando un Proyecto pensado y ejecutado cooperativamente, tendremos que evaluarnos todos los que estamos participando directamente en la ejecución del mismo para seguir de cerca nuestros aprendizajes individuales y como grupo de una misma institución.

También es saludable evaluar el impacto que las acciones del Proyecto están produciendo en el resto de los alumnos y docentes de la Unidad Educativa, en los padres, en la comunidad para dar lugar a un crecimiento conjunto.

■ EVALUAR... ¿CÓMO?

Hacernos esta pregunta es muy importante al momento de planificar la evaluación, porque *"no bastan las simples impresiones, las aproximaciones a los hechos, las suposiciones, las in-*

tuiciones sobre la realidad" (Miguel Ángel Santos Guerra "La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora"); así como no basta haberlo realizado para decir que está bien concluido.

¿Diría el buen constructor:

-cuando coloquemos el techo habremos terminado la obra?

Antes de entregarla tendrá que concluir los detalles de terminación, conversar con su cliente y evaluar conjuntamente lo realizado.

Y, si al hacerlo, comprueba que el piso del baño no tiene el declive adecuado para desagotar, tendrá que hacerlo de nuevo (ni hablemos del costo).

Una evaluación válida para los actores y los que desean conocer la experiencia o bien evaluarla, *tiene que ser rigurosa*, es decir, es necesario recoger datos de forma sistemática y precisa, utilizando métodos e instrumentos variados y adecuados a lo que vamos a evaluar; incorporando técnicas interactivas de evaluación para que ésta sea realizada por todas las partes intervinientes, en un proceso de diálogo abierto.

Para evaluar el Proyecto que como grupo o como institución estamos recorriendo, *podremos observar la realidad y reflexionar sobre lo observado*. ¿Cómo vamos?, ¿cuánto hemos avanzado del punto de partida, desde que iniciamos el Proyecto?

En una institución educativa, la realidad es muy variada y compleja; por tanto, observaremos la dinámica del aula, la movilidad en el espacio, el uso y distribución del mismo, la vida en los patios, reuniones de distinta índole, el uso de los recursos, las interrelaciones, la distribución y el uso del tiempo escolar: el tiempo del aprendizaje y el tiempo destinado a otras actividades.

Las observaciones podrán ser realizadas por un observador participante conocido, como lo es un par, un colega del grupo ejecutor del evaluación, o bien por un observador no participante del Proyecto, sea un par o un directivo, un padre u otro miembro de la comunidad, un observador externo.

Lo importante es recordar *que la observación no sólo consiste en mirar sino en buscar.*

La entrevista a los protagonistas (alumnos, docentes, padres) puede proporcionarnos otro tipo de datos. Tendremos que considerar todas las respuestas, las que nos gustan y las que no quisiéramos haber escuchado. Ambas nos ofrecen un reflejo de la realidad, de lo que pasa y para garantizar que las mismas estén libre de condicionamientos y sean sinceras, tendremos que ofrecer la seguridad del anonimato.

Podremos realizar entrevistas a cada una de las partes intervinientes en el Proyecto, tanto en forma individual como grupal.

En cualquiera de los casos, tendremos que *conjuguar la actitud de escucha con la habilidad para interrogar* y sólo haremos preguntas adecuadas, que busquen respuestas precisas y ricas si tenemos claro los puntos esenciales del Proyecto, qué queremos saber y para qué necesitamos esa información.

Además de entrevistas programadas, tenemos que aprovechar y valorar los momentos de *conversaciones informales* en los pasillos, en la sala de docentes, en el colectivo, la hora del café, merienda o mate, ... ya que estos momentos nos ofrecen una comunicación espontánea y sincera.

Podremos también aplicar *cuestionarios individuales o grupales* a los distintos sectores de la institución, siempre rigiéndonos por el principio de la sencillez y la claridad de las preguntas. *Si sabemos qué queremos saber, sabremos qué preguntar.*

Otros instrumentos valiosos para recoger datos para ser reflexionados conjuntamente son el *diario del docente* y los *anecdotarios* sobre el Proyecto.

La cultura de la transmisión oral para conservar los recuerdos... ¡ya fue!

Hoy se impone otra cultura, la de utilizar variadas formas para registrar lo realizado y lo observado. Los registros de acciones y de observaciones pueden ser manuales (lápiz y pa-

pel), agendas de actividades, listas de control, fotografías, grabaciones en cassette y video.

Un recurso muy interesante de esta nueva cultura, acorde con la cultura de la imagen propia de nuestra sociedad posmoderna, es la filmación de nuestras prácticas docentes, ya que nos brinda la posibilidad de objetivarlas y analizarlas en detalle, una y otra vez, solos o con otros colegas o alumnos. ¿Sí, alumnos!, ¿por qué no? Escucharlos nos daría la posibilidad de tener una versión de los hechos que nosotros, desde el lugar del que enseña, no tenemos.

■ LA INFORMACIÓN RECOGIDA, ¿PARA QUÉ?

De nada sirve tener muchos datos si no hacemos algo con éstos, algo que nos ayude a mejorar la calidad de la educación que ofrece nuestra Unidad Educativa.

Tendremos que organizarlos, clasificar los datos cuantificables y los cualitativos, analizarlos en función de los resultados que se esperan lograr en cada etapa de ejecución y al finalizar el Proyecto.

Tendremos que analizar los datos relacionando unos con otros para lograr una visión integral, realista fundamentada de lo que está ocurriendo en relación con la calidad de la educación que estamos brindando, entramando todos los proyectos que estamos implementando, en una red unificada por el Proyecto Educativo Institucional.

Realizaremos un análisis cuanti-cualitativo. El primero, mediante procedimientos estadísticos que nos revelen números y porcentajes, con cuadros y gráficos que presenten visualmente la información; el segundo, mediante la combinación de todos los datos provenientes de las distintas fuentes utilizadas, a través de la técnica de la triangulación que plantea María Antonia Casanova.

Una vez analizados los datos proporcionados por fuentes variadas, tendremos que arribar a conclusiones y luego, realizar los reajustes necesarios a las acciones previstas.

■ NOBLEZA OBLIGA...

Reconozcamos que este proceso de seguimiento y evaluación tiene requisitos éticos que tendremos que conocer, difundir y respetar con una actitud responsable y profesional.

Evaluamos todos todo, para potenciar nuestras fortalezas institucionales.

Reflexionamos, no juzgamos.

Analizamos, no descalificamos.

Reajustamos, no censuramos.

La profesionalización de los docentes implica una elevada conciencia de nuestras acciones y sus efectos, lo cual requiere una autoevaluación permanente y profunda de nuestras prácticas en relación a nuestra responsabilidad colectiva en el aprendizaje de los alumnos. Es-

ta posición establece una distancia (para nada valorativa sino de especificidad de la función), respecto al albañil de nuestra analogía. Él cumple directivas y no se cuestiona si lo hace bien o no. Simplemente lo hace.

Para nosotros, los docentes, es deber específico evaluar nuestras prácticas.

Volvamos a la analogía que sostiene lo sustancial de este artículo.

¿Basta con tener cantidad suficiente de buenos ladrillos para que la construcción sea considerada de buena calidad?

La respuesta es obvia.

Desde nuestro rol concluimos que, si bien los recursos son necesarios en cantidad y en calidad, no bastan para una educación eficaz y eficiente; lo que es decir, de calidad.



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 Práctica docente** en el **Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica**. 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)
- **El sujeto de aprendizaje.**
(Prof. Gabriela Tramonti y Nora Jeansalle)
- **Orientación vocacional en el aula.**
(Prof. María José Sabelli)
- **Las Ciencias Sociales en E.G.B. 1 y 2: respuestas didáctico-metodológicas.**
(Prof. Mario López y Sergio Rodríguez)



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

Tomar conciencia de lo que hacemos encierra en su esencia la intención de respetar al otro y ofrecerle lo mejor sabiendo que es lo mejor que podemos brindar.

■ EVALUAR LAS PRÁCTICAS DOCENTES... ¿CÓMO?, ¿QUÉ TÉCNICAS PODREMOS UTILIZAR?

Fernández Pérez nos ofrece una interesante selección de instrumentos para evaluar:

- Autodescripción diferida: nosotros mismos, docentes, hacemos una descripción de nuestra actuación pedagógica, reconstruyendo nuestra clase en un intento de objetivar nuestra propia actuación. Podemos hacerla para nosotros mismos, o con otro colega con quien podamos analizar cooperativamente nuestras propias prácticas. Podemos hacerla recuperando nuestros recuerdos o trabajando sobre una filmación.

- Heterodescripción diferida realizada por colegas luego de haber observado nuestras actuaciones didácticas, o realizada por expertos de una misma institución o externos; o bien puede ser realizada por los alumnos, lo que suele ser muy enriquecedor tanto para el docente como para los alumnos.

Resulta muy interesante realizar un análisis cruzado de las descripciones efectuadas desde distintas perspectivas.

- La grabación audio o la grabación audiovisual nos pueden ofrecer muchas posibilidades de análisis y mejoramiento de las prácticas docentes si, y sólo si, se utilizan dentro de un clima institucional de confianza, respeto mutuo y elevada ética profesional.

Tendremos que decidir si queremos grabar todo lo que acontece en el aula o algún aspecto de la vida de la clase y, en este caso cuál.

Y al pensarlo tendremos que decidir qué puede ser representativo de nuestra actuación, qué es sustancioso para un análisis posterior íntimo o compartido.

Pocos elementos de análisis de nuestras prácticas tendremos si, por no querer salir nosotros en la filmación, grabamos únicamente las producciones de los alumnos o el momento de concretar un acto escolar. Sin desmerecer el valor que estos momentos tienen, perdemos la riqueza de las acciones ex ante.

- Un instrumento poco conocido en los ámbitos docentes es el rastreo de los procesos de pensamientos y decisión de los docentes. Este rastreo es importante en relación con el comportamiento real en el aula, lo que el docente hace para evitar la incoherencia entre lo programado y lo realmente realizado. Lo realiza un asesor y, en todos los casos, lo esencial es que el docente o grupo de docentes sea quien solicite el diálogo para iniciar el "autoanálisis asesorado" y que éste no sea impuesto por un directivo o coordinador de ciclo.

■ PARA TERMINAR, UNA PINTURA ANTIHONGOS.

Convengamos que un signo de esta época de transformación educativa es que la unidad estratégica de cambio no es el docente aislado en su aula, sino los procesos que se van dando en los docentes de una institución (única vía para *"resistir a los mecanismos de fagocitosis y domesticación de los colectivos profesionales docentes"*, al decir de Fernández Pérez).

Es por eso que analizar la práctica docente con un grupo de colegas es una herramienta que debe ser considerada en nuestras instituciones para evitar que los hongos que surgen del encierro y de la rutina individualista nos enfermen.

Concretamente, en la evaluación de la ejecución del Proyecto, es muy conveniente pausar los indicadores y reflexionarlos en grupo, tomándolos como hitos para evaluar logros pero primordialmente como pautas orientativas de la ejecución.

El hecho de reunirse para ver cómo vamos, constituye una ayuda técnico - profesional, una posibilidad de mayor solidez científica y un apoyo psico - profesional muy importante pa-

ra cada docente y de cada reunión o entrevista tiene que quedar un resumen, acta o registro de conclusiones, que conocerán todos los implicados en ella y se constituirán en datos significativos para el análisis de las prácticas docentes.

Las formas de *dar a conocer las conclusiones* es variada y recuperamos el afiche como uno de las más viables ayudamemoria y organizador de acciones grupales.

La obra no termina en el artista ni en el constructor, sino cuando alguien la hace suya.

Los Proyectos de Nivel Institucional deben concluir y ser evaluados; sin embargo, si fueron positivos no terminan en sí mismos sino que perduran en quienes los hacen suyos, los disfrutan, los recrean y los hacen crecer.

Si no fueron buenos, al ser evaluados dejarán la riqueza del aprendizaje institucional a

partir de los errores y equivocaciones compartidas, riqueza que potencia y orienta las futuras acciones.

■ BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Camilloni, Alicia; Celman, Susana; Litwin, Edith y Palou de Maté, María del Carmen: **La evaluación de los proyectos en el debate didáctico contemporáneo**. Buenos Aires, Paidós Educador, 1998.

Casanova, María Antonia: **La evaluación, -garantía de calidad para el centro educativo-**. Edelvives, España, Aula Reforma, 1992.

Fernández Pérez, Miguel: **La profesionalización del docente**. Madrid, Siglo XXI Editores, 1995.

Santos Guerra, Miguel A.: **La evaluación: un proceso, un diálogo, comprensión y mejora**. Málaga, Aljibe, 1995. (Colección Biblioteca de Educación.)

Susana Caballero de Saita y Elda Mazzarantani de Rive-ro son Profesoras en Ciencias de la Educación. Profesoras del Instituto de Formación Docente de la Escuela Normal N° 32 "Gal. San Martín" y a cargo del Programa Proyectos Innovadores de la Provincia de Santa Fe.



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**. 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 salud, un tema de todos.**
(Prof. Susana Candia)
- **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)
- **Violencia en el ámbito escolar.**
(Prof. Gabriela Tramonti y Nora Jeansalle)

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





Sres. Revista La obra:

Quiero decirles que agradezco este nuevo espacio dado que permite a los docentes que vivimos alejados de los grandes centros urbanos comunicarnos y contar nuestras experiencias. Muchas gracias.

Laura Fernández (Provincia de La Rioja).

Sr. Director de la Revista La obra

De nuestra mayor consideración:

Nos dirigimos a usted con el fin de obsequiarle este diario llamado "Un joven comando en acción". Esta creación nos llevó tiempo, trabajo, creatividad, voluntad, dedicación y esfuerzo.

Les queremos contar que con el dinero recaudado se van a comprar materiales para la biblioteca de la escuela.

Esperamos que este diario les guste, y que nos contesten a la brevedad posible.

Atte. Alumnos de 7º "A" de la Escuela Nº 2 (Trenque Lauquen, Provincia de Buenos Aires).

R: Respondimos a la Escuela y reiteramos nuestro reconocimiento a los alumnos de 7º "A", como así también a los docentes que los han acompañado en este proyecto.

■ NUEVO ESPACIO

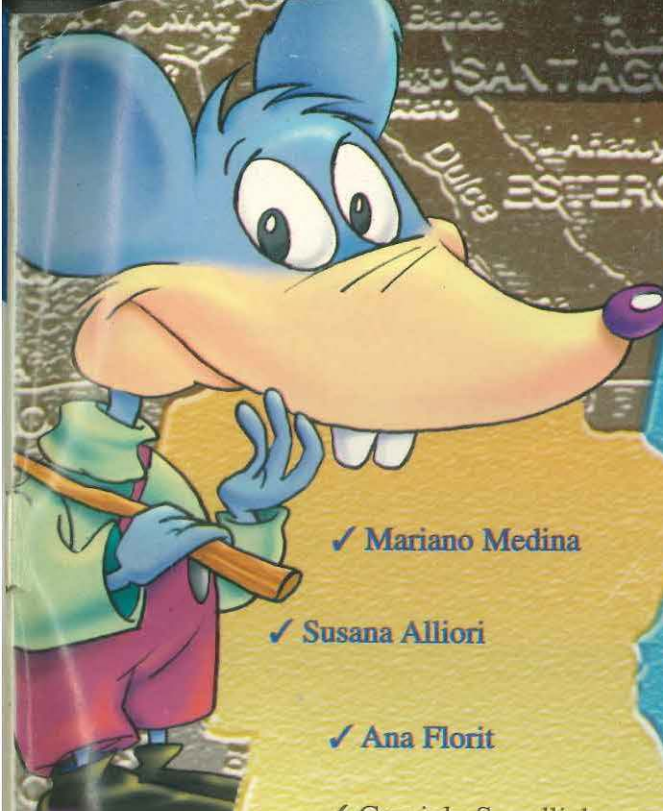
Invitamos a nuestros lectores a participar de un nuevo espacio. Podrán hacerlo enviándonos sus sugerencias o aportes relacionados al contenido de los artículos publicados y a nuestra revista en general.

La sección servirá también a todos los docentes que deseen comunicarse con colegas a fin de intercambiar experiencias educativas.

Es nuestro propósito dar lugar a la mayor cantidad de lectores posibles, por lo que solicitamos no excederse de las 15 líneas. Esperamos su correspondencia, en lo posible mecanografiada, a: Revista La obra - Correo de Lectores, Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires; por fax: 4958 - 1777 ó 1779/ 4958-6283/ 4983-5606 (int. 19 ó 26). E-mail: laobra@cvtci.com.ar

FE DE ERRATAS

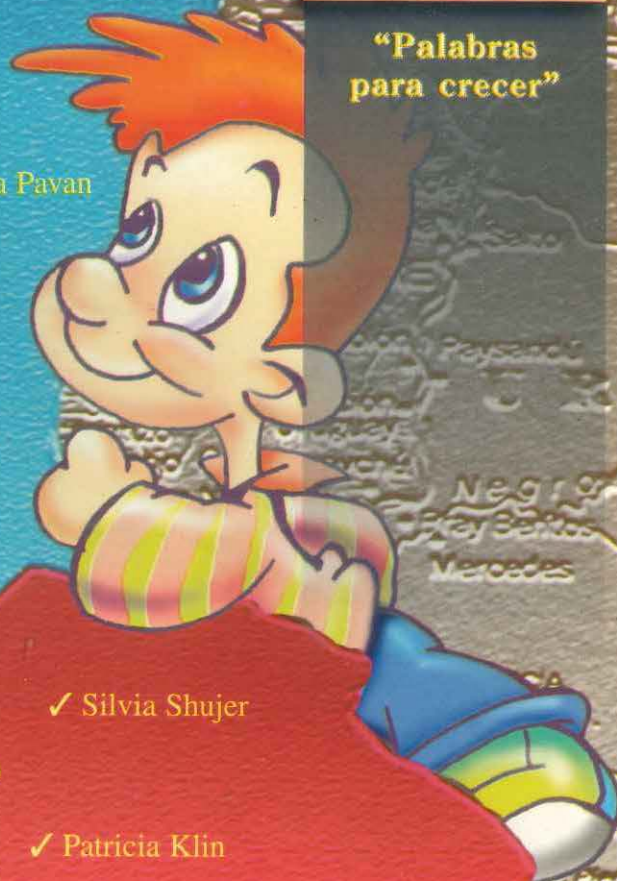
En la página 56 de *La obra* 941, correspondiente al mes de noviembre pasado, se adjudica a Laura Leva la autoría del artículo *La evaluación en Educación Tecnológica ¿Cómo sabemos si los chicos aprendieron?*, que fuera escrito por las supervisoras Susana Minvielle y Ada Revelli. Lamentamos el involuntario error y pedimos disculpas a nuestros lectores.



- ✓ Mariano Medina
- ✓ Susana Alliori
- ✓ Ana Florit
- ✓ Graciela Sverdlick
- ✓ Martín Arias
- ✓ Graciela Ostrovsky

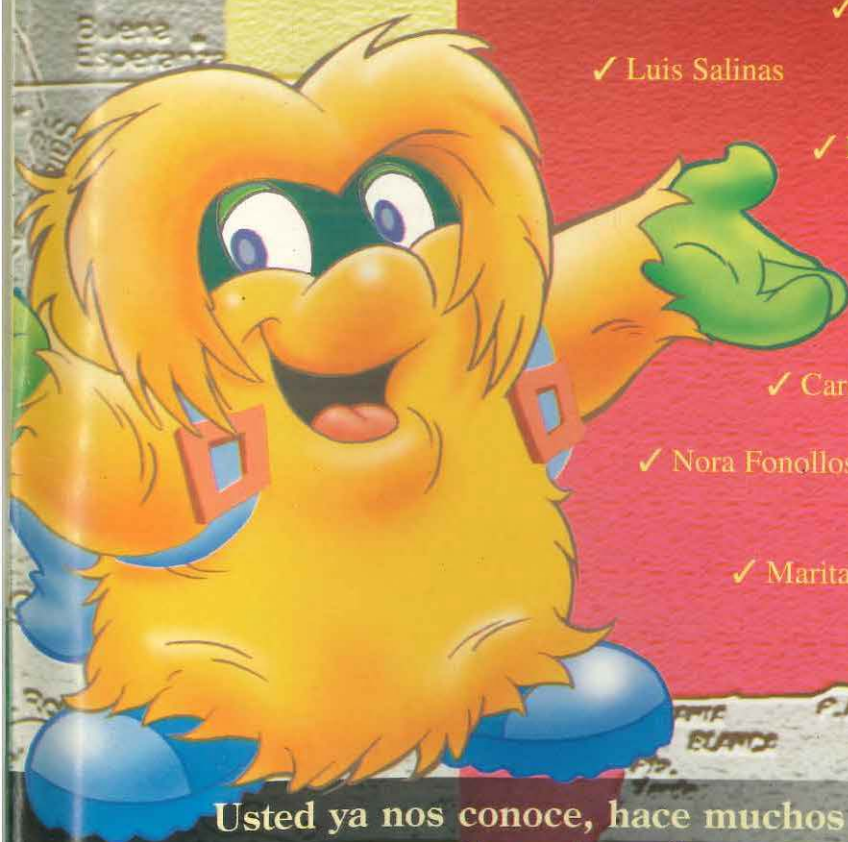
- ✓ Alba Perez
- ✓ Graciela Gallicchio

- ✓ Elda Pavan



- ✓ Silvia Shujer
- ✓ Luis Salinas
- ✓ Patricia Klin

- ✓ Carmen Bártolo
- ✓ Nora Fonollosa
- ✓ Marita Berenguer



grupo
cinco editores

**"Palabras
para crecer"**

Textos
regionales para
1º, 2º y 3º 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.

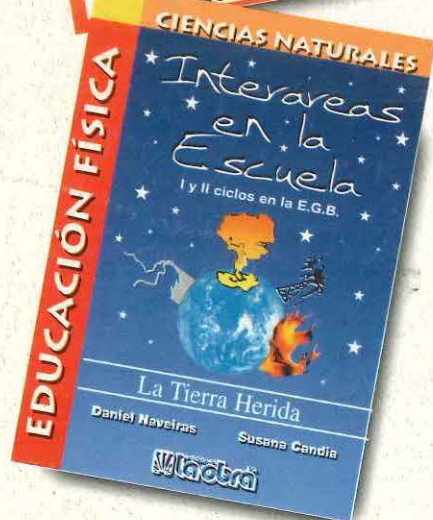
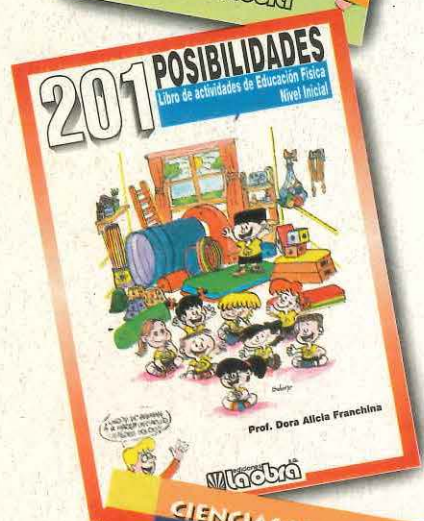
**Usted ya nos conoce, hace muchos años
que compartimos los mismos sueños.**

García del Río 2419 2º 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



ediciones
La obra S.A.

NOVEDAD



H 0000677

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@cvta.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

☐ N° 1

☐ N° 2

☐ N° 3

☐ N° 4

Firma

Laobra

REVISTA DE EDUCACIÓN

H 49

944
1000

LOS SUEÑOS.

Proyecto de trabajo:

El conocimiento,
la sociedad y sus
narraciones.

Calendario escolar:

Día Internacional
de la Mujer.

Reescritura
de cuentos.

Construyendo
la decena.

Tiempo y espacio.

Calor específico.

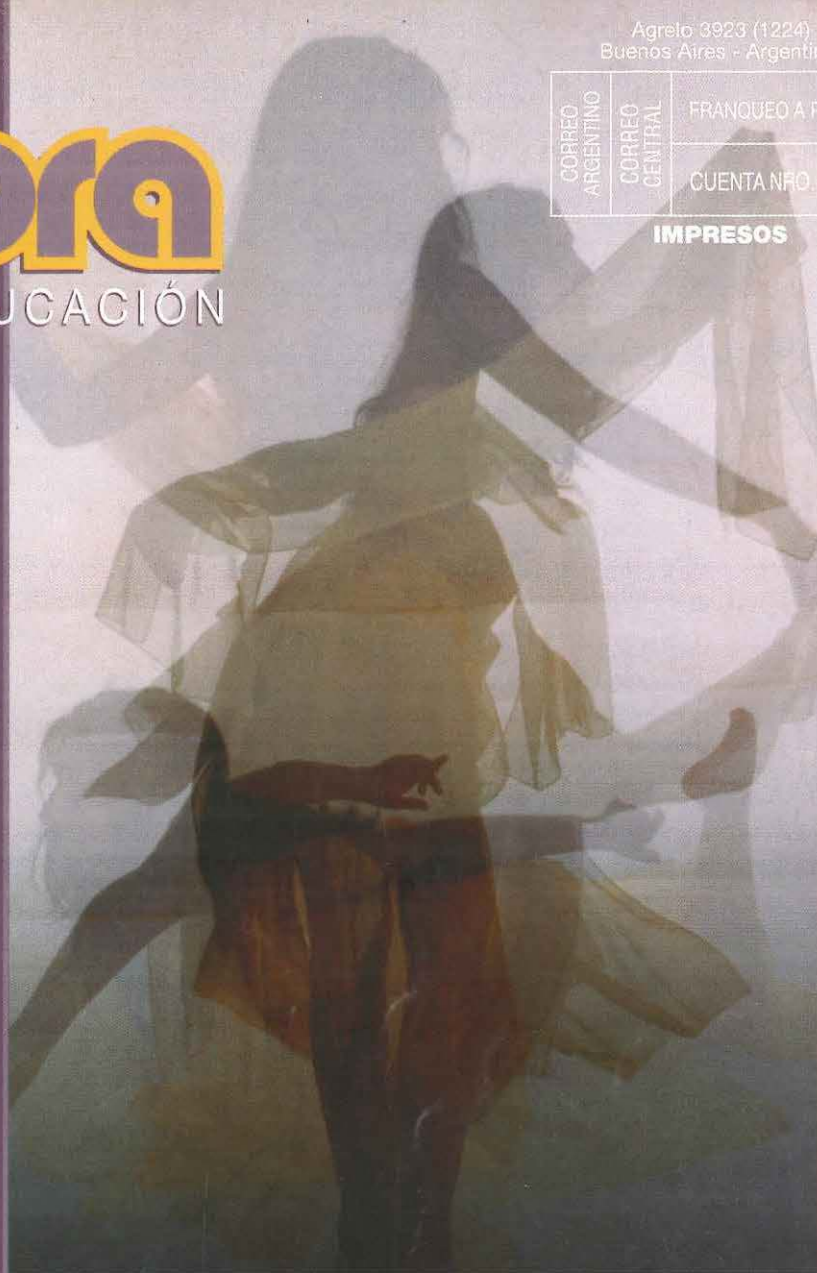


PARA MOVER EL AIRE.

Agrelo 3923 (1224)
Buenos Aires - Argentina.

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

IMPRESOS



Valores...
¿qué valores?

Integrando áreas.

Salud y transversalidad.

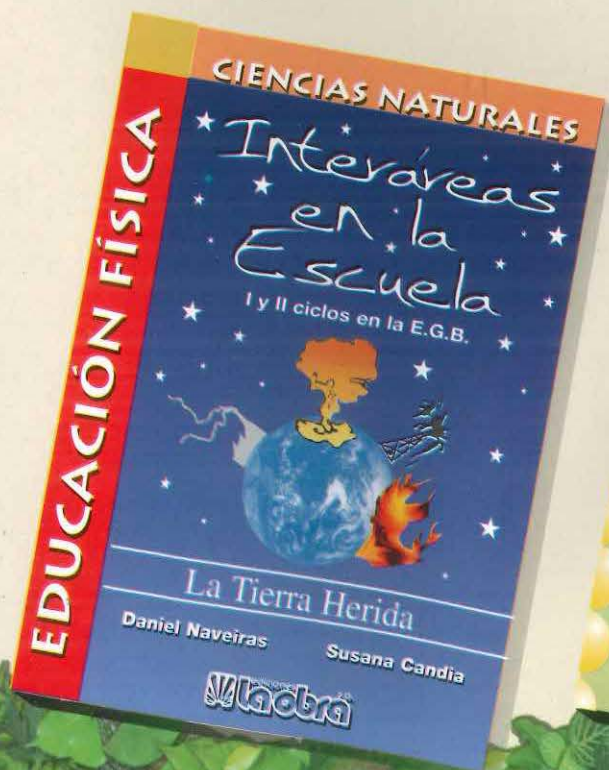
El vínculo
con los padres.



Interáreas en la Escuela

Por Susana Candia, Daniel Naveiras

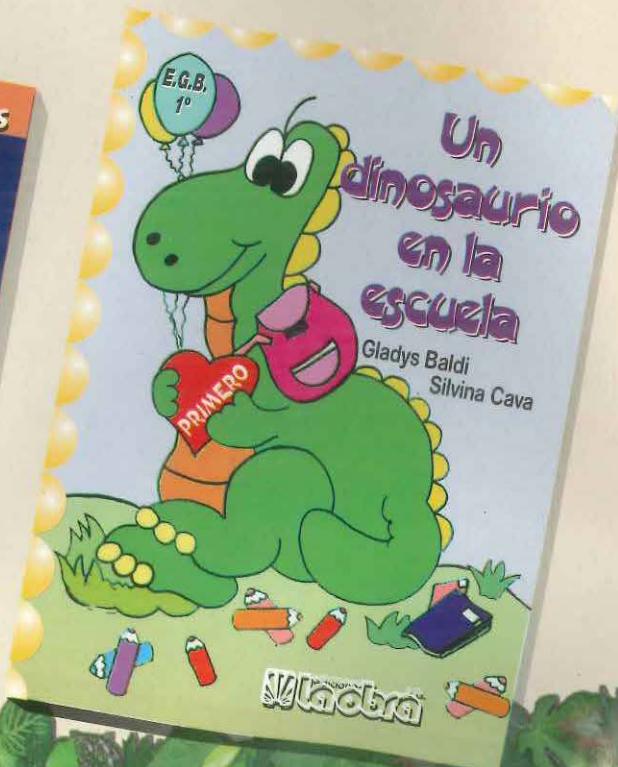
En este libro se aprecia el campo de la sensibilización y concientización que la Educación Física aporta desde sus propios contenidos; uniéndose así, con el saber de las Ciencias Naturales en el cual razonamiento, interpretación y comprensión nos permiten, desde metodologías y vivencias interdisciplinarias, 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



Coordinación Pedagógica
Sandro Emilio Rivera

Edición
Aldo Bianchi

Redacción
Norma Alasia

Diseño y Diagramación
Orlando Javier Goldman

Fotografía
Elena Carpmán

Jefe de Publicidad
Rubén Ostrower

Colaboradores
Roxana Rebuffo
Mónica Lamas
Irene Nielsen
Beatriz Kohen
Abraham Marcos Bromberg
Mario López
Sergio Rodríguez
Claudia Viola
Alejandro Lino
Adriana Silvia Cohan
Mariana Damonte
Laura Hereñú de Coscio
Susana Candia
Olga Leczycki
Nora Jeansalle
Gabriela Tramonti
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: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

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

Miembro de la Cámara
Argentina del Libro
Prop. Int. N° 136.208



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



PROYECTOS DE TRABAJO

Propuesta integrada:
Los sueños. 2

Calendario escolar:
Día Internacional de la Mujer. 32



LENGUA

Reescritura
de cuentos. 36



MATEMÁTICA

Cómo construyen la decena.
nuestros alumnos.
(Segunda parte.) 39



CIENCIAS SOCIALES

Lo perceptivo como núcleo
conceptual para trabajar tiempo
y espacio en E.G.B. 1:
la elección del tema. 46



CIENCIAS NATURALES

El ecosistema. Factores abióticos.
El calor específico. 52



EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Estrategias para
mover el aire. 57



TRANSVERSALES

Educación
en valores. 62

Salud: un tema de todos.
(Tercera parte.) 64



PROYECTOS Y EXPERIENCIAS

Una propuesta de
integración de áreas.
**¿Cómo reconstruir el ayer
a partir del hoy?** 68



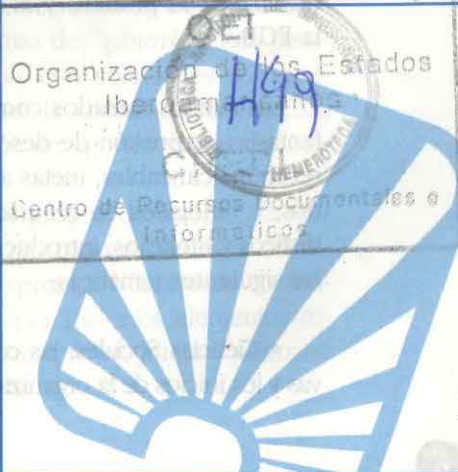
PERSPECTIVAS

La reunión de padres,
¿un encuentro posible?
(Segunda parte.) 74



BIBLIOTECA

Novedades
bibliográficas. 78



Propuesta integrada: Los sueños.



Actividades e ideas para organizar proyectos escolares.

Por Roxana Rebuffo y Mónica Lamas



LOS SUEÑOS.

Ciencias Sociales: El conocimiento del hombre y la sociedad.

Lengua: La narración.

Efemérides: 8 de marzo: "Día de la Mujer".

Tema transversal: Educar en la no discriminación.

En esta Revista abordaremos como núcleo temático "Los sueños". Serán los sueños, entonces, los que darán sentido a los contenidos que proponemos trabajar en cada una de las áreas curriculares, desde dos propuestas diferenciadas por su nivel de complejidad, destinadas al primero y al segundo ciclos de la EGB.

Los sueños tomados como disparadores de fantasías, expresión de deseos, logros que parecen inalcanzables, metas a construir entre todos, y reflejados en recursos plásticos, periodísticos y literarios, introducirán a los chicos en las siguientes temáticas:

- Ciencias Sociales: las comunidades primitivas y los inicios de la organización en sociedades.

- Lengua: la narración analizada a partir de los elementos del mundo narrado y la estructura narrativa.

- Efemérides: el Día de la Mujer.

Estas temáticas serán enriquecidas desde la mirada transversal de *Educación en la no discriminación*, que posibilitará nuevas reflexiones sobre los aspectos abordados.

Las áreas que no se desarrollan con propuestas específicas se incluirán como sugerencias de trabajo para integrarse en un proyecto institucional más amplio.

Asimismo, se incluye en este artículo, un modelo posible de planificación y un mapa conceptual para cada una de las áreas desarrolladas que sintetice las actividades y los contenidos con sus relaciones.

Ciencias Sociales.

En esta oportunidad, el eje de "los sueños" nos invitará a acercarnos a aspectos de las ciencias relacionados con:

- la formas que el hombre -a lo largo de la historia- encontró para organizarse socialmente,
- las necesidades básicas que requieren ser atendidas para garantizar el desarrollo integral de las personas,
- su variación y complejización en diferentes contextos,
- el reconocimiento de elementos naturales y las transformaciones incorporadas por el hombre en su apropiación del medio, etc.

Para cada uno de los ciclos de la EGB proponemos recursos variados que permitan desarrollar actividades secuenciadas desde una perspectiva institucional integradora.

PRIMER CICLO.

Proponemos iniciar esta tarea con una actividad que ayude a los chicos a descubrir las necesidades del hombre y de la sociedad a partir de la interpretación de un cuento infantil en el que están presente "los sueños" como deseos y esperanzas:

Que las lluvias que te mojen sean suaves y cálidas.
Que el viento llegue lleno de perfume de las flores.
Que los ríos te sean propicios y corran por el lado que quieras navegar.
Que las nubes cubran el sol cuando estés solo en el desierto.
Que los desiertos se llenen de árboles cuando los quieras atravesar. O que encuentres esas plantas mágicas que guardan en su raíz el agua que hace falta.
Que el frío y la nieve lleguen cuando estés en una cueva tibia.

Que nunca te falte el fuego.
Que nunca te falte el agua.
Que nunca te falte el amor.
Tal vez el fuego se pueda prender.
Tal vez el agua pueda caer del cielo.
Si te falta el amor, no hay agua ni fuego que alcancen para seguir viviendo.

(De: Roldán, Gustavo: **Dragón**. Sudamericana.)

Realizar actividades como las siguientes:

- Escuchar el cuento y dramatizarlo con técnicas de expresión corporal personificando los elementos de la naturaleza, simulando su movimiento, asignándoles sonidos propios, gestualizando las sensaciones que provocan estas situaciones.

- Realizar un listado de objetos, situaciones, emociones, que no pueden faltar en la vida de una persona y su grupo de pertenencia. Justificar la inclusión de cada una de ellas, a partir de ejemplos de la vida cotidiana. Buscar puntos en común y divergencias en las propuestas de cada chico.

- Detenerse en el final del cuento y completar con reflexiones grupales "si te falta el amor...". Imaginar "un sueño que nos envuelva de afecto" y dramatizarlo colectivamente con elementos de apoyo como sábanas, pañuelos, cintas, etc.

- Transformar este sueño en otro no deseado y nombrar formas de "ganarle a esta pesadilla" enfrentándola con soluciones que apelen a la solidaridad, la comunicación con los otros, la integración de aportes diferentes, etc.

- En pequeños grupos de trabajo confeccionar un afiche que incluya mensajes afectivos y de deseos expresados dentro de corazones acompañados por los otros elementos reconocidos, como "los que no pueden faltar en la vida en común".

Posteriormente proponemos descubrir en pinturas rupestres similares a las que se presentan a continuación, "los sueños" propios en las primeras culturas americanas:



Proponemos realizar actividades similares a las siguientes:

- Observar las pinturas y descubrir en ellas "los sueños" de quienes las imaginaron, respondiendo a preguntas como: ¿qué representan las manos juntas?, ¿cuáles son los objetos "más queridos" y por qué?, ¿qué actividades de la comunidad son valoradas como importantes?, etc.

- Imaginar los peligros que pudiera enfrentar una persona sola ante la naturaleza y las múltiples alternativas de solución que se pueden construir en la relación con los otros. Recrear escenarios en los que se muestren estos contrastes con elementos como plastilina, arcilla, etc.

- Referirse a situaciones de actualidad en las que aparezcan diferenciadas las desventajas de actuar individualmente y las posibilidades de "juntarse con los otros". Confeccionar en pequeños grupos un "instructivo" para estar en grupo integrando las diferencias y superando las dificultades.

Finalmente proponemos un recurso que acerque a los chicos a distintas estrategias para "dominar la naturaleza" y establecer vínculos de relación con los otros, destacando "los sueños" como forma de trascender.

HACHAS PRIMITIVAS: ¿UN ARMA DE SEDUCCIÓN?

Hoy en día casi todo es posible, pero difícilmente podríamos encontrar a alguien a quien se le ocurra utilizar un hacha para conquistar el amor de su vida. Sin embargo, algunos arqueólogos sospechan que a la hora de impresionar a la mujer amada, nuestros antepasados se esmeraban en el tallado de sus herramientas. Y las hachas pudieron haber sido un buen exponente de este arte de la seducción en la Edad de Piedra. Esta curiosa hipótesis no nació de un día para otro, sino que, en realidad, surgió como resultado del cuidadoso estudio de montones de piezas encontradas en distintos rincones del mundo, artefactos humanos cuyas antigüedades oscilan entre algunas decenas y varios cientos de miles de años.

LAS PRIMERAS HERRAMIENTAS.

Los primeros artefactos de la historia aparecieron hace 2,5 millones de años, cuando la humanidad era una exclusividad africana. Por aquel entonces, aquellos seres de aspecto simiesco y de torpe andar, comenzaron a trabajar las piedras que encontraban por ahí: golpe va, golpe viene, lograron convertirlos en herramientas de corte. Claro, no eran ninguna maravilla, sino más bien simples cascotes ligeramente afilados, que servían para desgarrar -con bastante dificultad- la carne de algunos animales. Pero las técnicas se fueron depurando con el correr de los cientos de miles de años.

[Ribas, Mariano: *Hachas primitivas: un arma de seducción*. (En: **Página/12**. Suplemento **Futuro**. Sábado 18 de julio de 1998.)]

- Imaginarse en el rol de quienes inventaron cada una de las herramientas presentadas y expresar los deseos motivados por su utilización futura (por ejemplo: "con esta punta de flecha voy a lograr ...").

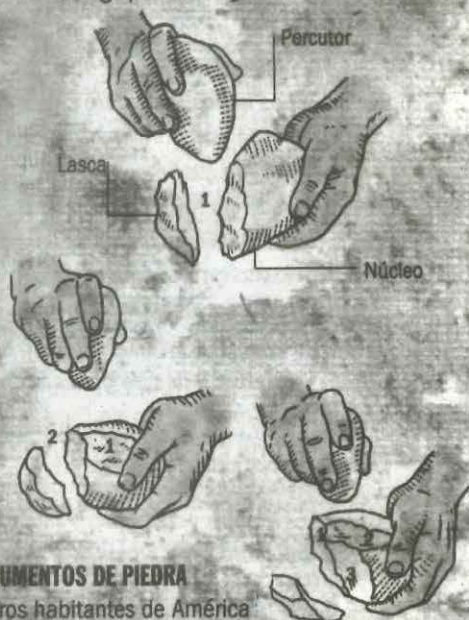
- Descubrir como herramientas, los elementos propios del mundo cotidiano que permiten en la actualidad "dominar la naturaleza" y establecer vínculos con los otros. Armar un fichero en el que cada tarjeta represente un objeto tecnológico ejemplificando con dibujos y palabras su función y su forma de uso.

(Fuente. Revista **Viva**. Domingo 6 de abril de 1997.)

- Inventar y "construir" (con material descartable) un nuevo objeto que responda a una necesidad sentida por el grupo. Presentarlo ante los compañeros mostrando su funcionamiento y acompañándolo con una frase que refleje "el sueño" que este objeto ayuda a cumplir.

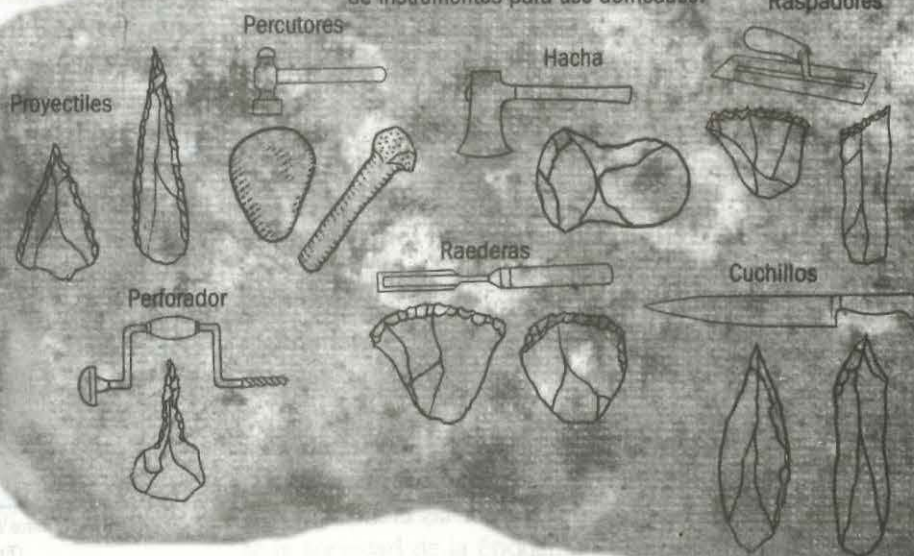
LA TECNOLOGÍA

Las lascas u hojas de piedra fueron el principal producto fabricado por los primeros colonos y se obtenían a partir de una roca madre, a la que reducían con golpes secos y certeros.



LOS INSTRUMENTOS DE PIEDRA

Los primeros habitantes de América fueron hábiles talladores. Fabricaban puntas de lanza, pero también otro tipo de instrumentos para uso doméstico.



SEGUNDO CICLO.

Proponemos partir de la interpretación de una leyenda americana como la que se presenta a continuación, para acercarnos a las diferentes visiones relacionadas con el origen del mundo y de los hombres. Las actividades que acompañan esta lectura proponen descubrir "los sueños" que conforman el imaginario cultural y las explicaciones que da el hombre ante lo desconocido:

"La mujer y el hombre soñaban que Dios los estaba soñando. Dios los soñaba mientras cantaba y agitaba sus maracas, envuelto en humo de tabaco, y se sentía feliz y también estremecido por la duda y el misterio.

Los indios makiritare saben que si Dios sueña con comida, fructifica y da de comer. Si Dios sueña con la vida, nace y da nacimiento.

La mujer y el hombre soñaban que en el sueño de Dios aparecía un gran huevo brillante. Dentro del huevo, ellos cantaban y bailaban y armaban mucho alboroto, porque estaban locos de ganas de nacer. Soñaban que en el sueño de Dios la alegría era más fuerte que la duda y el misterio; y Dios, soñando, los creaba y cantando decía:

- Rompo este huevo y nace la mujer y nace el hombre. Y juntos vivirán y morirán. Pero nacerán nuevamente. Nacerán y volverán a morir y otra vez nacerán. Y nunca dejarán de nacer, porque la muerte es mentira".

Galeano, Eduardo: *La creación*. (En: **Memorias del fuego I. Los nacimientos**. Siglo XXI.)

Realizar actividades como las siguientes:

- Recrear gráficamente, en forma de historieta, los pasos que conforman el proceso de "la creación" que se desprende del texto. Imaginar e incluir pasos previos y posteriores al proceso allí narrado.

- Repetir la actividad produciendo una nueva historieta cuyos cuadros reflejen las explicaciones construidas por las ciencias en relación con estos temas.

- Recopilar nuevos textos referidos a interpretaciones propias de diferentes culturas sobre el mismo tema. Compararlos y señalar semejanzas y diferencias. Descubrir en ellas elementos que hagan alusión a la organización social y a la concepción del mundo propia de cada comunidad.

- Investigar el rol de "los brujos" o los depositarios del saber en pueblos primitivos descubriendo y analizando elementos significativos, rituales, las formas en las que se vinculaban con otros miembros de la comunidad, etc.

- Conversar acerca de quiénes representan en la actualidad, el rol de "depositario del saber y de nuestra confianza". Confeccionar un afiche que muestre, en forma caricaturizada, el perfil de esta persona agregando referencias explicativas de sus rasgos destacados.

Continuamos la propuesta con el análisis de dos recursos como los siguientes, que muestran "los sueños" como valores implícitos en las comunidades primitivas:

"Muchas peleas entre tribus devastaron la región. Los 'orejas largas' y los 'orejas cortas' protagonizaron tremendas luchas. A la orilla del mar hay varios moais dispuestos en la posición más inconcebible. Mientras los que fueron completamente terminados están de pie, y otros acostados mirando al cielo, y otros permanecen en la montaña, a medio camino entre ser monumentos y ser aún piedra volcánica, no terminada de tallar, hay algunos que se encuentran boca abajo. Se dice que hace siglos sus constructores (víctimas de una de tantas batallas perdidas) no quisieron que los dioses los vieran derrotados. Así, boca abajo, si los dioses no pueden verla, la deshonra y la derrota no existen."



[De: Últimos descubrimientos sobre la isla de Pascua. (En: **Clarín**. Sábado 25 de julio de 1998.)]

En la isla de Vancouver, cuenta Ruth Benedict, los indios celebraban torneos para medir la grandeza de los príncipes. Los rivales competían destruyendo sus bienes. Arrojaban al fuego sus canoas, su aceite de pescado y sus huevos de salmón; y desde un lato promontorio echaban a la mar sus mantas y sus vasijas. Vencía el que se despojaba de todo.

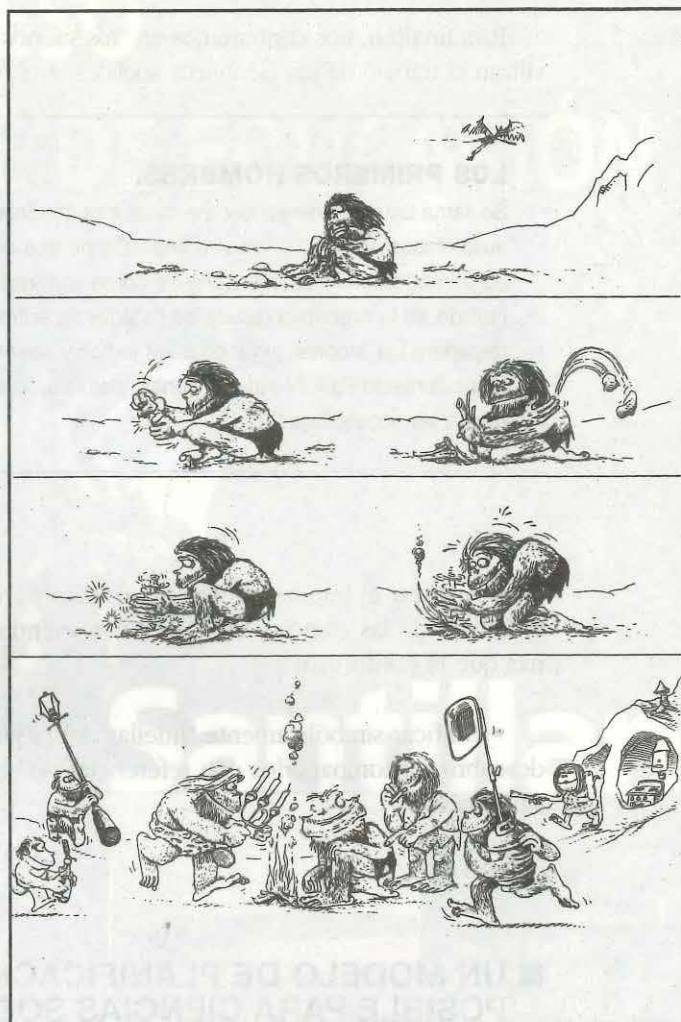
[De: Galeano, Eduardo: *Los indios*/4.
(En: *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.)]

- Leer ambos textos y descubrir el sentido que los une. Enumerar los valores que estas anécdotas reflejan sobre cada uno de estos pueblos. Pensar nuevos valores relacionados con los anteriores que pudieran ser reconocidos por estas comunidades y conformar su vida cotidiana en otros aspectos. Justificar.

- Buscar recortes de diarios o artículos de revistas que muestren situaciones actuales de competencia y sus resultados. Analizar los valores implícitos en comparación con la actividad anterior y elaborar conclusiones propias.

- Imaginar un comentario de una página editorial que exprese opinión acerca de estos cambios en los valores de las sociedades y proponga respuestas a interrogantes como los siguientes: ¿a qué cosas les atribuimos más valor que el que en realidad tienen?, ¿qué valores representan el poder?, ¿de qué podríamos despojarnos para rescatar "lo esencial"? ¿qué cosas nos avergüenzan como sociedad y habría que resolverlas para no ocultarlas?, etc. Realizar un cierre del artículo que explicita "los sueños" e ideales que se quieren construir en el futuro.

A continuación presentamos un recurso humorístico para introducir la idea de apropiación de la naturaleza por el hombre y "los sueños" que permitieron avanzar en la construcción social.



(Caloi: *Con todo el humor del alma*. Ediciones de la Flor, 1992.)

- Imaginar las necesidades básicas que podría cubrir el hombre con el descubrimiento del fuego. Comparar las necesidades primitivas y las necesidades actuales en relación con la subsistencia inicial y la complejidad de la vida cotidiana.

- Armar una línea de tiempo que muestre la evolución de un objeto tecnológico similar al que se muestra en el recurso.

- Caracterizar diferentes momentos históricos y contextos culturales aplicando criterios tecnológicos y descubriendo las expectativas que la sociedad depositó en la tecnología.

- Organizar una muestra que dé cuenta de la historicidad de objetos tecnológicos, acompañadas por tarjetas que describan brevemente la sociedad de la época.

Para finalizar, nos centraremos en “los sueños” tomados como desafíos al conocimiento que movilizan el trabajo de los científicos sociales, a partir de la lectura del siguiente artículo:

LOS PRIMEROS HOMBRES.

Se llama Laura y vive en la calle 54, a tres cuadras del Bosque, en la ciudad de La Plata. Nació en los auspiciosos años '50 y fue el primer año de dos clanes de inmigrantes. (...)

El primer capítulo de la historia de cómo encontró el asentamiento humano más antiguo jamás hallado en la Argentina resulta de la alquimia entre el destino, el empeño y el azar. “De chica vivía trepada a los árboles, jugando a los indios y paseando con mis abuelos -confiesa, avergonzada-. No había Jurassic Park ni Indiana Jones, pero siempre me gustó pensar que a los seis o siete años ya quería ser arqueóloga.”

(Fuente: Revista **Viva**. Domingo 6 de abril de 1997.)

- Analizar el fragmento de este artículo periodístico y conversar acerca de las variaciones en el trabajo de las ciencias sociales reconociendo las especificidades según las diferentes disciplinas que la conforman.
- Graficar simbólicamente “huellas del pasado” que los científicos de cada disciplina puedan descubrir y acompañarlos con referencias de desafíos que inviten a responder interrogantes aún sin solución.

■ UN MODELO DE PLANIFICACIÓN POSIBLE PARA CIENCIAS SOCIALES.

Objetivos específicos:

Primer Ciclo.

Que el alumno logre:

- Reconocer los modos que encontró el hombre desde los inicios de su organización social para apropiarse y transformar el mundo natural.
- Identificar formas de organización comunitaria en sociedades primitivas y actuales.
- Valorar los aportes individuales en la construcción de acuerdos comunes respetando las diferencias.

Segundo Ciclo.

Que el alumno logre:

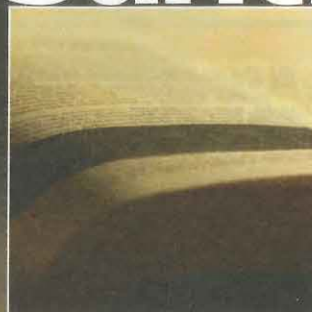
- Reconocer las necesidades básicas del hombre y las estrategias utilizadas para satisfacerlas en distintos contextos.
- Caracterizar la forma de vida de comunidades primitivas y culturas indígenas comparando sus valores con los vigentes en las actuales.
- Descubrir los aportes de diferentes disciplinas de las ciencias sociales en la investigación de las huellas del pasado.

PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

14 y 15
de febrero de 2000

Cine Teatro Gran Rex
Avda. Corrientes 857
Buenos Aires

Santillana



*Docentes y escuela:
impulso para una sociedad
en cambio*

María Rosa Almandoz
Daniel Altamiranda
Estanislao Antelo
Fernando Avendaño
Ricardo Baquero
Alejandra Birgin
Cecilia Braslavsky
Laurence Cornu
Norberto Fernández Lamarra
Gema Fioriti
Josette Jolibert
Ana María Kaufman
Julio César Labaké
Edith Litwin
Mariano Narodowski
Aldo Pizzo
Margarita Poggi
Juan Ignacio Pozo
Emilio Tenti Fanfani
Susana Wolman

NO ARANCELADO

Horario de 9.00 a 19.00 h. Vacantes limitadas.
Se respetará estrictamente el orden de inscripción.

ACREDITACION

14 de febrero a las 8.00 h. en el Cine
Teatro Gran Rex. Todos los inscriptos
deberán acreditarse con el número de
registro que se les asignó en el
momento de la inscripción.

Auspicios en trámite

Ministerio de Educación de la Nación • Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Santillana

Buenos Aires: Beazley 3860 (1437) Tel.: 4 912 7220/7430 Fax: 4 912 7440 e-mail: info@santillana.com.ar www.santillana.com.ar

INFORMES

Beazley 3860 (1437) Capital Federal
4912-7220 - internos 330, 331 o 332
glois@santillana.com.ar
lcalderon@santillana.com.ar

| | CONTENIDOS | ACTIVIDADES |
|----------------------|--|---|
| Primer Ciclo | <p><i>El Conocimiento del hombre y la sociedad.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Las necesidades humanas. Formas de satisfacerlas en distintos contextos. - Formas de agrupamientos humanos: de la sociedad primitiva a la sociedad actual. - Estrategias para explorar el entorno natural. La importancia de la cooperación y la solidaridad. - Apropiación y transformación del espacio. | <ul style="list-style-type: none"> • Indagar a partir de un cuento los objetos, emociones y sensaciones que no pueden faltar en la vida de una comunidad. • Descubrir a partir de pinturas rupestres las particularidades de distintas comunidades primitivas y las posibilidades que brinda encontrar soluciones comunes y solidarias a los problemas cotidianos. • Imaginar las motivaciones de quienes "inventaron" herramientas en diferentes momentos históricos. Inventar una "herramienta" que dé respuesta a una necesidad propia. |
| Segundo Ciclo | <p><i>El Conocimiento del hombre y la sociedad.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El hombre en sociedad: diferentes características, mitos y creencias. - Los inicios de la organización social. - Los valores propios de distintas comunidades culturales. - La apropiación del medio para la satisfacción de necesidades. - Variación de necesidades según distintos contextos culturales. - Aportes cooperativos para la resolución de dificultades. - Apropiación y transformación del espacio. - Las ciencias sociales: las disciplinas que la conforman. | <ul style="list-style-type: none"> • Leer y recrear mitos propios de distintas comunidades primitivas. Compararlas con las creencias actuales y con los aportes científicos. • Leer artículos periodísticos que expresen los valores característicos de distintas comunidades. Redactar una nota de opinión comparándolas con los valores propios de la sociedad actual. • Conversar y analizar las necesidades básicas del hombre y su transformación en relación con la organización social. • Confeccionar una línea de tiempo en la que pueda visualizarse las transformaciones de un objeto tecnológico significativo. • Analizar, a partir de textos periodísticos, la especificidad de las distintas disciplinas que conforman las ciencias sociales. Plantear desafíos posibles de ser estudiados por cada disciplina. |

La escuela la saboreamos más con **GARRAPIÑADAS**

Novedad
2000

Lengua con contenidos y actividades
de Matemática, Ciencias sociales
y Ciencias naturales.



+ Antología
literaria

+ Revista infantil

+ Enciclopedia
visual
de animales

Material de apoyo para el docente

- Guía del docente
- Planificaciones

SERIE **aZ** 2000

A-Z editora, garantía de calidad

aZ editora

CASA CENTRAL

Paraguay 2351 - (1121) Buenos Aires - Argentina

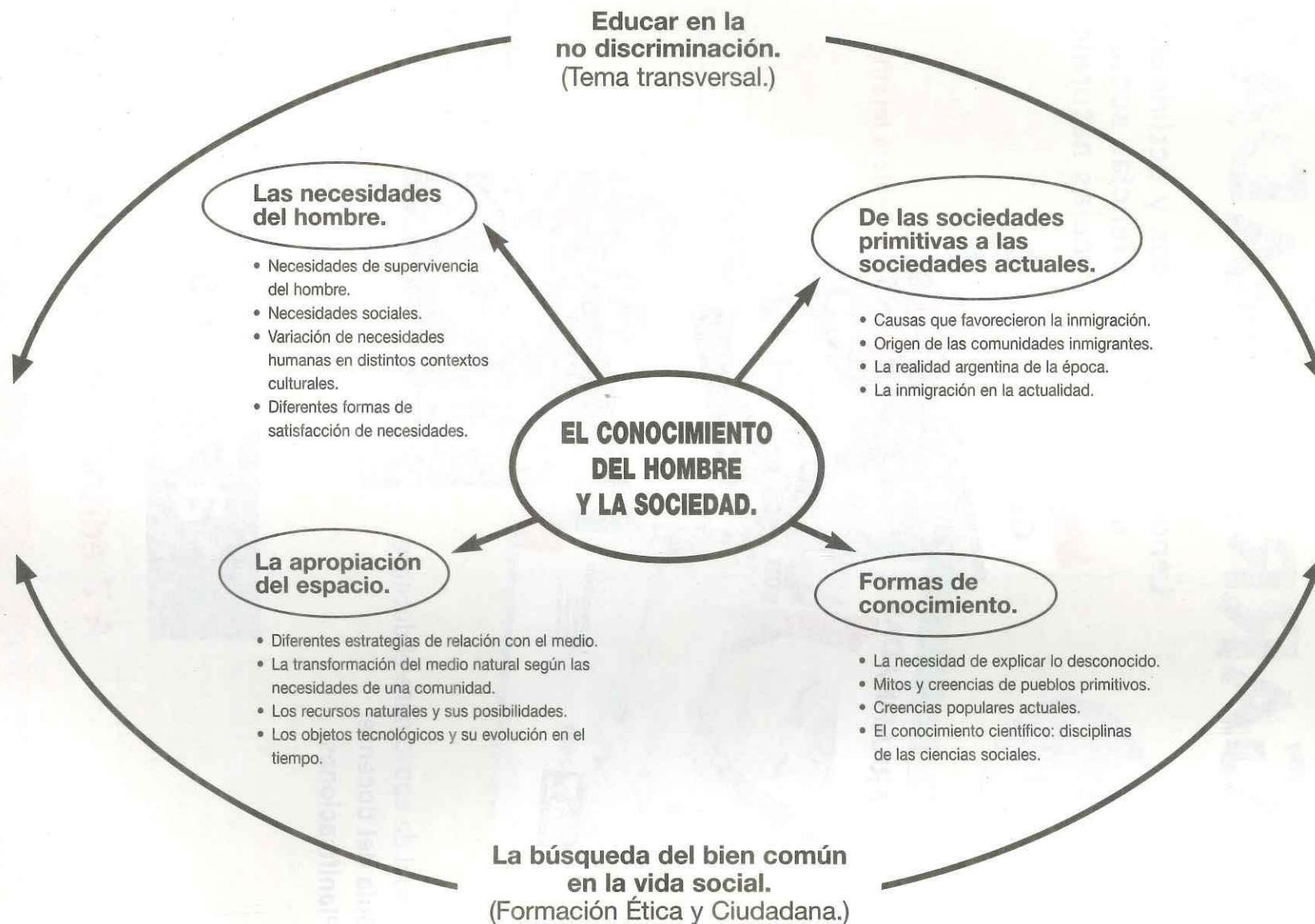
Tel. (011) 4961-4036 y líneas rotativas -

Fax (011) 4961-0089

E-mail: ventas@az-editora.com.ar

Línea gratuita de atención al docente: 0800-888-4036

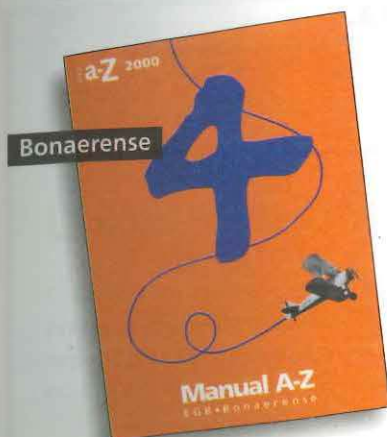
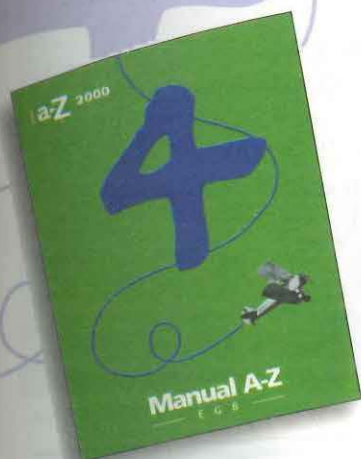
1ER CICLO EGB



El 2000 ya llegó y también los Manuales A-Z

Novedad
2000

2do ciclo EGB



Material de apoyo para el docente

- Guía del docente
- Planificaciones

- Contenidos fundamentales de Ciencias sociales, Lengua, Ciencias naturales y Matemática.
- Conexiones con Formación ética y ciudadana, Tecnología, Educación artística y temas transversales.

SERIE **a-Z** 2000

A-Z editora, garantía de calidad

a-Z editora

CASA CENTRAL
Paraguay 2351 - (1121) Buenos Aires, Argentina
Tel. (011) 4961-4036 y líneas rotativas
Fax (011) 4961-0089
E-mail: ventas@az-editora.com.ar
Línea gratuita de atención al docente: 0800-888-4036

En esta oportunidad, "los sueños" nos acompañarán a descubrir la fantasía propia de los textos literarios, sus características expresivas y su estructura narrativa.

En el primer ciclo se realizará un abordaje intuitivo para facilitar la exploración de diferentes manifestaciones literarias promoviendo el vínculo afectivo de los chicos con las ideas y las palabras.

En el segundo ciclo, nos centraremos en el análisis de los recursos propios de este género, en la sistematización de los elementos del mundo narrado, en la organización de la secuencias narrativas, etc.

En ambos ciclos será importante destinar instancias para disfrutar de la lectura y producción de textos variados, algunos de los cuales se proponen como recursos en este artículo.

PRIMER CICLO.

Estos recursos nos acercarán a "los sueños" como fantasías:

CANCIÓN DEL NIÑO QUE VUELA.

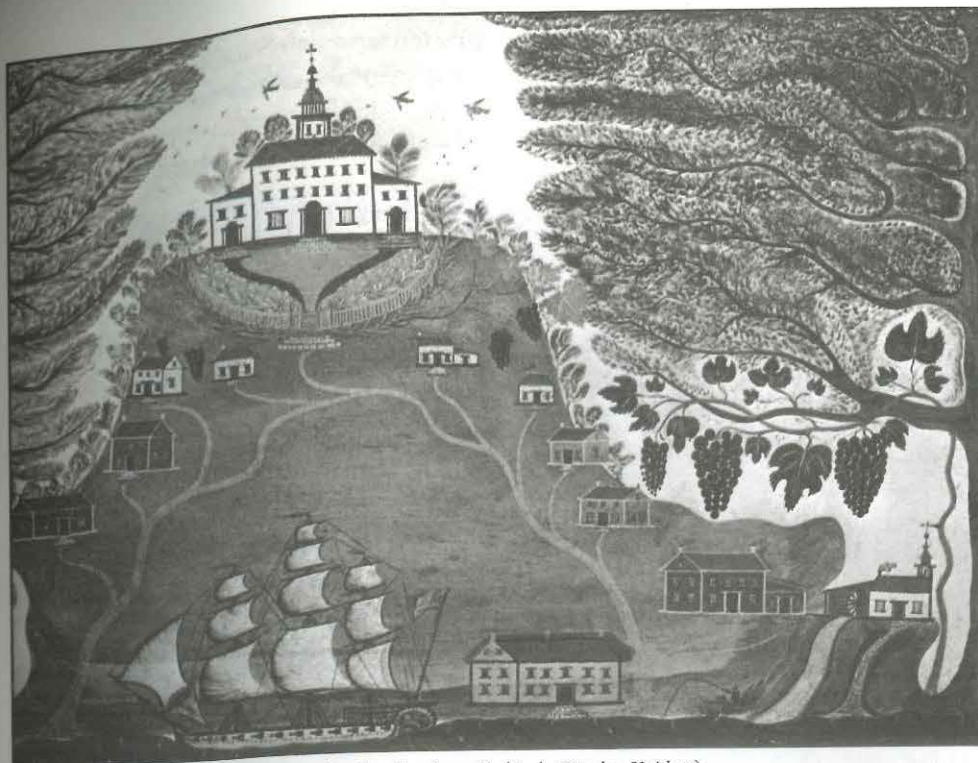
El niño dormido está.
¡Y qué sueño está soñando!
¿Qué sueña? Sueña que vuela.
¡Qué bien se vuela soñando!

Abre los brazos, los mueve
como un ave, y va volando...
¿Qué sueña? Que no es un sueño.
¡Qué bien se sueña volando!

En la cuna quieto está.
Pero sonríe, soñando.
¿Qué sueña? Que vuela, vuela.
¡Qué bien se vuela soñando!



[Tallon: José Sebastián: *Canción del niño que vuela*. (En: *Las torres de Nuremberg. (Versos para niños.)* Kapelusz, 1962.)]



(Autor desconocido: **Finca rural**. Colección Chrysler – Garbisch, Estados Unidos.)

SUEÑO DE LA MARIPOSA

“Chuang Tzu soñó que era una mariposa. Al despertar ignoraba si era Tzu que había soñado que era una mariposa o si era una mariposa y estaba soñando que era Tzu.”

Chuang Tzu
(300 a. C.)



CIPOD
laobra

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN,
PERFECCIONAMIENTO Y
ORIENTACIÓN DOCENTE**

La Educación Artística como medio de expresión y comunicación

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 **Educación Artística y Juego en el primero y segundo ciclos de la EGB**. 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**.

- **Educación por el arte.**
(Prof. Mercedes Oliveto y Dalia Zylberberg)
- **Expresión Corporal.**
(Prof. Mercedes Oliveto)
- **El lenguaje teatral: un camino de aprendizaje.**
(Prof. Graciela Volodarsky)
- **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@cvctci.com.ar

- Imaginar sueños para narrar oralmente y escribir en grupo según las posibilidades de los alumnos, a partir de consignas similares a las siguientes:

- sueños con alas para volar,
- sueños que nos envuelven y nos dejan atrapados,
- sueños que ocurren en el escenario del cuadro,
- sueños que quieren escaparse de un peligro,
- sueños placenteros para seguir soñando.

- Organizar una cartelera donde puedan ser expuestas las producciones acompañadas por interpretaciones gráficas realizadas con diferentes técnicas.

Estos otros "sueños" nos acercarán a la creatividad del mundo narrado:

UN SUEÑO DE JUANA.

Ella deambulaba por el mercado de los sueños. Las vendedoras han desplegado sueños sobre grandes paños en el suelo. Llega al mercado el abuelo de Juana, muy triste porque hace mucho tiempo que no sueña. Juana lo lleva de la mano y lo ayuda a elegir sueños, sueños de mazapán o de algodón, alas para volar durmiendo, y se marchan los dos tan cargados de sueños que no habrá noche que alcance.

[Galeano, Eduardo: *Viaje al país de los sueños*. (En: **El libro de los abrazos**. Siglo XXI.)]

Helena acudía, en carro de caballos, al país donde se sueñan sueños. A su lado, también sentada en el pescante, iba la perrita Pepa. Pepa llevaba, bajo el brazo, una gallina que iba a trabajar en su sueño. Helena traía un inmenso baúl lleno de máscaras y trapos de colores. Estaba el camino muy lleno de gente. Todos marchaban hacia el país de los sueños, y hacían mucho lío y metían mucho ruido ensayando los sueños que iban a soñar, así que Pepa andaba refunfuñando, porque no la dejaban concentrarse como es debido.

[Galeano, Eduardo: *Un sueño de Juana*. (En: **Memorias del fuego I. Los nacimientos**. Siglo XXI.)]

- Caracterizarse como los personajes de estos cuentos; recrear los escenarios en los cuales incluirse utilizando elementos sencillos y simbólicos. Dramatizar los relatos incorporando diálogos propios.

- Trabajar intuitivamente los elementos del mundo narrado a partir de consignas como:

- atribuir nuevas cualidades a algún personaje y pensar otras acciones posibles derivadas de este cambio;
- imaginar un conflicto que enfrente a dos personajes principales como protagonista y antagonista;
- recrear una escena incluyendo variantes en relación con cambios de escenarios previamente definidos.

- Imaginar y recrear nuevos desenlaces que representen finales tristes, finales alegres, finales con despedidas, finales con sorpresa, etc.

Finalmente, este recurso nos acercará a los "sueños" como deseos e ilusiones:

CANCIÓN DE OSÍAS

"Quiero tiempo, pero un tiempo no apurado
tiempo de jugar que es el mejor
por favor démelos sueltos y no enjaulados
adentro de un despertador"
"Quiero todo lo que guardan los espejos
y una flor adentro de un raviol
también quiero para cuando esté solito
un poco de conversación"

(De: María Elena Walsh.)

- Escuchar la canción y confeccionar dos listados que muestren los elementos reales y los elementos de fantasía que conforman los deseos de Osías.

- Contar situaciones en las que se puede incluir alguno de los deseos de la canción.

- Recrear nuevas estrofas de la canción con deseos propios. Utilizar algunas de estas inclusiones para producir un texto narrativo propio que sintetice los elementos trabajados.

- Destinar instancias para leer, corregir y reescribir los textos propios y para disfrutar de nuevas lecturas narrativas en un espacio de biblioteca áulica o escolar.

SEGUNDO CICLO.

Estos recursos nos invitan a soñar y explorar nuestras propias fantasías:

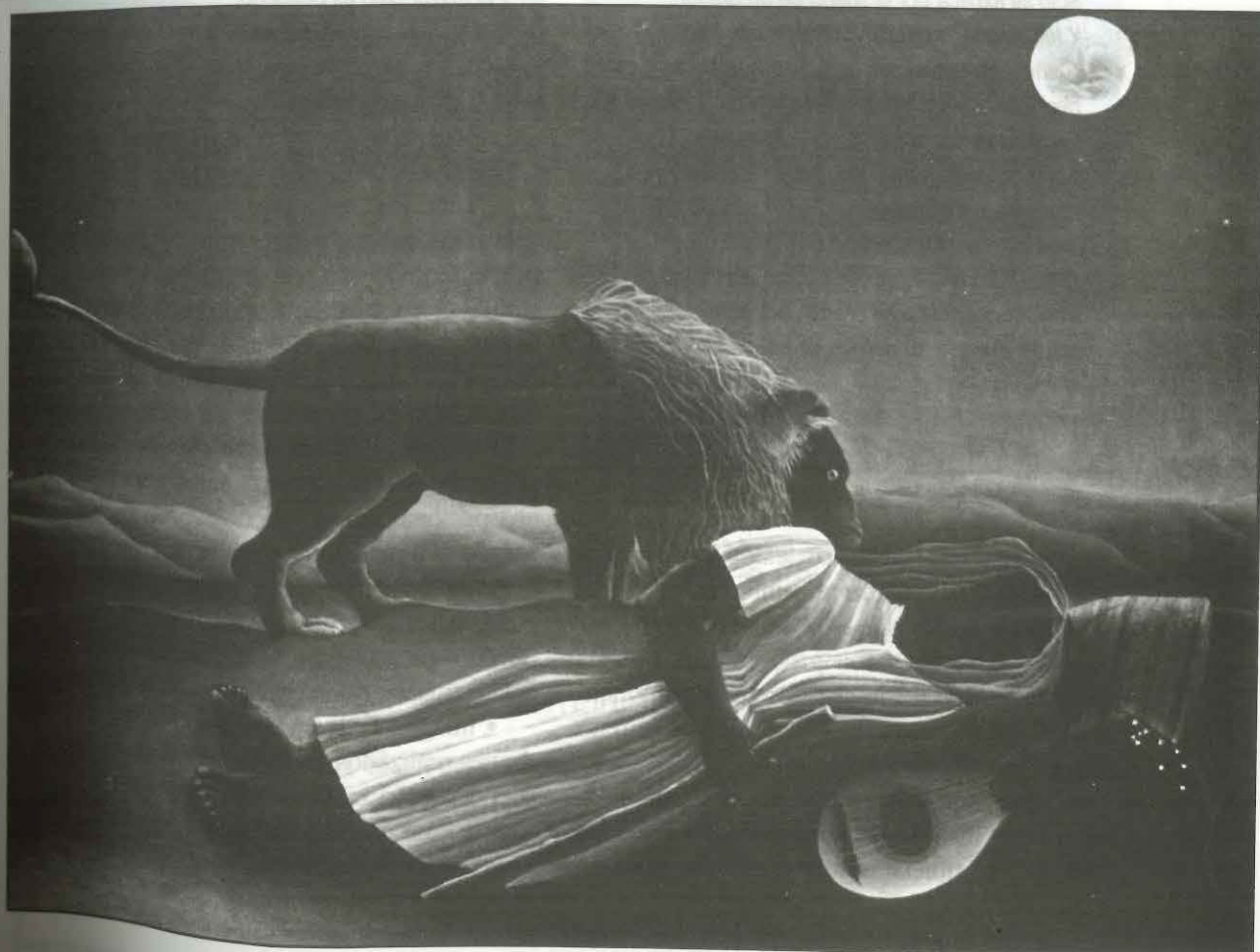
"Era un inmenso campamento al aire libre. De las galeras de los magos brotaban lechugas, cantoras y ajíes luminosos, y por todas partes había gente ofreciendo sueños en canje. Había quien quería cambiar un sueño de viajes por un sueño de amores, y había quien ofrecía un sueño para reír en trueque por un sueño para llorar un llanto bien gustoso.

Un señor andaba por ahí buscando pedacitos de su sueño, desbaratado por culpa de alguien que se lo había llevado por delante; el señor iba recogiendo los pedacitos y los pegaba y con ellos hacía un estandarte de colores.

El aguatero de los sueños llevaba agua a quienes sentían sed mientras dormían. Llevaba el agua a la espalda, en una vasija, y la bridaba en altas copas.

Sobre una torre había una mujer, de túnica blanca, peinándose la cabellera, que le llegaba a los pies. El peine desprendía sueños, con todos sus personajes: los sueños salían del pelo y se iban al aire."

[Galeano, Eduardo: *El país de los sueños*. (En: **El libro de los abrazos**. Siglo XXI.)]



(Rousseau, Henri: **La gitana dormida**. 1897.)

SUEÑO DE DRAGÓN.

A los dragones les gusta soñar. Les gusta porque siempre sueñan cosas hermosas.

Los sueños de los dragones no son como los otros sueños, un humo que se va. Son sueños que van tomando forma hasta que se los mira y se los ve de cuerpo entero.

Si un dragón con un árbol enorme, lleno de flores, cuando se despierta a su lado un lapacho, un ceibo o un jacarandá.

Si sueña con mariposas, apenas abre los ojos ve un mundo de mariposas con alas doradas, con alas azules, con alas de todos los colores revoloteando por el monte.

¿Cómo, si no fuera por los sueños de un dragón, podríamos entender que de repente aparezcan millares de golondrinas en el cielo?

¿Cómo podríamos explicarnos que de un día para otro, el campo se llene de flores rojas?

¿Cómo podríamos entender que de la nada salga un arco iris? ¿De dónde aparece un sol radiante en medio de la lluvia?

Sólo se explica por el sueño de un dragón.

Y los dragones quedan contentos con sus sueños, porque saben que producen cosas hermosas.

Pero una vez un dragón tuvo una pesadilla. (...)

Soñó con pájaros y flores, soñó con ríos crecidos, soñó con el arco iris, y cuando en medio del sueño apareció una serpiente de siete cabezas que peleaba enloquecida de furia, se dio vuelta en el aire para borrar el sueño. Porque los sueños se borran si uno se da vuelta para el otro lado mientras está soñando.

(Roldán, Gustavo: **Dragón**. Sudamericana.)

- Leer e interpretar los textos y las imágenes presentadas, realizando inferencias y proponiendo anticipaciones posibles.

- Imaginar y escribir producciones propias que permitan reflexionar sobre los componentes del mundo narrado y la secuencia narrativa, a partir de consignas como:

- armar una ficha que sirva como guión para ensayar uno de los sueños del "país de los sueños"; completar datos como: personajes, conflicto que enfrenta, lugar y tiempo;

- elegir una ficha y escribir un sueño del "País de los sueños";

- imaginar el sueño de la protagonista del cuadro tomando algunos elementos de contexto que se presentan en la imagen; transformar ese sueño incluyendo variaciones en relación con diferentes estados de ánimo y sensaciones de la protagonista;

- imaginar y recomponer la parte faltante del relato "Sueño de dragón" a modo de pesadilla, incluyendo escenarios, conflictos y personajes coherentes con el sentido del relato.

- Compaginar un libro de "los sueños del aula" para incluir éstas y otras producciones, organizado en capítulos según las temáticas recreadas, y titulados significativamente.

Finalmente, este recurso nos acercará a los sueños como deseos e ilusiones:

LA VIDA ES UN SUEÑO.

"¿Qué es la vida? Una ilusión.

una sombra, una ficción,

y el mayor bien es pequeño,

que toda la vida es un sueño

y que los sueños, sueños son."

(De: Calderón de la Barca.)

- Leer los siguientes versos y proponer nuevas respuestas para el interrogante sobre la vida tal como se lo plantea el autor. Buscar algún recurso creativo para representar las respuestas como, por ejemplo, con leyendas escritas en los pétalos de una flor o en los rayos de un sol o en los colores de un arco iris, etc.

- Conversar acerca de "los sueños" y deseos que atraviesan las distintas etapas de la vida de una persona. Pensar "sueños" propios del siglo pasado, del milenio que empieza y otros que se mantienen constantes más allá del paso del tiempo. Armar tres afiches que incorporen elementos estéticos propios de los diferentes tiempos para enfatizar estos cambios y permanencias.

- Imaginar y redactar respetando los aprendizajes realizados, una narración en la cual un sueño propio muy sentido "tome forma" y se "transforme en realidad".

- Destinar instancias para leer, corregir y reescribir los textos propios y para disfrutar de nuevas lecturas narrativas en un espacio de biblioteca áulica o escolar.

UN MODELO DE PLANIFICACIÓN POSIBLE PARA EL ÁREA DE LENGUA.

Objetivos específicos:

Primer Ciclo.

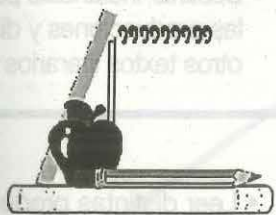
Que el alumno logre:

- Descubrir en el mundo narrado de los cuentos los personajes, los escenarios y las acciones que los relacionan entre sí.
- Diferenciar elementos reales y de ficción explorando la precisión del lenguaje y la creatividad de ideas.
- Leer, interpretar y producir narraciones sencillas enriqueciendo la comunicación oral y escrita.

Segundo Ciclo.

Que el alumno logre:

- Identificar y caracterizar las particularidades de los componentes del mundo narrado según el tipo de relato propuesto.
- Reconocer en los textos, la secuencia narrativa explorando variaciones en los conflictos y su resolución.
- Leer, interpretar y producir narraciones respetando coherencia y cohesión en las expresiones oral y escrita.



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 | <p>La narración.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Narración y renarración oral. - Narraciones de situaciones reales e imaginarias. - Elementos reales y fantásticos en las narraciones. - Caracterización del mundo narrado: noción de personaje, lugar, espacio, orden. - Lectura comprensiva. Niveles de comprensión lectora. - Biblioteca del aula y de la escuela. - Producción escrita según las posibilidades del grupo de alumnos. - Convenciones básicas en la escritura: ortografía y puntuación. | <ul style="list-style-type: none"> • Leer y disfrutar distintos recursos literarios para introducir a los alumnos en las posibilidades del mundo de fantasía. • Imaginar y recrear "sueños" a partir de diferentes consignas. • Leer textos literarios para descubrir las particularidades del mundo narrado. • Realizar producciones propias, según las posibilidades del grupo de alumnos, a partir de consignas específicas referidas a variaciones en los personajes, el escenario y el final del cuento. • Leer la poesía "Canción de Osías" y analizar elementos propios del mundo real y del mundo fantástico. Recrear nuevas estrofas de la poesía con deseos propios. • Destinar instancias para corregir las producciones y disfrutar de otros textos literarios narrativos. |
| Segundo Ciclo | <p>La narración.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Variedades: cuento, fábula, leyenda. - Elementos del mundo narrado. Personificaciones. Espacio, tiempo, conflicto. - Secuencia narrativa. Tema y subtema. - Lectura comprensiva. Niveles de comprensión lectora. - Producción escrita según las posibilidades del grupo de alumnos. - Convenciones en la escritura: ortografía y puntuación. | <ul style="list-style-type: none"> • Leer distintas producciones literarias para explorar las posibilidades del mundo de fantasía. • Realizar producciones propias a partir de diferentes consignas relacionadas con la caracterización de personajes, la creación de conflictos entre ellos y variantes en su resolución, las particularidades del final y la intención de impacto en el lector. • Leer un fragmento de "La vida es sueño". Proponer nuevas respuestas acerca de "qué es la vida". Imaginar y redactar "sueños" propios. • Destinar instancias para corregir las producciones y disfrutar de otros textos literarios narrativos. |



Lineamientos para integrar todas las áreas curriculares.

Incluimos a continuación algunas ideas posibles para ser abordadas en cada una de las materias curriculares no desarrolladas en el presente artículo, y que puedan conformar proyectos áulicos e institucionales integrados.

PRIMER CICLO.

• Ciencias Naturales:

Realizar una salida a un espacio natural y juntar elementos descartables clasificándolos en "naturales" y "artificiales", armar ficheros con las posibilidades de uso para el hombre, de los mismos.

• Matemática:

Recrear con papel glasé "imágenes de sueños" aplicando nociones geométricas como reconocimiento de figuras y de líneas.

• Expresión Artística.

Música: utilizar elementos descartables para sonORIZAR diferentes tipos de sueños (pesadillas, sueños alegres, sueños repetitivos, etc.), a modo de ambientación de los mismos.

Plástica: aplicar variadas técnicas propias del área para confeccionar láminas que recreen

escenarios de "sueños" en los que se haga referencia, con algún recurso, a la persona que sueña.

Teatro: improvisar escenas propias de distintas comunidades culturales a partir de consignas que hagan referencia a la satisfacción de necesidades básicas, a la defensa de algún peligro externo, a la invención de alguna herramienta, etc.

• Educación Física / Expresión Corporal:

Organizar una salida de campo y realizar actividades de exploración, reconocimiento del lugar y juegos en los que los chicos tengan que enfrentarse a desafíos y logren resolverlos, etc.

• Tecnología:

Aportar objetos tecnológicos actuales, analizar el uso de cada uno de ellos, caracterizar los materiales que lo conforman. Imaginar y recrear nuevos objetos tecnológicos que satisfagan necesidades similares y que involucren nuevas tecnologías.

SEGUNDO CICLO.

• Ciencias Naturales:

Realizar un recorrido por el lugar de pertenencia e identificar indicios que remitan a las características del terreno, previamente a la localización del hombre en ese espacio, recrearlo con material descartable destacando las transformaciones sufridas.

• **Matemática:**

Imaginar y recrear, con técnicas plásticas, "sueños de la humanidad" utilizando únicamente figuras geométricas y los instrumentos de geometría correspondientes.

• **Expresión Artística.**

Música: fabricar con material descartable "instrumentos musicales caseros" y aplicarlos a la instrumentación de los "sueños" redactados en el área de Lengua, a modo de "efectos especiales".

Plástica: aplicar variadas técnicas propias del área para confeccionar "telones" con el fin de incluirlos como escenografías de posibles sueños a ser dramatizados.

Teatro: armar pequeños guiones para ser dramatizados, cuyos argumentos retomen "los sueños" imaginados a partir de las consignas trabajadas en el área de lengua.

• **Educación Física / Expresión Corporal:**

Organizar una salida de campo o campamento y realizar actividades de exploración del lugar y juegos al aire libre, etc.

• **Tecnología:** confeccionar una secuencia de maquetas que represente la transformación a lo largo del tiempo, de un objeto tecnológico que sea utilizado para satisfacer una necesidad básica en diferentes contextos culturales. Incluir una última maqueta que represente una situación imaginada futura para el mismo.



**8 de ABRIL
al 17 de JUNIO
2000**

Auspician:



Incorp. a la
R.F.F.D.C.
B - 147



CAPITAL FEDERAL.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

Curso de capacitación docente
con puntaje y créditos.

"CONSTRUYENDO LA MÚSICA."

DESTINATARIOS:

Docentes y estudiantes avanzados de todas las áreas artísticas de Nivel Inicial, EGB y Polimodal, directivos del área de Educación Física.

DOCENTE A CARGO:

Mercedes Oliveto y Dalia Zylberberg.

PERÍODO DE INSCRIPCIÓN:

Desde el 2/3 al 30/3/2000

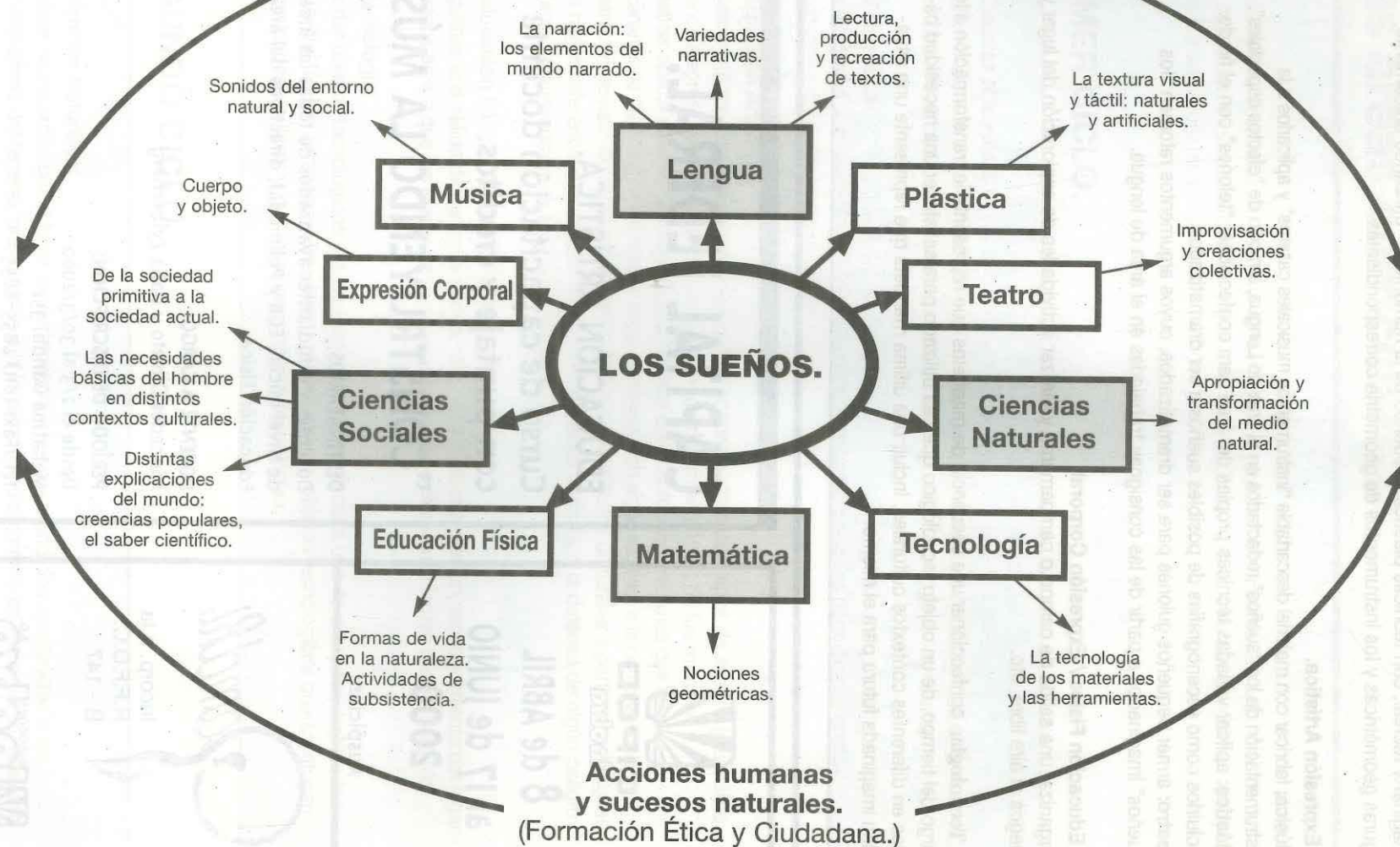
Mahatma Gandhi 352

Tel./Fax: (011) 4855-6855

Martes y jueves de 15 a 19 hs.

Febrero.

**Educación en la construcción
del conocimiento.
(Tema transversal.)**



**CIPOD****laobra****CENTRO DE INVESTIGACIÓN,
PERFECCIONAMIENTO Y
ORIENTACIÓN DOCENTE**

Acompañando al docente.

Jornadas Masivas de Capacitación en Buenos Aires.



El Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) presenta el cronograma de Jornadas Masivas de Capacitación para el ciclo lectivo 2000, en próximo números daremos a conocer las temáticas a tratar correspondientes a cada uno de los eventos. Contamos con su participación.

| FECHA | NOMBRE DE LAS JORNADAS | DESTINATARIOS |
|-------------|---|----------------------------|
| 26 y 27 / 5 | I Jornadas Nacionales de Capacitación y Actualización: "Jardineras a la obra". | <i>Nivel Inicial</i> |
| 3 / 6 | II Jornadas de Capacitación: "Normas y valores. Una propuesta de intervención educativa". | <i>Nivel Inicial y EGB</i> |
| 23 y 24 / 6 | III Encuentro Nacional de Integración de Niños Discapacitados al Nivel Inicial y a la E.G.B. | <i>Nivel Inicial y EGB</i> |
| 25 y 26 / 8 | I Jornadas Nacionales de Capacitación y Actualización para Docentes de E.G.B. 1 y 2. | <i>EGB 1 y 2</i> |
| 22 y 23 / 9 | VI Encuentro Nacional de Docentes de Jardines Maternales. | <i>Maternal e Inicial</i> |

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

A modo de cierre.

Nos dedicamos en este primer acercamiento con los docentes, en el inicio de este ciclo lectivo del 2000, a desempolvar sueños viejos y a imaginar nuevos sueños recién nacidos. Así como fueron los sueños los que nos acompañaron en el trabajo con nuestros alumnos, serán también los sueños quienes nos impulsen a encarar la tarea escolar, enfrentar los desafíos propios de este año, animarnos a transitar nuevos caminos.

Sabemos que la realidad se impone interfiriendo "los sueños", en muchas ocasiones; pero estará también en los sueños la posibilidad de intentar superar las dificultades y avanzar siempre un paso más allá de lo posible.

Imaginamos los siguientes deseos para llevar a la escuela de la mano de la realidad y con un toque de magia soñadora:

Confianza en
los logros individuales
y grupales.

Ideas enriquecidas
en el encuentro
con los otros.

Creatividad y libre
expresión personal.

Cambios que nos
renuevan y viejas
experiencias
siempre válidas.

Reconocimiento
y valorización de
la tarea docente.

Comunicación e
intercambio con
los miembros de
la comunidad.



Retomando lo que ya dijimos en otras oportunidades de encuentro con ustedes desde este espacio de la Revista:

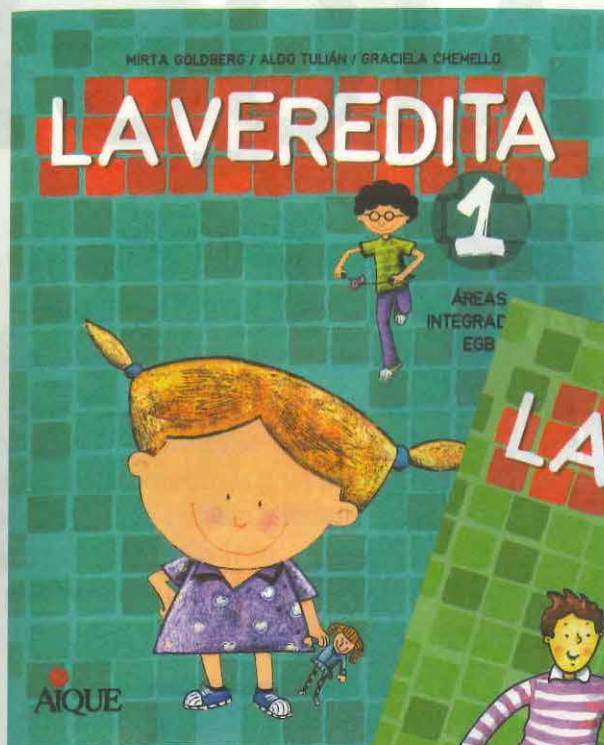
Esperamos que pensar acerca de estos criterios y a partir de estos aportes -que pueden y merecen ser enriquecidos con los propios de cada docente- ayude a superar, en compañía, las dificultades que atraviesan en la tarea diaria y a llegar un paso más allá de lo hasta aquí alcanzado. Con la idea que nos 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.

Con la finalidad de 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 de este año.

Novedades 2000

AIQUE

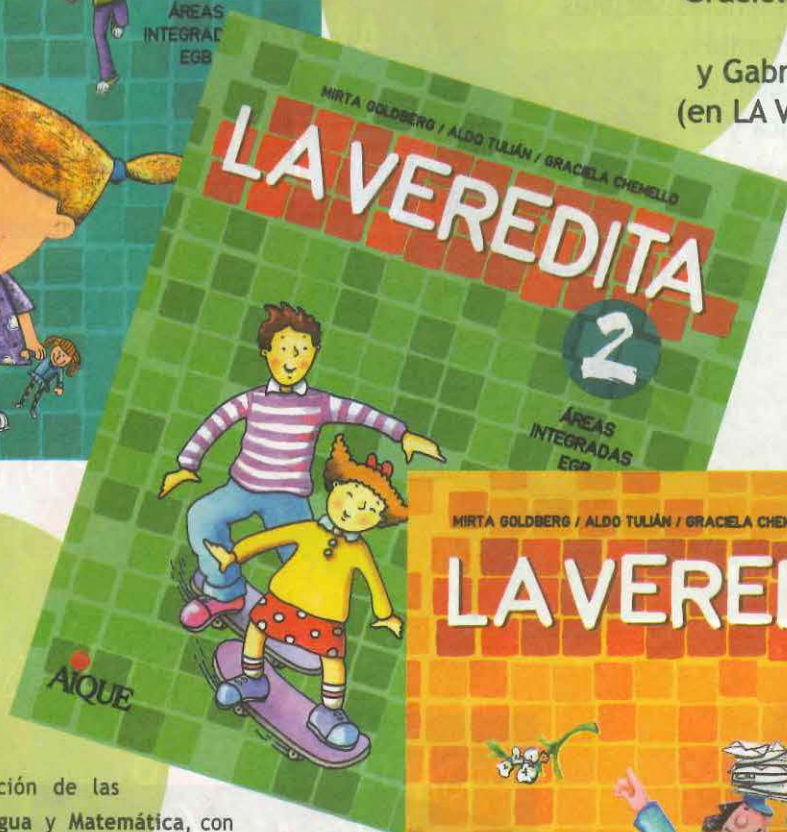
1er
ciclo



LA VEREDITA 123

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
Fco. Acuña de
Figueroa 352
Capital Federal
4865-5152
de atención al docente

AIQUE
GRUPO EDITOR

1976-2000
25

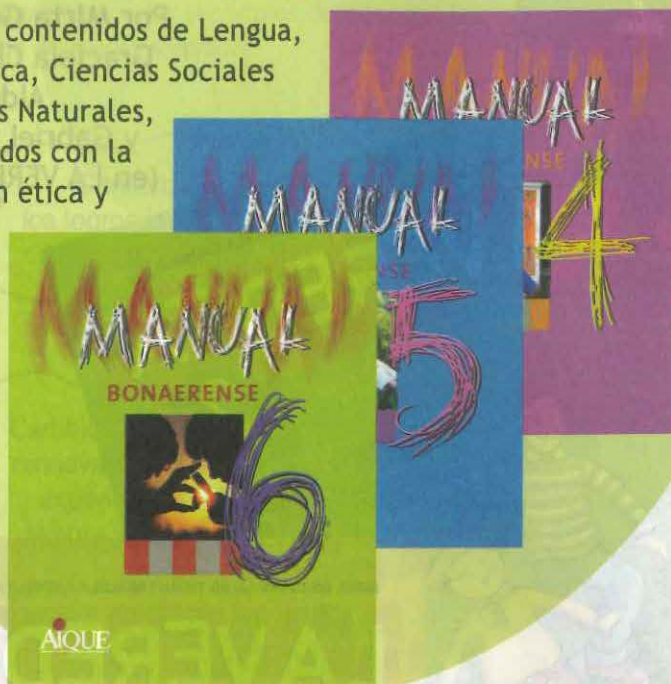
25 AÑOS DEDICADOS
A LA MEJOR EDUCACIÓN

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

Manual Bonaerense 4, 5 y 6

Todos los contenidos de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, relacionados con la formación ética y tecnológica.



Lengua 4, 5 y 6

Todos los contenidos del área en un libro y una antología literaria que promueve la lectura.



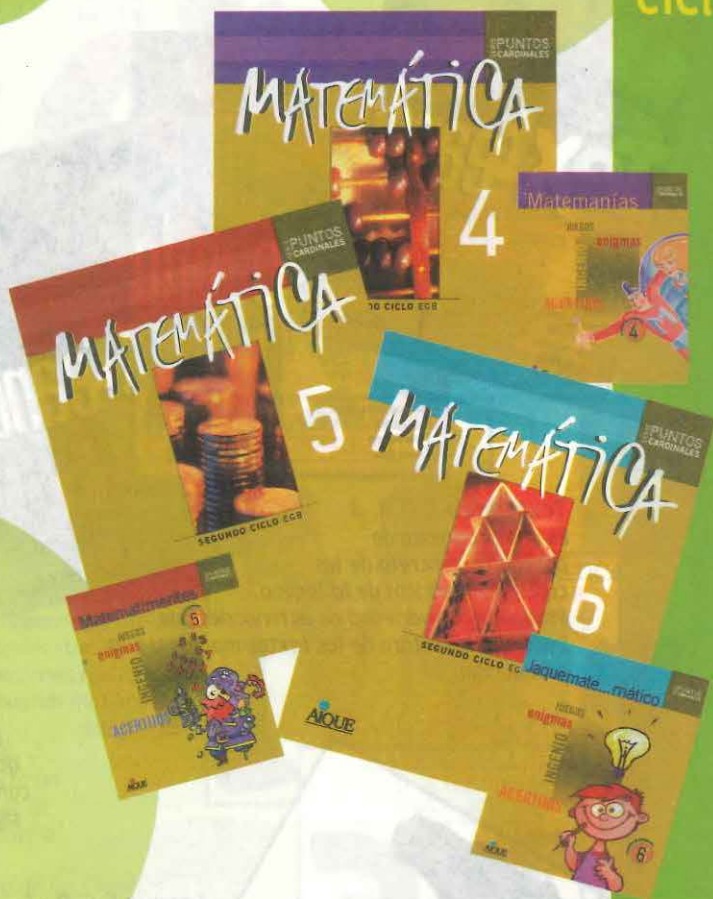
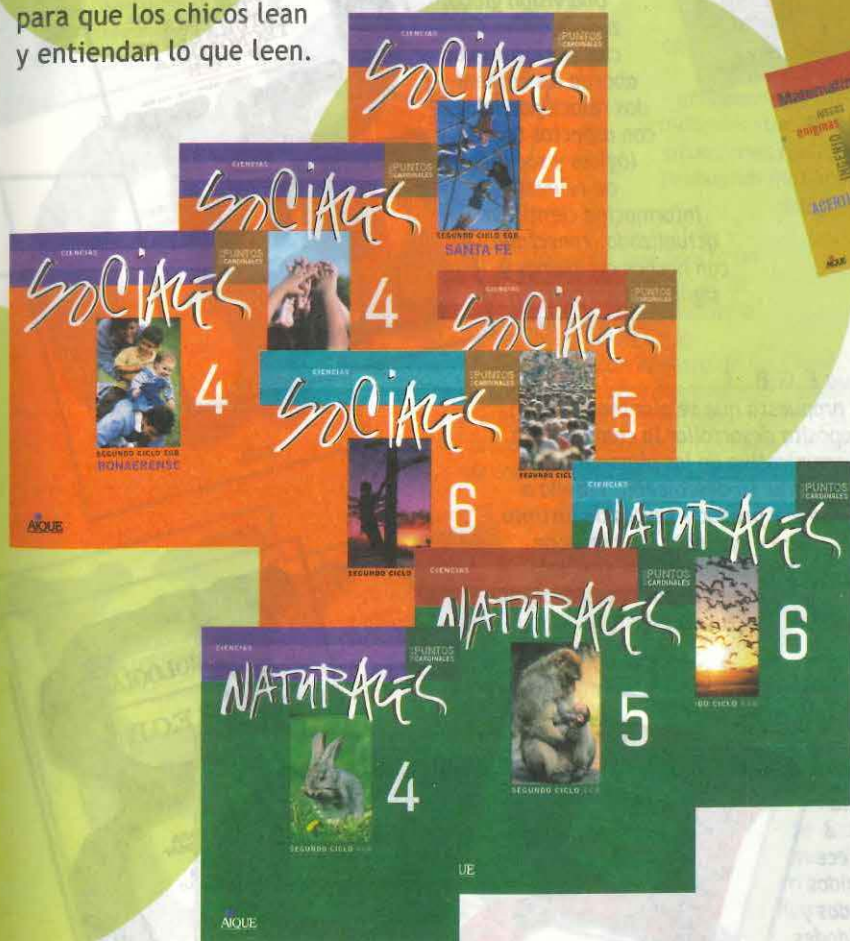
000

Matemática 4, 5 y 6
Resolución de problemas
en contextos cotidianos
y una novedosa propuesta
de matemática
recreativa.

2^{do}
ciclo

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.



- Solicite los recursos
didácticos que
acompañan estas obras:
- juegoteca literaria
 - fichas para el aprendizaje individualizado
 - láminas
 - proyecto tecnológico

Centro Aique
Fco. Acuña de
Figueroa 352
Capital Federal
4865-5152
de atención al docente

AIQUE
GRUPO EDITOR

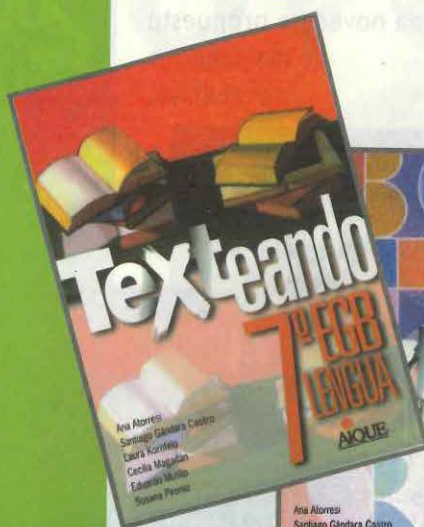
1976-2000

25

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

AIQUE 2000



Texteando E.G.B. 3

Es una propuesta de aplicación concreta de los conceptos teóricos de la lengua. Propone gran variedad de actividades que invitan a la lectura de los textos-modelo y a la producción.

Ciencias Naturales y Tecnología E.G.B. 3

Una visión globalizadora de las Ciencias Naturales que aborda los contenidos relacionándolos con aspectos tecnológicos y sociales de relevancia.

Información científica actualizada, conectada con hechos cotidianos y significativos para los adolescentes.



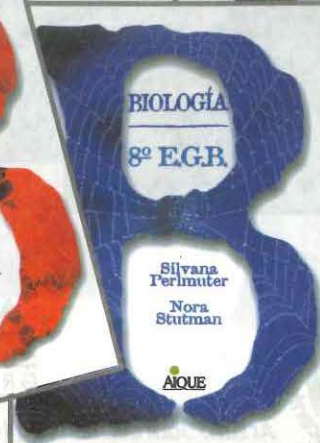
Lengua E.G.B. 3

Una propuesta que se plantea como propósito desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos y mejorar su desempeño. Enseña a leer y producir textos de distinto tipo y presenta los temas de gramática y normativa en función de las necesidades de lectura y escritura.



Biología E.G.B. 3

Ofrece contenidos actualizados y actividades diversas: problemas para elaborar hipótesis, experimentos, instrucciones para construir objetos, lecturas de divulgación científica.



Ciencias Sociales E.G.B. 3

Una serie de Ciencias Sociales integradas en la que se mantiene la especificidad de la Historia y la Geografía. Propone ejes problemáticos que dan sentido a la integración de ambas disciplinas, enriquecidas con los aportes de la economía, la sociología, la ciencia política y la antropología.



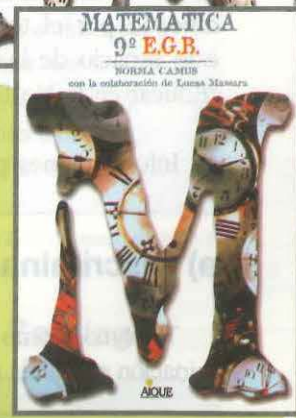
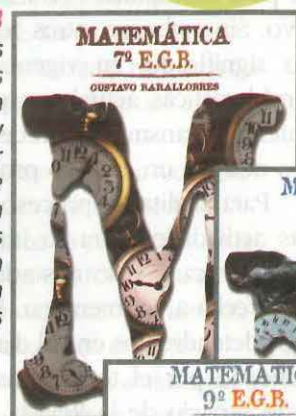
3er ciclo



Cada libro se acompaña con el anexo **Proyectos de trabajo** con nuevos contenidos y secuencias de trabajo para el aula.

Matemática E.G.B. 3

El eje que estructura estos libros es la resolución de los problemas que provocan reflexión, discusión y necesidad de definir conceptos y métodos de trabajo. Se ofrecen abundantes y variadas actividades vinculadas con situaciones reales y con problemas matemáticos desafiantes.



Geografía E.G.B. 3

Una serie que aporta un renovado enfoque de la disciplina, acercándose a la integración de la Geografía con el resto de las Ciencias Sociales. Se abordan conceptos significativos e información actualizada a partir de situaciones problemáticas reales, desafiantes y de interés para los adolescentes.



Historia E.G.B. 3

Una historia narrada en términos de proceso histórico. En estos libros se trabaja con gran variedad de fuentes y un enfoque que relaciona el pasado más remoto con el presente. Se acompaña con un proyecto de investigación para fomentar el espíritu crítico y la aptitud investigativa de los alumnos.

Solicite materiales para el docente que acompañan a estas obras.

Centro Aique
Fco. Acuña de Figueroa 352
Capital Federal
4885-5152
de atención al docente

AIQUE
GRUPO EDITOR

1976-2000
25

25 AÑOS DEDICADOS
A LA MEJOR EDUCACIÓN

Arturo Jauretche 162 (1405) Capital Federal • Tel.: 4958-0200 (lin. rot.) • Fax: 4958-4231
E-mail: aique@comnet.com.ar • www.aique.com.ar

Calendario escolar: Día Internacional de la Mujer.



Por Roxana Rebuffo y Mónica Lamas

En esta sección pretendemos rescatar las "fechas olvidadas" y aquéllas a las que se les asigna un espacio secundario dentro de las recordaciones de efemérides. Queremos destacar que las fechas propias de los actos escolares fueron desarrolladas en nuestros artículos del año anterior, y por su variedad de propuestas consideramos que aún siguen siendo un aporte para acompañar el trabajo de este ciclo lectivo. Sin embargo, otros "días especiales", por su significado, su vigencia en relación con problemáticas actuales y por los valores que intentan transmitir merecen un abordaje que les otorgue un espacio propio y destacado.

Para facilitar el proceso de planificación de las actividades para su implementación en el aula, en cada caso nos adelantaremos un mes a la fecha a conmemorar. En esta oportunidad nos detendremos en "El día de la Mujer", res significado por el tema transversal elegida para este espacio de la Revista del mes de febrero "Educar en la No Discriminación".

Informaciones para enriquecer el trabajo:

a) Discriminación a la mujer.

Tomamos como ejemplo, dentro de la discriminación sexual, la discriminación hacia la mujer.

"Porque cosa de tan poco ser como es esto que llamamos mujer, nunca ni emprende ni alcanza cosa de valor ni ser... Flaca y deleznable más que ningún otro animal... La naturaleza no la hizo para el estudio de las ciencias ni para los negocios de dificultades, sino para un solo oficio simple y doméstico."

Fray Luis de León. 1500, España. (Citado en *"La mujer fragmentada"*, de Lucía Guerra. Ediciones Colcultura.)

"Desde que comprendí el castellano me machacaron: la joven salteña debe estar siempre en la casa... El hogar es el santuario doméstico; su ara es el fogón; su sacerdotisa y guardiana natural, la mujer."

("Juanamanuela, mucha mujer". **Martha Mercader.** Editorial Sudamericana. 1850, La Argentina.)

La sociedad porteña ha puesto el grito en el cielo por culpa de Juan O'Gorman. ¿Y cómo arregla el padre de una O'Gorman semejante humillación? ¡Siendo el primero en pedir que se haga justicia!

- Excelentísimo Sr.: Me tomo la libertad de dirigirme a Ud. por medio de ésta, para elevar a su superior conocimiento el acto más atroz y nunca oído en el país..."

("Camila", **Agustín Pérez Pradilla,** Editorial Bruguera.) 1843, La Argentina.

"- Rosas, dice Gálvez, fusila a Camila para salvar a la sociedad toda. No quiere que el país se corrompa, que las mujeres falten tan gravemente a la ley de Dios y a la ley de los Hombres."

Preguntada por la causa de su prisión dijo que por haberse evadido de casa de sus padres en compañía de Vladislao Gutiérrez con objeto de contraer matrimonio con él.

Vladislao Gutiérrez era cura. Que si este suceso se considera un crimen... ella no lo considera delito por estar su conciencia tranquila. Agosto, 1843."

("Una sombra donde sueña Camila O'Gorman". **Enrique Molina.** Editorial Losada.) 1843, La Argentina.

"Pocos argentinos descendientes de inmigrantes, tuvieron una abuela instruida, es obvio que la educación estaba vedada a la mayoría de las mujeres."

(*"Novios de Antaño"*. María Elena Walsh. Editorial Sudamericana.) 1880, La Argentina.)

"Nacha... ni sabrá leer ni escribir; pero eso sí, sobre la cocina tenía tan profundos conocimientos como la que más."

.....
No era fácil para una persona que conoció la vida a través de la cocina, entender el mundo exterior."

(Como agua para chocolate." Laura Esquivel. Editorial Mondadori.) 1920, México.

Página/12 - 2 de septiembre de 1995.

FORO NO GUBERNAMENTAL

Tibetanas con la mordaza puesta

Con la boca cubierta por una mordaza y las manos atadas en la espalda, un grupo de mujeres tibetanas en el exilio protagonizaron ayer uno de los actos de protesta más emocionantes del foro paralelo a la IV Conferencia sobre la Mujer. Las tibetanas lograron ingresar a China con identidades falsas, y eligieron realizar su manifestación al conmemorarse el 30º aniversario de la constitución autónoma del Tíbet, ocupado por China. Según las mujeres, en ese país se hace un uso indiscriminado del aborto y de la esterilización femenina para contener el aumento de la población tibetana. Un tribunal de derechos humanos, en tanto, escuchó relatos estremecedores.

"Es un verdadero genocidio en una región que sólo tiene seis millones de habitantes y es grande como Europa occidental" dijo Thunder Chini, una de las manifestantes.

Los abusos contra las mujeres constituyen la forma más importante de violaciones de derechos humanos en el mundo actualmente, pero no se les otorga la atención que merecen y en la mayoría de los casos, se los deja impunes", dijo Charlotte Bunch del Centro para el Liderazgo Global de las Mujeres, la ONG que promovió la realización del tribunal. Durante el juicio, los gobiernos respectivos fueron, todos, encontrados culpables.

[Rebuffo - Lamas: *Las caras de la discriminación*. (En: *Educación en la integración y los derechos humanos*. Tercer Ciclo EGB. Provisión Escolar. Serie: Temas Transversales.)]

b) Sólo faltan 475 años.

La igualdad entre los sexos no está a la vuelta de la esquina. Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se necesitarán 475 años para conseguir paridad de condiciones entre hombres y mujeres.

Al conmemorarse el Día Internacional de la Mujer, la OIT sostuvo que si la evolución de la situación laboral de la mujer progresa al ritmo actual, harán falta casi 500 años para llegar a la igualdad.

A su vez, la Confederación Internacional de Sindicatos Libres (CISL) evalúa que para muchas mujeres en el mundo, la vida laboral constituye una "catástrofe". Según esta Organización, la flexibilización del empleo y la competencia internacional creciente tienen el efecto de imponer a los trabajadores condiciones próximas a la "esclavitud y recuerdan al capitalismo salvaje del siglo XIX". El informe sostiene que aunque la Unión Europea, el 59 por ciento de los trabajadores aporta la mitad del sueldo mensual de la pareja, las mujeres siguen sufriendo discriminación tanto para acceder al empleo como a la hora de recibir una remuneración.

La CISL concluye que los años '90 se han caracterizado por una vuelta en todo el mundo "a los métodos de producción de la época preindustrial, de tal forma que el subempleo se ha desarrollado formalmente". Las mujeres que trabajan en el sector doméstico, como vendedoras ambulantes o en ocupaciones de temporada "tienen empleos penosos sin seguridad social" y constituyen caso 500 millones a nivel mundial, según la organización sindical.

(Fuente: *Página/12*, 9 de marzo de 1996.)

c) Las arpilleras de Santiago.

Chile es este mundo de trapos de colores sobre fondo de bolsas de harina. Con sobras de lana y viejos harapos bordan arpilleras las mujeres de los suburbios miserables de Santiago. Las arpilleras se venden en las iglesias. Que haya quien las compre, es cosa de no creer. Ellas se asombran.

- Nosotras bordamos nuestros problemas, y nuestros problemas son feos.

(Galeano, Eduardo: *Mujeres*. Biblioteca Página/12.)

d) Los diablitos de Ocumicho.

Como las arpilleras chilenas, nacen de mano de mujer los diablitos de barro del pueblo mexicano de Ocumicho. Los diablitos hacen el amor, de a dos o de a muchos, y asisten a la escuela, conducen motos o aviones, se cuelan en el arca de Noé, se esconden entre los rayos del sol amante de la luna y se meten, disfrazándose de recién nacidos, en los pesebres de Navidad. (...) En casas sombrías, sin ventanas, las alfareras de Ocumicho modelan estas figuras luminosas. Hacen un arte libre las mujeres atadas a los hijos incesantes, prisioneras de maridos que se emborrachan y las golpean. Condenadas a la sumisión, destinadas a la tristeza, ellas crean cada día una nueva rebelión, una alegría nueva.

(Galeano, Eduardo: **Mujeres**. Biblioteca Página/12.)

■ ACTIVIDADES SUGERIDAS.

PRIMER CICLO.

- Invitar a madres y abuelas para conversar acerca de las actividades y los roles desempeñados en distintos momentos de su vida y en diferentes ámbitos de inserción, a partir de consignas como las siguientes:

- contar anécdotas relacionadas con los juegos infantiles en comparación con los juegos de los varones; los permisos para el tiempo libre, el tipo de lecturas y programación radial o televisiva vista o escuchada;
- describir escenas de la vida cotidiana en la que se diferencien los roles de varones y mujeres, vividas por ellas o por sus madres y abuelas;
- nombrar las actividades laborales fuera del hogar que desempeñaban las mujeres y de los recursos que disponían para ellos;
- recordar distintas etapas de su vida e identificar actitudes esperadas o "mal vistas" para las mujeres en determinadas situaciones;
- expresar sensaciones y opiniones en relación a cómo se vivenciaban las diferencias de género y las actitudes asumidas para enfrentarlas.

- Dramatizar una escena propia de la vida cotidiana con una protagonista femenina, e incluirle variaciones de caracterización, conflictos y resoluciones según consignas que reflejen épocas o contextos culturales diferentes.

- Caracterizar en afiches mujeres de distintos momentos históricos y escenarios geográficos. Identificar sus posibles "reivindicaciones de igualdad con los hombres" y expresar los reclamos con carteles incluidos en la imagen.

- Organizar una muestra con el material recopilado y producido.

SEGUNDO CICLO.

- Entrevistar a vecinos de la comunidad y miembros de la propia familia para obtener información acerca del rol de la mujer según diferentes perspectivas, a partir de preguntas como las siguientes, fundamentando las respuestas:

- ¿qué se gana o se pierde siendo mujer?
- ¿qué problemas hay que enfrentar siendo mujer?
- ¿reconoce alguna actividad que socialmente sea más fácil para la mujer?
- ¿a cuáles otras para la mujer es más difícil acceder?
- ¿cómo imagina la mujer ideal?
- ¿en qué rol cree que la mujer puede sentirse más segura?
- ¿en qué aspectos siente que la mujer es discriminada socialmente?
- ¿reconoce algún prejuicio de los otros en relación con las mujeres?

- Analizar las respuestas obtenidas discriminando las coincidencias o disidencias según contesten varones o mujeres, y personas pertenecientes a diferentes generaciones. Elaborar conclusiones propias en cuadros comparativos.

- Buscar y aportar imágenes gráficas de diferentes momentos históricos y contextos culturales en los que se representen mujeres. Recopilarlas de libros de texto, revistas, periódicos, folletos laborales, álbumes familiares, etc. Detenerse en ellas para describirlas considerando aspectos como:

- criterios estéticos según distintas clases sociales,
- la parte del cuerpo que se permite mostrar y la que se oculta,
- las actividades que se infieren a partir de los detalles,

- el significado de los accesorios y su relación con el contexto,
- los gestos y la expresión vinculados con las sensaciones que transmite.

- Registrar y analizar publicidades gráficas y televisivas de actualidad para descubrir:
 - su relación con los elementos anteriores,
 - los estereotipos propuestos para hombres y mujeres,

- el modelo de identificación que proponen,
- las mujeres que quedan excluidas de estos modelos.

- Informarse, discutir y analizar acerca de las características que adquirió la discriminación a la mujer en diferentes momentos y contextos históricos.

- Redactar monólogos de mujeres de variados ámbitos de pertenencia, en los que se expresen sus opiniones y sentimientos en relación con el rol y la actitud de la sociedad hacia ellas.

- Recopilar declaraciones y principios que protegen la igualdad de la mujer. Proponer

formas creativas de difundirlos a la comunidad mediante volantes, afiches, folletos, notas editoriales, etc.

- Destinar una instancia de cierre abierta a la comunidad para compartir las conclusiones y gestar un compromiso común para concretar actividades sostenidas a lo largo del ciclo lectivo en relación con las problemáticas analizadas, extendiendo su alcance a autoridades comunitarias y otras instituciones representativas del lugar.

Roxana Rebuffo es Profesora de Enseñanza Primaria.

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

PLANIFICACIONES

..... GUÍA DIDÁCTICA PARA EL DOCENTE

DESDE PREESCOLAR HASTA 9no. AÑO DE LA E.G.B.

Solicito me envíen la/s PLANIFICACIÓN/ES que se indica/n.

| Año | Preescolar | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º |
|----------|---------------|----|--------------|----|------------|----|--------|----|
| Cantidad | | | | | | | | |
| 8º y 9º | Cs. Naturales | | Cs. Sociales | | Matemática | | Lengua | |
| Cantidad | | | | | | | | |

A tal fin y de acuerdo con la lista de precios abonaré contrarreembolso la suma de \$ (Pesos)

.....) más \$2.- por gastos de envío.

Nombre y Apellido:

Dirección:

Localidad: Pcia.:

Tel.: C.P.:

 **PROVISION ESCOLAR**
ediciones

ESTADOS UNIDOS 2249 - BS. AS. (1227)
Tel.: (011) 4942-6767 - 4941-8026/4654
Fax: (011) 4943-3903 - Las 24 horas.

Reescritura de cuentos.



Por Irene Nielsen y Beatriz Kohen

■ ¿POR QUÉ REVISAR LO ESCRITO?

Todos hacemos pruebas, ensayos y borradores. La primera vez que hacemos una comida no siempre sale bien. Antes de salir, podemos llegar a cambiar de ropa dos ó tres veces, previo paso por el espejo o probar diferentes peinados hasta seleccionar el definitivo. Montar una obra teatral requiere de un arduo proceso de ensayo que supone hacer sustituciones, cambios, agregados.

Lo mismo sucede al escribir: hacer un borrador para revisar y mejorar la producción es parte inevitable del quehacer del escritor. Y no sólo del escritor profesional, cualquier escribiente, niño o adulto, necesita revisar su producción escrita y reescribir hasta que el escrito tenga la forma y contenidos buscados. En rigor, saber escribir es **también** saber revisar lo escrito y, si se quiere trabajar realmente con un enfoque comunicativo de la lengua, la revisión debe tener su espacio y su tiempo en el aula.

La revisión de los textos obliga a los niños a hacerse cargo de su producción, a leerla como si fueran lectores y a mejorarla en la medida que puedan ir discutiendo con otros, los problemas que aparecen. Implica conocer el sentido de la coherencia y la cohesión, revisar problemas de reiteraciones, el uso de las elipsis, ver la concordancia entre los modos verbales y los números, resolver problemas del significado global del texto y de ortografía, etc.

Esta tarea, que a veces resulta ardua y trabajosa, es una instancia de aprendizaje, ya que los alumnos tienen, no sólo que utilizar adecuadamente muchos de los contenidos del bloque de la reflexión sobre los hechos del lenguaje, sino que deben buscar nuevas respuestas a través de nuevos aprendizajes. Aprenden así, los conceptos por el uso de los mismos, y no por la memorización de definiciones.

■ LA REVISIÓN ES UN PROCESO.

El proceso de composición de un escrito conlleva, a su vez, tres procesos (que ya hemos mencionado en otros de nuestros artículos), que son:

- la planificación,
- la textualización y
- la revisión de los textos producidos.

Si bien hemos colocado al proceso de revisión en último lugar, no significa que haya que realizarla al final: la revisión comienza en el momento mismo de la planificación. Las ideas que se generan, se van modificando, ordenando, saltando, se retrocede, se relee, se avanza todo el tiempo.

Los escritores expertos con más experiencia en la producción de textos tienen incorporada la reescritura como parte de todo el proceso de composición, no esperan al final para corregir su escrito. En cambio los niños -que son escritores incipientes- escriben a chorro y no revisan sus escritos, a menos que el docente los invite a hacerlo.

Por ser un proceso que implica ir construyendo nuevas ideas, tachar, ampliar partes, sintetizar otras, agregar, modificar para que se entienda; es importante que el trabajo de reescritura se haga con otros, para que se puedan discutir las diferentes soluciones que puede tener un mismo problema. Escribir en grupos y luego revisar los textos que escribieron otros grupos son estrategias que les permitirán a los niños ser mejores lectores y mejores escritores.

Es imprescindible el trabajo con borradores, que permitan ir construyendo una actitud más flexible y suelta para poder tachar, enmendar, hacer flechas, escribir en los márgenes. **El cuaderno de clase no permite el error, por lo tanto, no es aconsejable su uso para la producción y revisión de escrituras.**

Otro elemento fundamental que cambia la óptica del escritor, es tener un destinatario concreto de su composición, porque al revisar, se coloca inconscientemente en el lugar del lector, permitiéndole tomar mayor distancia con el escrito para poder revisarlo.

■ UN EJEMPLO INTERESANTE.

Veamos un ejemplo de producción y revisión de un cuento. Fue realizado por un grupo de alumnos de 5º año en el marco de un proyecto de escritura de cuentos para hacer un libro para la biblioteca.

El proyecto comenzó con la lectura e interpretación de cuentos, algunos elegidos por los alumnos y otros seleccionados por el docente para hacer un análisis entre todos.

Luego realizaron el plan de escritura. (Ver Texto 1.)

El plan de escritura sirve como encuadre al desarrollo de la producción posterior. En este caso, si bien no lo aclararon, colocaron personajes principales y secundarios. Vemos también la utilización de la tilde en un caso de sobregeneralización de una regla: "todas las palabras agudas terminadas en n llevan tilde", es por esto que le pusieron tilde a los verbos cazaron, llevaron y vivieron. Además podemos observar en la solución la incoherencia entre número y persona de los verbos con el resto de la oración. "Se escapó y vivieron muy feliz con el hijito".

Personajes: delfin de color gris y blanco
Personajes secundarios: los cazadores de la parte del mar y que
tenian fuerza y eran se gladios
Tiempo: el año 1942
Lugar: en el mar que era grande y se llama el
problema: la caza y la libertad del mundo
marino y la mar tiene era que lo molestaban
solución: que se escape y vivieron muy feliz
con el hijito

Texto 1.

El Delfin que salvo vidas

En el año 1942 había un delfin que vivia en el mar del oceano pacifico. Las personas que se metian al mar que no sabian nadar el delfin los salvaba. El delfin era muy grande, de color gris y blanco, con ojos marron claros. Ella estaba por tener familia y antes que vengan los cazadores, ella tubo familia y su hijo se llama tritón y la madre se llama trini. Se llama al delfin salva

Texto 2.

La Delfina que salvo vidas

En el año 1942 habia una delfina que vivia en el mar del oceano pacifico. Las personas que se metian al mar y no sabian nadar la delfina los salvaba. La delfina era de color gris y blanco, con ojos de color marron claros. Ella estaba por tener familia y antes que vengan los cazadores del mundo marino que fueron hechos y por venganza la querian coger a la delfina y no la pudieron encontrar, porque estaba un barco que

Texto 3.

Version final: La delfina que salvo vidas

En el año 1942 habia una delfina que vivia en el mar del oceano Pacifico. La delfina salvaba a las personas que se metian al mar y no sabian nadar. La delfina era de color gris y blanco, ojos de color marron claro, ella estaba por tener familia. Habia unos cazadores que por venganza querian a-tacar a la delfina porque los habian despedidos de mundo marino. Entonces llegaron los dueños de mundo marino y salvaron a la delfina, se la llevaron y la dejaron en un pino.

Texto 4.

Primer borrador: (Solamente tomamos la primera parte del cuento). (Ver Texto 2.)

Este primer borrador fue expuesto en el pizarrón para realizar una revisión con el grupo clase y que a la vez sirviera de modelo para saber cómo tenía que corregir cada grupo su escrito, ya que por primera vez realizaban un proceso de revisión.

Las siguientes son algunas de las cosas que dijeron los chicos:

- "Está escrito todo seguido, le faltan los puntos para separar el texto en párrafos".
- "No se sabe si el personaje principal es un delfín o una delfina".
- "No se sabe quiénes son los cazadores, que están en el medio de una oración".
- "Repíte mucho delfín y delfina".
- "Hay muchas 'y', podrían poner comas".
- "Los verbos están en pasado y de repente se ponen en presente".

Después de esta primer mirada, reescribieron el texto y elaboraron otro borrador. (Ver Texto 3.)

Como vemos, aquí pudieron definir el sexo del personaje. Puntuaron y separaron los párrafos. Reescribieron la segunda oración para que el texto esté más claro. Comenzaron a explicar quiénes eran los cazadores y por qué estaban allí. Sin embargo, el tercer párrafo resulta muy largo, con mucha información y falta de progresión temática.

El texto es leído por otro subgrupo que le señala la confusión del tercer párrafo. - "Aquí no se entiende bien qué pasa, lo tendrían que aclarar".

- "Pacífico es el nombre del océano, va con mayúscula".

Escriben un tercer borrador. (Ver Texto 4.)

En esta versión logran mejorar los dos primeros párrafos y aclarar la secuencia de los hechos en el tercer párrafo. Utilizan el conector "entonces", que da mayor coherencia al texto.

Como vemos en el ejemplo, estos alumnos trabajaron mucho cada texto, volviendo a reescribir con mayor precisión y claridad y cada reescritura los llevaba a revisar sus conocimientos lingüísticos para poder mejorar el texto. Este grupo realizó cinco borradores y la versión final. El texto fue trabajado dos veces por semana, una hora o dos de clases y el proyecto total llevó alrededor de dos meses de trabajo.

Algunos dirán que es mucho el tiempo para producir un sólo texto, pero si hiciéramos una lista de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se trabajaron en la producción de este cuento, nos daríamos cuenta que en

realidad, se trabajaron casi todos los contenidos del área, referidos a este tipo de textos. Por lo tanto, más que pensar en el tiempo que se utiliza, habría que centrarse en que el aprendizaje resulte significativo y funcional. El uso flexible del tiempo, adecuándolo a las necesidades de los niños, es el tiempo mejor utilizado. Debe ser aprovechado al máximo, para evitar que se convierta en un tirano de la propuesta didáctica.

Hay que tener en cuenta que los alumnos están en proceso de aprendizaje y, por lo tanto, realizan aproximaciones sucesivas a una buena producción escrita. En la medida que se instalen las estrategias de reescritura, mejores serán las aproximaciones que realicen.

■ A MODO DE CIERRE.

El proceso de revisión podría tener la siguiente secuencia:

- Comenzar con la lectura total del texto y analizar la macroestructura del mismo, es decir, el sentido global del escrito. Si el mensaje que se quiere transmitir es entendible por todos.

- Continuar con la superestructura del mismo, si mantiene los elementos esenciales del formato elegido.

- Luego trabajar la microestructura, que supone observar, la progresión temática, las relaciones entre las oraciones, la coherencia y la cohesión, la puntuación y la ortografía.

Al comienzo, los alumnos revisarán sus producciones de acuerdo con lo que les resulte más fácil y visible. Pero, para evitar que se queden adheridos a los aspectos formales del texto como: la ortografía, el tipo de letras, la disposición espacial; y se centren en los aspectos profundos de la producción, la docente debe guiar la tarea para ayudarlos a comenzar por lo más importante, dejando lo superficial para el final.

Agradecemos a la docente Mirta Sena y a sus alumnos de 5º año de la escuela N° 7 de Boulogne y a los alumnos del ISFD N° 52 de San Isidro, Mónica Morales y Ramiro García Tumas, por la colaboración brindada.

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

Beatriz Kohen es Licenciada en Ciencias de la Educación.

Cómo construyen la decena nuestros alumnos. (Segunda parte.)



Por Abraham Marcos Bromberg

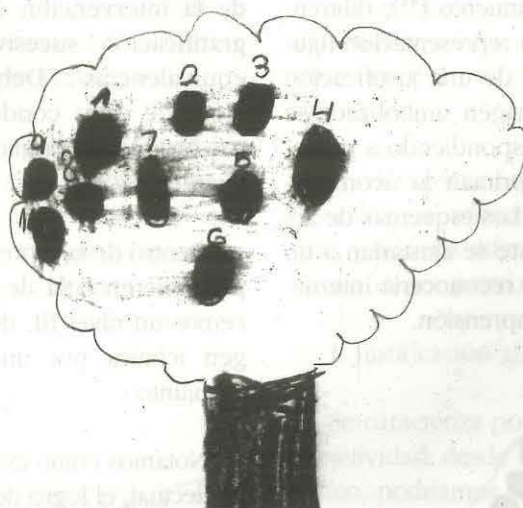
Aportes de la Psicología Genética para el mejoramiento de la Didáctica de la Matemática en E.G.B. 1.

■ V. ANÁLISIS DEL MATERIAL INVESTIGADO, SOBRE LOS FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS DESCRIPTIVOS.

Un primer nivel de representación simbólica del concepto de "d" es lo que hemos denominado en llamar gráfico, debido a que lo que configura el agrupamiento de 10 elementos es un dibujo. Si bien remite a una figuración simbólica, lo representado está alejado del grado de abstracción/generalización que implica una equivalencia, ya que ésta prescindiría de todo componente perceptual.

Dentro de esta primera categorización, podemos diferenciar dos subniveles: el I a), lo llamamos gráfico SUBJETIVO, ya que la representación de la decena está cargada de una intención particular, que contaminaría la igualdad con las 10 unidades.

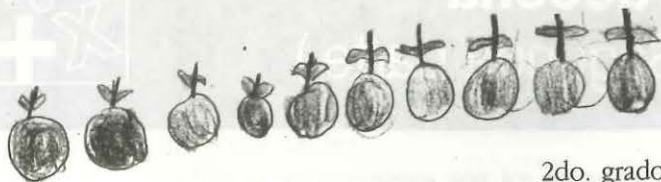
Por ejemplo: De toma: DECENA



2do. grado.

El I b), lo catalogamos como gráfico PROPIAMENTE DICHO, ya que alude a una imagen "convencional", que incluye los 10 elementos que hacen a la "d".

Por ejemplo: De toma:



2do. grado.

Ambas subcategorías, las nombramos como "gráficas" ya que constituirían el nivel de simbolización "más primitivo", siguiendo la evolución de un pensamiento representativo.

Una segunda denominación, también SIMBÓLICA, la hemos nominado como FIGURATIVA, ya que la representación remite a un icono, que implica un grado de generalización mayor que el mero dibujo.

Hemos subdividido este nivel en dos grandes grupos: figurativo deformante y figurativo con conjunto (III).

Dentro del II, reconoceremos dos subniveles.

Llamamos deformante a este nivel de representación simbólica ya que la imagen conlleva una "necesidad de contención". Por ejemplo: la ubicación de 10 unidades dentro de una "bolsita" es resultante de un producto escolarizado, "artificial", que no alude al objeto real en sí; de aquí, la "deformación" que citamos como categorización.

Dentro de este agrupamiento (**), diferenciamos uno II a), donde la representación figurativa no es acompañada de una justificación lógica; es decir, que la imagen simbolizada se realiza mecánicamente, respondiendo a procesos intelectuales donde priman la acomodación sobre la asimilación. Los esquemas de acción del sujeto cognoscente se ajustarían a un modelo didáctico, que no reconocería internamente una verdadera comprensión.

Por ejemplo: De toma:



2do. grado.

Una producción más evolucionada respecto al acercamiento a la equivalencia de "1d=10u", es el subnivel II b), que agrega a la representación figurativa, una JUSTIFICACIÓN LÓGICA. Identificamos un avance en esta simbolización, ya que si bien predomina también el ajuste al "modelo", se intenta un dominio intelectual del mismo a través de una explicación verbal que sustenta la apropiación del conocimiento.

Por ejemplo:



3er. grado.

El niño explica: "Nosotros, en el colegio, tenemos tiritas y cuadrados. Y los cuadrados son los cuadraditos y las tiritas son las decenas."

Desde primer grado hacemos ésto. 10 cuadraditos sueltos pero pagados. Y la decena es el número 10".

Observación.

En uno de los colegios, se nota una combinación del nivel I con el II, que hemos llamado gráfico-figurativo. Esta representación en la totalidad del alumnado es consecuencia de la intervención docente, que exige una gratificación sucesiva de varias "pseudoequivalencias". Debido a la "automatización" de estas conductas, consideramos estos productos cargados de un efecto neurotizante escolar.

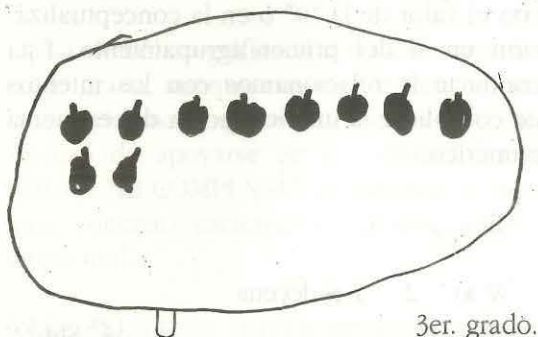
Dentro de la representación FIGURATIVA, y para diferenciarla de la "deformante", establecemos un nivel III, donde se sustituye la imagen icónica por una más convencional: el "conjunto".

Notamos como avance de una construcción intelectual, el logro de un código, lenguaje aritmético, que aproxima al alumno a prescindir de una realidad que lo ata más a lo empírico y lo aleja de la auténtica equivalencia.

(Un enfoque válido es apoyarse sobre lo concreto; otro es provocar una generalización que arrastra lo empírico a una deformación conceptual.)

También dentro de este nivel, identificamos dos divisiones: una representación sin justificación lógica y otra, con una explicación racional de la figuración.

Por ejemplo:



3er. grado.

~~quinto~~

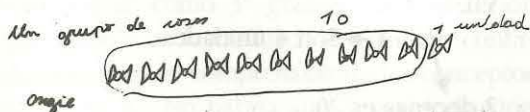


2do. grado.

En un IV nivel en la construcción del concepto de decena, observamos una representación simbólica que no es ni gráfica ni figurativa. Se alcanza un mayor grado de generalización, en la medida en que el sujeto de conocimiento reconoce la necesidad de anexar a la imagen, el cardinal que hace a la equivalencia en sí.

Con la aparición de la numeración, se establece una diferencia importante respecto de los niveles anteriores: se intenta visualizar que independientemente de los objetos que componen un conjunto, el agrupamiento de primer orden en el S.N.P. remite a una cantidad de 10 elementos.

Por ejemplo:



3er. grado.

Finalmente, y en un V nivel, observamos que algunos alumnos lograrían el ESTABLECIMIENTO DE LA EQUIVALENCIA. Consiguen abandonar totalmente la representación simbólica y poner en juego una igualdad aritmética: $1d = 10u$. Prescinden del contenido empírico que los ha llevado a la interiorización del esquema conceptual, y logran la generalización que les permitirá avanzar más operativamente en la construcción del S.N.

Por ejemplo:

Una decena es:

10 unidades.

a a a a a a
a a a a

3er. grado.

El niño explica:

“Una decena es un conjunto de 10 unidades. Las unidades son conjuntos de un número y el número 10 representa una decena. La unidad, u, es de un número (1)”.

Inferencias respecto al tipo de respuestas de la 2da. consigna.

En la segunda parte de la investigación, indagamos la asociación implícita entre la representación interna de la “d” y el cardinal que la simboliza.

En la explicación del orden posicional de la decena en el número “24” (usado como ejemplo), podemos diferenciar siete niveles de justificación por parte de los alumnos.

I. Justificación afectiva.

Se caracteriza por una respuesta cargada de subjetividad; desde un punto de vista psicogenético, podríamos catalogarla dentro de un nivel pre-lógico.

Por ejemplo: “Porque me gustó” (2º gr.)

II. Sin posibilidad de explicación oral.

En este nivel, el niño se ve imposibilitado de traducir de un código a otro: pasar de un lenguaje simbólico (numérico) a uno verbal. La causa de este tipo de conducta obedecería a la interiorización del concepto de "d" en forma mecánica, sin el acceso a la descomposición interna del número.

Por ejemplo:

2 4 "No sé" (2° gr.)
d u

III. Justificación mecánica.

Es una explicación que busca conformar al adulto; realmente, tampoco hay una posibilidad intelectual (lógica) de justificar el lugar posicional de la "d".

Por ejemplo:

2 4 → "Así lo aprendimos" (3° gr.)

No se observa una justificación causal, propia del estadio de las operaciones concretas.

IV. Referencia a la posicionalidad.

La explicación que remite a la ubicación de la "d" en relación con un lugar de anterior-posterior, derecha-izquierda o "primero-segundo", es una justificación ARBITRARIA, ya que no refiere a la conformación del agrupamiento del primer orden.

En parte, también se encuadra en un estadio anterior al operacional concreto, en el sentido de hacer referencia a un lugar basado, fijado, en lo perceptual, y no inferido independientemente de la lateralidad.

Ejemplo de respuestas:

2 4
d u → Es el 2° número
↓
Es el 1° número (2° grado)

Está adelante ← 2 4 → Está atrás

(3° grado)

La d es la La u es la
de la izquierda ← 2 4 → de la derecha

(3° grado)

V. La justificación del valor posicional de la "d", en este nivel, presenta una confusión con el valor de la "u" o en la conceptualización en sí del primer agrupamiento. Esta conducta la relacionamos con los intentos de consolidar la interiorización del esquema numérico.

Ej.

V a) 2 4 → decena (2° grado)

V b) 2 4
↙ 2: centena 4: d; empieza 1°
(2° grado)

VI./VII. Intento y logro de equivalencia.

En estos niveles, el niño se aproxima y alcanza la explicación lógica que permitiría relacionar que el "2" del lugar de la "d", representan 2 agrupamientos de 10 elementos.

En este momento, el sujeto cogniscente habría interiorizado las relaciones internas que hacen al S.N.P., como la idea de valor absoluto y relativo de un número.

Ejemplo VI

2 4 → Unidad, porque son 4
↓
Porque 10 + 10 es veinte
(3° grado)

VII.

2 4 → Son 4 unidades
↓
2 decenas es 20
(3° grado)

■ VI. PERFIL DE CONCLUSIONES.

Observando las muestras recogidas con respecto a la primera consigna (Dibujo), se registra un mayor número de respuestas en el Nivel II (a + b), tanto en 2° como 3° grados. La representación simbólico-figurativa "deformante" del objeto de conocimiento en sí, demuestra las dificultades en la auténtica asimilación del contenido escolar.

Lo simbólico-gráfico (I a y b) se conserva en 3° grado, aunque con menor carga subjetiva. Podríamos explicar este hecho en la necesidad de apoyarse en un "dibujo" como FORMA DE COMPENSAR la ausencia de material concreto, característica de este período intelectual.

La ausencia de justificación lógica sobre la representación realizada, tanto en el nivel II como el III, se da en mayor medida en 2° grado. Probablemente, por las dificultades en la relación de un código simbólico oral, o también, por la escasa estimulación de las argumentaciones que solicita el docente.

La manifestación de la cardinalidad en el nivel IV prepara el camino a la equivalencia: es una especie de respuesta de transición, ya que conserva aún la representación simbólica, pero puede reflexionar sobre la misma, estableciendo una relación con el esquema numérico.

Finalmente, se observa que el logro de la equivalencia entre e y u se alcanza en un número mucho más significativo, en el 3° grado que en el 2°. Supuestamente, por la mayor cantidad de ejercitación sobre el sistema numérico, que estaría asociada también a las mayores posibilidades estructurantes del pensamiento.

Con respecto a las tabulaciones de la 2da. Consigna (Explicación del n°/), se registra un mayor número de respuestas en el Nivel IV, tanto en 2° como 3° grados. La justificación que alude a la "lateralidad" del número confirmaría la falta de comprensión de los conceptos de "u" y "d". No habría aún la interiorización del sistema de equivalencia.

Justamente, es escasísimo el número de respuestas del nivel VII, lo que demostraría que la enseñanza (y aprendizaje) de la unidad y el agrupamiento no se corresponden con el significado del número en sí.

Nos llama también la atención, que los diversos niveles en 3° grado (en general) no disminuyen respecto a las respuestas de 2° no se observan grandes diferencias. Podríamos analizar esta realidad dentro de las dificultades que implica la elaboración de los conceptos indagados, ya que requieren cierto nivel de abstracción, generalización que aún no se manifestaría.

Retomando la hipótesis de trabajo planteadas, observaríamos en primer lugar, la DIFERENCIA que existiría entre los niveles de representación gráfica de la "d" y el objeto de conocimiento en sí.

Parecería que los esfuerzos de la explicación docente no se articularían con los esfuerzos que pone en práctica el alumno a través de los mecanismos de interiorización.

Quedaría demostrado que la construcción del contenido "d" ofrece DIFICULTADES SIGNIFICATIVAS para su asimilación intelectual: existiría una falta de concordancia entre los esquemas conceptuales y los esquemas de acción (estructurales) del pensamiento.

En alusión a la segunda consigna, podríamos confirmar la ausencia de relación que los alumnos poseen entre el agrupamiento lógico-matemático y el cardinal.

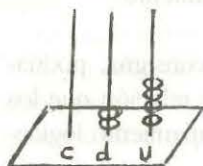
Creeríamos que el número se asimilaría de manera más conceptual, sin sustentarse en esquemas de acción lógicos, necesarios para la auténtica comprensión.

Habría que seguir pensando las dificultades que implica la interiorización el Sistema de Numeración Posicional en el 1° Ciclo: desde temas como valor absoluto y relativo hasta las reglas de composición del sistema. Pero esta tarea habría que hacerse en relación a la estructura de pensamiento de los alumnos.

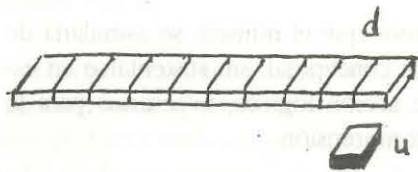
También nos queda como interrogante pensar si los distintos tipos de respuesta para dar una explicación del concepto de "d" obedecen a una construcción natural que realiza el niño, de manera psico-genética (de lo que deberían inferirse lineamientos didácticos), o si son producto del sistema de enseñanza que obliga a poner en práctica diferentes compensaciones para lograr la supuesta comprensión.

VII. ALGUNAS SUGERENCIAS DE IMPLEMENTACIÓN DIDÁCTICA.

1. Procurar no descontextualizar el manejo del número de los usos en la vida cotidiana.
2. Repensar las características que implica el abordaje del Sistema: que reglas deben construirse, de Numeración: qué esquemas de acción previos se requieren al abordaje del n°, Posicional: cómo se generan los valores numéricos?, Decimal: qué relación guarda con los agrupamientos.
3. Trabajar didácticamente con material concreto que no conlleve a una deformación del objeto de conocimiento, como un "atadito de escarbidentes".
4. Resignificar la función de las regletas o el ábaco, para la operatoria aritmética.



Permite visualizar la reversibilidad subyacente a la equivalencia $10u=1d$



Ayuda "+visualmente" a la composición o descomposición del agrupamiento. d u

5. Incluir las operaciones en situaciones problemáticas (del conflicto al algoritmo, y no viceversa). Tampoco se sugiere "inventarlas artificialmente"; es preferible una justificación del uso de la operatoria desde el mejoramiento

de la estructuración lógica del pensamiento antes que la resolución de un problema no funcional.

Le sugerimos un camino didáctico para la construcción de la "d".

1. Asegurar en el alumno, la CONSERVACIÓN DE LA CANTIDAD. (Y los otros aspectos que hacen a la interiorización del esquema numérico)
2. Presentar (o representar) los números del 0 al 9
3. Trabajar con agrupamientos en distintas bases antes que la decimal.

Ejemplo: el paquete de galletitas de la merienda escolar está formado por 4 unidades (4 "sueltas", "1, 1, 1, 1".

- Nivel concreto: armar los paquetes.

Ejemplo:



- Nivel figurativo: observar agrupamientos en revistas del Súper.

Ejemplo: - paquete de salchichas de 6u

- rollos de papel higiénico de 4u

- 5 paquetes de galletitas agrupadas por oferta

- Nivel simbólico:

| "Grupos de 4" | "Sueitas" |
|-------------------------|-----------|
| 2 | 1 |
| (siguiendo ej. Inicial) | |

- Nivel de explicación oral: qué representaría el gráfico o la "tabla" que hemos analizado.

4. Luego de operar con sistemas de diversas bases, presentar el agrupamiento en base 10, con los mismos niveles de representación del punto anterior.

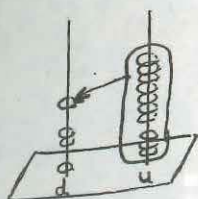
Un ejemplo: con 10 monedas de 10 centavos (no 0,10), podemos formar 1\$.

5. "Componer" los números que conforman la primera decena, siguiendo el lineamiento anterior de agrupamientos.

6. Presentar todas las decenas, por inferencias sucesivas (no mecánicamente), para poseer una visión global de una matriz de números a construir.

7. En el momento de trabajar la suma con dificultad en el valor posicional, recurrir por ejemplo al ábaco.

$$\begin{array}{r} 13 \\ + 27 \\ \hline \end{array}$$



Establecimiento de equivalencia.

- Conceptualmente: base de agrupamientos.
- Lógicamente: sustento de reversibilidad (por anulación).

(Nota: las argollitas son del mismo color para las unidades y decenas, para evitar fijaciones en lo perceptual, que volverían a deformar la operación en sí.)

8. En el momento de trabajar la resta con dificultad en el valor posicional, operar A LA INVERSA del algoritmo "suma".

9. Presentar la centena, como agrupamiento de segundo orden. Así como 10 u equivalen a 1d, 10d conforman 1c, ya que se aplicarían las reglas del sistema analizado.

10. Establecer las equivalencias necesarias para continuar operando.

Sabemos que el camino analizado no es tarea fácil; ojalá hayamos contribuido desde nuestra investigación a enriquecer la reflexión sobre nuestras propias prácticas educativas.

VIII. BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA.

- Castorina, J.A. y otros: **Psicología Genética**. Bs. As., Paidós; págs. 15-41.
- Coll, César (compilación): **Psicología Genética y Aprendizajes Escolares**. Madrid, Siglo XXI, 1983.
- Moreno, Monserrat y Equipo del IMIPAE: **La Pedagogía Operatoria**. México, Laia, 1997.
- Wittrok, M. y Baker, E. (compilación): **Test y Cognición**. Bs.As., Paidós, 1998.
- En: **La obra, Revista de Educación**. N° 11 - Págs. 86 a 95, N° 12 - Págs. 85 a 95, Bs. As., Nov./Dic. 1996.

Nota: Colaboraron en este trabajo: María A. Gasparini; María F. Mariano; Cecilia M. Ricobaldi; Gisela M. Vergara; Militza A. Villar; Silvana Vivas (alumnas del último año de la carrera de Formación de Psicopedagogos del Consudec).

Abraham Marcos Bromberg es Psicopedagogo. Profesor de distintas asignaturas en el Instituto Superior del Profesorado del Consudec y en la Escuela de Educación Especial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

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

Lo perceptivo como núcleo conceptual para trabajar tiempo y espacio en E.G.B. 1: La elección del tema.



Por Mario López y Sergio E. Rodríguez

■ INTRODUCCIÓN

En el artículo del mes de enero (LÓPEZ, M ; RODRÍGUEZ, S., 2000) planteamos los aspectos teóricos y metodológicos sobre los cuales nos sustentaremos durante este año. A partir de ahora el docente encontrará sucesivas alternativas de actividades para trabajar lo perceptivo como eje estructurador de su labor en el área de Ciencias Sociales, siguiendo la metodología de proyecto del medio.

En esta entrega trabajaremos la elección del tema de los proyectos, donde interviene un proceso de toma de decisiones por parte del docente, que por lo general se hace "en caliente", en la práctica cotidiana, de forma inconsciente e inmediata, en función de lo que va pasando en la clase y a partir de esto la decisión que toma el docente y que, en definitiva, define "su estilo de práctica" y desde donde podemos observar la teoría sobre la cual se sustenta.

Aquí se presenta una secuencia organizada de este proceso para que se pueda lograr una mayor eficacia y una mejor posibilidad de reflexionar sobre la misma para futuros proyectos.

Para la **elección del tema** se pueden seguir los siguientes pasos:

1. En caso de que éste sea el primer proyecto se parte de los contenidos que plantea la currícula oficial (el espacio geográfico inmediato..., el tiempo histórico...), teniendo en

cuenta que cada proyecto plantea una secuencia de aprendizaje progresivo por los alumnos, donde en cada nueva experiencia se va aumentando la complejidad de las actividades. Esto explica la relación que tienen que existir entre los proyectos "sobre lo aprendido" y "sobre lo que se va a aprender".

La clase propone, elige y vota el tema a trabajar, donde cada propuesta tiene que estar fundamentada. Los alumnos trabajan sobre sus conocimientos previos sobre ese tema, preguntándose, conjuntamente con el docente sobre la necesidad, relevancia, interés u oportunidad para trabajar ese tema y no otro. Éste es el momento de definición del proyecto por parte de la clase, ya que se escoge el tema, se definen los conceptos que se van a trabajar y como se va a trabajar (el guión).

Como el proyecto se define a partir de las demandas del alumnado y éste, en general, especialmente en los primeros niveles, hace propuestas sobre lo que ya sabe y domina y el docente en su búsqueda de ir hacia un aprendizaje superado, plantea que las ideas sean presentadas en función de su relevancia o estimula esta situación a través de la introducción de recursos didácticos (un artículo periodístico sobre el tema, un vídeo, una conferencia, etc.).

Hay que ir más allá de "lo que nos gusta", sino plantear la conexión con la información que se brinda y elaborar hipótesis de trabajo que guíen la práctica.

2. Los alumnos en sus propuestas tienen que presentar lo que quieren estudiar, y luego se elige entre todas la que se va a producir en la práctica de la clase.

3. Se escogen una serie de hipótesis en función de lo que se quiere saber, las preguntas que hay que responder, etc.

4. El docente define el hilo conductor del proyecto, aquello que define que este no sea solamente una estructura informativa y que pueda ser aplicado en el análisis de otras realidades. Este esquema deberá tener relación con el proyecto educativo institucional.

5. Se establece un primer índice de contenidos y actividades y se definen algunas fuentes de información para comenzar con el desarrollo del proyecto. En este momento cobra fundamental importancia la definición del docente sobre lo que pretende que la clase aprenda con el proyecto.

6. El docente tendrá que estar actualizado sobre la información existente del tema, con el objetivo de presentar lo novedoso, lo actual, sugerir preguntas para que los alumnos construyan un conocimiento nuevo. Éste es el momento para contrastar con la información que dispone el resto de la clase y las conexiones que existen con temas que se están desarrollando en otras materias.

7. Crear en la clase un clima de compromiso grupal e individual con el trabajo.

8. Prever los recursos que se van a utilizar en el proyecto.

9. Plantear una secuencia de evaluación que podría ser:

- Inicial: sobre los conocimientos previos de los alumnos, sus hipótesis y fuentes de aprendizaje.

- Formativa: los contenidos que están aprendiendo y como se relacionan con el índice prefijado.

- Final: lo aprendido en relación con los planteos iniciales del proyecto.

10. Recapitular sobre el proceso llevado adelante, en una especie de memoria que el docente lleva sobre el proyecto que le permite reflexionar sobre su práctica y que se puede compartir con otros colegas, comparar con los objetivos previstos y, por último, para ser punto de partida del próximo proyecto.

■ PROPUESTA DE PROYECTO.

En este proyecto, además de cumplir los objetivos disciplinares y arenales correspondientes, se plantea la necesidad de plantear con fundamentación el tema del proyecto, es decir pasar de las valoraciones subjetivas a que los alumnos aprendan a explicar hechos y conceptos, con un argumento que lo respalde.

En general, cuando estamos hablando de chicos que corresponde al nivel de la E.G.B. 1 y en menor medida a la E.G.B. 2 los criterios que utilizan para seleccionar los temas del proyecto son básicamente subjetivos ("porque me gusta"), afectivos ("porque mi amigo eligió el mismo"), de proximidad temática (un proyecto sobre "los caminos de mi barrio" puede llevar a un segundo sobre los caminos del barrio cercano).

Estos criterios son buenos para trabajar un aprendizaje que permita a los chicos lograr incorporar ciertos grados de objetividad en sus elecciones, teniendo en cuenta:

1. Destacar lo que se sabe y lo que se quiere ampliar.

2. Establecer exclusiones sobre lo trabajado y que queda eliminado en el nuevo proyecto (seguramente este punto en el primer proyecto no es tan fácil de trabajar).

3. Establecer clasificaciones, en relación con los intereses grupales, para poder definir tendencias. Por ejemplo si tenemos que trabajar las características sobre el medio físico que resulte de las propuestas que predomine los temas sobre animales. Sobre los temas expresado se vota. Pero esto de votar también implica una organización.

El definir los temas de estudio implica entre otras cosas contar con un espacio para tomar decisiones y es necesario, para que logren su autonomía moral, que los chicos sean los autores de esa construcción. Para ello se puede pedir:

1. Formar una rueda con los bancos y se elige en una asamblea las autoridades (un presidente y un secretario de actas), que como suele suceder resulta que quiere ser todos. ¿Cómo solucionamos el tema? Votamos, ¿Qué criterios utilizamos? ¿Por mayoría absoluta o simple? ¿Hay segunda vuelta? ¿Hay reelección? Cuando comenzamos con un primer proyecto estos pueden ser criterios iniciales, pero al

avanzar en otros proyectos podemos se pueden agregar otros (¿qué propone cada candidato?). También hay que definir las responsabilidades de los "funcionarios", entre ellas, la necesidad de llevar un registro escrito fiel de las decisiones que se tomen.

2. La asamblea es soberana y para ello hay que tomarse las cosas en serio. El docente se corre de su rol de autoridad y estimula que el grupo defina sus propias normas de conducta y reglas de convivencia, aunque al principio todo se parezca al caos (la confusión es un buen comienzo para tomar decisiones).

3. Definir un orden del día de la asamblea que va a estar en relación a los temas vinculados al proyecto y todos los conflictos que se generen en relación con ello.

■ 1. 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.

■ 2. CONTENIDOS.

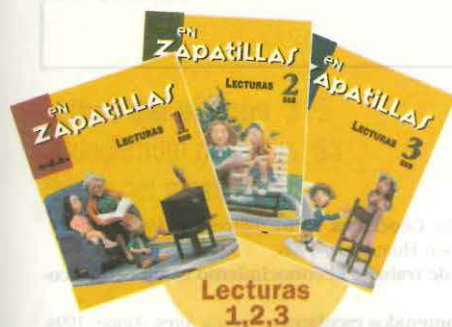
| BLOQUES | PROBLEMAS ESCOLARES RELEVANTES |
|---|---|
| SOCIEDADES Y ESPACIOS GEOGRÁFICOS. EL ESPACIO GEOGRÁFICO El espacio geográfico inmediato: orientación, distancia y localización. El Espacio vivido. Formas de representación de los espacios cercanos y lejanos. Localización cartográfica del espacio local y del país. EL MEDIO AMBIENTE Los principales elementos y factores del medio físico. Paisajes próximos y lejanos. Contrastes. 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. | ¿Por qué tenemos que respetar el medio físico y social? ¿La relación con el medio ha sido siempre la misma a lo largo del tiempo? ¿Qué normas sociales y políticas rigen nuestra vida cotidiana? ¿Esas normas han sufrido cambios? ¿Se mantienen? ¿Qué elementos componen nuestro medio? ¿Por qué cambian? ¿Cómo se organiza y distribuye la población en el espacio? ¿A partir de que momento esa organización comenzó a definirse? ¿Cómo era antes? ¿Por qué hay diferentes usos en las calles? ¿Por qué esos usos han cambiado con el tiempo? |

Continúa →



Todo se disfruta más en **Zapatillas**

la novedad de e.d.b.



Lecturas
1,2,3

con autoadhesivos
**1er CICLO
EGB**



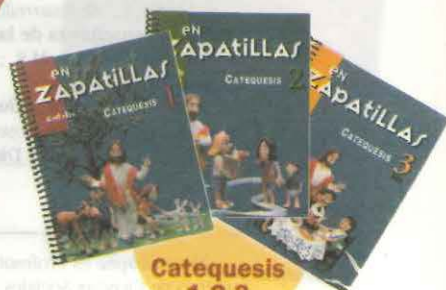
Conocimiento
del Medio
1,2,3



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

Observación del paisaje local y registro de datos.

Los paisajes urbanos : rasgos y relaciones básicas. Actividades humanas. Tipos de trabajos.

LAS SOCIEDADES A TRAVÉS DEL TIEMPO, CAMBIOS, CONTINUIDADES Y DIVERSIDAD CULTURAL.

El tiempo histórico: presente, pasado y futuro. Duración, simultaneidad, secuencia.

La memoria individual y colectiva. La historia personal y familiar.

Las huellas del pasado en el presente: objetos, edificios, calles. Características y ubicación.

Testimonios orales y escritos que permiten conocer el pasado.

El pasado de la propia comunidad y de otras comunidades: aspectos característicos de sus formas de vida. Contrastes con las del presente.

■ BIBLIOGRAFÍA.

- Capel, H. y Urteaga, L.: *La geografía en un curriculum de ciencias sociales*. (En: **Geocrítica**, Nº 61. Barcelona, 1986.)
- D'Uva, Rossi: **Las ciencias sociales en la escuela nueva**. Buenos Aires, Lumen Humanitas. 1998.
- Hernández, F ; Ventura, M.: **La organización del curriculum por proyecto de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio**. Barcelona, ICE- Grao, 1995.
- Kozak, D ; Kriscautzky ; Díaz, M.B.: **Caminos cruzados (Constructivismo y contenidos escolares)**. Buenos Aires, Aique, 1994.
- López, M ; Rodríguez, S.: **Núcleos conceptuales en Ciencias Sociales de E.G.B. 1 y 2 : su relación con los problemas escolares relevantes**. (En: **Revista La obra. Para E.G.B.** Buenos Aires, noviembre 1999.)
- : **Núcleos conceptuales en ciencias sociales de EGB 1 y 2 : un aporte teórico**. (En: **Revista La obra. Para E.G.B.** Buenos Aires, octubre 1999.)
- : **Lo perceptivo como núcleo conceptual para trabajar tiempo y espacio en la E.G.B. 1**. (En: **Revista La obra. Para E.G.B.** Buenos Aires, enero 2000.)
- Martín, E.: **El desarrollo de los mapas cognitivos y la enseñanza de la geografía**. [En: Carretero, M ; Pozo, J.I. ; Asencio, M ; (comp.): **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madrid, Visor, 1989; p. 179 - 196.]
- Piñeiro Peleteiro, M.R. ; Melon, M.C.: **La formación geográfica en la educación infantil y primaria**. (En : **Iber Nº 16**, p. 75 - 82, Barcelona, Graó, 1998.)
- Rico Vercher, M.R.: **Educación ambiental: diseño curricular**. Madrid, Cincel, 1989.
- Rodríguez, S.: **Los proyectos de investigación del medio en geografía**. (En: **Revista Aula Abierta Nº 56**. Buenos Aires, 1997.)
- Souto González, X.: **Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio**. Barcelona, Ediciones del Serbal, 1998.

Mario López es Profesor de Historia. Docente del Instituto Superior del Profesorado "Santo Tomás de Aquino". Jefe del Departamento de Ciencias Sociales en la Escuela Normal Superior "Rosario Vera Peñaloza", Villa Ballester, Provincia de Buenos Aires. Capacitador de CIPOD - La obra.

Sergio E. Rodríguez es Profesor de Enseñanza Media y Superior en Geografía. Coordinador de Turismo Casa de la Provincia de Mendoza. Capacitador de CIPOD - La obra.



TEXTOS El ecosistema EGB Factor

Sr. Maestros

Bajamos nuestros precios para sus alumnos.

Colección Aventuras



Pack conteniendo

Libro del alumno +

Cuadernillo de matemática \$18

Libro del maestro \$6

Colección Huellas

Libro del alumno \$15

Cuadernillo de tareas \$3

Libro del maestro \$6



Manual 4

Libro del alumno \$20

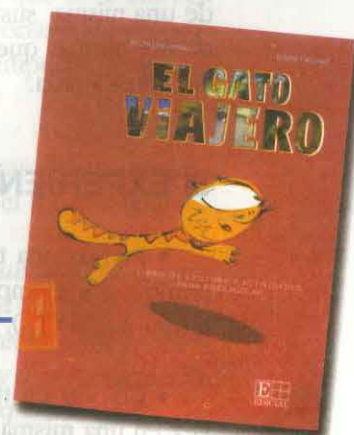
Libro del maestro \$6

El gato viajero

Libro del alumno \$12

Libro del maestro \$6

NIVEL INICIAL



SOLICITE INFORMACION Y CATALOGOS EN

Rivadavia 739 (1002) Buenos Aires - Argentina

Tel./Fax: 4342-8481 / 82 / 83 - Fax: 4343-1151

<http://www.edicial.com.ar>





Por Claudia Viola y Alejandro Lino

El agua (V).

En una clase de química el profesor preguntó a sus alumnos si era posible hervir agua en una caja de fósforos. Con vehemencia y autoridad un alumno respondió ante lo que él consideraba un interrogatorio absurdo: "¡Profesor, si fuera posible las cacerolas estarían fabricadas con cartón!"

El Calor Específico.

Una forma de elevar la temperatura de un cuerpo es colocarlo en la cercanía de otro cuyo estado térmico sea mayor. El calor fluirá entonces del cuerpo con mayor temperatura al de menor temperatura hasta lograrse el equilibrio térmico.

Otra forma de elevar la temperatura es la utilización de las denominadas fuentes caloríficas. En ellas la temperatura no varía mayormente aunque estemos utilizándolas para elevar la temperatura de un cuerpo. El gas en combustión de una hornalla, el carbón encendido y en general cualquier combustible que se encuentre en combustión son ejemplos de fuentes caloríficas.

Ahora bien, la experiencia nos muestra que para elevar la temperatura de distintas cantidades de una misma sustancia es necesario entregar distinta cantidad de calor (Q), por este motivo podemos afirmar que la cantidad de calor es una magnitud que depende de la masa de la sustancia considerada.

■ EXPERIENCIA DE LABORATORIO:

- Prefijar una temperatura, la cual deseamos alcanzar con distintos volúmenes de un mismo líquido, por ejemplo: agua. El líquido que se emplee deberá registrar siempre la misma temperatura inicial (T_0).
- Colocar en tubos de ensayos diferentes volúmenes de líquidos y colocarlos de a uno por vez en una misma fuente calorífica, por ejemplo: un mechero.
- Registrar el tiempo en que cada volumen alcanza la T_f . Volcar los valores obtenidos en la siguiente tabla.

| SUSTANCIA: | | | |
|------------|---------------------|-------------------|--------|
| Volumen | Temperatura inicial | Temperatura final | Tiempo |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Los datos que arrojan nuestra experiencia nos muestra que cuando el volumen de sustancia es mayor deberemos calentar por más tiempo para conseguir el mismo efecto final, dicho de otra manera cuando la masa de sustancia a la que queremos elevar su temperatura aumenta es necesario entregarle más cantidad de calor.

Esta observación puede expresarse: "la cantidad de calor que se le entrega a un cuerpo para elevar su temperatura es directamente proporcional a la masa del mismo".

Imaginemos por un momento que disponemos de un mismo volumen de una determinada sustancia (agua por ejemplo), pero dichas cantidades de agua se encuentran a diferentes temperaturas, y nuestro propósito es llevarlas a todas ellas, a una misma temperatura final mayor. Si analizamos la situación por un momento nuestro razonamiento nos dice que alcanzaremos el estado final deseado más rápidamente cuando partamos de una temperatura inicial más elevada. Por supuesto esto parece cierto si todas las masa líquidas son sometidas a la misma fuente de energía térmica.

Para probar nuestra predicción podemos realizar la siguiente experiencia.

■ EXPERIENCIA DE LABORATORIO:

- Prefijemos nuevamente la temperatura final a la que deseamos llevar nuestros volúmenes de líquido.
- Preparar tubos de ensayos que contengan la misma cantidad de líquido, pero que difieran en su temperatura inicial.
- Registrar la temperatura inicial del primer tubo y calentarlo sobre un mechero hasta al-

canzar la temperatura final deseada. Medir el tiempo en el que se consigue este estado térmico.

- Repetir el procedimiento con cada uno de los tubos preparados y volcar los resultados en una tabla como la siguiente:

| SUSTANCIA: | | | |
|------------|---------------------|-------------------|--------|
| VOLUMEN: | TEMPERATURA INICIAL | TEMPERATURA FINAL | TIEMPO |
| TUBO 1 | | | |
| TUBO 2 | | | |
| TUBO 3 | | | |

Con el valor final y el inicial de la temperatura en cada tubo, podemos determinar la variación de temperatura que experimentó el líquido en cada caso. Esta variación de temperatura la calcularemos realizando la diferencia entre el valor final y el inicial de la misma, y la simbolizaremos como ΔT .

Es decir:

$$\Delta T = \text{variación de la temperatura} = T_f - T_0$$

Habiendo prefijado el valor de T_f , la diferencia ΔT será mayor en el tubo en el que registramos la T_0 más baja, y también dicho tubo será el que registre mayor tiempo de calentamiento, es decir el volumen de líquido al que se le entregó más cantidad de calor.

Esta observación pueden resumirse diciendo que la cantidad de calor que se le entrega o que cede un cuerpo es directamente proporcional a la variación de temperatura que el mismo experimenta.

Si ahora juntamos nuestras dos conclusiones en un único enunciado el mismo diría:

"La cantidad de calor que absorbe o cede un cuerpo para pasar de una temperatura inicial T_0 a una final T_f es directamente proporcional a la masa del cuerpo y a la variación de temperatura que el mismo experimenta."

Establecida entonces la proporcionalidad, deberemos definir el factor de proporcionalidad. El mismo recibe el nombre de "calor es-

pecífico" y es aproximadamente constante para cada sustancia. Si simbolizamos el calor específico como c_e , la expresión matemática de la cantidad de calor puede calcularse mediante la siguiente expresión:

$$(1) Q = c_e m \Delta T$$

donde como ya quedó establecido:

Q : cantidad de calor

c_e : calor específico

m : masa

T : variación de temperatura

De la fórmula anterior deducimos que:

$$(2) c_e = \frac{Q}{m \Delta T}$$

lo que expresa que:

"el calor específico de una sustancia es la cantidad de calor que se necesita entregar a un gramo de la misma para que eleve su temperatura en un grado centígrado".

Hemos definido caloría en una nota anterior, como la cantidad de calor necesaria para que un gramo de agua eleve su temperatura un grado centígrado (entre 15 °C y 16 °C). También establecimos que la misma es la unidad para medir cantidades de calor, consecuentemente el calor específico de una sustancia se expresa en cal/g°C.

A partir de la definición de calor específico dada, veremos con los siguientes ejemplos el significado práctico de la misma:

- Para poder elevar 1°C la temperatura de 1g de hierro es necesario suministrarle 0,12 calorías, en consecuencia:

$$c_e \text{ del hierro} = \frac{0,12 \text{ cal}}{1 \text{ g} \cdot 1^\circ\text{C}} = 0,12 \frac{\text{cal}}{\text{g}^\circ\text{C}}$$

El valor obtenido nos informa que el calor específico de una sustancia es numéricamente

igual a la cantidad de calor que se debe entregar a un gramo de dicha sustancia para que aumente su temperatura en 1°C.

- Según la definición de caloría se verifica entonces que el calor específico del agua es numéricamente igual a 1. Es decir:

$$c_e \text{ del agua} = \frac{1 \text{ cal}}{1 \text{ g} \cdot 1^\circ\text{C}} = 1 \frac{\text{cal}}{\text{g} \cdot ^\circ\text{C}}$$

■ DETERMINACIÓN DEL CALOR ESPECÍFICO: LOS CALORÍMETROS

Para medir cantidades de calor se emplea un instrumental denominado calorímetro, el más común es el llamado calorímetro de las mezclas. Este dispositivo está formado por un recipiente de latón el cual se ubica dentro de otro recipiente. En el recipiente interior se coloca una cantidad conocida de agua a la que denominaremos m_a . Un termómetro ubicado dentro del recipiente interior, y que atraviesa la tapa del recipiente exterior, permite la lectura de la temperatura de la masa de agua (t_a).

Introduciendo un cuerpo en el agua, podemos calcular la cantidad de calor Q que el mismo entrega a través de la ecuación calorimétrica (1):

$$Q = 1 \frac{\text{cal}}{\text{g} \cdot ^\circ\text{C}} m_a \cdot \Delta t$$

Además, conocida la cantidad de calor Q que pierde el cuerpo de masa m , al enfriarse desde t_0 a t , es posible determinar el calor específico de la sustancia que compone el cuerpo mediante la expresión (2):

$$c_e = \frac{Q}{m \cdot \Delta t_c}$$

donde Δt_c

representa la diferencia de temperatura del cuerpo.

MATEMATICA

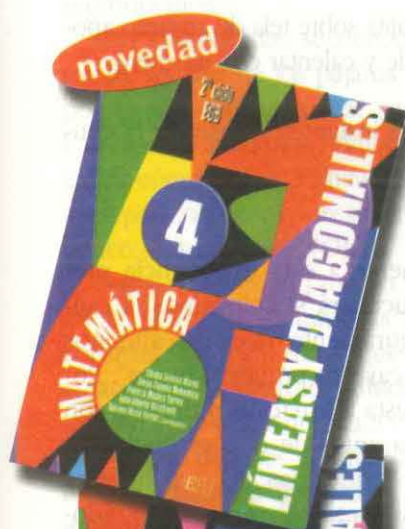
COLECCION LINEAS DIAGONALES

No existe "aprendizaje", si no es el alumno su propio constructor.

No existe "la matemática", si no es a través de la resolución de problemas.

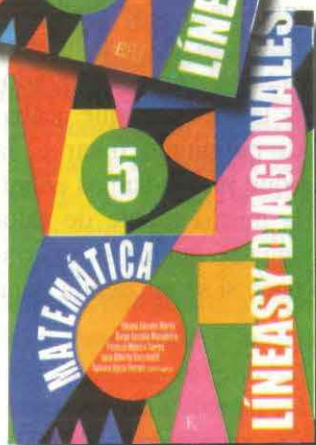
Aunar ambos conceptos fue un desafío.

La Colección LINEAS Y DIAGONALES, ha logrado ese objetivo.



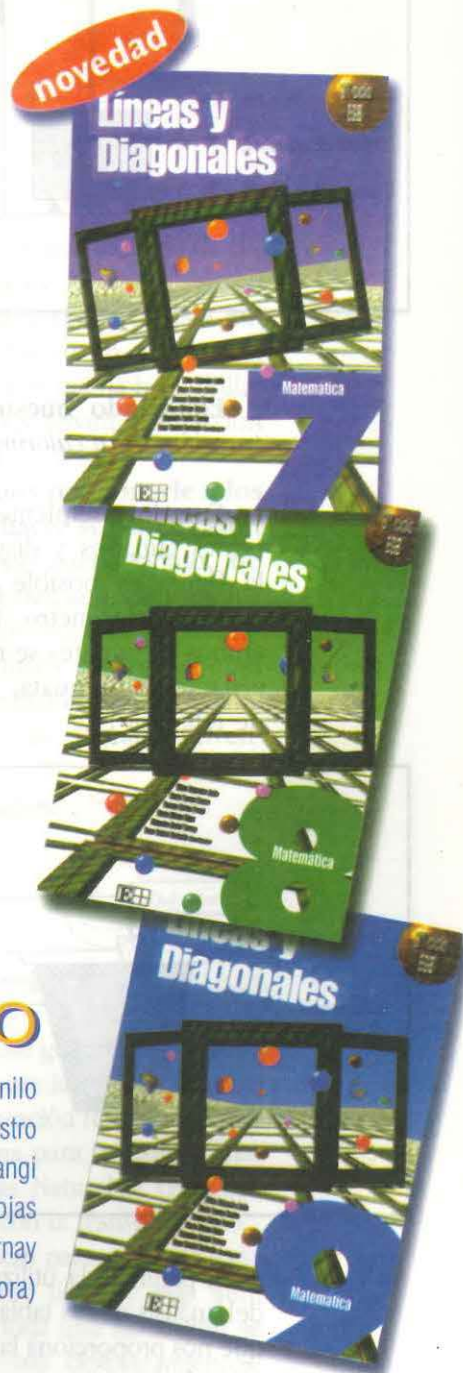
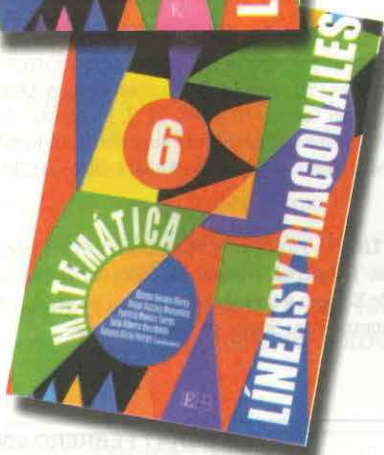
EGB 2º CICLO

Ebiana Susana Marey
Diego Gazzola Monamicq
Patricia Mónica Torres
Julio Alberto Vecchietti
Susana Alicia Ferrari (coordinadora)



EGB 3º CICLO

Silvia Alejandra Anilo
María Teresa Castro
Roxana Karina Frangi
Marta Miriam Rojas
Alejandro Daniel Tornay
Omar Gabriel Berlanda (coordinadora)

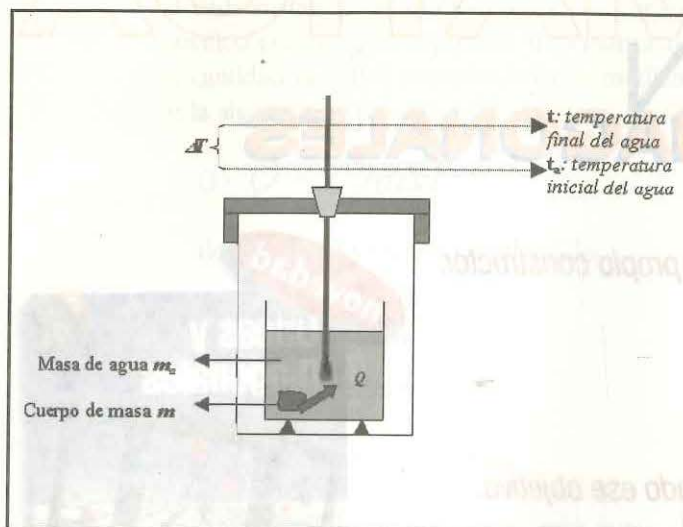


Solicite el cuadernillo de muestra

Rivadavia 739 (1002) Buenos Aires - Argentina
Tel.: 4342-8481 / 82 / 83 - Fax directo: (54-1) 4343-1151
e-mail: edicial@edicial.com.ar
<http://www.edicial.com.ar>

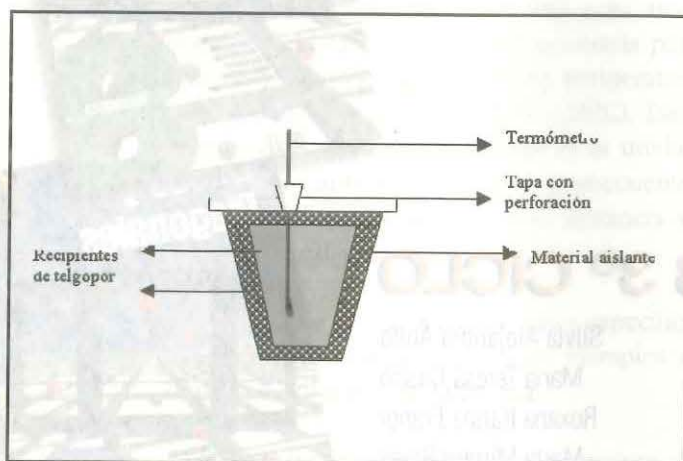


Esquema del calorímetro de las mezclas:



Equipando nuestro laboratorio: Construcción de un calorímetro.

Con dos recipientes de telgopor de diferentes tamaños y dispuestos como muestra la figura es posible comenzar a construir nuestro calorímetro. El espacio libre entre ambos recipientes se rellena con un material aislante como guata, lana de vidrio, bolitas de telgopor etc.



A partir de la utilización del calorímetro o del análisis de las tablas de calores específicos que nos proporciona la bibliografía sobre el tema, observamos que el agua es la sustancia que presenta prácticamente el valor más elevado entre todos los sólidos y líquidos, otorgándole una importantísima propiedad "ser reguladora del clima".

La influencia del agua sobre el clima se basa principalmente en la capacidad que presenta la misma para absorber grandes cantidades de calor. La siguiente experiencia puede ser explicada a partir de esta particularidad.

Experiencia de Laboratorio: ¿Es posible hervir agua en una cajita de fósforos?

Seguramente, a nuestra pregunta, los chicos responderán que no es posible hacerlo; por lo que deberemos realizar la siguiente experiencia para verificar o desechar sus predicciones.

- Llenar con agua una cajita de cartón de fósforos a la que habremos quitado su cubierta.
- Colocar la cajita sobre tela de amianto apoyada en un trípode y calentar con mechero.
- Esperar unos instantes y observar la ebullición del agua.

Si posteriormente a esta experiencia preguntamos que sucederá si colocamos la cajita sin agua, seguramente nuestros alumnos nos dirán que la caja "se prenderá fuego". Podemos verificar esta afirmación retirando con una pinza la caja antes de que se encienda. La caja mostrará evidencias de cual hubiera sido su destino si continuábamos calentándola. Los resultados de las pruebas que acabamos de realizar nos permitirán tratar el la propiedad del agua que pretendíamos enfatizar: ¿si utilizamos la misma fuente de calor porqué la caja sin agua se quema si no contiene agua y no lo hace si se encuentra llena de ella?

Claudia Viola es Profesora de Matemática, Física y Química. Docente Tiluar del Colegio Nº 9 D.E. 12 "J. J. Urquiza". Profesora Titular del Instituto de Enseñanza Superior "J. B. Justo" y del Instituto Superior Palomar - Caseros. Capacitadora de CIPOD La obra.

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

Estrategias para mover el aire.



Por Adriana Silvia Cohan

Los procesos y fenómenos del mundo natural muchas veces han sido inspiradores para que la mente de seres observadores intentara reproducirlos.

Las complicadas secuencias de movimientos de las alas de los pájaros para desplazarse por el aire o para quedar suspendidos en él, han llevado a algunos hombres a tratar de descubrir cómo copiar o imitar las acciones de las aves para obtener los resultados que ellas obtienen. Por ejemplo: VOLAR.

Pensar que en el primero y segundo ciclos de la EGB, los alumnos/as pueden llegar a construir los conceptos que los lleven a la creación de **máquinas voladoras** es una pretensión absolutamente inadecuada.

Pero, si dejamos de lado la complejidad de lo que llamamos máquinas, (*recordemos que máquina -si nos basamos en una definición tradicional- es un dispositivo que se utiliza para cambiar la magnitud y la dirección de aplicación de una fuerza*), veremos que los niños/as desde pequeños intentan, por ejemplo, que una hoja de papel adecuadamente plegada se desplace por el aire: aviones y cohetes surgen de la imaginación y del hacer de los niños y son sometidos a pruebas y modificaciones constantes para obtener los mejores resultados en los desplazamientos. ¿Cuán alto llega? ¿Qué distancia recorren? ¿La forma de las alas de papel influirá? ¿Necesitará tener una "punta" más larga y fina? ¿Tendré que lanzarlo con más fuerza?, etc. ¡Maravillosa fuente de preguntas vinculadas con el hacer técnico!

El aire, su desplazamiento natural y los modos artificiales de provocarlo, inventados por el hombre, se convierten en otra fuente de posibles desafíos que puede ser aprovechada pa-

ra la construcción de nociones técnicas de diverso grado de complejidad.

¿Cómo haría el hombre primitivo para aliviar la sensación de calor en un día de alta temperatura ambiente, en el que la brisa brillaba por su ausencia? (¿Nos servirá algún avión de papel para lograrlo?)

Acaso, **¿no podríamos preguntarle a los niños/as qué pueden hacer si tienen calor, no pueden bañarse, no corre viento, no tienen ventiladores ni aire acondicionado?**

Nuestro cuerpo posee una serie de "herramientas" que nos son útiles para situaciones como la planteada y que históricamente han sido el patrón, el "molde" de diferentes invenciones.

Pensemos en **las manos**:



Las manos moviéndose generan un desplazamiento del aire que sobre la superficie de un cuerpo produce una sensación refrescante. ¿Saben por qué? ¡Buen tema para investigar relacionándolo con Ciencias Naturales! (Para los docentes: ¿Qué sucede con la transpiración?).

Pero, ¿las manos bastan para refrescar todo nuestro cuerpo al mismo tiempo? Más aún, ¿son útiles para que en toda una habitación se sientan los efectos de sus desplazamientos? ¿Será necesaria una máquina? (*¿recordamos la definición de máquina que dimos?*).

Estas preguntas pueden ser el punto de inicio de situaciones problemáticas a resolver en el aula.

Todos éstos son abanicos plegables. ¿Qué diferencia encontramos con una pantalla como la que sigue?:



En la tarea áulica, luego de señalar las diferencias que surjan del análisis de los objetos, se puede trabajar la temática de los **materiales** apropiados para la fabricación de los diferentes tipos de abanicos (plegables o no).

Para facilitar esta tarea sería útil volver al abanico de papel plegado, que sirvió como disparador para la actividad, y a través de sucesivas pruebas determinar si el papel utilizado puede ser similar al usado para abanicarse sin plegar.

¿Papel o cartón? ¿Qué sucede con un papel de poco espesor si no lo plegamos de modo alguno, lo sujetamos por un extremo y lo movemos con la intención de abanicarnos?

¿Qué sucede con el aire? ¿Se desplaza de modo suficiente? ¿Si utilizamos cartón sucede lo mismo?

Ésta es sólo una posibilidad de estimación de la pertinencia de uno u otro material en función del uso al que está destinado el artefacto a fabricar.

En el primer ciclo de la E.G.B., el tema del abanico puede agotarse en lo expuesto. La realización de algunos tipos de abanicos puede ser una *tarea inicial o final* de la actividad propuesta, siempre que quede claro el objetivo de comprender la necesidad de "mover el aire" y las posibilidades del hombre de hacerlo o de buscar alternativas para no padecer calor.

Pensar en la realización de un proyecto tecnológico que respete todos los pasos necesarios, en este nivel de la estructuración del pensamiento técnico, es una pretensión inadecuada.

En cambio, en el segundo ciclo de la E.G.B., podemos pensar en la factibilidad de la resolución de una situación problemática más compleja.

Si todos en el aula tenemos calor y deseamos dejar de padecerlo, ¿cómo utilizar los co-

nocimientos adquiridos sobre la finalidad y características estructurales de los distintos tipos de abanicos?

Un abanico grande parece ser una solución posible. Pero, ¿deberán los alumnos turnarse para cumplir con el rol de **abanicadores**, tal como lo hacían los esclavos del antiguo Egipto?

Parece no ser conveniente que mientras unos trabajan en los contenidos pedagógicos previstos por el docente otros los abaniquen. Ya que, aunque se turnen, siempre algunos perderían parte de la actividad. Descartado.

El artefacto necesario podrá tener, entonces, un abanico como inspiración o modelo, pero deberá encontrarse la forma de que funcione **sin que los alumnos tengan sus manos ocupadas** en la realización de los movimientos que desplacen el aire.

Tal vez éste sea el momento de relacionar el problema presente con la realización de un proyecto que puede surgir del grupo como vía de resolución.

En casos como éste y, como en todo proceso de aprendizaje, nunca se parte de la nada. Es facilitador conjugar diferentes situaciones problemáticas planteadas previamente. Esto no significa reiterar las soluciones encontradas, pues esto no es resolver un problema sino, tan sólo, ejercitarse en lo ya conocido.

Éste es buen momento para recordar los pasos del método de proyecto que, con diferente nivel de precisión, podrá comenzar a implementarse en segundo ciclo de la E.G.B.

- **Reconocimiento del problema:** para saber hacia qué encaminar los esfuerzos de resolución.

- **Determinación de los elementos del problema:** los problemas parciales que componen el problema total deben ser discriminados.

- **Recopilación de datos:** Es necesario conocer todo lo que ya se ha realizado con relación al problema planteado. De otro modo sería muy engorroso empezar siempre desde cero toda tarea.

- **Análisis de datos:** Sirve para establecer la utilidad de los datos recabados. Lo inútil se desechará.

• **Creatividad:** Luego de analizar la información y habiendo sumado los aportes personales, surgidos de las propias experiencias, se puede comenzar a perfilar una producción creativa.

• **Recopilación de materiales y técnicas:** Cada objeto a realizar requerirá que se decida sobre los materiales adecuados que se utilizarán en su realización y sobre cuáles serán los procedimientos a los que se los someterá para obtener el resultado buscado.

• **Experimentación:** Una vez seleccionados los materiales y las técnicas y con el aporte de la creatividad, las pruebas reiteradas nos dan soluciones cada vez más próximas a la deseada u óptima. (Si todo va saliendo bien.)

• **Modelos:** Son necesarios, si lo que se va a realizar es una producción en cantidades y no sólo un prototipo. Es una cuestión de costos.

• **Verificación:** Es necesaria una puesta a prueba para asegurarse de que los modelos responden a lo previsto.

• **Dibujos constructivos:** Si bien pueden estar presentes a lo largo de diferentes momentos del proceso, en esta etapa cumplen con la finalidad de guiar el proceso de producción propiamente dicho.

• **Solución:** ¿Adecuada? ¿Apropiada? El problema está resuelto. Al menos, por ahora.

Un proyecto, entonces, podría vincularse con la necesidad de **mover el aire en toda la sala sin que los alumnos pierdan momentos de aprendizaje.**

Pensemos en un tacho de basura

¡Qué pasó! ¿La autora perdió toda lógica en su discurso?

Ustedes lo dirán: Hay tachos de basura y tachos de basura, o para decirlo de otro modo, recipientes para residuos y recipientes para residuos.

¿Recuerdan haber visto esos ingeniosos recipientes para residuos cuya tapa se levanta al ser presionado un pedal que se encuentra a la altura de la base del mismo? Como éste:



Actualmente son muchos los recipientes que tienen un mecanismo como el que se ve en la imagen. Distintos tamaños, materiales y finalidades.

Si lo analizamos, veremos que el pedal desplaza, al ser presionado hacia arriba, una barra o similar a la cual está ligado. (¡Uy! UNIONES. ¡Buen tema para tratar! ¿Fijas o móviles?, etc.), ésta a su vez se conecta con... y, finalmente, la tapa del recipiente se eleva, para luego bajar al soltarse el pedal.

¿Mecanismos de palancas accionadas por la presión ejercida sobre un pedal? ¿Se puede trasladar este mecanismo o uno similar a un artefacto que abanique? Será útil algún mecanismo de este tipo para, conjugado con un abanico, aliviar el calor de todos los alumnos de la sala.

Señores, a pensar. ¿Qué tipo de abanico sería conveniente utilizar para mover tanto aire? ¿Qué hacer con él en invierno cuando no es necesario y puede convertirse en un estorbo? (¿Desmontarlo?, ¿plegarlo?...). ¿Cómo hacer que se mueva sin usar las manos? ¿Se podrán usar los pies como se usaban para coser con las viejas máquinas de coser a pedal?

Preguntas y más preguntas, muchas de las cuales no serán comunicadas por ser desechadas antes en la propia mente.

¿Para qué sirve introducir un concepto como éste? Entre muchas otras cosas para que reafirmemos que un invento se nutre en su creación de elementos (mecanismos, artefactos, procesos, etc...) provenientes de muy diversas áreas. Por lo que es posible afirmar que en Tecnología, a lo largo de la historia, los inventos no siguen una secuencia lineal, como no la sigue tampoco el pensamiento de los niños.

Adriana Silvia Cohan es Maestra Normal Nacional. Licenciada en Psicología y Psicopedagogía. Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Psicopedagogía. Profesora de Educación Tecnológica. Capacitadora de CIPOD La obra.

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



Por Mariana Damonte y Laura Hereñú de Coscio

"...posiblemente sea la escuela el ámbito institucional en el que la sociedad debería volver a depositar, hoy más que nunca, la custodia de los rasgos definitorios de lo humano."

Guillermo Jaim Etcheverry, 1999.

Éste procura ser un espacio de reflexión. Aquéllos que busquen en él la receta para "transformar" a los niños en personas libres y autónomas sin sacrificios, ni dificultades, ABSTENERSE.

No conocemos otro camino que el del esfuerzo cotidiano.

Por lo tanto, esta invitación es para aquellos que estamos dispuestos a trabajar toda la vida por algo, que quizás nunca vamos a ver. Es decir, a comprometerse y a luchar por un futuro, por un otro, por un mundo distinto que quizás no alcanzaremos a disfrutar.

Sabemos que frente al "ansia frenética de satisfacción inmediata" que caracteriza nuestro presente, llevamos las de perder. Porque en la cultura insaciable del "ya", no hay tiempo para esperar. Y éste tema lleva mucho tiempo...

Sin embargo, la sociedad pide a gritos un cambio. Y cuando pone la mirada en los responsables, por lo general los educadores no nos salvamos.

Pero la educación es un compromiso de la comunidad toda. Y nos estamos refiriendo a padres, docentes, empresarios, obreros, ciudadanos en general.

Sin embargo, aquel a quien la Vida le otorgó una mayor posibilidad de trascendencia y de influencia en el otro, es aquel que mayor compromiso tiene.

Y nos referimos a los maestros, a nosotros que aun podemos facilitar el aprendizaje de otros.

Los invitamos, por lo tanto, a construir un camino en el que podamos sostener desde el esfuerzo diario, una esperanza...

■ ¿EN QUE CONSISTE LA PROPUESTA?

Esta reflexión a la cual nos referíamos anteriormente nos lleva a la consecuente intervención en la acción educativa. Es decir, entendemos que no basta con la meditación, sino que es imprescindible una propuesta de acción en todos los niveles educativos. Por supuesto, que cuanto antes, mejor.

¿Por qué? Porque si bien el hombre nace humano, se completa como humano a través de la educación.

"El hombre nace potencialmente humano." La tarea de construirse como persona la logra en un intercambio dialéctico entre lo que trae consigo a nivel genético y lo que recibe y da del medio en el que se desenvuelve.

Por eso decimos, junto a Savater, que la educación es una afrenta a la fatalidad. Así como otros seres vivos están destinados a vivir

según... para los que han nacido, el hombre tiene la posibilidad de construirse.

De allí que la formación de la persona requiera de grandes soportes, que se manifiestan en los hechos de la vida, pero que a la vez se proyectan hacia el futuro...

Y cuando hablamos de proyecto, nos referimos al sentido que le damos a esta vida, como hombres que nos reconocemos finitos, cuya existencia tiene un fin.

Las personas reconocemos el final de la vida humana; sin embargo, nos resistimos a vivirla sin sentido. Este sentido lo otorgan los valores.

Pero anteriormente, hicimos referencia a grandes soportes, entre las que podemos mencionar a las normas, que encuadran y delimitan nuestras acciones dentro de un marco normativo que garantiza la convivencia y la continuidad de la especie en sociedad.

Por eso es que proponemos trabajar en torno a las normas y los valores, desde la reflexión, pero también desde la intervención en la práctica educativa.

El EGB, es el nivel en el que, dado las características evolutivas de los niños, se convierte en un sustancioso momento desde lo bio-psico-axio-social para facilitar la tarea. El niño atiende a su entorno, a los otros, busca comprometerse con ellos, en camino hacia una abstracción que promueve el sentido de su vida.

Nuestra propuesta surge de una investigación que se inicia en la Universidad de Zaragoza, España, cuyo Director, el Dr. Javier Escorza Subero, estuvo en la Argentina, en un Congreso de Educación, en el año 1996, presentando la misma, destinada especialmente a niños de 4 y 5 años.

Habiendo participado en la investigación, en la instancia del trabajo con padres, en la Argentina, nos sentimos impelidas a seguir investigando sobre el tema, enriqueciendo nuestros saberes al respecto, con el aporte de los otros.

Fue así que, entre otras cosas, descubrimos que fortalecer el trabajo brindándole una valoración importante al esfuerzo y la disciplina favorece la tarea comprometida y las posibilidades de vencer diferentes dificultades que pueden plantearse.

Traducido en términos de "fracaso escolar", hemos podido observar cómo niños que han logrado formarse en base al esfuerzo y a la disciplina, demuestran una mayor capacidad para adaptarse activamente a los cambios, hacer uso de su libertad, responder por lo que eligen y tolerar mejor las frustraciones, resolviendo con múltiples y variadas herramientas las dificultades que se le presentan.

Adhiriendo a Barylko decimos: "Sin disciplina y sin rigor, ni a los pájaros le crecen alas".

Los contenidos a abordar durante este desafío serán:

- * Ser Humano. Formar personas.
- * Libertad y Responsabilidad.
- * Exigencia y disponibilidad..
- * Disciplina, esfuerzo y voluntad.
- * Autonomía y Heteronomía.
- * Ponerse en el lugar del otro.
- * Diferentes estrategias de implementación en la práctica educativa de la E.G.B.

Ya que para educar es necesario reprimir, dice Etcheverry, ésta es una invitación a hacerlo con la mayor seriedad, respeto y compromiso por nuestra profesión y por la existencia de los otros.

De lo contrario corremos el riesgo de que las generaciones que nos sucedan nos reclamen:

"Pudiendo hacer tanto, se atrevieron a tan poco".

Albert Camus.

■ BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

- Savater, Fernando: **El valor de educar**. Buenos Aires, Ariel, 1997.
- Etcheverry, Guillermo: **La Tragedia Educativa**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Barylko, Jaime: **Educación en Valores**. Buenos Aires, Ameghino, 1999.
- Labaké, Julio César: **Es posible educar**. Buenos Aires, Santillana, 1995.

Mariana Damonte es Maestra de Educación Inicial y Psicopedagoga. Laura Hereñú de Coscio es Profesora en Educación Preescolar, especialista en Jardín Maternal y Licenciada en Ciencias de la Educación.

Salud: un tema de todos.

(Tercera parte.)



Por Susana Candia

Acerca de los enfoques y estrategias para el abordaje de la Educación para la Salud en el aula.

Ciertas cantidades de tinta fueron vertidas en números anteriores de esta revista, haciendo públicas algunas reflexiones acerca de la importancia de la Educación para la Salud en el ámbito escolar. Tanto en lo referente a la concepción de la Salud y la Educación como *derecho* (y la postura que como seres sociales nos compete al respecto), como en el análisis de *posiciones institucionales* y la valoración del espacio de *reflexión*, fueron considerados como puntos de partida para un abordaje integral y enmarcado de la Educación *en, por, y para* la Salud en la escuela.

Se reabre aquí, el espacio para comunicar algunos enfoques y estrategias posibles que surgen de la práctica docente. El recorrido de estas prácticas dentro del aula, ha llevado tanto a instancias de reformulación y cambio como a la necesidad de enmarcarlas en enfoques que, ciertamente, las reglamente en el caso que se requiera.

■ ACERCA DE LOS ENFOQUES.

Cabe aquí referir a una pregunta inicial: ¿desde dónde se "sostiene" la educación para la salud en la institución en la que me desempeño? ¿Corresponde a una cátedra con horas asignadas?, ¿es una unidad dentro de la currícula del área Ciencias Naturales?, ¿se desarrolla en tiempos "extractase" como talleres?, ¿corresponde a lo que hoy llamamos "contenidos transversales"?, ¿se desarrolla como contenido de Ciencia-Tecnología-Sociedad (C.T.S.)?

Cualquiera de los enfoques señalados es válido en tanto sea respaldado por la institución. Así, si la Educación para la Salud en la escuela se lleva a cabo como contenido transversal, el compromiso de los docentes de las áreas que intervienen en el proyecto deberá ser tal que el abordaje *sea realmente*, y no sólo lo "sea" en los papeles. Para garantizar la participación activa de los distintos docentes en el proyecto, se debería nombrar un coordinador de la tarea que oriente, coordine y controle la realización. Resulta efectivo que alguna autoridad de la institución lleve adelante esta tarea ya que su intervención manifestaría de manera obvia la voluntad institucional, otorgándole un sustento con apoyatura sólida. Las asignaturas que pueden ser seleccionadas para el trabajo en transversalidad, sin que el abordaje ofrezca grandes complicaciones, son:

- la Educación Física,
- el área de las Ciencias Sociales (historia, cívica),
- el área de las Ciencias Naturales (biología, física, química),
- Lengua (el análisis de las distintas maneras de encarar las comunicaciones y la decodificación de los mensajes públicos que tienen que ver y condicionan los hábitos de salud en el individuo y en la sociedad),
- el área Artística (plástica, referido a las producciones de comunicación de información y de campañas de prevención en el ámbito escolar).

Otro enfoque muy acertado es el tratamiento Ciencia -Tecnología - Sociedad (C.T.S.), que requiere de un abordaje integral de los conte-

nidos de biología (referidos a la salud), física y química (referidos a la contaminación), las aplicaciones tecnológicas y sus implicancias en la sociedad. Esta manera de encarar la tarea es tan amplia y completa como compleja (quizás sea la más recomendada), por lo cual requiere de una visión global de las problemáticas en el campo de la salud. Nutrirnos como adultos en los intereses políticos, económicos, sociales, ideológicos, religiosos, etc., que condicionan la toma de decisiones en el campo de la salud es el primer paso para obtener la visión global necesaria que permita coordinar la tarea bajo un enfoque en CTS.

El abordaje en espacios extractarse, como pueden ser los Talleres (tanto de formación como de reflexión), generan una expectativa muy grande en el alumnado. Para que las expectativas sirvan para transformar energías puestas en el aprendizaje, el nivel y las propuestas deben ser de alta calidad y atractivas, implicando un ritmo de trabajo, por parte del alumnado, que se mantenga sin decaer durante todo el período asignado. Los tiempos "extra" taller, deberán ser medidos para la realización de tareas individuales o grupales (de investigación, por ejemplo) que serán volcadas en el taller y sometidas a análisis para la posterior reflexión.

Cualquiera sean los espacios y enfoques, es recomendable concluir la tarea con *producciones* de los alumnos y alumnas en lo que refiere a la *promoción* de la salud, ya que es ésta una de las Acciones de salud a la que debe dedicarse la escuela. La realización de campañas que se distribuyan en el ámbito escolar o barrial, tanto gráficas como radiales, es altamente estimulante para el alumnado.

■ ACERCA DE LAS ESTRATEGIAS.

La estrategia principal que se presenta en este trabajo, tiene que ver con el relevamiento, ya que relevar implica:

- trazar objetivos claros,
- justificar esos objetivos trazados (por qué, para qué),
- organizar la tarea,

- dirigir la observación con un fin predeterminado,
- organizar los datos obtenidos,
- partir de datos obtenidos por "cuenta propia", para dirigir la investigación y el análisis e incluir propuestas concretas.

El inicio de una tarea de aula en cualquier año de cualquier ciclo puede, entonces, incluir el relevamiento de los espacios escolares transitados (aulas, baños, pasillos, salones o patios de recreo) y de espacios que, sin ser transitados por los alumnos y las alumnas, se extienden y alcanzan a toda la comunidad de la escuela (área de cocina, depósitos, sectores de administración).

¿Cuentan los espacios relevados con el acondicionamiento necesario para que resulten saludables? Para esto el alumnado tendrá que tener en cuenta ciertos aspectos como:

-1- *Ventilación* adecuada de los salones en el caso de que sea necesario (puede resultar innecesario en un depósito de artículos de limpieza, pero no de alimento). Coincidimos que todos los ambientes de permanencia deben tener ventilación e *iluminación* adecuadas, prevaleciendo en algunos casos ciertos aspectos sobre otros. Por ejemplo: en los baños y la cocina es fundamental la ventilación, pudiéndose resignar la iluminación natural, mientras que en las escaleras o pasillos de tránsito la buena iluminación resulta imprescindible ya que de una buena visión depende la disminución de accidentes, como caídas y tropezones.

-2- *Infraestructura* en condiciones (las "caídas" de revoque del techo no son un echo infrecuente!). Los más afectados por el uso, y de mayor riesgo, resultan ser los pisos, por lisos y patinosos (es el caso de los mármoles de las escaleras gastadas en edificios antiguos), por irregulares (desniveles o roturas de revestimiento), por rugosidad (en pisos sin revestimiento que aumentan la gravedad del raspado en una caída), por imposibilidad de mantener una buena higiene (es el caso de los pisos de madera sin plastificar).

¿En cuántas escuelas faltan picaportes en las puertas? ¿Creen que pocas por trabajar en una que sí los tenga? Los invito a hacer una recorrida por las escuelas en que me desempeño, entonces estos comentarios no le resulta-

rán absurdos al lector.) La ausencia de picaportes determina que las puertas se golpeen por corrientes de aire y puedan dañar los dedos de algún "loco bajito" y (lo más peligroso) dificultar la apertura de la puerta para permitir la salida del aula.

¿Cuántos metros cúbicos tienen las aulas? ¿Suficiente para la cantidad de alumnos que las pueblan? ¿Qué ocurre con los niveles de oxígeno y de dióxido de carbono en invierno con las puertas y ventanas cerradas en las aulas que sólo se ventilan cada 40 minutos cuando se "abren las puertas para ir a jugar"? ¿Qué implicancia tiene esto en el rendimiento en el aula?

¿Se encuentran separados los baños de mujeres de los baños de varones?, ¿y los baños de los adultos de los baños que corresponden a los chicos?, ¿por qué es importante esta observación?, ¿hay pérdida de agua en los baños?, ¿hay agua disponible?, ¿qué ocurre en la escuela cuando se producen cortes de suministro de agua?, ¿se suspenden las actividades?, ¿se racionaliza el uso de los sanitarios?

-3- La existencia de *depósito de residuos* en TODOS los espacios (aulas, pasillos, laboratorio, baños, etc.), en sitios visibles y de fácil acceso.

-4- Elementos de *higiene individual* como papel higiénico, jabón, toallas y apósitos. Los elementos mencionados deben estar al alcance de todos, esto significa que no debieran estar en poder de los maestros y maestras o secretarios de la escuela sino en el lugar de uso, ya que el pedido dificulta la posibilidad de uso. Si bien es probable que el gasto en el que se incurra sea elevado al principio por mal uso o "abuso", es necesario para sostener una conducta en pro de la prevención. La evaluación de los objetivos actitudinales al respecto pueden ser registrados por la disminución del gasto en "papel higiénico" innecesario o derrame de jabón o "robo" de apósitos. Inclusive la evaluación puede ser realizada por los mismos alumnos y alumnas.

- 5- ¿Como son las condiciones de *higiene de la cocina o bufete*? Si existen espacios destinados a cocinar, ¿cuentan con normas de higiene y seguridad? Un detalle... ¿el personal, utiliza el pelo recogido? En los lugares de expendio de alimento deberán reconocerse el tipo, la

calidad y la fecha de vencimiento de los productos que se venden. En tanto al "tipo" de productos se puede relevar el consumo de productos tales como gomas de mascar, golosinas en general, bebidas gaseosas u otro tipo de bebidas dulces y compararlas con el expendio de alimentos y agua o infusiones respectivamente. ¿Cuál es la influencia del consumo elevado de azúcares y grasas en el organismo? ¿Qué tipo de alimento se prepara en el comedor?, ¿resulta variado y completo o es sólo "fast food"? ¿Tiene la institución alguna normativa que reglamente qué se vende y/o se consume dentro de la escuela?

Este relevamiento resulta ser disparador para el análisis de los hábitos alimentarios de los alumnos y las alumnas y los adultos que consumen en el establecimiento.

-6- Normas de *seguridad* por eventuales incendios: ¿qué significa esto en el ámbito escolar? La existencia de matafuegos, escaleras o puertas alternativas de acceso siempre abiertas, simulacros de incendio, capacitación del personal para el uso de los matafuegos o la coordinación de evacuación, son todas "utopías" más que obvias" responsabilidades. ¿Demanda la comunidad educativa el cumplimiento de estas normas?

Las enunciadas son algunos (sólo algunos) de los elementos que se puede relevar, no son todos, pero son lo suficientemente significativos como para iniciar con los datos obtenidos una tarea de investigación, análisis y reflexión.

La actividad de relevamiento puede completarse con encuesta a los padres para averiguar si en el momento que conocieron la escuela para tomar la decisión de inscribir allí a sus hijos, tuvieron en cuenta alguno de los aspectos citados. Estos datos posibilitarían ampliar el debate y extenderlo a otros ámbitos de responsabilidad, ya que la garantías en el cumplimiento del derecho a la salud de los niños, depende de varios niveles de responsabilidad (descriptos en el primer artículo de esta serie) y competencia de los adultos.

Susana Candia es Profesora de Ciencias Naturales. Especialista en Sexología y Educación Sexual.

Contenidos para la evaluación.

1^{ro.} a 7^{mo.} AÑOS E.G.B.

Registro para la observación y el seguimiento.

| LENGUA - 1er. PERÍODO | | | | | | | |
|-----------------------|---|--|---|---|---|--------------------|----------------------------|
| PROYECTO: | | | | | | | |
| EJE TRANSVERSAL: | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| NÚMERO DE ORDEN. | Situaciones comunicativas: reconocimiento de variedades posibles. | Elementos del proceso de comunicación. | Interferencias y reformulación de mensajes. | Comunicaciones mediatizadas: caracterización. | Intencionalidad del mensaje y adecuación al contexto. | Lectura expresiva. | Comprensión lectora, nivel |
| 1 | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | |
| 25 | | | | | | | |
| 26 | | | | | | | |
| 27 | | | | | | | |
| 28 | | | | | | | |
| 29 | | | | | | | |
| 30 | | | | | | | |
| 31 | | | | | | | |
| 32 | | | | | | | |
| 33 | | | | | | | |
| 34 | | | | | | | |
| 35 | | | | | | | |

\$290

OLICÍTELO TAMBIÉN A SU
DISTRIBUIDOR DE LA OBRA.

- Incluye más de 300 contenidos evaluables para todo el año graduados por nivel y secuenciados por período.

- Permite el análisis individual y grupal permanente.

- Agiliza, sintetiza y precisa la tarea de evaluar.

- Con la más completa planilla de datos personales para consultar permanentemente.

- Diseñada especialmente para ser utilizada en todas las jurisdicciones.

- Resulta una verdadera herramienta para la evaluación de los alumnos y de la tarea pedagógica.

CUPÓN

Solicito me envíen "Contenidos para la evaluación." de:

| Año | 1er. | 2do. | 3er. | 4to. | 5to. | 6to. | 7mo. |
|-------|------|------|------|------|------|------|------|
| Cant. | | | | | | | |

A tal fin abonaré contrarrembolso la suma de \$ 2,90.- c/u, más \$ 1.- por gastos de envío.

Nombre y Apellido:

Dirección:

Localidad:

Pcia.:

Tel.:

C.P.:

PROVISION ESCOLAR S.A.

ESTADOS UNIDOS 2249/7 - Bs. As. (1227)

Tel.: (011) 4942-6767 · 4941-8026/4654 · Fax: 4943-3903

Una propuesta de integración de áreas. ¿Cómo reconstruir el ayer a partir del hoy?



Por Olga Leczycki

El planeamiento didáctico es una exigencia que se impone a la tarea docente, porque el maestro necesita saber, ¿qué?, ¿por qué?, ¿a quién? y ¿cómo enseñar?, y además, porque le servirá para evitar improvisaciones que confunden al educando y proporcionar secuencia y progresividad a los trabajos.

Pero, para que la planificación sea efectiva, se le debe dar importancia al pensamiento, capacidades e intereses del alumno y no a las estructuras de las disciplinas; se debe respetar el desarrollo espontáneo de los niños y tener en cuenta que el aprendizaje es un proceso de transformación, más que acumulación de contenidos.

Por ello, y con el fin de que el aprendizaje sea significativo y transferible para el alumno, lo ideal, en cualquier área, es detectar un problema actual, para que a través de esa situación-oportunidad se pueda reconstruir el ayer.

Debido a que con esto, lo que se busca es que los alumnos construyan el aprendizaje por modificación, fortaleciendo o rechazando sus conocimientos previos, un tema capaz de crear inquietud para investigar podría ser "la escena oferta de empleo".

De esta manera, partiendo del tiempo corto, de sus propios testimonios sobre un suceso puntual, se podrá llegar al tiempo medio, en este caso, "la terciarización de la actividad económica".

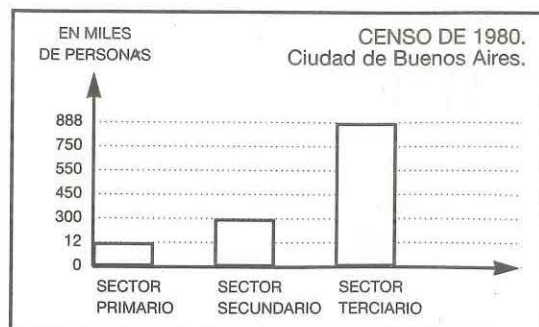
Esto se puede lograr interpretando y comentando un gráfico de barras que represente al censo realizado en 1980, en la ciudad de Buenos Aires, sobre la población económicamente activa, y luego, relacionando esa información general con la específica del barrio.

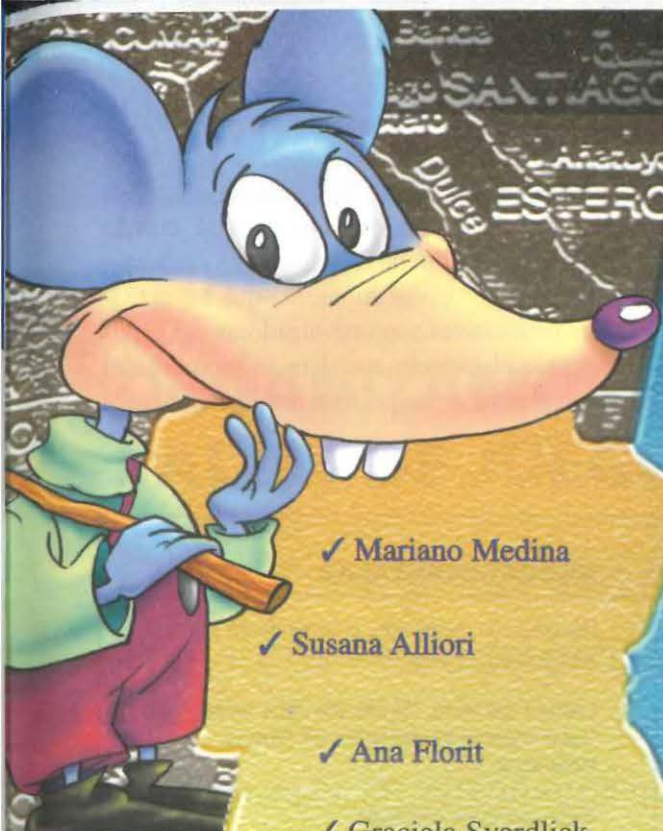
Al analizar los tipos de trabajos que se realizaron y se realizan, se reflejarán los cambios y las continuidades, las rupturas y las permanencias de la sociedad. Es a través de esa dinámica que se detectará en la actualidad:

a) Una tendencia a la terciarización de la actividad económica observándose una mayor proporción de profesionales, empleados y vendedores y una menor proporción de obreros y trabajadores domésticos que habitan en la periferia y en la ciudad, en las zonas de villas, hoteles, casas tomadas e inquilinatos.

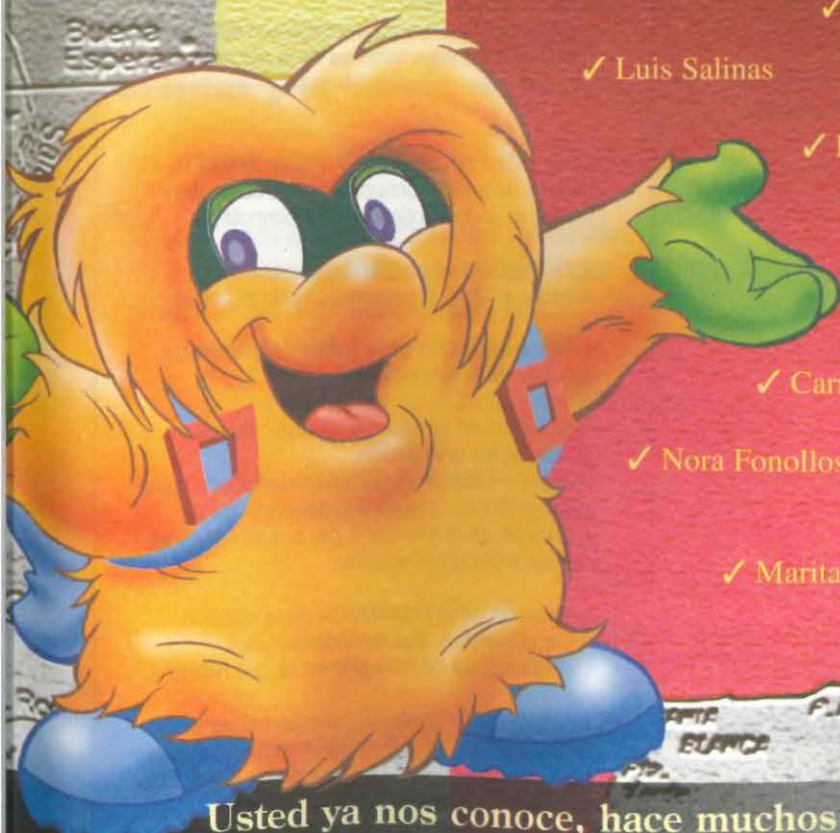
b) El surgimiento del cuentapropismo y la creación de micro empresas, como únicas alternativas frente a la escasa oferta de empleo.

c) Los trabajadores en negro.





- ✓ Alba Perez
- ✓ Graciela Gallicchio
- ✓ Mariano Medina
- ✓ Susana Alliori
- ✓ Ana Florit
- ✓ Graciela Sverdlick
- ✓ Martín Arias
- ✓ Graciela Ostrovsky
- ✓ Elda Pavan



- ✓ Silvia Shujer
- ✓ Luis Salinas
- ✓ Patricia Klin
- ✓ Carmen Bártolo
- ✓ Nora Fonollosa
- ✓ Marita Berenguer

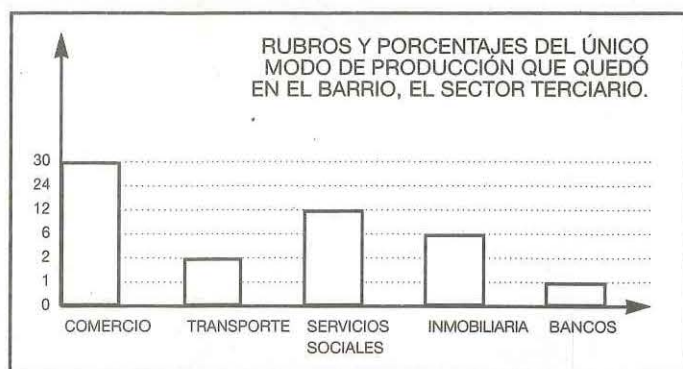


"Palabras para crecer"

Textos regionales para 1º, 2º y 3º 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.
García del Río 2419 2º 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



Posteriormente, y adoptando siempre la enseñanza al método científico, se podrá enmarcar el largo camino de formación, ascenso o decadencia de esa estructura social, con lo cual se llegará al tiempo largo.

Además, teniendo en cuenta que las actividades productivas son organizadoras del espacio y que el espacio social es indisoluble del tiempo histórico, se podrán dar los siguientes contenidos:

| CONCEPTUALES | PROCEDIMENTALES |
|---|---|
| <p>Modelo Agroexportador (1880-1930)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frigoríficos. • Inmigración. • Infraestructura básica. | <p>Recolección, selección, ordenamiento y jerarquización de información.</p> <p>Lectura del texto. "El sainete debe tener...", de "La comparsa se despide", de Alberto Vacarezza.</p> <p>Elaboración de hipótesis.</p> <p>Confrontación de esas hipótesis con la realidad, mediante la lectura de fragmentos de "Cuadros de mi ciudad", de Fray Mocho y "Bs. As. del Centro a los barrios", de James Scobie.</p> <p>Lectura de un aviso publicado en 1902 en un diario porteño, donde se pedía a los obreros que dejaran el conventillo y compraran un lote en la Floresta, para no seguir atentando contra la salud de sus hijos.</p> <p>Comparación de los conventillos con las casas tomadas y las villas miserias de la actualidad.</p> |
| <p>Proceso de Sustitución de Importaciones: (1930-1976)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pequeñas y Medianas Industrias. • Bienes de consumo no durables. • Formación del Gran Buenos Aires (saturación del espacio). • Área Metropolitana: <ul style="list-style-type: none"> - Ciudad de Buenos Aires. - Conurbano o Gran Buenos Aires. • Burguesía Industrial (nacimiento). • Sectores obreros. • Clase media. • Migraciones internas. | <p>Lectura de textos contextualizados, como diarios y folletos, en forma denotativa y connotativa.</p> <p>Observación de un plano de la ciudad, anterior a 1887. Comparación con el actual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la forma de meseta de los días de la fundación. <p>Resolución de situaciones problemáticas y ejercicios de orientación.</p> <p>Reflexión sobre la importancia del puerto para el progreso de un país y lo acertado de la extensión de la Metrópoli por sus alrededores debido a la contaminación.</p> <p>Valoración de la importancia de la relación entre el hombre, sus actividades y las características de la región en la que habita.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de las características de la región geográfica y la complementariedad del conjunto, así como la necesidad de lograr una articulación en términos de armonía. |

**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.

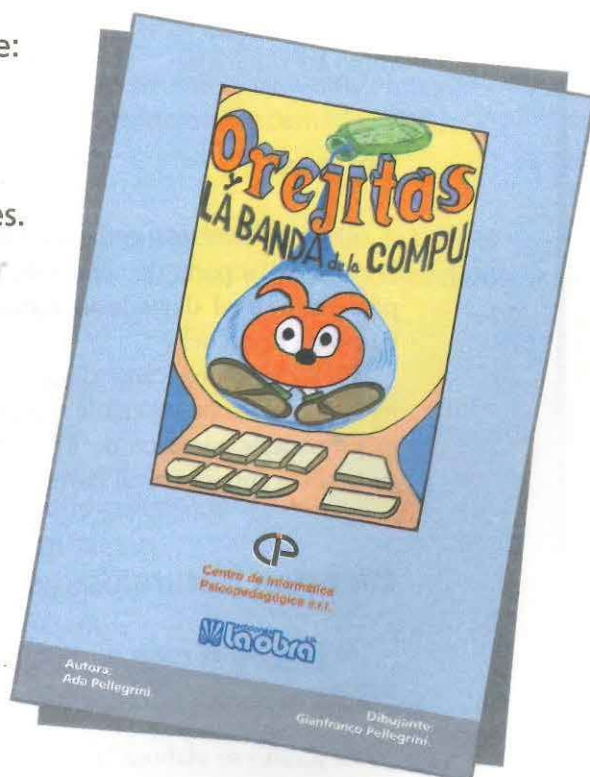
Un libro con el cuento guía:

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.



Comuníquese con nosotros.

4983-5606 • 4958-6283 / 1777 / 1779

E-mail: laobra@cvtci.com.ar



**Centro de Informática
Psicopedagógica s.r.l.**

**ediciones
laobra s.a.**

| CONCEPTUALES | PROCEDIMENTALES |
|--|--|
| <p>Pérdida del Rol Productivo (1976....)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gobiernos inconstitucionales. • Cierre de fábricas. | <p>Reformulación de preguntas a partir de nueva información.</p> <p>Planteamiento de hipótesis; elaboración de conclusiones y síntesis.</p> <p>Análisis, discusión, fundamentación y confrontación de los datos obtenidos, utilizando las técnicas:</p> <p>a) Role Playing (dramatizaciones). b) Foro.</p> |

Considero que resultaría muy interesante si se intentaran cruzar los conocimientos cons- truidos, con otras áreas, a través de actividades como las siguientes:

Lengua:

a) Si tuvieras una goma de borrar... ¿ qué borrarías?, y a partir de ahí... ¿qué propondrías para relanzar el dinamismo económico en el barrio de tu escuela?

b) Escribir una carta dirigida al ombuds- man, con el fin de solicitarle una entrevista pa- ra proponerle servicios de infraestructura que se podrían suministrar al barrio.

Ciencias Naturales:

a) Diferenciar entre carne congelada y en- friada.

b) ¿Cómo se elabora la carne en un frigorí- fico actual?

c) ¿Qué efectos puede tener la clonación sobre el ganado bovino?

Este proyecto integrador que se va am- pliando sobre la marcha y cuya puesta en prác- tica puede ser de a uno o dos meses, permite que los alumnos organizados en grupos, aprendan a observar, recuperar información y transmitirla. Despierta el interés por el apren-

dizaje de la lectura y la escritura, logrando una actitud de respeto y valoración de la "lengua escrita". Contribuye a formar ciudadanos con capacidad de participar en forma activa en diá- logos y experiencias colectivas de comunica- ción, emitiendo, debatiendo y rebatiendo opi- niones; respetando las normas básicas de la in- terrelación - escuchar y ser escuchados, produ- cir y respetar la producción ajena; comprome- tidos con la verdad; observadores críticos de la realidad; capaces de generar cambios en pos de un futuro mejor.

BIBLIOGRAFÍA:

- Aisenberg, B. y Alderoqui, S.: **Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones**. Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Carretero, Mario: **Construir y enseñar las Ciencias So- ciales y la Historia**. Buenos Aires, Aique, 1995.
- Cortés Conde, R. y Gallo, E.: **Historia Argentina**. Buenos Aires, Paidós, 1984.
- Di Tella, Torcuato: **Historia Argentina**. Buenos Aires, Troquel, 1994.
- Ferrer, Aldo: **La Economía Argentina**. Buenos Aires, Su- damericana, 1992.
- Luna, Félix: **Historia Integral de la Argentina**. Buenos Aires, Planeta, 1997.
- Vezub, Lea: *La selección de contenidos curriculares; los criterios de significatividad y relevancia en el contenido escolar*. (En: Revista **Antepasados**. Año 4. N°7. Buenos Aires, 1994.)

Olga Leczycki es Maestra Normal Nacional de la Esc. N°5. Distr.Esc.N°12. Maestra de 7º año de la E.G.B. Bibliotecaria esco- lar. Maestra especializada en adultos, prevención y promoción de la salud escolar. Profesora de Música.



**19
FEBRERO**

al

**25
MARZO**

2000

Auspician:



Incorp. a la
R.F.F.D.C.
B - 147



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.

La reunión de padres, ¿un encuentro posible? (Segunda parte.)



Por Nora Jeansalle y Gabriela Tramonti

EL PUENTE

Abí está el puente

Para cruzarlo o para no cruzarlo.

Yo lo voy a cruzar sin prevenciones.

En la otra orilla alguien me espera

Con un durazno y un país...

Mario Benedetti

En el artículo anterior nos preguntábamos: ¿Cómo encarar una vinculación positiva con los padres? ¿Depende esto de nuestras condiciones personales, de nuestra experiencia en la tarea, o podemos construir un esquema conceptual y procedimental que nos permita abordar el encuentro con los padres contando con las herramientas necesarias para establecer un vínculo facilitador?

Resultaría enriquecedor para comenzar a trabajar poder revisar cada uno, sus propios **supuestos** acerca del tema, por ejemplo preguntarse:

- A los padres, en general, ¿no les interesa concurrir a las reuniones o es posible que lo que la *escuela les ofrece no cubra sus expectativas?*

- A pesar de las dificultades con los horarios, ¿hago lo posible por *organizar la reunión en el momento más adecuado para ellos*, por ejemplo a la entrada o salida de la escuela?

- ¿Les comunico el *motivo de la invitación* y *cuánto durará* para que ellos también puedan organizarse con sus propios horarios?

- ¿Planifico el encuentro de modo que todos tengan un *espacio protagónico* o dispongo todo como para que solamente me escuchen a mí?

- ¿Me preocupo porque mi *lenguaje y expresiones sean comprensibles* para todos los presentes?

- ¿Alguna vez *les hago saber lo contento/a que estoy* con la respuesta de los chicos o en general los reúno para retarlos por todo lo que espero que hagan y no hacen?

- Cuando termina la reunión, ¿*siento que fue una instancia de aprendizaje para todos?*

Este listado se podría continuar, pero nos parece mejor que cada uno en su intimidad le agregue aquellas preguntas que le resulten significativas para poder comenzar a contestárselas.

Hicimos referencia a la necesidad de construcción de un esquema **conceptual y procedimental**, poder comenzar a cuestionarse los aspectos arriba mencionados habla de considerar también en este esquema aspectos referidos a lo **actitudinal**. La actitud que pongamos

en juego para el encuentro con los padres, determinará los conceptos que priorizaremos para desarrollar y los procedimientos que utilizaremos para lograr nuestro objetivo.

Encontramos muy ilustrativo este cuento y lo queremos compartir:

Un hombre decidió suministrar dosis masivas de aceite de hígado de bacalao a su perro dobberman, porque le habían dicho que era muy bueno para los perros. De modo que cada día sujetaba entre sus rodillas la cabeza del animal que se resistía con todas sus fuerzas, lo obligaba a abrir la boca y le vertía el aceite por el gañote.

Pero, un día, el perro, logró soltarse y el aceite cayó al suelo.

Entonces, para asombro de su dueño, el perro volvió dócilmente a él en clara actitud de querer lamer la cuchara.

Fue entonces, cuando el hombre descubrió que lo que el perro rechazaba no era el aceite, sino el modo de administrárselo.

Anthony de Mello:

La oración de la rana.

Ya desde el momento mismo de **comenzar a pensar** la reunión de padres estamos preparando una ensalada comible o incomible (remitiéndonos a las metáforas trabajadas en el artículo anterior).

En el proceso de construcción del esquema que hablábamos, no podemos dejar de revisar el *modelo* en el que fuimos formados como docentes, el mismo es un modelo instructivo, donde se propone la deducción, la transmisión y la aplicación. Se ofrecen consignas, pautas, recetas, nuevamente a partir de los **supuestos** de los docentes sobre las necesidades de los que aprenden.

En cuanto al tema que nos convoca, la reunión de padres, el modelo que habitualmente aplicamos es el de la transmisión, si pudiéramos considerar este encuentro como posibilitador de la participación de los mismos, generaremos un mayor compromiso de las familias hacia la educación sistemática de

sus hijos. Entendiendo por participar: "dar parte, tener parte en", y por parte: "porción de un todo, lo que le toca a uno en un repartimiento", esto nos remite a que hay un lugar que es de los maestros y otro que es de los padres, pero... para beneficio de todos, especialmente de los chicos, deben estar articulados.

Estos modelos con los que, durante tanto tiempo, nos manejamos en nuestras prácticas pedagógicas, en la actualidad se ven desestabilizados por los cambios del contexto (sociales, económicos, políticos, etc.), en crisis, se hace necesario revisar nuestros paradigmas.

Frente a la crisis podemos adoptar distintas posturas: rechazar el *cambio* y seguir con los viejos modelos, más allá de los resultados que obtengamos, encubrir con nuevos conceptos, viejos modelos ("esto ya lo hacíamos, ahora sólo se le cambia el nombre"), o comenzar a transformar el modelo aprehendido y así, convertirnos en productores, constructores de un modelo investigador, facilitador, en el que prime lo inductivo, lo reflexivo, lo implicativo. En el marco de este modelo, los padres pasarían de espectadores a co-productores de reflexiones, respuestas, alternativas de superación de distintas problemáticas.

Todo cambio genera un desafío y estará en cada docente hacerle frente o rechazarlo. Ante este desafío aparece el miedo a lo desconocido, que se superará al animarse, a conocer.

"Las demandas de apertura hacia los requerimientos de la sociedad y la definición de nuevos pactos con la familia, con los medios de comunicación y con las empresas son recibidas con desconfianza por la amenaza que representan frente al monopolio del docente en el control del proceso pedagógico."

"El nuevo pacto educativo"

Juan Carlos Tedesco

Para construir un esquema conceptual que guíe a una acción eficaz, necesitamos reflexionar a cerca de nuestros:

- *Supuestos en relación con los padres.*
- *Actitudes para con los mismos.*
- *Modelos pedagógicos y sociales.*
- *Modos de comunicación.*

• *Disposición frente al cambio (transformarlo de una amenaza en una oportunidad).*

Entendemos que en el marco de una gestión participativa no hay espacio para el agotado paradigma de las viejas reuniones de padres, donde los docentes monopolizaron todo el poder, por lo tanto; proponemos la *reformulación de estrategias* con la intención de revalorizar los recursos humanos existentes en las instituciones educativas.

Cuando pensamos en un lugar diferente para los padres, surge la necesidad de una coordinación diferente... Lo que genera preguntas e inquietudes a cerca de ¿cómo lo hago?, ¿cómo lo doy?, ¿cómo lo organizo?

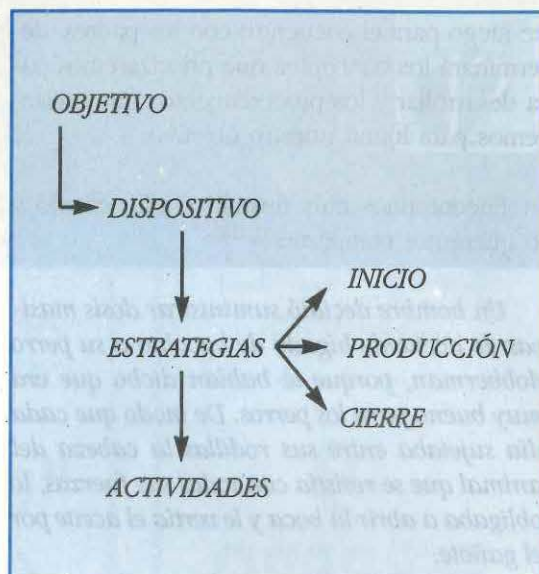
Frente a un cambio surgen, entre otras, estas preguntas que cuestionan el **saber hacer** y remiten a contenidos **procedimentales**.

Uno de los elementos de los que disponemos al organizar una reunión, tratando de reformular los lugares de los distintos actores que participarán en la misma, es el **dispositivo**, entendido como un conjunto de estrategias.

María Cristina Davini en "La Formación docente en cuestión: política y pedagogía" dice:

"Se trata de generar dispositivos de formación, como tramas de estrategias integradas y subordinadas en función de una lógica pedagógica global".

El dispositivo que construyamos deberá tener una coherencia interna. A la hora de armar un **dispositivo** se deberán seleccionar cuidadosamente las **estrategias** teniendo claro cuál es el **objetivo** que el docente se propone lograr.



Las *estrategias* son una serie de acciones encaminadas hacia un fin, están relacionadas con lo metodológico.

Se enuncian por medio de una consigna que permitirá llevar a la práctica una actividad concreta.

- *De inicio:* son aquéllas que me permitirán abrir el encuentro, disponer para la tarea, crear el clima propicio para el trabajo compartido (podemos valernos de una lectura disparadora de la temática a tratar, la proyección de un video, un juego para armar pequeños grupos de trabajo, la observación de producciones realizadas por nuestros alumnos, etc.).

- *De producción:* como su nombre lo indica facilitarán la producción grupal, este momento se convertirá en el de mayor tarea para los padres (confección de afiches, elaboración de un texto y opinión a cerca del mismo, confección de una maqueta o instrumento que pueda ser utilizado por los alumnos en alguna tarea cotidiana, reflexión sobre alguna lectura referida a aquellos temas que interesan al grupo con el que trabajamos, etc.).

- *De cierre:* guiarán a los presentes a una idea, concepto, producto, síntesis cerrada o no. Podrán llevarla materialmente o como producto del trabajo *compartido* para continuar pensándola (lluvia de ideas, una poesía leída o impresa, una imagen, etc.).

Podemos organizar nuestro dispositivo de trabajo valiéndonos de diferentes dinámicas grupales (foro, Phillips 66, debate, grupo de reflexión, clínica del rumor, torbellino o lluvia de ideas) pero es conveniente tener en cuenta en el momento de elegirlos:

1. Conocer muy bien el desarrollo de la dinámica (sus posibilidades y sus límites).
2. Saberla conducir.
3. Articularla con las otras seleccionadas (de inicio, de producción y de cierre, para que el dispositivo mantenga su coherencia interna).
4. Tener en cuenta el número aproximado de participantes.
5. Considerar el espacio con el que contamos.
6. Evaluar el tiempo de que disponemos.
7. Tener presente las características del grupo de padres y las expectativas que traen.

"Las técnicas se usan para que la gente participe o para animar, desinhibir o integrar a los participantes, o para hacer más sencillos o comprensibles los temas o contenidos que se quieren tratar (Técnicas participativas para la educación popular, 1996).

El uso de técnicas participativas permitirá que el grupo de padres se manifieste:

- Más integrado.
- Capaz de expresar sus opiniones.
- Propenso a cooperar y no a competir.
- Más interesado.

Diferenciamos tres momentos relacionados con el tema que nos convoca, *la reunión de padres*:

a) **PRETAREA:** (previo a la reunión) momento de planificación, el que trabaja es el docente; planifica detalladamente él o los objetivos a alcanzar, los contenidos que abordará y por medio de qué estrategias (construcción del dispositivo).

b) **TAREA:** (en el momento de la reunión) los que trabajan, producen, son los padres. El docente no debe perder de vista que es el coordinador y que deberá tomar aquellos emergentes que surjan del grupo para articularlos con lo planificado.

Problema: el docente no sabe o no encuentra cómo resolver esta situación.

Así como con los alumnos nos permitimos desconocer algunos temas, no tener todas las respuestas y se los planteamos, consideramos que es honesto con los padres tener la misma postura y que el trabajo sobre los emergentes surgido quede pendiente para un próximo encuentro.

c) **POSTAREA:** (posterior a la reunión) se realiza en dos niveles de evaluación:

- La que realizan los padres.
- La que realiza el docente.

El sonido de nuestros pasos nos indican que comenzamos a cruzar el puente...

■ BIBLIOGRAFÍA:

Davini, María Cristina: **La formación docente en cuestión: política y pedagogía.** Paidós.

Jeansalle, Nora y Tramonti, Gabriela: **Las Reuniones de padres: su abordaje.** Curso de Formación docente CIE San Justo. Prov. de Bs. As.

Jeansalle, Nora y Tramonti, Gabriela: **Reunir a los padres, ¿para qué? Reformulando estrategias de encuentro.** Colihue. 1997.

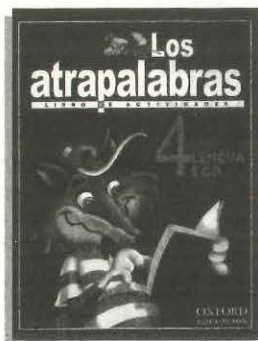
Tedesco, Juan Carlos: **Un nuevo pacto educativo.** Alauda / Anaya, 1996.

Nora Jeansalle es Técnica Superior en Conducción Educativa y Psicóloga Social. Gabriela Tramonti es Psicopedagoga. Ambas son Capacitadoras de CIPOD La obra.



Por Nieves Rebuffo

LOS ATRAPALABRAS.



Libros de actividades – 4, 5 y 6 (Lengua E.G.B.).

Autores: Mariana Sommer y Marcelo Suárez del Prado.

Oxford University Press (1999).

Los atrapalabras es una colección destinada al segundo ciclo de la EGB y responde a los Contenidos Básicos Comunes para el área de Lengua. Cada uno de los libros desarrolla conceptos y propone actividades que se derivan de las lecturas de las revistas que acompañan la propuesta editorial. Su espíritu es promover entre los alumnos un aprendizaje entusiasta y enriquecedor.

En todos los casos, los libros de actividades están acompañados por una revista de lecturas a todo color.

DEL OTRO LADO DEL MUNDO.



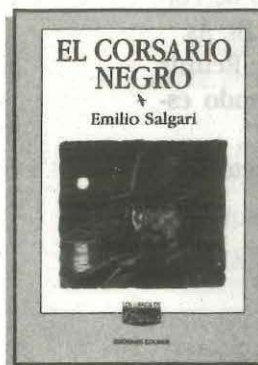
Autora: Laura Devetach.

Alfaguara Infantil (1999).

Un nene que quiere saber cómo es el centro de la Tierra hace un gran agujero en la arena. Tan enorme es el pozo que, en el otro lado del mundo, alguien recibirá una sorpresa.

Este es el argumento central de un hermoso cuento que está lleno de imágenes que despiertan los sentidos y la curiosidad infantil. La obra cuenta con ilustraciones de Viviana Garófoli.

EL CORSARIO NEGRO.



Autora: Emilio Salgari.

Ediciones Colihue. Libros de Boris (1999).

“El Corsario Negro no vaciló más. Las dos naves se encontraban ahora casco contra casco, luego de haber sido ajustadas a las cuerdas de los ganchos. De un salto montó la amura y cayó sobre la toldilla de proa, gritando: - ¡A mí, filibusteros! Morgan lo siguió y detrás se precipitaron los arcabuceros, mientras los gavieros, izados sobre pilares, mástiles y escalas de cuerda, arrojaban sobre los enemigos granadas de mano y hacían un fuego infernal con los fusiles y pistolas”. Así fue que Emilio de Roccanerá, capitán de la marina italiana y además señor de Ventimiglia y caballero de Valpenta, llegó a constituirse en uno de los mayores héroes de las novelas de aventuras, el más temible pirata de los mares del Caribe.

La maravillosa historia de Salgari integra una colección que lleva el nombre de Boris Spivacow, el más grande de los editores argentinos, pionero en la difusión masiva de la mejor literatura para niños y jóvenes.



Sr. Director Revista La obra:

Soy Directora de EGB y me interesaría poder contar con un espacio destinado a los directores dado que hasta el momento no he encontrado nada específico al respecto María Mercedes Villafior (Pcia. de Santa Fe).

R: En los próximos meses, seguramente en el mes de mayo, el directivo también se encontrará comprendido en nuestra revista. No obstante estoy convencido de que las diferentes propuestas que ofrecemos se encuentran dirigidas a todos los integrantes de la institución.

Estoy muy contenta con los cursos a cargo de CIPOD que esta revista promociona, suelen tener un marco teórico que siempre se encuentra bajado a la práctica con variedad de actividades sugeridas.

Cristina Acosta (Pcia. de Corrientes)

■ NUEVO ESPACIO

Invitamos a nuestros lectores a participar de un nuevo espacio. Podrán hacerlo enviándonos sus sugerencias o aportes relacionados al contenido de los artículos publicados y a nuestra revista en general.

La sección servirá también a todos los docentes que deseen comunicarse con colegas a fin de intercambiar experiencias educativas.

Es nuestro propósito dar lugar a la mayor cantidad de lectores posibles, por lo que solicitamos no excederse de las 15 líneas. Esperamos su correspondencia, en lo posible mecanografiada, a: Revista La obra - Correo de Lectores, Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires; por fax: 4958 - 1777 ó 4958-1779/ 4958-6283/ 4983-5606 (int. 19 ó 26). E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

■ FELICITACIONES

Queremos reconocer por este medio al Sr. Bernardo Grenón, de Editorial Selecta de la ciudad de Santa Fe, que ha cumplido 20 años ininterrumpidos como distribuidor de nuestras publicaciones. Su compromiso con esta editorial se ve reflejado en los 50.000 ejemplares que con notable esfuerzo el Sr. Grenón ha logrado distribuir durante todo este lapso de tiempo.

Para ser primeros en segundo

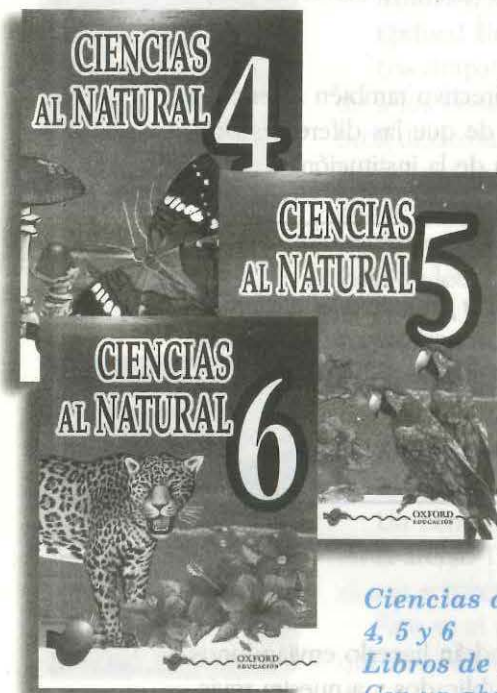
**OXFORD
EDUCACIÓN**

Estamos en el Stand 2809
de la Feria del Libro

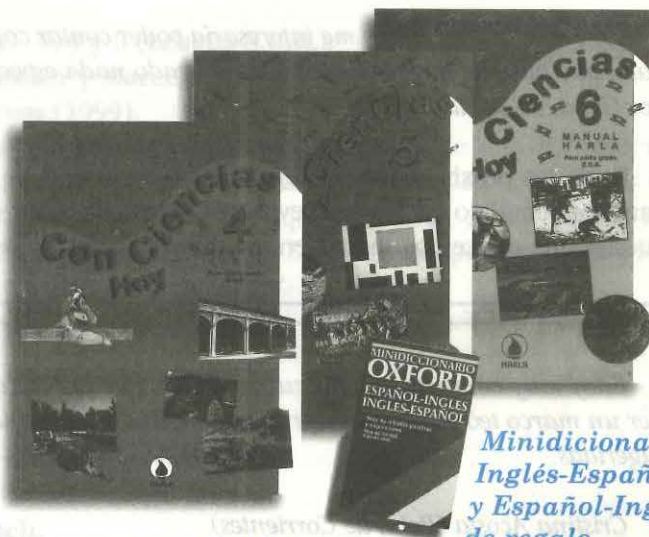
**Segundo
Ciclo
EGB**

*Manuales con equilibrado desarrollo de todas las áreas.
Libros de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales con un
abordaje moderno y atractivas actividades.*

•Incluyen Sugerencias para el docente•



**Ciencias al Natural
4, 5 y 6
Libros de Área**
Con un abordaje para
entender en forma
global la naturaleza.
Incluye secciones de
Tecnología y de
Informática.



**Conciencias Hoy
4, 5 y 6 - Manuales**
Incluyen todas las
áreas de los Contenidos
Básicos Comunes, con
proyectos de trabajo y
propuestas para el
debate y la reflexión.

**Minidiccionario
Inglés-Español
y Español-Inglés
de regalo**

**Ciencias de lo Social
4, 5 y 6
Libros de Área**
Interdisciplinariedad
entre Historia,
Geografía y Formación
Ética y Ciudadana.
Temas articuladores,
proyectos de trabajo y
actividades.



**Si usted quiere
consultar nuestro
Catálogo 2000 solicítelo
al promotor de su zona.
Novedades en los tres
ciclos de la EGB, en
Polimodal y en
material
complementario.**

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

Oxford University Press Argentina. Reconquista 661, 1° piso, (C1003ABM), Ciudad
de Buenos Aires. Teléfono: (011) 4312-7300. Fax: (011) 4313-5700. E-mail: info@oup.com.ar

**SOS
OXFORD**
EXTENSIÓN PEDAGÓGICA
Llamadas locales:
4312/7300 int 235
Interior: 0-800-888-
oxford (693673)

Para atrapar el saber



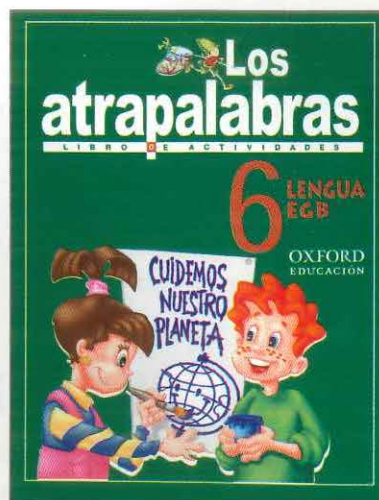
**OXFORD
EDUCACIÓN**

Estamos en el stand 2809
de la Feria del Libro

Una Revista de Lecturas con gran diversidad de textos
y un Libro de Actividades con secciones dedicadas a expresión oral,
estudio de la lengua, estudio del texto, normativa, proyecto de trabajo
y autoevaluación.

• Incluye Sugerencias para el docente •

**Lengua
Segundo
Ciclo EGB**



Si usted quiere
consultar nuestro
Catálogo 2000
solicítelo al
promotor de su zona.
Novedades en los
tres ciclos de la EGB,
en Polimodal y en
material
complementario.

El Club de Los atrapalabras

El proyecto de esta colección
contempla la edición, en noviembre,
de una revista con textos
producidos por los alumnos y
repcionados en Oxford Educación.



OXFORD
UNIVERSITY PRESS

Oxford University Press Argentina. Reconquista 661, 1° piso, (C1003ABM), Ciudad
de Buenos Aires. Teléfono: (011) 4312-7300. Fax: (011) 4313-5700. E-mail: info@oup.com.ar

PLANIFICACIONES

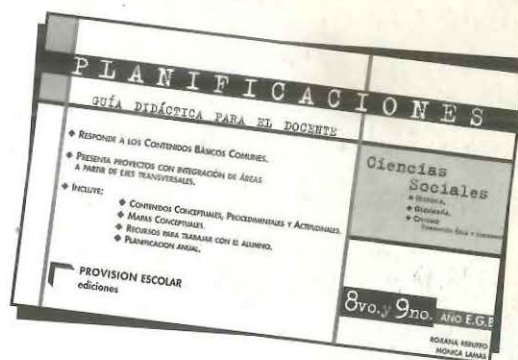
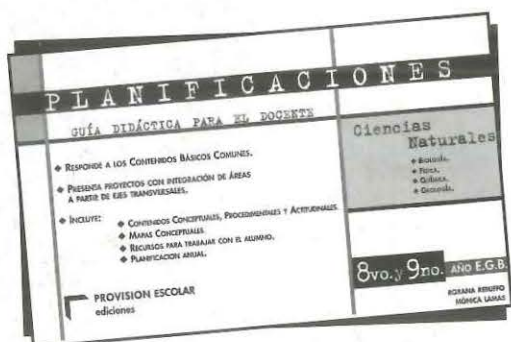
..... GUÍA DIDÁCTICA PARA EL DOCENTE



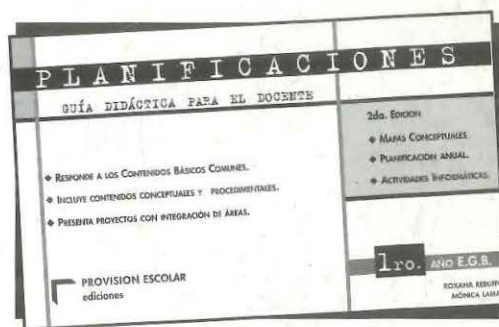
H 0000673

DESDE PREESCOLAR HASTA 9no. AÑO DE LA E.G.B.

- Responden a los **CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES**.
- Incluyen contenidos **conceptuales, procedimentales y actitudinales**.
- Presentan **PROYECTOS DE TRABAJO** para el aula, integrando las distintas áreas de aprendizaje.
- Sugieren distintas dinámicas de trabajo: **"en forma individual", "en pequeños grupos", y "con todo el grupo"**.
- Proponen **juegos, trabajos grupales y variados recursos** que apuntan a la **creatividad** de los alumnos para lograr **aprendizajes significativos**.
- **Señalan las actividades que permiten evaluar el proceso de aprendizaje y el logro final.**



Usted puede adquirirlas personalmente en cualquiera de nuestras sucursales de Provisión Escolar, solicitarlas por correo o informarse telefónicamente. (Vea el cupón de la página 35 de este ejemplar de **La obra.**)



Precio al público

| | |
|--|--------|
| Preescolar, 1ro., 2do. y 3er. años. | \$13.- |
| 4to., 5to., 6to. y 7mo. años. | \$15.- |
| 8vo. y 9no. años, c/u | \$15.- |

PROVISION ESCOLAR
ediciones

ESTADOS UNIDOS 2249 - BS. AS. (1227)
Tel.: (011) 4942-6767 · 4941-8026/4654
Fax: (011) 4943-3903 - Las 24 horas.

SUCRUSALES:

LOMAS DE ZAMORA: Portela 8 (1832). Lomas de Zamora - Tel.: 245-9728 - Fax: 244-8931. • **MENDOZA:** Ejército de Los Andes 346 1º A. (5519). Dgo. Guaymallen - Tel.: 32-0058. • **RÍO NEGRO:** Pacheco 79 (8324). Cipolletti - Tel.: 7-4649. • **SAN ISIDRO:** Av. del Libertador 17.115 (1642). San Isidro - Telefax: 747-7909/732-1354. • **MAR DEL PLATA:** Don Bosco 1895 (7600). Mar del Plata - Tel.: 7-31898.

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

IMPRESOS

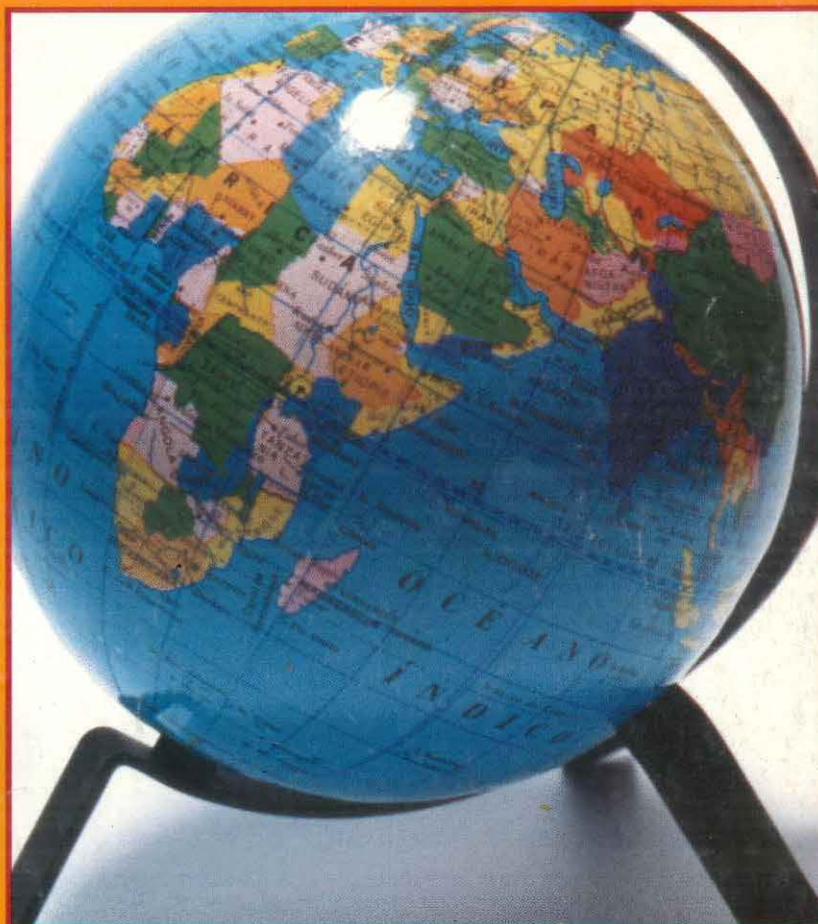
H 49

946
L000

LOS VIAJES.

Proyecto de trabajo:
Paisajes, biomas y
ecosistemas; nociones
de estadística.

Calendario escolar:
Día del Animal.



Leyendas,
tradiciones
e historias.

Estimaciones
y aproximaciones
en el cálculo.

Las herramientas
cartográficas.



El concepto
de paz positiva.

Formación, libertad
y responsabilidad.

Repensando la
Educación Física.

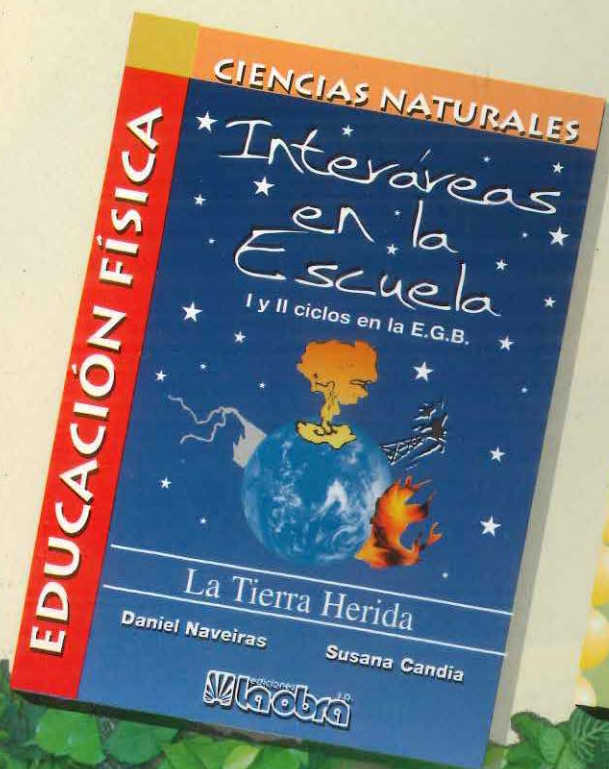
**LAS ARTES PLÁSTICAS
Y LA ESCUELA.**



Interáreas en la Escuela

Por Susana Candia, Daniel Naveiras

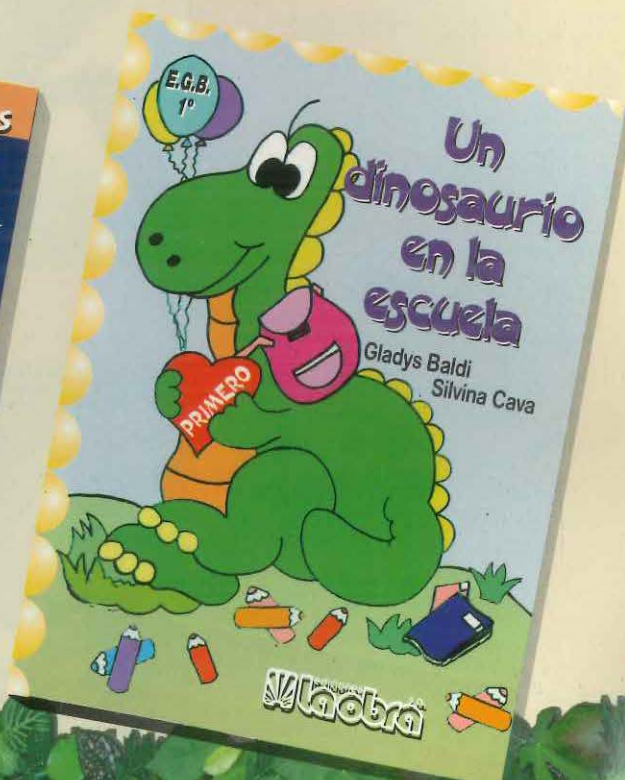
En este libro se aprecia el campo de la sensibilización y concientización que la Educación Física aporta desde sus propios contenidos; uniéndose así, con el saber de las Ciencias Naturales en el cual razonamiento, interpretación y comprensión nos permiten, desde metodologías y vivencias interdisciplinarias, 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



Coordinación Pedagógica
Sandro Emilio Rivera

Edición
Aldo Bianchi

Redacción
Norma Alasia

Diseño y Diagramación
Orlando Javier Goldman

Fotografía
Elena Carpmán

Jefe de Publicidad
Rubén Ostrower

Colaboradores
Roxana Rebuffo
Mónica Lamas
Beatriz Kohen
Irene Nielsen
María Elena Duhalde
Mario López

Sergio Rodríguez
Claudia Viola
Alejandro Lino
Diana Díez
Rubén Oddo
Fernando Blumenkrantz
Patricia A. La Porta
Nora Jeansalle
Gabriela Tramonti
Alejandra Mizrahi
María Julia Vernieri
Mariana Damonte
Laura Hereñú de Coscio
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: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

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

Miembro de la Cámara
Argentina del Libro
Prop. Int. N° 136.208

IVC
ASOCIADO AL INSTITUTO
VERIFICADOR DE CIRCULACIONES
ISSN 0325-8157

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



**PROYECTOS
DE TRABAJO**

Propuesta integrada:
Los viajes.

2

Calendario escolar:
29 de abril:
Día del Animal.

26



LENGUA

**Vamos
a viajar.**

30



MATEMÁTICA

**Estimaciones y
aproximaciones II.**

34



**CIENCIAS
SOCIALES**

**Lo perceptivo como núcleo
conceptual para trabajar tiempo
y espacio en E.G.B. 1.**
**La búsqueda de la información:
las herramientas cartográficas.**

44



**CIENCIAS
NATURALES**

El ecosistema. Factores abióticos.
El calor.

50



**EDUCACIÓN
ARTÍSTICA**

**Las artes plásticas
y la escuela.**

56



**EDUCACIÓN
FÍSICA**

**La Educación Física y su
integración en la tarea escolar.**

60



**FORMACIÓN
ÉTICA Y
CIUDADANA**

**Educación
para la paz.**
(Segunda parte.)

64



PERSPECTIVAS

**La reunión de padres,
¿un encuentro posible?**
(Última parte.)

69

**No miremos
para otro lado.**

73



TRANSVERSALES

Educación en valores.
**Una propuesta de
intervención educativa.**

76



Propuesta integrada: Los viajes.



Actividades e ideas para organizar proyectos escolares.

Por Roxana Rebuffo y Mónica Lamas



LOS VIAJES.

Ciencias Naturales: Paisajes, biomas y ecosistemas.

Matemática: Nociones de estadística.

Efemérides: 29 de abril: Día del Animal.

Tema transversal: Educar en el cuidado del medio.

“Los viajes” nos acompañarán esta vez a recorrer distintas temáticas vinculadas con contenidos curriculares propios de las áreas de Ciencias Naturales y Matemática. Estas áreas serán desarrolladas especialmente con propuestas específicas y graduadas, para cada uno de los ciclos de la EGB. Serán, además, disparadores de curiosidades y referencias de interés para abrir la necesidad de seguir investigando y descubriendo las particularidades y variantes del entorno natural, enriquecido por el aporte de otras perspectivas.

En este camino, el eje transversal “Educar en el Cuidado del Medio” propondrá reflexiones y compromisos de diferentes alcances dándole una significación mayor al proceso de aprendizaje logrado por los alumnos.

Éste será el desglosamiento de las propuestas a desarrollar:

- Ciencias Naturales: se analizarán distintos escenarios geográficos, paisajes y ecosistemas

que podemos encontrar en nuestro país, junto con las relaciones que se establecen entre los seres vivos y su hábitat.

- Matemática: se interpretarán datos estadísticos extraídos de diferentes fuentes con variantes de representación y se explorarán técnicas de recolección de datos y elaboración de conclusiones.

- Efemérides: 29 de Abril, Día del Animal.

Recordamos que, como lo venimos haciendo en la continuidad de estos artículos, las áreas que no se desarrollan con propuestas específicas se incluirán como sugerencias de trabajo para integrarse en un proyecto institucional más amplio.

Asimismo, se incluye en este artículo, un modelo posible de planificación y un mapa conceptual para cada una de las áreas desarrolladas que sintetice las actividades y los contenidos con sus relaciones.

“Los viajes” que vamos descubriendo en los cuentos infantiles, las hojas de ruta, los folletos turísticos, los relatos y crónicas nos permiten acercarnos a distintos lugares alejados de nuestro entorno, descubrir sus semejanzas y diferencias y comprenderlos en la complejidad de sus relaciones. Con “ojos de exploradores” intentaremos despertar la sorpresa por los detalles que no solemos mirar o que vemos sin asignarle la dimensión de su significado.

Como un recurso posible proponemos partir en cada uno de los ciclos de la EGB, de los siguientes disparadores:

- Primer ciclo: animales personificados de cuentos y canciones que, a través de aventuras, viajando por diferentes escenarios, permitan el conocimiento de tipos de paisajes y sus elementos e interrelaciones. Además, nos detendremos en la reflexión de algunas problemáticas ecológicas relacionadas con la preservación de las especies y el hábitat.

- Segundo ciclo: hojas de ruta y señalizaciones turísticas servirán de guía para detenernos en el análisis de biomas presentes en determinadas zonas de nuestro país, interpretando la trama de interacciones desarrollada entre los factores bióticos y abióticos de estos ambientes. Este trabajo se complementará con el reconocimiento de problemáticas ecológicas vinculadas con la contaminación, la deforestación..., con la intención de construir estrategias de resolución de estas situaciones.

PRIMER CICLO.

1. PAISAJES DEL PAÍS.

Proponemos trabajar con recursos y actividades similares a las siguientes:

El Oso.

Moris

Yo vivía en el bosque muy contento,
caminaba, caminaba sin parar.
Las mañanas y las tardes eran mías,
por la noche me tiraba a descansar.

Pero un día vino el hombre con sus jaulas,
me encerró y me llevó a la ciudad.
En el circo me enseñaron las piruetas,
y así yo perdí mi amada libertad.

“Conformate” me decía un tigre viejo,
nunca el techo y la comida han de faltar,
sólo exigen que hagamos las piruetas
y a los niños podamos alegrar.

Han pasado cuatro años de esta vida,
con el circo recorrí el mundo así.
Pero nunca pude olvidarme de todo,
de mis bosques, de mis tardes y de mí.

Ahora piso yo el suelo de mi bosque,
otra vez el verde de la libertad.
Estoy viejo, pero las tardes son mías,
vuelvo al bosque, estoy contento de verdad.



- Plantear a los alumnos consignas similares a las siguientes:
- Imaginar que "acompañás al oso en su recorrido por el bosque" y nombrá todos los elementos que podrías descubrir en ese ambiente;
- reconocer aquéllos que tienen vida o provienen de un ser vivo (factores bióticos);
- recrear el paisaje de un bosque en una maqueta, utilizando material descartable, en la que se incluyan referencias a los elementos presentes.

Una hormiguita viajera.

La hormiguita colorada busca su nido.

La hormiguita colorada se acerca a la cueva.

- ¿Está aquí mi nido? -pregunta.

- ¡No! -chillan los murciélagos.

Aquí habitamos nosotros. Tu nido está entre las espesas malezas.

La hormiguita va hacia las malezas.

- ¿Será éste mi nido? -se pregunta.

- ¡No! -balbucea la liebre.

Aquí vivo yo. Tu nido está en las ramas del tilo.

La hormiguita sube al tilo.

- ¡Cómo está tan alto mi nido! -se asombra.

- Este nido no es el tuyo -dice picoteando el pájaro carpintero.

Tu nido está en otro sitio.

La hormiguita colorada trepa por el muro.

- Espero, por fin, haber llegado -dice mirando en torno.

- ¿Qué haces aquí? -silba la lagartija.

Tu nido está en la pradera.

La hormiguita, desolada, da vueltas por el prado y finalmente ...

- ¡Aquí está mi nido! -exclama.

Esta vez lo ha hallado de veras: el pequeño y profundo agujero en la tierra del cual entran y salen multitud de hormigas coloradas iguales a ellas.



Fuente:
Revista **Viva**.

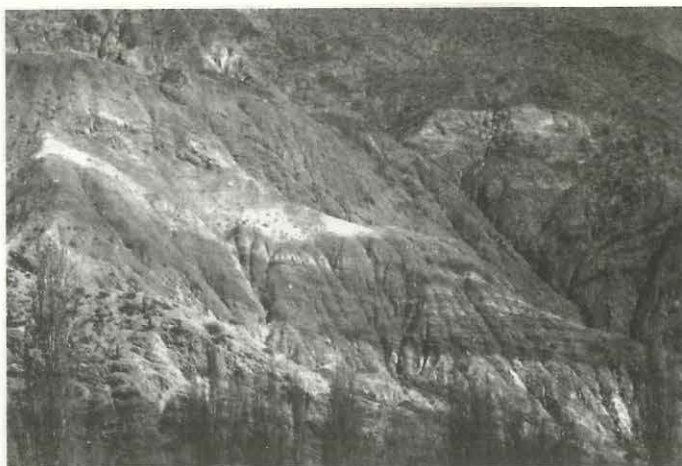
- Leer el cuento y reconocer todos los elementos de la naturaleza con los que se encuentra la hormiguita.

- Diferenciar los elementos que representan la vida animal y vegetal. Reconocer los elementos naturales que no provienen de seres vivos (factores abióticos).

- Imaginar nuevas instancias para el cuento en las que el encuentro se produzca con otros factores abióticos de un medio natural.

- Presentar fotos de espacios planos, llanuras o praderas, para confrontarlos con el escenario del cuento. Señalar los elementos del cuento que corresponden al paisaje de una pradera.

- Crear una secuencia gráfica, con un escenario similar a este ámbito de pradera, en el que la hormiguita tenga que "enfrentar obstáculos" que se interponen a su paso y representen elementos bióticos y abióticos.



Fuente: Atlas turístico Clarín. Humahuaca 1.

La vaca estudiosa. (Fragmento.)

María Elena Walsh.

*Había una vez una vaca
en la Quebrada de Humahuaca.
Como era muy vieja, muy vieja,
estaba sorda de una oreja.
Y a pesar de que ya era abuela
un día quiso ir a la escuela.*

.....
*La vaca de pie en un rincón
rumiaba sola la lección.
Los chicos tirábamos tizas
y nos moríamos de risa.*

.....
*La gente llegaba en camiones,
en bicicletas y en aviones.
Y como el bochinche aumentaba
en la escuela nadie estudiaba.*

.....
*Un día, toditos los chicos
nos convertimos en borricos.
Y en ese lugar de Humahuaca
la única sabia fue la vaca.*

- Comparar la "vida de una vaca común" con la "vida de la vaca de Humahuaca". Discutir si se corresponde el personaje con el ambiente.

- Identificar en la canción, los elementos propios del medio natural y aquéllos fabricados por el hombre, que pertenecen al mundo artificial.

- Imaginar que terminaron las clases y que la "vaca de Humahuaca" se va de vacaciones a recorrer la región. Confeccionar una agenda de viaje describiendo los paisajes que más le llamaron la atención, los "amigos" animales que se hizo en el camino y las dificultades que tuvo para encontrar pasto como alimento.

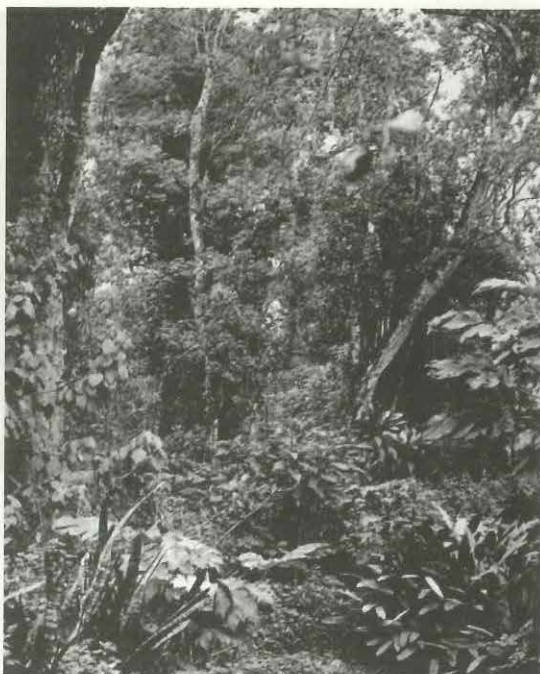
Las medias de los flamencos. (Fragmento.)

Horacio Quiroga.

Cierta vez las víboras dieron un gran baile. Invitaron a las ranas y los sapos, los flamencos, y a los yacarés y los pescados. Los pescados como no caminan, no pudieron bailar; pero siendo el baile a la orilla del río los pescados estaban asomados en la arena, y aplaudían con la cola.

Los yacarés, para adornarse bien, se habían puesto en el pescuezo un collar de bananas, y fumaban cigarros paraguayos. Los sapos se habían pegado escamas de pescado en todo el cuerpo, y caminaban meneándose, como si nadaran. Y cada vez que pasaban muy serios por la orilla del río, los pescados les gritaban haciéndoles burla.

[...] Pero las que estaban hermosísimas eran las víboras.



- Leer el fragmento del cuento, imaginar otros personajes del mundo vegetal y animal que pudieran asistir al baile. Caracterizar su posible "vestimenta" respetando su adecuación al paisaje. Proponer situaciones imposibles de ocurrir en esta fiesta por no referirse a elementos propios de esta selva.

- Componer un afiche que recree la selva misionera, detallando los animales, vegetales y elementos abióticos presentes en ella. Incluir referencias y señalar con flechas para indicar las interrelaciones presentes entre los seres vivos y entre éstos con el ambiente.

Manuelita.

María Elena Walsh.

*Manuelita vivía en Pehuajó
pero un día se marchó.
Nadie supo bien por qué
a París ella se fue
un poquito caminando
y otro poquitito a pie.*

*Tantos años tardó en cruzar el mar
que allí se volvió a arrugar
y por eso regresó
vieja como se marchó
a buscar a su tortugo
que la espera en Pehuajó.*

- Imaginar que "acompañamos a Manuelita en su largo viaje". Nombrar y describir los animales que puede encontrar en:

- su estadía en tierra, en su pueblo natal (ámbito terrestre);

- su recorrido por el mar (ámbito acuático);

- su posible recorrido en globo aerostático por el aire (ámbito aéreo).

- Imaginar "seres fantásticos" que se compongan de la siguiente manera: un cuerpo de un animal propio de un ámbito con agregado de extremidades de otros que pertenezca a otro ambiente (por ejemplo: una "tortuga alada", "una ballena con patas de cien pies").

- Confeccionar un "fichero de amigos que Manuelita encontró en los tres ambientes recorridos" con imagen, clasificación y datos descriptivos.

NUEVAS RESERVAS

Los cinco parques nacionales tendrán un costo total de 21.200.000 pesos y su plazo de ejecución es de 5 años.

| | |
|---|--|
| 1 Parque Nacional Copo Se encuentra en el nordeste de Santiago del Estero. Se conservan casi sin explorar extensas superficies del bosque chaqueño. | Extensión 100.000 hectáreas Flora Quebracho colorado y blanco Fauna Loro hablador, yaguararé, oso hormiguero grande y tatú carreta. |
| 2 Parque Nacional San Guillermo Se creará en la alta montaña sanjuanina. Es una gran extensión de llanos de altura rodeada por cordones montañosos de entre 3.800 y 4 mil metros. | Extensión 170.000 hectáreas Fauna Viven 7.000 vicuñas y 6.000 guanacos y otras especies en peligro como el puma, el suri cordillerano y dos especies de lagartijas. |
| 3 Parque Nacional Quebrada de los Condoritos Ubicado al oeste del departamento de Punilla, en la provincia de Córdoba. | Extensión 40.000 hectáreas Fauna Es el medio ambiente de la única especie extra andina de cóndor que se conoce. |
| 4 Parque Nacional Los Venados Dentro del ambiente del "pastizal pampeano", en el sur de la provincia de San Luis. | Extensión 30.000 hectáreas Fauna Es la única zona en donde aún vive el venado de las pampas. |
| 5 Parque Nacional Monte León Ubicada en la provincia de Santa Cruz, será la primera reserva costero-marina del país. | Extensión 24 km de costa, 6.000 hectáreas de playa y estepa Fauna Lobo marino de un pelo, pingüino magallánico y cormorán gris. |

Fuente: Diario **Clarín**. Miércoles 20 de marzo de 1998.

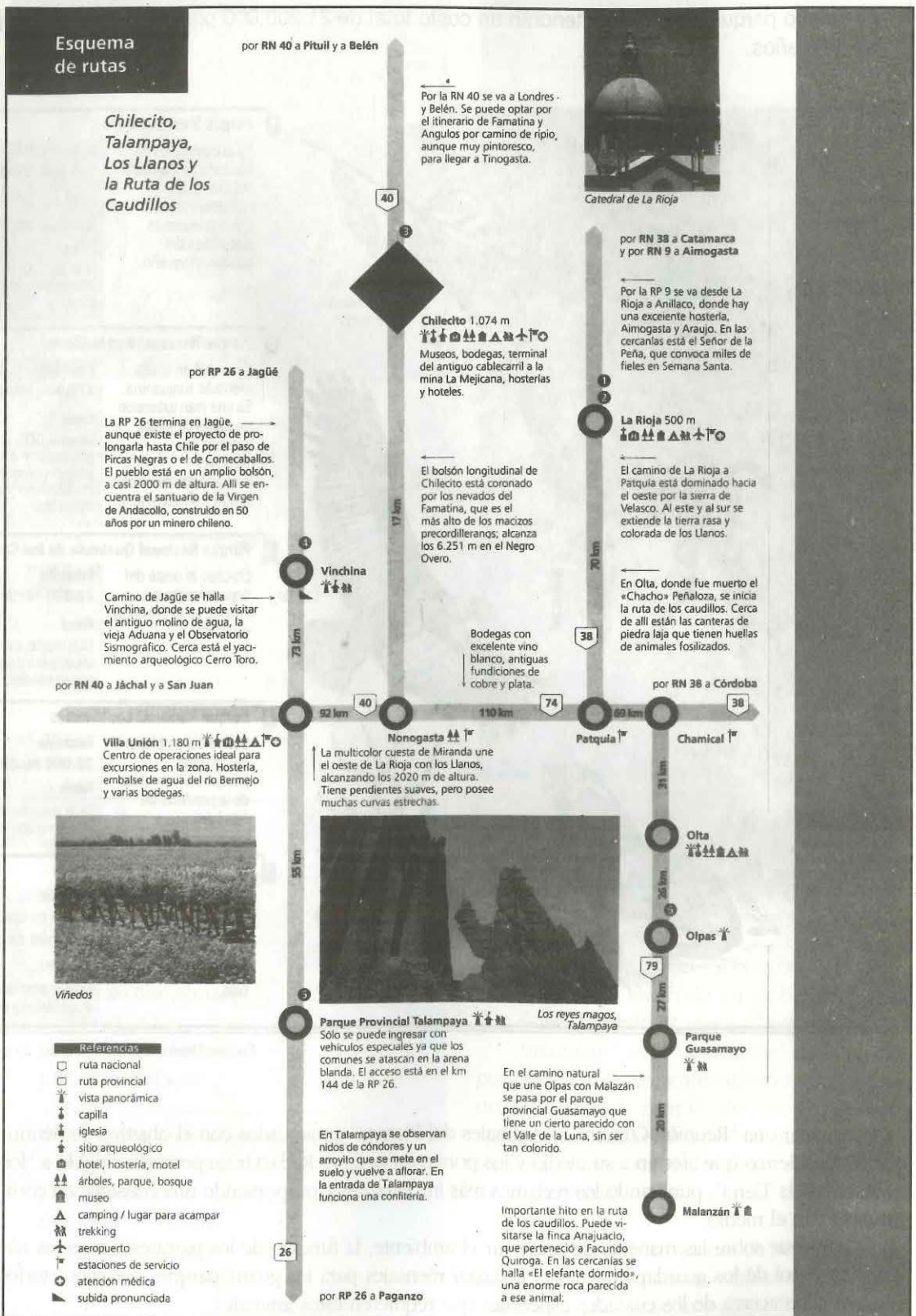
- Imaginar una "Reunión Cumbre de Animales del Planeta" convocados con el objetivo de denunciar los problemas que afectan a su medio y los ponen en peligro. Redactar un petitorio dirigido a "los hombres de la Tierra", puntuando los reclamos más importantes y proponiendo una consigna de compromiso con el medio.

- Conversar sobre las maneras de preservar el ambiente, la función de los parques y reservas nacionales, el rol de los guardaparques, etc. Redactar mensajes para los guardaparques con inquietudes y sugerencias acerca de los cuidados especiales que requieren estos animales.

SEGUNDO CICLO.

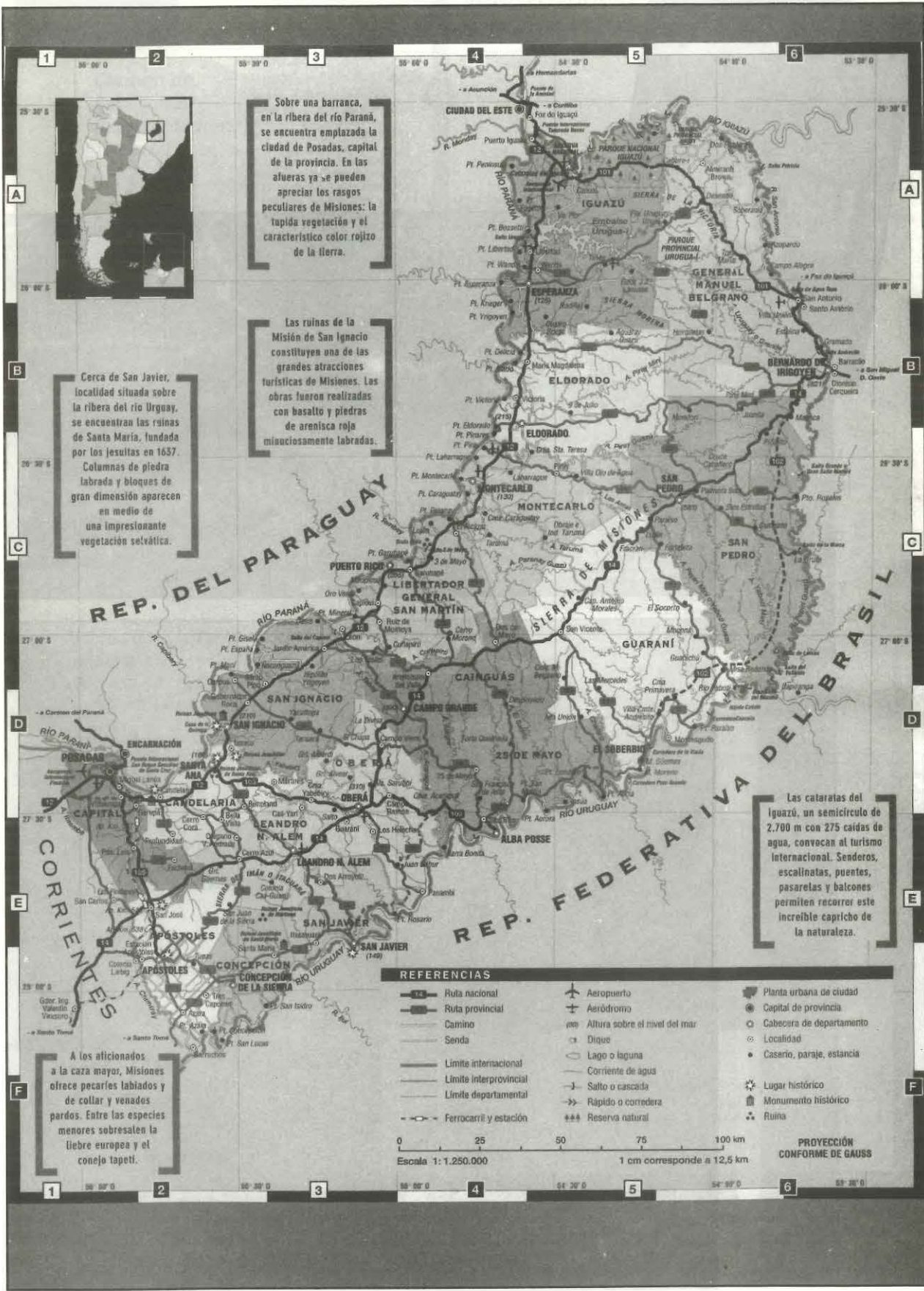
Presentar recursos y actividades similares a los siguientes:

1. LOS BIOMAS DE NUESTRO PAÍS.

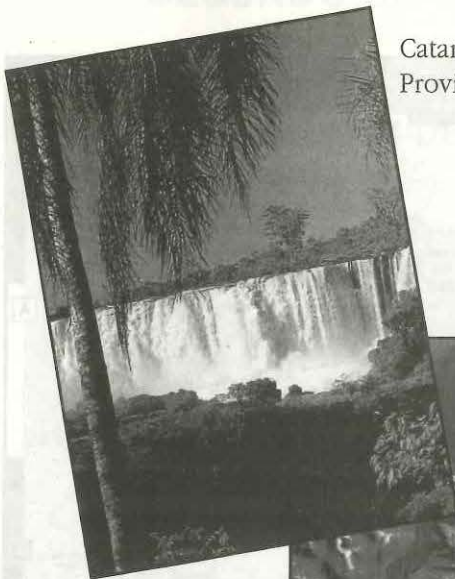


Fuente:
Atlas
turístico
Clarín.
La Rioja 1.

PROVINCIA DE MISIONES



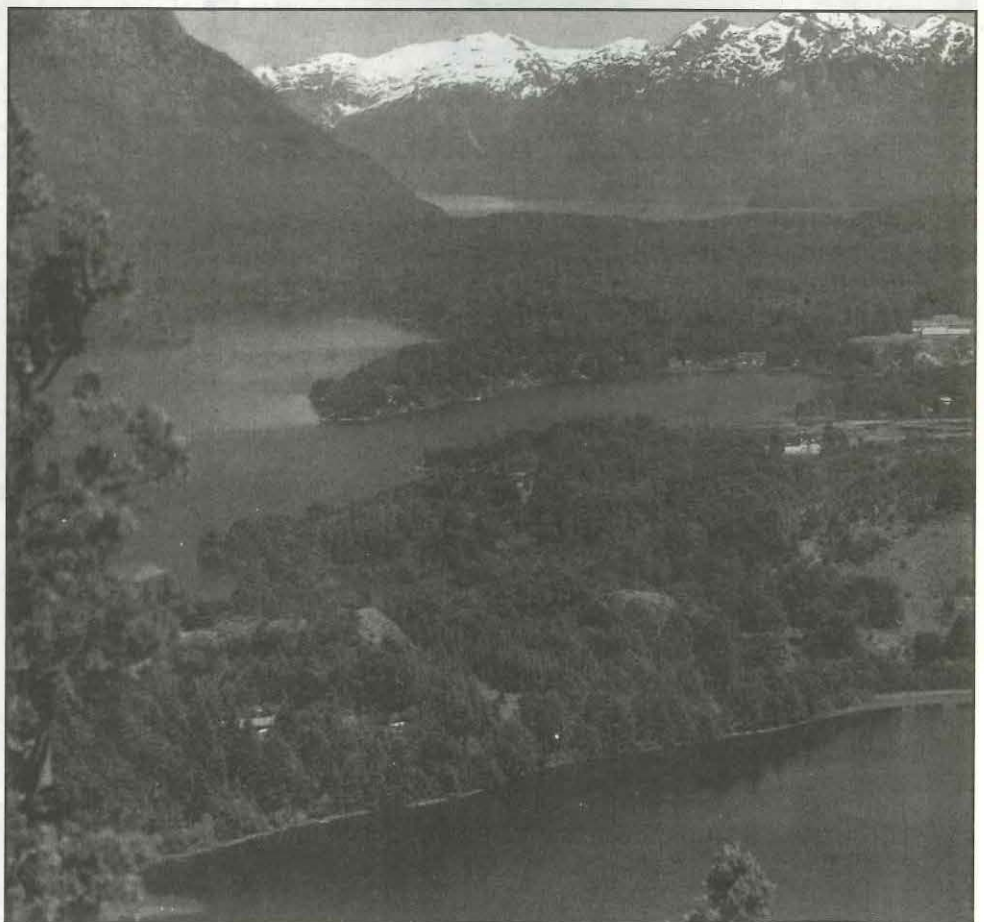
Cataratas del Iguazú.
Provincia de Misiones.



Mapa Satelital
donde se ubica
la ciudad
de San Carlos
de Bariloche
y alrededores.



Bariloche y
sus lagos.



Esquema de rutas

Carmen de Patagones Puerto Madryn Trelew



Reserva Punta Loma



Turismo-aventura, Puerto Pirámides



Viedma Capital provincial sobre el río Negro. Hermosa ribera apta para los deportes náuticos: yachting, canotaje, esquí acuático, etc. A 34 km por la ruta provincial 300, **balneario El Cóndor**, extensa playa de suave declive, y a 29 km de ésta, **La Lobería**, con acantilados, playas y piletas naturales. Colonia de lobos marinos. Pesca deportiva

San Antonio Oeste

a Bahía Creek
Balneario. Banco de mejillones. Abundancia de cangrejos

Balneario Las Grutas Hermosa playa. Pesca deportiva

Isla de los Pájaros Desde aquí se ven ballenas y aves marinas.

Punta Norte
Única colonia continental de elefantes marinos en el mundo

Caleta Valdés
Frecuentada por elefantes marinos.

Punta Delgada Faro. Excursiones

Puerto Pirámide Otro sitio para ver ballenas y orcas. Deportes acuáticos y subacuáticos. Pesca. Lobería de Punta Pirámide

Punta Loma
Reserva faunística de Punta Loma, por 12 km de río sinuoso. Desde el mirador se ve el apostadero de lobos marinos.

Puerto Madryn Deportes subacuáticos en Golfo Nuevo. Fotografía submarina. Pesca. Museo oceanográfico. Bahía Cerro Avanzado. Playa. Yacimiento fósil de Cerro Dulce

Ruta del valle del Río Chubut
Dique Florentino Ameghino 25 100 km

Dolavon Reliquias de la colonización galesa

Gaiman
Construcciones típicamente galesas. Casas de té.

Trelew Edificios de la época de la colonización galesa. Museo Paleontológico

Playa Unión

Rawson Capital provincial. Pintoresca zona portuaria. Pesca deportiva. Parque con zoológico.

a Punta Tombo Enorme pingüinera continental (más de un millón de estas aves)

a Camarones Amplia y hermosa playa. Pesca. Pingüinera. Lobería en verano. Recolección de algas y guano.

a Comodoro Rivadavia

Referencias

- ruta nacional
- ruta provincial
- vista panorámica
- capilla
- iglesia
- hotel, hostería, motel
- árboles, parque, bosque
- museo
- camping/lugar para acampar
- aeropuerto
- estación de servicio
- atención médica

Fuente:
Atlas
turístico
Clarín.
Península
Valdés.

Punta Tombo:

aquí se encuentra
la pingüinera más
grande del mundo.
Entre marzo
y septiembre
llegan un millón
de pingüinos.



- Observar las diferentes formas de representación del espacio visualizadas en estos recursos. Identificar las variaciones del terreno que pueden descubrirse en las imágenes satelitales, reconociendo alturas e infiriendo paisajes. Prestar atención al trazado de rutas y las distancias entre los pueblos, los códigos utilizados para indicar referencias, etc.

- Imaginar que "acompañamos estos recorridos y nos detenemos en algunas paradas" para "fotografiar" el paisaje:

- describir sus características generales;
- inferir los factores climáticos y de relieve que determinan esas características;
- descubrir y ampliar la información sobre la flora y la fauna del lugar;
- identificar interrelaciones entre los distintos elementos del ecosistema.

(Tomar diferentes ejemplos que representen todas las variedades de paisajes presentes en el territorio argentino.)

- Formar grupos de trabajo para diseñar y organizar una "muestra de difusión de paisajes" que incluya:

- folletos turísticos con imágenes, datos y síntesis de información sobre las características del medio natural;
- maquetas recreativas de los ambientes;
- fichas con curiosidades de animales y vegetales;
- hojas de ruta con referencias que muestren las particularidades del relieve;
- afiches que recreen cadenas y tramas alimentarias, interrelaciones de los seres vivos con el ambiente, relaciones tróficas, etc., propias de cada ecosistema.

Destinar una instancia de puesta en común, abierta a la comunidad para presentar los trabajos realizados.

- Investigar las variaciones de factores naturales que pueden provocar cambios en estos ambientes (por ejemplo: sequías, inundaciones, incendios, heladas, etc.). Buscar ejemplos extraídos de diarios o revistas de actualidad y recopilar la información en un diario grupal de "Alerta Ecológica".

2. PROBLEMÁTICAS AMBIENTALES.

Presentar recursos y actividades similares a las siguientes:

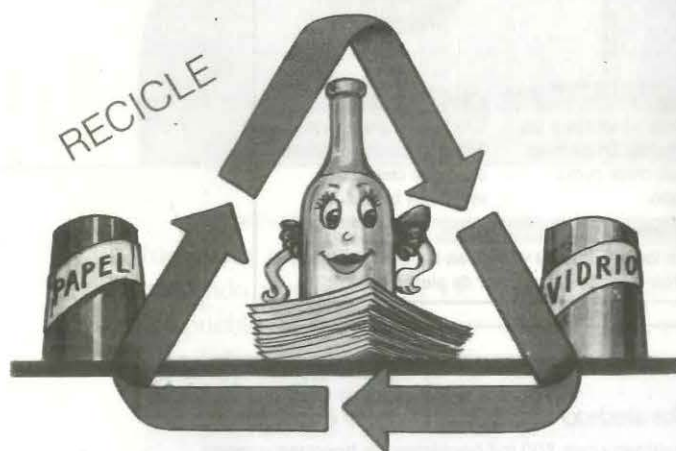


"Con los incendios que comenzaron la semana pasada en los alrededores de El Bolsón, en Río Negro, cerca del Parque Nacional Lago Puelo y en Río Pico, en Chubut, suman unas 100 mil hectáreas de bosques y zonas de arbustos quemados en lo que va de 1999. Entre enero y febrero, mientras la Patagonia sufría la peor sequía en 50 años, las llamas arrasaron 25 mil hectáreas en las periferias de Bariloche, el Parque Nacional Nahuel Huapi, el cerro Otto y la estancia San Ramón. En Neuquén se quemaron en el último verano 70 mil hectáreas de pasturas, además de milenarios bosques de araucarias en Pampa del León y en Loncopué. La cordillera chubutense perdió también en los primeros meses del año 5000 hectáreas de árboles nativos y pastizales en Lago Fontana, y 3000 hectáreas de bosques en Epuyén. En agosto, unas 15 hectáreas de araucarias -el árbol más antiguo y hermoso de la selva misionera- se perdieron en medio de un incendio que se desató en el Parque Nacional de la Araucaria, una reserva que está 280 kilómetros al nordeste de Posadas. Ese mismo mes, en Córdoba, otro foco arrasó con 380 hectáreas de montes alrededor de la localidad de Los Cocos, en el Valle de Punilla. Unos días antes, 9000 hectáreas de pastos naturales y 50 de bosques de pinos se quemaron en un incendio cerca de Río Cuarto. Y hace pocos días, en Ischilín, en el norte cordobés, se quemaron otras 2000 hectáreas de una zona de arbustos. En el verano del 98 también hubo numerosos incendios en el sur. Las llamas comenzaron en febrero y continuaron castigando a Chubut durante un mes. Los focos consumieron 3500 hectáreas de lengas y cipreses de la zona andina. En Bariloche el fuego arrasó mil hectáreas de arbustos, pastizales y bosques de la zona andina. Según datos de la Secretaría de Recursos Naturales y Medio Ambiente de la Nación, durante 1997 se registraron 4774 incendios que afectaron 281.983 hectáreas, mientras que en el 96 hubo 4119 incendios que arrasaron con 450.676 hectáreas."

(Fuente: Clarín, Martes 26 de octubre de 1999.)

¿Qué otra cosa se puede hacer con la basura?

Muchos de los materiales que integran la basura podrían haber sido reutilizados, es decir, reciclados. Entre los más comunes podemos señalar: los vidrios, el papel, los metales, los residuos orgánicos, que pueden utilizarse como sustancias fertilizantes del suelo y los plásticos. Pero para poder realizar esto de forma eficiente es necesaria una clara conciencia en la población de las ventajas para el ambiente, que representa la reutilización de estos elementos. Para ello es necesario implementar campañas de difusión en todos los ámbitos.



- Reconocer las problemáticas implícitas en los recursos presentados. Enumerar otras, vinculadas con las acciones del hombre que deterioran el medio natural. Proponer criterios de clasificación y jerarquización según el impacto ambiental.

- Investigar en el lugar de pertenencia las problemáticas ecológicas que prevalecen, identificando responsables y posibles acciones reparadoras.

- Compaginar una nueva edición del diario "Alerta ecológica" dedicada a divulgar información, expresar denuncias y proponer instrucciones de acciones propias y consignas con apelaciones hacia la responsabilidad individual, política y social.

■ UN MODELO DE PLANIFICACIÓN POSIBLE PARA CIENCIAS NATURALES.

Objetivos específicos:

Primer Ciclo.

Que el alumno logre:

- Reconocer los diferentes elementos que conforman un espacio natural, diferenciando tipos de factores y estableciendo relaciones entre ellos.

- Descubrir la variedad animal y vegetal propia de diferentes hábitats y las adaptaciones que los mismos establecen con el medio.

- Construir compromisos personales y grupales para con el medio natural valorando las acciones en defensa de la ecología.

Segundo Ciclo.

Que el alumno logre:

- Diferenciar en los distintos paisajes naturales del país, la complejidad de la trama de interacciones entre los seres vivos y su medio.

- Comprender las acciones del hombre que provocan deterioro ambiental identificando el recurso natural afectado.

- Reconocer los diferentes niveles de responsabilidad en el deterioro y en la recuperación del medio ambiente y sus especies.

| | CONTENIDOS | ACTIVIDADES |
|----------------------|---|--|
| Primer Ciclo | <p><i>Paisajes, biomas y ecosistemas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El lugar de pertenencia: elementos naturales y elementos contruidos por el hombre. - Factores bióticos y abióticos. - Los paisajes naturales: hábitats aero-terrestres y acuático. - Diversidad animal y vegetal propia del lugar de pertenencia. - Problemáticas ambientales locales. | <ul style="list-style-type: none"> • Leer la poesía "El oso", de Moris y nombrar los elementos del mundo natural que en ella aparecen. Caracterizar el bosque. • Leer un fragmento del cuento "Una hormiguita viajera" para distinguir los factores bióticos y abióticos. Caracterizar la pradera. • Escuchar "La vaca estudiosa" y diferenciar los elementos naturales de los artificiales. • Leer "Las medias de los flamencos" para describir el paisaje de la selva. • Leer "Manuelita" y descubrir las particularidades de los animales en los distintos ambientes. • Conversar sobre situaciones de riesgo de los animales y la necesidad de preservar las especies. |
| Segundo Ciclo | <p><i>Paisajes, biomas y ecosistemas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los diferentes paisajes del país. Características de los biomas: relieve, clima, flora y fauna. - Ecosistemas: elementos constitutivos e interrelaciones. - Diversidad animal y vegetal, adaptaciones al medio natural. - Recursos naturales renovables y no renovables. - Problemáticas ambientales del país. El cuidado del medio natural. | <ul style="list-style-type: none"> • Observar láminas representativas de distintos paisajes del país. • Identificar en cada caso características del relieve, del clima, de la flora y de la fauna. • Reconocer los elementos de un ecosistema y establecer interrelaciones entre los seres vivos y entre los seres vivos y el hábitat. • Armar redes y tramas alimentarias propias de distintos biomas. • Organizar una muestra de "promoción de paisajes del país" con folletos producidos en forma creativa por los alumnos. • Buscar, leer e interpretar artículos periodísticos que hagan referencia a diferentes problemáticas ecológicas. Analizar causas y consecuencias. • Redactar noticias periodísticas que describan uno de los problemas y sensibilicen a los "lectores". |



En esta oportunidad, nos detendremos en un aspecto de la Matemática que pocas veces se trabaja en el aula, vinculado con la recolección, la organización y el análisis de datos y que enriquece la interpretación de situaciones cotidianas problematizada con distintos grados de complejidad.

En ambos ciclos desarrollaremos pequeños proyectos que permitan construir las nociones de estadística, a partir de una instancia vinculada con el eje "los viajes" propuesto en este artículo. Asimismo, esta aproximación permitirá elaborar conclusiones y reflexionar acerca del tema transversal "Educar en el Cuidado del Medio", que resignifica este trabajo.

PRIMER CICLO.

Proponemos realizar una secuencia de actividades similar a la siguiente:

- Aportar diarios y revistas de actualidad y buscar en ellos, cuadros o diagramas con distintos datos. Formular hipótesis acerca del significado y las posibilidades de uso de cada representación.
- Dar ejemplos en los que es más fácil transmitir una información con un dibujo o un diagrama que con palabras (por ejemplo: en las señales de tránsito o en los carteles que se ven en la ruta). Acordar que los cuadros y las tablas son una forma "abreviada" de proporcionar información numérica.
- Realizar pequeñas experiencias de recolección de datos y de organización de la información como las siguientes:
 - Salir a preguntar a los vecinos: "¿Qué viajes realizaron en las últimas vacaciones?" Organizar los datos en distintos cuadros:

| ¿Viajó? | Sí | No |
|--------------|----|----|
| Encuesta 1 | | |
| Encuesta 2 | | |
| Encuesta ... | | |
| Total | | |

| Viajó a ... | Lugar 1 | Lugar 2 | Lugar ... |
|--------------|---------|---------|-----------|
| Encuesta 1 | | | |
| Encuesta 2 | | | |
| Encuesta ... | | | |
| Total | | | |

(Donde dice "lugar" colocar las opciones contestadas en las encuestas.)

Marcar con una cruz, en el cuadro, la respuesta elegida por cada encuestado y calcular el total de respuestas en cada caso.

- Realizar una actividad similar para averiguar en la comunidad, datos como:
 - Medio de transporte utilizado.
 - Distancia recorrida.
 - Cantidad de personas en cada viaje.
 - Duración de la estadía.
 - ¿Volvería a visitar el mismo lugar?

• Luego de organizar las respuestas de las encuestas en tablas, explorar formas de representar gráficamente la información (por ejemplo: a partir de histogramas).

• “Leer” nuevos datos a partir de las tablas y los gráficos realizados, sacando conclusiones y realizando inferencias.

• Confeccionar pequeños folletos con los datos y las conclusiones obtenidas para repartir entre los vecinos de la comunidad.

• Conversar acerca del trabajo realizado, las dificultades sentidas y las formas encontradas para superarlas. Nombrar otras situaciones en las que se pudiera hacer un estudio similar. Pensar los usos que en la actualidad se da a los estudios estadísticos, enriquecer estas opiniones propias con las de los otros.

• Redactar un “instructivo” sobre la metodología utilizada para realizar encuestas y tabular datos, incluyendo “consejos” para entrevistar a los vecinos y para no equivocarse en la organización de los datos.

SEGUNDO CICLO.

1. UNA APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS DE DATOS.

Presentar recursos y actividades similares a las siguientes:



(Infografías: Enciclopedia Visual de la Ecología. Clarín.)

- Observar las distintas representaciones anteriores y responder consignas como las siguientes:
 - identificar la información que aparece en cada cuadro;
 - describir las distintas formas posibles de representar datos en ejes cartesianos, cuadros o diagramas;
 - “traducir” a lenguaje coloquial, la información de cada cuadro.

- Buscar en diarios o revistas de actualidad otras representaciones que aporten datos estadísticos sobre problemáticas ecológicas. Leer e interpretar la información presente en ellos y extraer sus datos para construir una representación diferente a la dada (por ejemplo: en el caso de obtener un diagrama de barras, construir una tabla de datos).

- Observar en cada recorte de diario anterior, la *fente* de los datos. Conversar acerca de las distintas formas posibles de obtener datos y diferenciar las *fuentes directas* (por ejemplo: datos obtenidos por encuestas simples) y las *fuentes indirectas* de información (por ejemplo: datos obtenidos de censos u organismos de estadística como el INDEC). Determinar en cada uno de los recortes anteriores de qué fuente fue obtenida la información incluida en ellos.

- Confeccionar grupalmente un glosario de términos propios del lenguaje estadístico que servirá de apéndice del trabajo descripto a continuación.

2. UNA EXPERIENCIA DE CAMPO.

Proponemos realizar la siguiente secuencia de actividades:

- Acordar grupalmente un tema para indagar en la comunidad de pertenencia, relacionado con recorridos y aspectos del medio natural. Por ejemplo: problemáticas ecológicas sentidas en lugar propio y en otros cercanos; viajes realizados en los últimos años con diferentes propósitos, etc.

- Formar pequeños grupos de trabajo para concretar el trabajo, a partir de consignas similares a las siguientes:

- confeccionar una encuesta para realizar entre los vecinos con preguntas cerradas,
- decidir el número de entrevistas a realizar,
- acordar la forma de elegir los entrevistados,
- realizar un instructivo para realizar las encuestas con indicaciones y sugerencias para los encuestadores.

- Confrontar los trabajos realizados y analizar la manera de presentarse ante los entrevistados, las formas de evitar inducir las respuestas en ellos, los métodos para garantizar que las preguntas sean entendidas, etc.

- Destinar una instancia para realizar las encuestas.

- Recopilar y organizar el material confeccionando para cada pregunta un cuadro como el siguiente:

| Pregunta 1 | Respuesta 1 | Respuesta 2 | Respuesta 3 | Respuesta ... |
|--------------|-------------|-------------|-------------|---------------|
| Encuesta 1 | | | | |
| Encuesta 2 | | | | |
| Encuesta ... | | | | |

Marcar con una cruz para cada encuesta, la respuesta elegida.

- Posteriormente contar la frecuencia de cada respuesta para cada pregunta en un cuadro como el siguiente:

| Pregunta 1 | Respuesta 1 | Respuesta 2 | Respuesta 3 | Respuesta ... |
|------------------------|-------------|-------------|-------------|---------------|
| Cantidad de respuestas | | | | |

Repetir este cuadro para cada una de las preguntas de la encuesta.

- Posteriormente elegir alguna forma de representar gráficamente los resultados de los cuadros anteriores: diagrama de barras, histogramas o gráficos circulares, según las posibilidades del grupo de alumnos.
- Organizar con los cuadros y las representaciones gráficas una cartelera para difundir el trabajo realizado en la comunidad. Incluir en ella, conclusiones escritas y opiniones personales.

■ UN MODELO DE PLANIFICACIÓN POSIBLE PARA MATEMÁTICA.

Objetivos específicos:

- Descubrir la necesidad de organizar conjuntos de datos a partir de diferentes estrategias.
- Explorar formas de recolección de datos a partir de encuestas sencillas.
- Organizar datos numéricos en tablas o cuadros de doble entrada identificando la utilidad y conveniencia de cada uno de ellos.

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 partir de ellos.
- Realizar estudios estadísticos a partir de temas de interés del grupo de alumnos.



CIPOD
laobra

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN,
PERFECCIONAMIENTO Y
ORIENTACIÓN DOCENTE**

La Educación Artística como medio de expresión y comunicación

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 **Educación Artística y Juego en el primero y segundo ciclos de la EGB**. 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**.

- **Educación por el arte.**
(Prof. Mercedes Oliveto y Dalia Zylberberg)
- **Expresión Corporal.**
(Prof. Mercedes Oliveto)
- **El lenguaje teatral: un camino de aprendizaje.**
(Prof. Graciela Volodarsky)
- **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: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

| | CONTENIDOS | ACTIVIDADES |
|----------------------|---|---|
| Primer Ciclo | <p>Nociones de estadística.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La necesidad de organizar información. - Recolección de datos en forma directa. - Organización de la información en tablas y cuadros. - Formas de representación gráfica de los datos. - Elaboración de conclusiones sencillas. - Planteo y resolución de situaciones problemáticas. | <ul style="list-style-type: none"> • Aportar recortes de diarios y revistas que presenten cuadros o gráficos de datos. Conversar acerca del significado de cada uno de ellos. • Realizar un trabajo exploratorio como inicio a los estudios estadísticos. • Elegir uno o varios temas y realizar entrevistas sencillas entre los vecinos, buscando la forma de registrar las respuestas. • Organizar las encuestas realizadas en diferentes tipos de cuadros. • Buscar formas de representar la información obtenida en las tablas mediante gráficos sencillos. • Elaborar conclusiones y difundirlas en folletos dirigidos a los miembros de la comunidad. • Conversar acerca de los usos de la estadística en situaciones cotidianas. |
| Segundo Ciclo | <p>Nociones de estadística.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La estadística en la vida cotidiana. Uso y abuso de la estadística. - Recopilación de datos: preparación y realización de encuestas. - Organización de la información. - Representación en histogramas, diagramas de barras y gráficos circulares. - Interpretación de la información. - Situaciones problemáticas. | <ul style="list-style-type: none"> • Buscar en diarios y revistas de actualidad, gráficos y tablas que organicen datos estadísticos. • Analizar en ellos, si provienen de fuentes directas o indirectas y el tamaño de la muestra. • "Traducir" a lenguaje coloquial la información obtenida en cuadros estadísticos. • Acordar una temática para realizar un trabajo estadístico en forma experimental. • Confeccionar las encuestas y discutir la forma de realizarlas. • Generar una instancia para salir a la comunidad a realizar las encuestas. • Tabular los datos en gráficos de barra, histogramas y gráficos circulares, según las posibilidades del grupo de alumnos. • Recopilar los datos y gráficos realizados para conformar una cartelera mural de difusión. Acompañarla por conclusiones escritas. |



Lineamientos para integrar todas las áreas curriculares.

Incluimos a continuación, algunas ideas posibles para ser abordadas en cada una de las materias curriculares no desarrolladas en el presente artículo, y que puedan conformar proyectos áulicos e institucionales integrados.

PRIMER CICLO.

• Ciencias Sociales:

Conversar acerca de los posibles viajes realizados en vacaciones; diferenciar los "paisajes que se ven a lo largo del recorrido" destacando los ámbitos rurales y urbanos; observar fotos y caracterizar zonas de montaña, de llanura, de bosque, etc.

• Lengua:

Redactar mensajes de invitación a conocer diferentes lugares describiendo alguna de sus características; intercambiar los mensajes y redactar las respuestas expresando preferencias y opiniones.

• Expresión Artística:

Música: sonorizar diferentes ambientes recreando con material descartable, los ruidos propios de los elementos de un paisaje observado en una foto o ilustración.

Plástica: aplicar variadas técnicas propias del área para confeccionar imágenes que recreen la diversidad de escenarios naturales.

Teatro: personificar elementos del medio natural creando personajes que se relacionen a través de un conflicto "ecológico" a resolver, propuesto por el docente.

• Educación Física / Expresión Corporal:

Armar una lista de juegos posibles de realizar al aire libre que impliquen inclusión y uso de elementos del medio natural.

• Tecnología:

Nombrar ejemplos propios del mundo natural y artificial; elegir un elemento tecnológico y reconocer los materiales que lo conforman y el proceso de fabricación

SEGUNDO CICLO.

• Ciencias Sociales:

Reconocer entre las motivaciones de los viajes que realiza el hombre en un territorio a la búsqueda de trabajo y medios de subsistencia; describir momentos históricos y espacios geográficos particulares en los que estos fenómenos tuvieron lugar; relacionar el asentamiento humano con la posible utilidad del recurso natural ofrecido por el medio.

• Lengua:

Recopilar, leer e interpretar cartas de viajes anecdóticas y descriptivas de diferentes escenarios; reconocer las características formales del texto; recrear algunas situaciones en producciones propias adecuando el mensaje a las características del destinatario.

• Expresión Artística:

Música: recopilar manifestaciones folklóricas a través de ritmos, danzas y canciones representativas de diferentes zonas del país; recrearlas con arreglos propios y acompañarlas con instrumentación pertinente.

Plástica: buscar expresiones artísticas regionales relacionadas con la pintura, la xilografía, la fotografía que recreen la vida del hombre en diferentes ámbitos naturales; seleccionar alguna técnica para explorar producciones propias.

Teatro: armar pequeños guiones para ser dramatizados, cuyos argumentos desarrollen escenas que transmitan un mensaje ecológico.

• Educación Física / Expresión Corporal:

Programar actividades propias de "un día de campamento" en diferentes zonas del país, priorizando la utilización de recursos tal como los provee la naturaleza.

• Tecnología:

Buscar información acerca de viajes y medios de transporte propios de diferentes épocas y contextos geográficos; construir maquetas con material descartable, que representen esta evolución enriqueciéndola con referencias y curiosidades.

Abril



A modo de cierre.

La idea simbólica de “los viajes” nos permitió en este recorrido acercar a nuestros alumnos a la imponente de la montaña, la aridez de los desiertos, la exuberancia de la selva, la inmensidad del mar, la extensión ilimitada de la llanura. Viajando, también favorecimos la reconstrucción de datos y la elaboración de conclusiones que aportaron una nueva dimensión a los conocimientos previos e intuitivos. El transitar por estos caminos los invitó a poner la mirada en la necesidad del cuidado y la preservación de la naturaleza que nos rodea y el mundo que nos pertenece. De esta forma podrán encontrarse más dispuestos y mejor preparados para el desafío de intentar revertir el deterioro constante del medio ambiente, construyendo compromisos sostenidos y duraderos.

Nuestra propia tarea docente nos obliga a replantearnos nuestra propia visión del mundo que nos rodea y nuestra manera de interactuar en él. Como un simbolismo podemos ver en nuestra tarea, los vaivenes del camino que recorreremos “viajando” a lo largo del año escolar, encontrándonos con obstáculos de diferente magnitud, facilitadores que hacen más ameno el andar y conflictos que nos ponen en situación de optar por una u otra senda a seguir.

“Pendientes que nos plantean la necesidad de apoyarnos en los otros para lograr alcanzar el objetivo.”

“Precipicios que debemos aprender a reconocer para no caer en ellos.”

“Curvas peligrosas que nos obligan a medir los riegos antes de tomar decisiones.”

“Planicies en las que se hace sostenido y descansado el viaje.”

“Señalizaciones que nos orientan y nos permiten aprovechar la experiencia previa de los otros.”

“Bifurcaciones que nos plantean la revisión permanente de nuestras opciones disponibles.”

“Atajos que acercan el objetivo pero nos tienden la trampa del facilismo.”

Retomando lo que ya dijimos en otras oportunidades de encuentro con ustedes desde este espacio de la Revista:

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 de este año.

Calendario escolar:

29 de abril:

Día del Animal.



Por Roxana Rebuffo y Mónica Lamas

En este número de la Revista y para enriquecer el trabajo propuesto en el artículo anterior, destacaremos esta fecha proponiendo resignificarla a través del compromiso afectivo y la reflexión acerca de actitudes esperables en el cuidado y la preservación de la vida. Partiendo de la relación cotidiana y de los conocimientos intuitivos que los chicos manifiestan en relación con sus mascotas y los animales silvestres de su entorno, llegaremos a ampliar la mirada hacia situaciones más generales de respeto y protección.

Centraremos los recursos aportados en anécdotas, curiosidades y datos desconocidos que permitan sensibilizar a los chicos y despertar nuevos intereses para seguir investigando sobre la variedad de la vida animal.

■ INFORMACIONES Y CURIOSIDADES.

UN BUCEADOR DE MUCHO PESO.

Los animales terrestres también pueden desplazarse por el agua.



(Fuente: **Clarín**, 17 de febrero de 1996).

"Una reacción típica de los elefantes cuando un miembro de la manada agoniza es intentar levantarlo con la trompa o ponerle comida en la boca. Si muere, lo entierran con pasto."

[Fragmento de "La ética de los animales"
(En: **Viva**, 28 de marzo de 1999.)]

La Argentina recibe 14 especies durante los meses cálidos.

CON EL CALOR, VUELVEN LAS GOLONDRINAS.



Algunas llegan desde California, después de un "viaje" de 10 mil kilómetros, y otras desde Ecuador, Colombia y Perú.

(Fuente: **Clarín**, 12 de octubre de 1998.)

Sólo hay 200 en todo el mundo.

LLEGARON AL ZOO PORTEÑO TIGRES DE BENGALA BLANCOS

Son tres. Con ellos vino otro tigre, con el pelaje común. Fueron comprados por 300.000 dólares.

"Hay 40.000 tigres de Bengala en el mundo, pero sólo 200 son blancos. No son albinos, sino que tienen un par de genes recesivos que producen esta rara coloración", explicó el director del zoológico porteño, Marcos Dabbah. Según los veterinarios, cuando nacen los cachorros parecen gatitos. Un año después, esos "gatitos" son capaces de cazar ciervos o búfalos para comer."

(Fuente: **Clarín**, 2 de mayo de 1997.)

UN TRABAJO DE HORMIGAS

"La compleja organización de sus colonias es legendaria. Al igual que el hombre, se encuentran en todos los ambientes imaginables; desde los polos hasta el Ecuador, desde las costas hasta las más altas cumbres y desde los desiertos hasta los bosques."

(Fuente: **Viva**, 27 de junio de 1999.)

PINGÜINO EMPERADOR

"Entre los pingüinos emperador de la Antártida, es al macho a quien le corresponde la tarea de empollar el huevo. Lo hace de a pie, sin moverse durante más de dos meses, aguantando temperaturas de 50 grados bajo cero".



GRAN CAZADOR

"Los cachorros de guepardo conservan durante los primeros meses un manto de largos y tupidos pelos blancos, que seguramente contribuye a camuflarlos entre los cortos y secos pastos de la sabana."



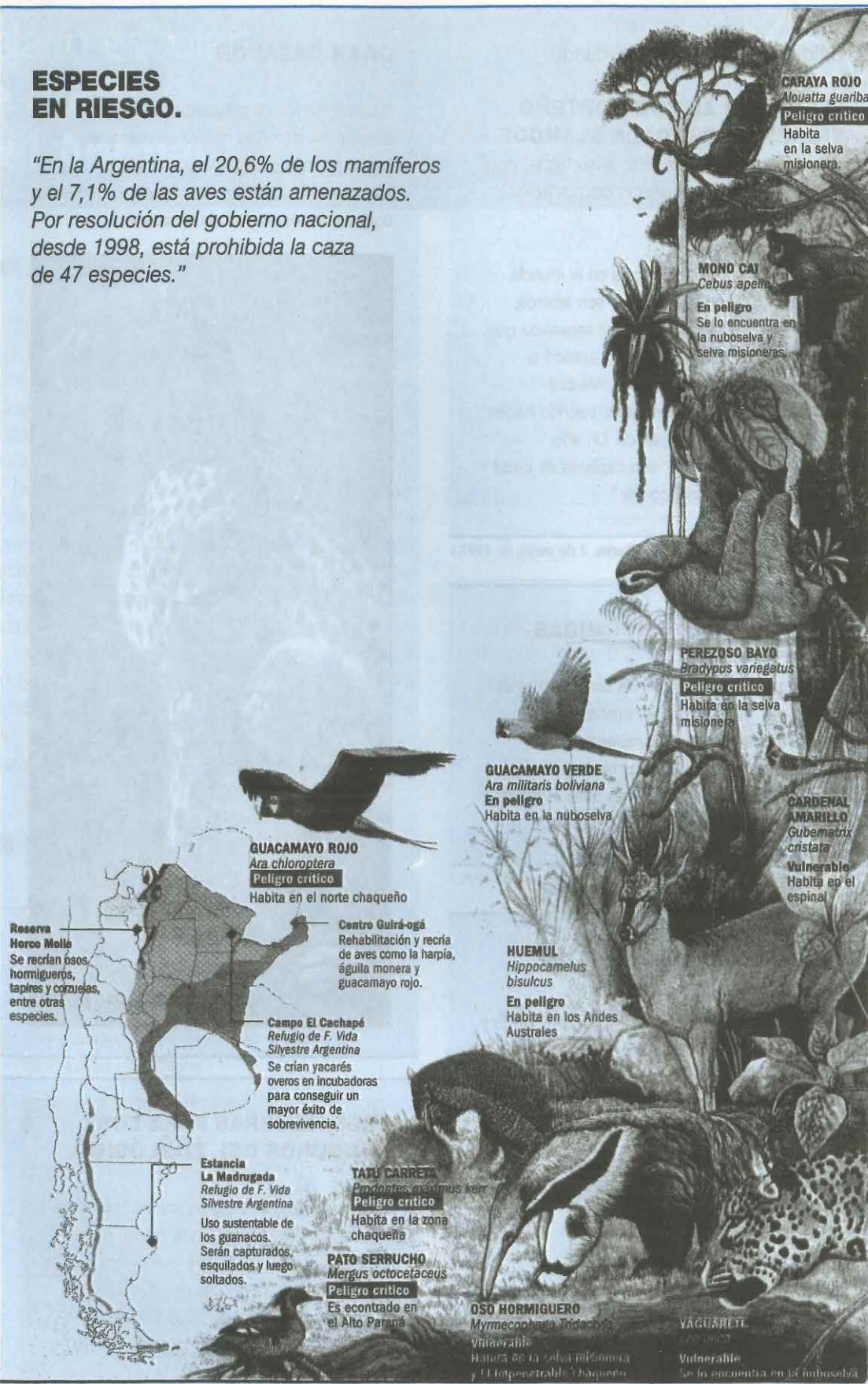
TRES HEMBRAS PARA LOS CANGUROS DEL ZOOLOGICO.

"Los canguros, que logran una velocidad de 13 kilómetros por hora, se caracterizan por su desplazamiento con saltos, para los que usan los miembros posteriores como resorte y la cola como balancín. Verlos saltar es muy común, porque son muy inquietos y sólo duermen de noche."

(Fuente: **Clarín**, 13 de febrero de 1997.)

ESPECIES EN RIESGO.

"En la Argentina, el 20,6% de los mamíferos y el 7,1% de las aves están amenazados. Por resolución del gobierno nacional, desde 1998, está prohibida la caza de 47 especies."



CARAYA ROJO
Alouatta guariba
Peligro crítico
Habita en la selva misionera.

MONO CAI
Cebus apella

En peligro
Se lo encuentra en la nuboselva y selva misionera.

PEREZOSO BAYO
Bradypus variegatus

Peligro crítico
Habita en la selva misionera.

CARDENAL AMARILLO
Gubernatrix cristata
Vulnerable
Habita en el espinal.

GUACAMAYO VERDE
Ara militaris boliviana
En peligro
Habita en la nuboselva.

GUACAMAYO ROJO
Ara chloroptera
Peligro crítico
Habita en el norte chaqueño.

HUEMUL
Hippocamelus bisulcus
En peligro
Habita en los Andes Australes.

Centro Guiré-ogá
Rehabilitación y recría de aves como la harpía, águila monera y guacamayo rojo.

Campo El Cachapé
Refugio de F. Vida Silvestre Argentina
Se crían yacaré overos en incubadoras para conseguir un mayor éxito de sobrevivencia.

Reserva Horco Molle
Se recrean osos hormigueros, tapires y corzuelas, entre otras especies.

Estancia La Madrugada
Refugio de F. Vida Silvestre Argentina
Uso sustentable de los guanacos. Serán capturados, esquilados y luego soltados.

TATU CARRETA
Pseudomys maximus kerr
Peligro crítico
Habita en la zona chaqueña.

PATO SERRUCHO
Mergus octocetaceus
Peligro crítico
Es encontrado en el Alto Paraná.

OSO HORMIGUERO
Myrmecophaga tridactyla
Vulnerable
Habita en la selva misionera y el impenetrable chaqueño.

YAGUARETE
Panthera onca
Vulnerable
Se lo encuentra en la nuboselva.

FUCEMA y otras organizaciones) - El gran libro de la naturaleza Argentina - Los que se van (editorial Albatros).

Infografía: JORGE PORTAZ - Ilustraciones: JORGE PORTAZ / ALDO CHIAPE - Clarín

(Fuente: Clarín, 13 de febrero de 1997.)

PRIMER CICLO.

- Organizar un "Club de mascotas" a partir de una secuencia de actividades similar a la siguiente:
 - recorrer el lugar de pertenencia y registrar con fotos, dibujos y palabras la variedad de especies animales silvestres y domésticas que habitan el lugar;
 - confeccionar pequeñas encuestas para entregar a los vecinos y compañeros de la escuela acerca de qué animales tienen, qué cuidados requieren, quién se ocupa de su cuidado, qué relación tienen con otros animales, de qué se alimentan, qué datos propios de la especie pueden decir que conocen, etc.;
 - realizar las encuestas, leerlas e interpretarlas; reconocer las respuestas mayoritarias, etc.;
 - organizar la "inscripción de los animalitos al Club" discutiendo quiénes pueden participar y quiénes no (por ejemplo: un pájaro libre o un pájaro enjaulado); reflexionar acerca del concepto de mascota y justificar las razones de inclusión o exclusión;
 - crear folletitos y volantes que propongan beneficios a las familias y a los animales que prueban la integración de los mismos como miembros del club;
 - confeccionar los carnets de asociado y las listas de registro;
 - diseñar la actividad del Club con tareas como las siguientes: proporcionar información sobre vacunación; realizar instructivos con los cuidados diferenciados para cada tipo de mascotas; armar un recetario de dietas alimentarias específicas para cada especie; elegir la "mascota de la semana" teniendo en cuenta anécdotas y curiosidades proporcionadas previamente por sus dueños y recolectadas en un buzón que se haga circular casa por casa.
- Invitar a un veterinario para ampliar la información sobre estas mascotas, consultar dudas acercadas por sus dueños y para dar consejos y recomendaciones a tener en cuenta en caso de situaciones de riesgo o enfermedad que sufran los animales de la comunidad.

SEGUNDO CICLO.

- Formar pequeños grupos de trabajo para "representar los intereses de un animal en peligro", simulando una "Asociación de Protección" para esta especie.
 - Concretar la propuesta a partir de consignas similares a las siguientes:
 - elegir un animal y determinar el riesgo al que está expuesto;
 - buscar información en diferentes fuentes que muestre la dimensión de su problemática;
 - localizar geográficamente el hábitat natural de este animal y las zonas que implican peligro para su subsistencia o deterioro de la calidad de vida;
 - informarse acerca de gestiones ya realizadas por instituciones u organismos gubernamentales en relación con propuestas de solución para estas temáticas;
 - imaginar un nombre, un logo y un lema para la Asociación;
 - redactar una carta de presentación detallando los fines de la entidad;
 - armar una página de divulgación para "sensibilizar a la opinión pública" sobre la problemática mencionada, personificando al animal elegido "haciéndolo hablar" a través de un monólogo apelativo.
 - Destinar un espacio de puesta en común a modo de "Reunión Anual de Asociaciones en defensa de especies animales":
 - exponer y confrontar las problemáticas,
 - plantear estrategias en común,
 - armar un listado de medidas y compromisos para difundir a través de un afiche de creación conjunta.
 - En forma individual, pensar y redactar una reflexión propia como síntesis y conclusión del trabajo realizado para difundir ante la comunidad.

Roxana Rebuffo es Profesora de Enseñanza Primaria.

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



Por Beatriz Kohen e Irene Nielsen

■ TODOS SOMOS VIAJEROS.

Viajar es una costumbre milenaria. Gracias a ella se extendieron por el mundo leyendas, tradiciones e historias, contadas por mercaderes, viajeros y soldados. De la recopilación y recreación de estas leyendas nacieron muchos de los primeros libros de geografía e historia que son, al mismo tiempo, saberes y fantasías.

Durante siglos, la costumbre de viajar estuvo sólo reservada a un reducido número de personas, pero en el siglo XX, gracias, entre otros factores, a la popularización de los medios de transporte, se ha generalizado.

Nuestros alumnos contemplan casi sin asombro, el desarrollo de los viajes interplanetarios: los dibujos animados, las historietas, muchos cuentos para niños se refieren a ellos. El espacio del hombre se ha ampliado y también el de los niños.

Pero hay muchas maneras de viajar y conocer lugares y costumbres desconocidos. Se pueden leer libros acerca de sitios remotos, se pueden ver por TV, conocer a través del cine. Para los niños otro modo de hacerlo es su extraordinaria imaginación.

■ EL FOLLETO TURÍSTICO.

La extensión de la costumbre de viajar como hecho cultural ha dado lugar al fenómeno del turismo. Esto ha producido que en todos los países se intente desarrollar esta verdadera industria que produce enormes dividendos económicos. Para promocionarlo, organismos oficiales, empresas y otras entidades editan numerosa información y propaganda turística que, debidamente seleccionada, puede convertirse en un excelente recurso didáctico.

Pero, ¿qué es un folleto? Dicen Kaufman y Rodríguez:

"El folleto intenta crear en el receptor la necesidad de adquirir un producto, recorrer un lugar, participar de un evento, compartir una reunión, etc., a partir de la descripción de los rasgos o de los aspectos valorados como positivos del elemento promocionado".

Tienen algunas características fundamentales:

- Son de fácil manejo, lenguaje sencillo y profusamente ilustrados con fotografías, dibujos, planos a color. Resultan una fuente de estímulo para el alumno.
- Su distribución es gratuita y son fáciles de conseguir.
- Los folletos incluyen informaciones acerca del arte, la historia, la geografía, las costumbres y tradiciones de un determinado lugar. Por esto, sirven también, como material de apoyo para el trabajo en todas las áreas.
- Su objetivo es informar a un gran número de personas sobre las características y posibilidades que ofrece un determinado lugar a fin de promocionarlo. Sus fines son comerciales, se desea vender un producto.

Por sus características, el folleto turístico constituye un texto interesante para ser trabajado en la escuela desde los primeros años de escolaridad, ya que es posible graduar la dificultad de su enseñanza, para adaptarlo a los saberes de los niños de EGB. Es interesante, además, como parte de la propuesta didáctica, la búsqueda de folletos reales, de manera que los alumnos conozcan los lugares de distribución de los mismos, los diferentes formatos en que se presentan, indaguen sobre los receptores y los emisores de este tipo de discurso.

Los niños que tienen la posibilidad de viajar seguramente los conocen y los han leído con sus

padres, pero aquéllos que nunca realizaron viajes fuera del lugar en el que viven tendrán la oportunidad de viajar de manera imaginaria a través de estos atractivos textos. Concurrir a las agencias de turismo a buscar información los ubicará, además, en la situación real de producción de los folletos y en la intencionalidad de su edición, ya que es uno de los pocos textos que podemos encontrar, junto con los publicitarios, en forma gratuita y sobre el tema que deseamos.

■ ¿CÓMO ES SU FORMATO?

Los folletos tienen un objetivo muy claro: convencer a los posibles clientes de las bondades del lugar promocionado, por eso es que usan fundamentalmente la persuasión, a través de una trama descriptiva y a la vez informativa. Su intencionalidad apelativa, la asemejan a la propaganda, pero a diferencia de ésta que sintetiza la información, el folleto proporciona muchos datos acerca del producto que promociona.

Son amplios, extensos, donde se describen las características del lugar, distancias, servicios, aspectos culturales y geográficos, paisajes, formas de acceso, etc. Para hacerlos más atractivos contienen fotos e imágenes, mapas, recorridos, etc., y se usan distintos tipos de letras y colores para llamar la atención del lector. Generalmente tienen forma de tríptico y en la primera hoja, que sirve de carátula, aparecen los títulos e imágenes más representativos.

Por ser textos de trama descriptiva e informativa, se usan mucho los **adjetivos calificativos**, los **numerales** y los **cardinales**. También los **circunstanciales de lugar**, los **adverbios** y las **formas adverbiales**.

Veamos un ejemplo:

"El pueblo de San Martín de los Andes y su pintoresquismo se convierten en el anfitrión de quienes recurren a las nieves del cerro Chapelco. La tranquilidad, el escaso ruido y la bondad de su gente son las características de San Martín. Al final de la calle principal, la majestuosidad del lago Lácar cambia montañas por agua y le da otro toque al lugar..."

Fuente: "Clarín. Suplemento Viajes y turismo".

Es importante el uso de **sustantivos** tanto **comunes** como **propios**. Los **verbos impersonales**, o en **presente del indicativo** y, en otros casos, el **imperativo** que invita a visitar el lugar.

Por ejemplo:

"Conozca las maravillas del lago Moreno desde la terraza del Hotel ...".

"Recorra sus calles y no olvidará los momentos vividos".

■ ALGUNAS IDEAS PARA TRABAJAR CON LOS NIÑOS.

Las propuestas didácticas que haremos para trabajar los folletos turísticos, se pueden adaptar a cualquier año de la EGB. Aún cuando los niños no escriban en forma convencional son capaces de hacer lecturas globales de folletos y escribir, aunque no se entienda, respetando las características del formato.

Lo ideal sería trabajar este tipo de texto en relación con Ciencias Sociales o Naturales. También se puede incluir la matemática para el cálculo de distancias, tiempos, gastos. Mientras en un área se realizan investigaciones y lecturas sobre un tema o un lugar, en el área de Lengua se trabaja el folleto como texto.

Como ya dijimos sería muy enriquecedor que los niños buscaran folletos e información turística relacionada con las temáticas que se están estudiando. Éstos pueden encontrarse en:

- Secretarías de turismo nacionales, provinciales y municipales.
- Agencias de viajes.
- Compañías de transporte marítimo, aéreo o terrestre: proporcionan información sobre horarios, trayectos, etc.
- Fábricas. Hay fábricas que, continuando la tradición artesanal de la localidad, elaboran folletos sobre su actividad. Muchos de estos establecimientos se han convertido en lugares a visitar por los turistas. Ejemplos: fábricas de cerámica, de ropa de cuero, vidrio artesanal, dulces, alfajores, etc.

Una vez recolectados los folletos comienza la etapa de lectura de los mismos. Como decimos siempre, si la lectura se realiza en pequeños grupos, se hace más entretenida. Los niños pueden hacer comentarios sobre lo que van le-

yendo, ir comprendiendo lo que leen a través de conversaciones donde pueden desarrollar la oralidad, utilizando el vocabulario específico que aparece en el texto que leen.

Al mirar las imágenes que lo acompañan pueden imaginar el lugar en forma más real, compararlo con lugares que conocen, que vieron en la televisión o en fotos. Se ampliará así, la información que poseen.

Una vez que los alumnos leyeron el material, para lo cual hay que darles el tiempo que necesiten, se pueden hacer sesiones de lectura durante un tiempo prolongado repartido en la semana. Para que disfruten de la lectura, puedan comentarla y luego compartirla con los demás compañeros.

En este momento es importante hacer una puesta en común, donde todos puedan explicar lo que estuvieron leyendo, momento en que la docente los invitará a trabajar con el formato del texto. Qué características tiene, qué tipo de trama, cuál es la intencionalidad, cómo es su forma, quién es el emisor y quiénes los posibles receptores, etc.

Esta información general sobre el formato, que será deducida de todos los textos, puede escribirse en el pizarrón o en un afiche y quedará en el aula como un informador al que pueda recurrirse, en caso necesario.

Luego comienza la etapa de escritura del texto. Aquí es muy importante el trabajo con el plan de escritura, donde cada grupo decidirá sobre quién hará el folleto, qué van a escribir en él, a quiénes estará dirigido, qué imágenes van a poner, cómo van a convencer al lector, etc.

Una vez realizado el plan de escritura comienza la etapa de textualización, revisión del escrito, reescritura, nueva revisión, etc., hasta llegar a la versión final, momento en que el docente dará la última mirada.

Para completar su confección, se pasa al tríptico u otro formato que los niños quieran darle, organizando previamente dónde irán las imágenes, el tamaño de las mismas, los tipos de letras que utilizarán, los colores, etc.

Recordamos a los maestros que durante todo el transcurso del proceso de lectura y de escritura, especialmente, es oportuno trabajar los contenidos gramaticales que contiene este tipo de texto, además de todos los contenidos del bloque "La reflexión sobre los hechos del lenguaje" de los CBC, que se encuentren en los folletos.

Cada escrito servirá para ver la coherencia y la cohesión de los mismos. Poco a poco, los alumnos podrán utilizar las **elipsis**, los **pronombres**, los **sinónimos**, los **antónimos**, las **comparaciones**, etc., que harán los textos más ricos y a los niños, mejores escritores.

Se pueden hacer folletos:

- Del lugar donde viven, como forma de hacer conocer sus bellezas y promover el turismo. Para esto pueden realizar una pequeña investigación acerca de las tradiciones, consultando a padres, abuelos o viejos pobladores. También pueden hacer una exploración del lugar para conocerlo más a fondo. Proponerles, por ejemplo, visitar el lugar "con ojos de turista". Esta tarea les ayuda a valorar el sitio en donde viven.

- De los lugares cuyas características se están estudiando en geografía y lejanos a su lugar de residencia. Por ejemplo: para los niños que viven en el sur es interesante hacer un folleto turístico de la Quebrada de Humahuaca, o quienes viven en Jujuy hacerlo sobre el Glaciar Perito Moreno.

- De los lugares donde sucedieron los acontecimientos históricos que están trabajando en historia. Por ejemplo: acerca de la Cordillera de los Andes, cuando se está estudiando el cruce de los Andes. Esto les ayuda a situarse en el espacio de los hechos y, simultáneamente, valorar la hazaña de San Martín y sus hombres.

Los folletos son textos que, además de su uso turístico, pueden ser utilizados también, como informadores para hacer campañas sobre adicciones o enfermedades, para trabajar sobre la contaminación ambiental, para promover algún evento o reunión, etc. Por ser una trama sencilla en su redacción se pueden adaptar pedagógicamente para ser trabajados desde el primer año de la EGB.

■ BIBLIOGRAFÍA.

- Kaufman, Ana María y Rodríguez, María Elena: **La escuela y los textos**. Buenos Aires, Santillana, 1993.

- Graves, Donald: **Estructurar un aula donde se lea y escriba**. Buenos Aires, Aique, 1992.

Beatriz Kohen es Maestra Normal Nacional. Licenciada en Ciencias de la Educación. Capacitadora de CIPOD-La obra.

Irene Nielsen es Maestra Normal Nacional. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Psicóloga Social. Capacitadora de CIPOD-La obra.

COLIHUE en la EGB

N O V E D A D E S

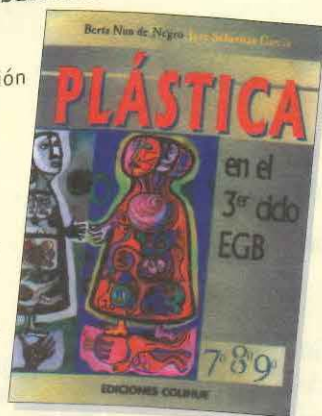
PLÁSTICA EN EL 3er. CICLO EGB

Berta Nun de Negro - Juan Sebastián García

Desarrolla los contenidos de la asignatura a través de actividades para la adquisición de los conocimientos básicos de las artes plásticas y de la historia del arte, junto con otras que permiten al adolescente expresarse por medio de su propia creación artística.

Además: • Lectura de obras de arte • Las artes plásticas en sus distintas manifestaciones • El arte del siglo XX • Arte argentino.

La GUÍA DIDÁCTICA PARA EL DOCENTE presenta los contenidos conceptuales y procedimentales de la materia. Y propone actividades interdisciplinarias.



La nueva propuesta de Colihue para el área de lengua en el 3er. ciclo de la EGB

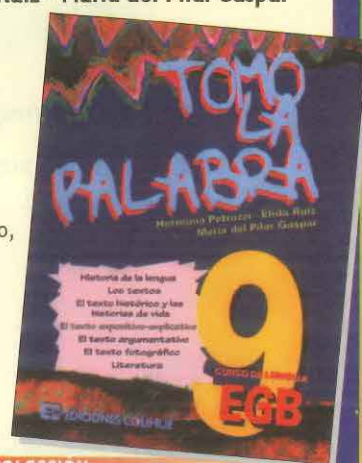
TOMO LA PALABRA 9 EGB

Herminia Petrucci - Érida Ruiz - María del Pilar Gaspar

Equipo integrado por:

• El curso de Lengua • La Gramática • El libro de Narrativa/Teatro: *Crímenes, pecados y sueños*. Historias muy distintas como LOS DIARIOS DE ADÁN Y EVA de Mark Twain, la obra de teatro, DORREGO, de David Viñas y cuentos de Saer, R. Walsh, Dolina y Denevi.

Además: *La Carpeta de actividades* y el *Libro para el Docente*.



COLECCIÓN NUEVOS CAMINOS

- **COMPRENSIÓN LECTORA.** Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales. M. Viramonte de Ávalos
- **A RAS DEL PISO, O. Califa y E. Yapor**
Cancionero con partituras y acordes de guitarra. Incluye actividades para el trabajo en el aula.

También:

TOMO LA PALABRA 7 EGB

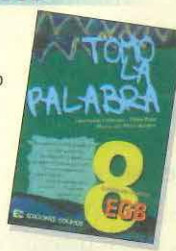
H. Petrucci - É. Ruiz - M. Bannon
Equipo integrado por: • El curso de Lengua • La Gramática • La novela *Aventuras y desventuras de Casperro del Hambre*, de Graciela Montes.

Estos textos adjuntan como opción una *Carpeta de Actividades*, para quienes deseen aumentar o variar la ejercitación, y un *LIBRO DEL DOCENTE* que se entrega gratuitamente.

TOMO LA PALABRA 8 EGB

H. Petrucci - É. Ruiz - M. del P. Gaspar

Equipo integrado por: • El curso de Lengua • La Gramática • El Libro de *Enigmas y fantasmas*. Narraciones, que incluye "El fantasma de Canterville" (Wilde), "La ventana tapiada" (Bierce), "La alfombra verde de hojas" (Gorodischer) y "La salvación del espantajo" (Rojas Paz).



PALABRAMUNDO 1 y 2 EGB

R. M. Rey

Actividades de Lectoescritura, historietas, textos informativos, cuentos y poemas para seguir apoyando la lectura autónoma.



BIOLOGÍA I. La Vida en la Tierra

D. Aljanati - E. Wolovelsky
Para el 8º año de la EGB - Área de Ciencias

BIOLOGÍA II. Los Caminos de la Evolución

D. Aljanati - E. Wolovelsky - C. Tambussi
Para el 9º año de la EGB - Área de Ciencias

BIOLOGÍA III. Los Códigos de la Vida

D. Aljanati - E. Wolovelsky - C. Tambussi

En la serie *Biología*, cada capítulo contiene una introducción, cuadros de texto al margen, sugerencias de actividades, gráficos y fotografías. Al final, un resumen, esquemas conceptuales y un amplio glosario. Además, cada libro ofrece un friso de lectura independiente que da cuenta de las líneas de pensamiento biológico y su marco histórico-científico. Cada volumen está acompañado por el *LIBRO DE PROFESOR* que se entrega gratuitamente solo a docentes de la asignatura.

TAMBIÉN LAS COLECCIONES:

DEL PAJARITO REMENDADO, LIBROS DEL MALABARISTA, LA MOVIDA, LOS FILETEADOS, CON CUENTO/SIN CUENTO y otras de LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL, CIENCIAS, HISTORIA, ENSAYO, PEDAGOGÍA, TECNOLOGÍA, PERIODISMO, AJEDREZ.

ATENCIÓN AL DOCENTE:

Conozca y retire libros en promoción en la Editorial o en las librerías que integran nuestra Red de divulgación o en el stand 2801 de la 26ª Feria del Libro de Buenos Aires del 18/04 al 8/05/2000 o comunicándose por fax, correo o E-mail.



EDICIONES COLIHUE OPCIÓN NACIONAL EN EDUCACIÓN

Av. Díaz Vélez 5125 (1405) Buenos Aires - Argentina - Telefax (líneas rotativas): 4958-4442
Fax directo: 4958-5673 - E-mail: ecolihue@infovia.com.ar

Estimaciones y aproximaciones II.



Por María Elena Duhalde

“Puedes tener exactamente tres tomates, pero jamás podrás tener exactamente tres litros de agua. La cantidad es siempre aproximada.” (Bateson.)

En el artículo anterior se hizo una breve introducción a este tema, pero la magnitud del mismo requiere una profundización. Es importante destacar que la estimación es un tópico que tiene un desarrollo muy importante en el tercer ciclo de la EGB y en el nivel Polimodal, por eso desde los ciclos anteriores hay que ir formando a los chicos en este aspecto de la matemática. En la escuela, a partir de los CBC, el trabajo con estimaciones comienza a tener un lugar en el currículum.

Es evidente que la visión cultural que se tiene de la matemática en la escuela influye notablemente en esto. Como ya se dijo en otros artículos, a lo largo de toda la escolaridad la matemática se ha presentado como una ciencia exacta, donde no existe cabida para la estimación. Sin embargo, en la vida cotidiana y también en la ciencia, existen numerosos contex-

tos donde es conveniente estimar y otros donde es inevitable.

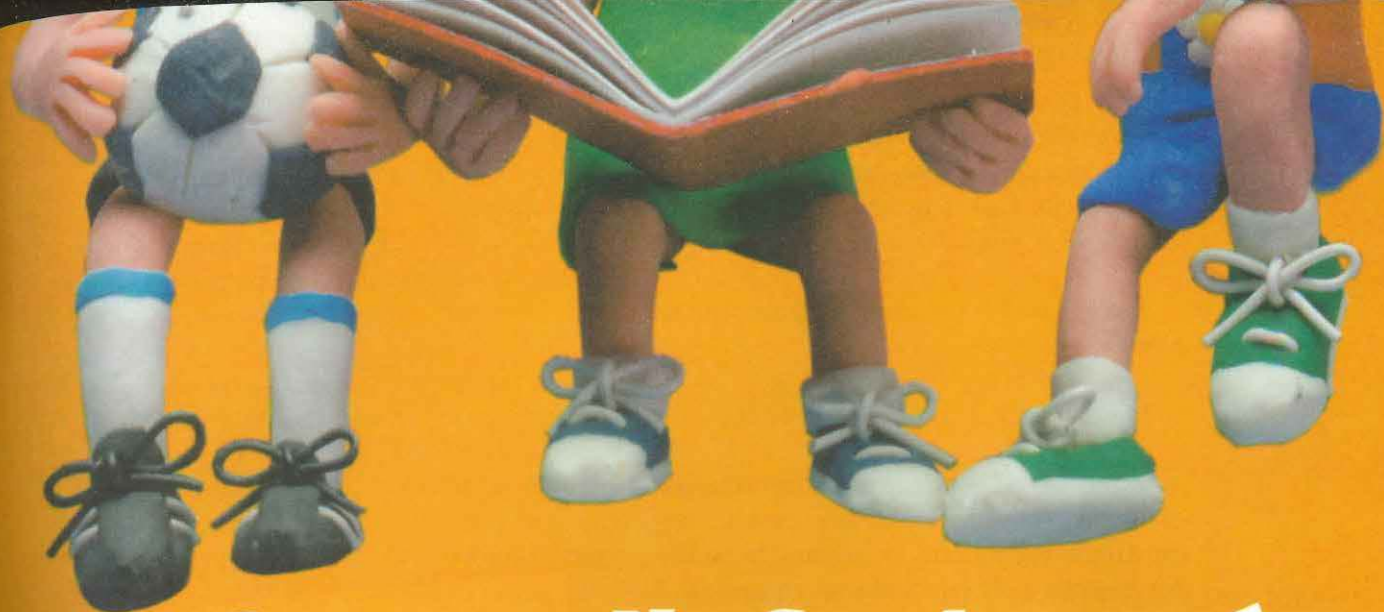
¿Qué importancia tiene la enseñanza de la estimación en la escuela? ¿Qué lugar debe ocupar dentro del currículum de matemática? ¿Es necesario que esté explícita en el mismo? Todas estas cuestiones serán desarrolladas en éste y otros artículos.

Se puede afirmar que existen dos razones muy importantes para enseñar la estimación en la escuela:

- Por su utilidad práctica.
- Por su valor formativo, ya que completa la formación matemática del alumno.

Estas dos razones se puntualizan en el siguiente cuadro:

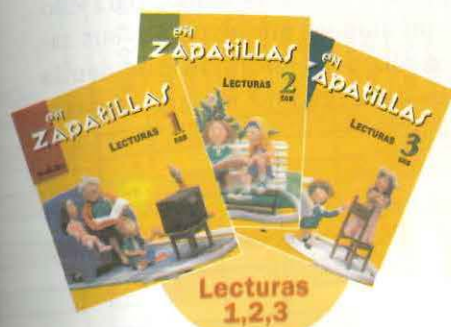
| RAZONES PARA ENSEÑAR ESTIMACIÓN | | | |
|--|--|--|--|
| DE UTILIDAD | | DE FORMACIÓN | |
| En la vida: - Se emplea en multitud de situaciones reales. - Atiende a la razonabilidad de los resultados. | En la escuela: - Las nuevas tareas escolares precisan de la estimación. - Es un recurso para el aprendizaje escolar. | Del conocimiento: - Completa la visión de la matemática. - Mejora el contenido de la enseñanza actual. | Del pensamiento: - Potencia estrategias personales. - Se vincula con la resolución de problemas. |



Todo se disfruta más

en Zapatillas

la novedad de e.d.b.



Lecturas
1,2,3

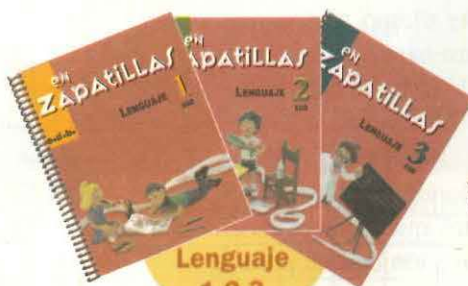
1er CICLO
EGB
con autoadhesivos



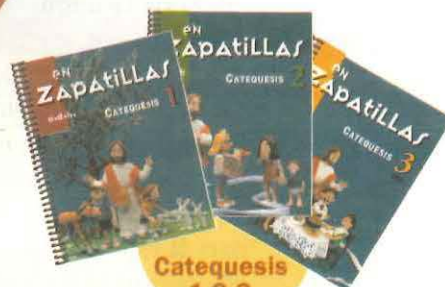
Conocimiento
del Medio
1,2,3



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

Evidentemente, estos argumentos son lo suficientemente importantes para que la estimación tenga un lugar muy importante en la enseñanza de la matemática.

A continuación, se ejemplificarán algunos de estos aspectos:

La enseñanza de la estimación es útil:

a- Utilidad en la vida real: Es frecuente que en la vida cotidiana realicemos estimaciones sin darnos cuenta que lo estamos haciendo. Por ejemplo: Si la pintura viene en latas de 5 litros y cada lata alcanza para 10 m^2 y tengo que pintar una habitación cuyas paredes en total tienen una superficie aproximada de 48 m^2 , tendré que comprar 5 latas.

b- Atender a la razonabilidad de los resultados.

En actividades de resolución de problemas es común que los alumnos realicen las cuentas ya sea utilizando la calculadora o realizando la operación en forma manual, cometan errores. El hecho de poder realizar una estimación aproximada del resultado les permite tener un control sobre el mismo.

c- Las nuevas tareas escolares necesitan de la estimación.

El nuevo enfoque en la enseñanza de la matemática basado en la resolución de problemas requiere en numerosas situaciones de la estimación, como así también temas relacionados con los números, la estadística, la geometría y la medida. Este último tópico requiere una revisión de su enseñanza, ya que la visión de exactitud que se le daba desvirtúa la naturaleza de la misma. Una investigación realizada por Brown, en la que pide a los niños que escriban un cuento donde se utilizase la suma $6,4 + 2,3 = 8,7$ demostró que numerosos chicos parecían no tener la noción de que podían utilizarse decimales para expresar medidas. Ella atribuye esta dificultad al escaso lugar que hay para la estimación en la enseñanza, ya que en ella priman los aspectos numéricos.

d- Recurso para el aprendizaje.

Son numerosas las situaciones donde la estimación, además de tener un valor en sí mis-

ma: el de completar o mejorar el aprendizaje de un tema. Un caso muy significativo de lo expuesto anteriormente es el que se relaciona con el aprendizaje de la medida, también mejora el conocimiento de las propiedades numéricas, entre otros tantos aspectos.

e- Completa la visión de la matemática.

Como ya se viene diciendo, la matemática tiene un doble carácter: exacto y aproximado, por esta razón deben proporcionarse actividades que permitan a los alumnos discriminar cuándo conviene aplicar una u otra faceta.

■ ACTIVIDAD.

Objetivo: Descubrimiento de situaciones en las que se utiliza la estimación y justificación de su empleo.

Orientaciones: Una vez entregada la hoja con actividades, los alumnos la completarán individualmente y podrán anotar las razones de sus respuestas. Luego se discuten en el gran grupo, las respuestas dadas; para ello se pedirá a un alumno que explique sus razones en voz alta y las justifique. Los demás dirán si están de acuerdo o no, argumentando sus razones.

Actividad: ¿En cuáles de los siguientes apartados se utilizan datos exactos y en cuáles datos aproximados?

a) Número de desocupados.

☐ Exacto

☐ Aproximado

b) Número de aves que anidan en la reserva ecológica.

☐ Exacto

☐ Aproximado

c) Precio de un automóvil.

☐ Exacto

☐ Aproximado

d) Tiempo de duración de una pila.

☐ Exacto

☐ Aproximado

Contenidos para la evaluación.

1^{ro.} a 7^{mo.} AÑOS E.G.B.

Registro para la
observación y el seguimiento.

LENGUA - 1er. PERÍODO

PROYECTO:

EJE TRANSVERSAL:

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|------------------|--|---|---|---|---|---|---|
| NÚMERO DE ORDEN. | | | | | | | |
| 1 | Situaciones comunicativas: reconocimiento de variedades posibles. | | | | | | |
| 2 | Elementos del proceso de comunicación. | | | | | | |
| 3 | Interferencias y reformulación de mensajes. | | | | | | |
| 4 | Comunicaciones mediadas: caracterización. | | | | | | |
| 5 | Intencionalidad del mensaje y adecuación al contexto. | | | | | | |
| 6 | Lectura expresiva. | | | | | | |
| 7 | Comprensión lectora, nivel | | | | | | |
| 8 | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | |
| 25 | | | | | | | |
| 26 | | | | | | | |
| 27 | | | | | | | |
| 28 | | | | | | | |
| 29 | | | | | | | |
| 30 | | | | | | | |
| 31 | | | | | | | |
| 32 | | | | | | | |
| 33 | | | | | | | |
| 34 | | | | | | | |
| 35 | | | | | | | |

Página 6

- Incluye más de 300 contenidos evaluables para todo el año graduados por nivel y secuenciados por período.
- Permite el análisis individual y grupal permanente.
- Agiliza, sintetiza y precisa la tarea de evaluar.
- Con la más completa planilla de datos personales para consultar permanentemente.
- Diseñada especialmente para ser utilizada en todas las jurisdicciones.
- Resulta una verdadera herramienta para la evaluación de los alumnos y de la tarea pedagógica.

CUPÓN

Solicito me envíen "Contenidos para la evaluación." de:

| Año | 1er. | 2do. | 3er. | 4to. | 5to. | 6to. | 7mo. |
|-------|------|------|------|------|------|------|------|
| Cant. | | | | | | | |

A tal fin abonaré contrarrembolso la suma de \$ 2,90.- c/u, más \$ 1.- por gastos de envío.

Nombre y Apellido:

Dirección:

Localidad:

Pcia.:

Tel.: C.P.:

PROVISION ESCOLAR S.A.

ESTADOS UNIDOS 2249/7 - Bs. As. (1227)

Tel.: (011) 4942-6767 - 4941-8026/4654 - Fax: 4943-3903

■ LA ESTIMACIÓN Y APROXIMACIÓN EN LA MEDIDA.

En el artículo anterior, se presentaron actividades de estimación relacionadas con el cálculo para trabajar en el aula. En este artículo se avanzará en la estimación en medida y se propondrán actividades relacionadas con la misma.

La enseñanza de la medida durante muchos años se trabajó como si la medida fuera un valor exacto, es así que estábamos convencidos de que si pedíamos, por ejemplo 70cm de cinta, era suficiente utilizar el instrumento de medida adecuado y recibiríamos exactamente lo pedido. Evidentemente esto no es así: "recibiremos una cantidad de cinta con una buena aproximación al valor solicitado y al contexto de utilización, pero nunca exacto". Es importante que la enseñanza se ocupe de que los niños entiendan la naturaleza aproximada de la medida.

En general, las actividades de medida que se proponen en la escuela ponen el énfasis más en la medida que en la unidad de medida; cuando se pide a los alumnos: ¿cuántos cm mide el ancho de la mesa?, se trata de que expresen la medida del ancho de la mesa en relación CON una unidad de medida (el centímetro). Existe otro tipo de actividades donde el énfasis de la estimación se pone en la unidad de medida. Estas últimas actividades favorecen la construcción de un esquema mental respecto de la unidad de medida y se puede lograr con consignas como: "Encuentre un objeto del aula que mida aproximadamente medio metro. Luego utilice el metro para comprobarlo"; se puede observar que la reflexión está centrada sobre la unidad de medida.

Es importante que los alumnos realicen una interiorización de las unidades de medida, esto es la percepción que tiene un sujeto respecto de las unidades de medida de las magnitudes más comunes. A continuación se presentan dos actividades relacionadas con estos aspectos:

■ ACTIVIDAD 1:

Objetivo: Estimación de distancias entre puntos de forma directa.

Material: Un mapa de la provincia (la elección debe estar de acuerdo con aquella donde residen los alumnos). Un cuadro donde se anotarán los resultados que obtiene cada alumno. Una regla graduada.

Modelo del cuadro

| PAR | CIUDADES | ESTIMACIÓN | MEDIDA | ERROR | PUNTOS |
|------|--------------------------|------------|--------|-------|--------|
| 1 | Mar del Plata – La Plata | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| | | | | | |

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.

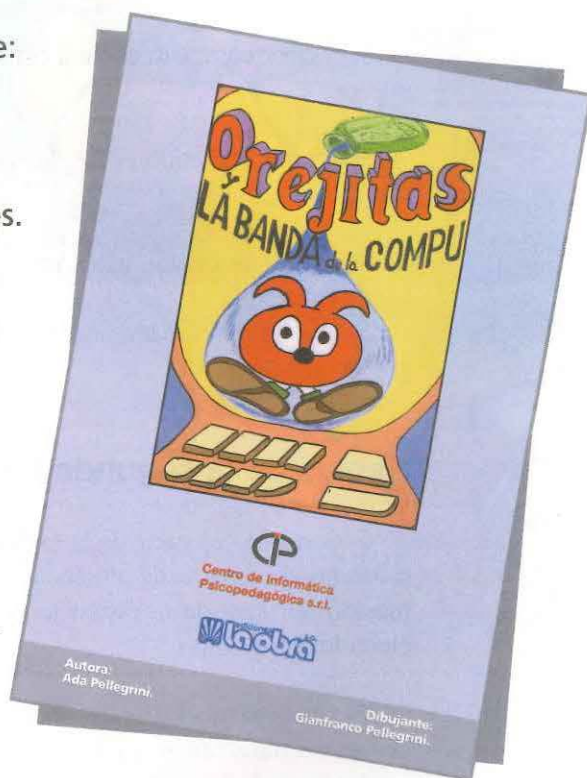
Un libro con el cuento guía:

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.



Comuníquese con nosotros.

4983-5606 • 4958-6283 | 1777 | 1779

E-mail: laobra@cvtci.com.ar



**Centro de Informática
Psicopedagógica s.r.l.**

**ediciones
laobra s.a.**

Reglas de la primera fase:

1- Para cada par de ciudades propuestas (quince pares), cada jugador escribe una estimación -en centímetros- de la distancia entre ellas.

2- Una vez que se han escrito todas las estimaciones, uno de los jugadores mide cada una de las distancias en centímetros.

3- Cada alumno anota las medidas y calcula el error cometido en cada una de ellas.

4- Cada jugador puntúa de acuerdo con lo siguiente:

Si el error cometido es de 1 cm, consigue 3 puntos.

Si el error cometido es de 2 cm, consigue 2 puntos.

Si el error cometido es de 3 cm consigue 1 punto.

Si el error es mayor, no puntúa.

5- El ganador es el alumno que alcance mayor puntuación total.

Reglas de la segunda fase:

6- Conocido el valor de la escala a que está hecho el mapa, cada alumno hará una estimación -en km- de la distancia entre las dos ciudades propuestas.

7- Una vez anotadas las estimaciones, se procede a transformar -en km- las medidas tomadas en la primera fase, utilizando el factor de conversión de la escala. Estos cálculos se realizarán mentalmente.

8- Utilizando la calculadora, un alumno procede a calcular las medidas -en km-. Los demás la anotan y proceden a calcular la diferencia.

9- Cada jugador puntúa como sigue:

Si el error cometido es de 10 km, 3 puntos.

Si el error cometido es de 20 km, 2 puntos.

Si el error cometido es de 30 km, 1 punto.

Si el error cometido es de 20 km, 2 puntos.

Si el error cometido es mayor de 30 km, no puntúa.

10- Gana la segunda fase, el jugador que tenga mayor puntuación.

Comentario: Esta actividad tiene dos instancias bien diferenciadas:

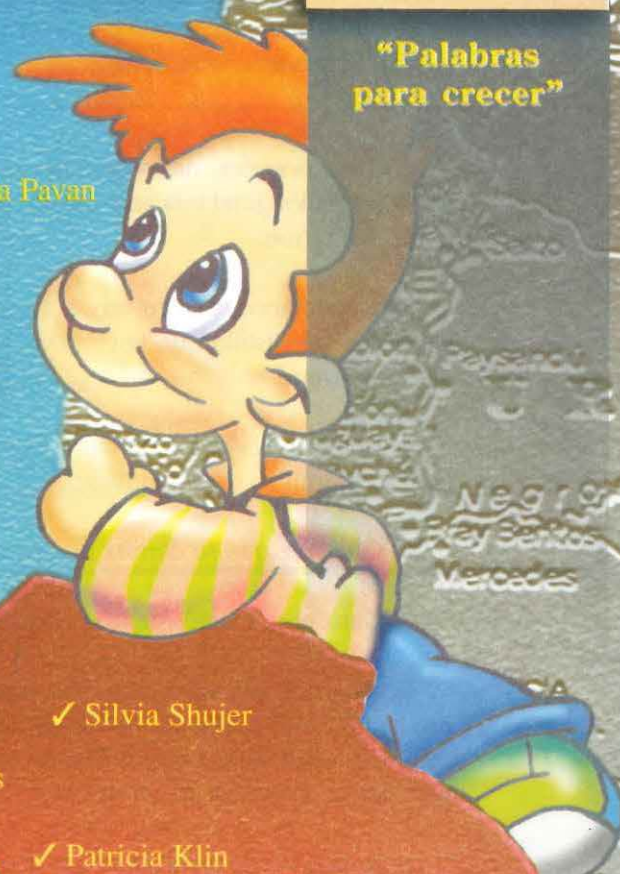
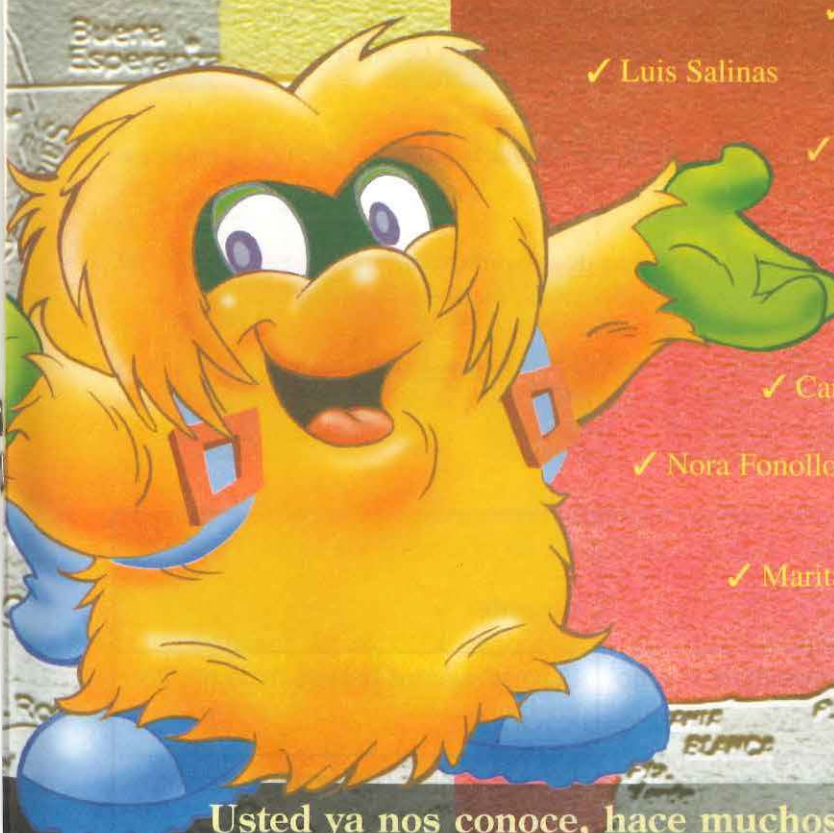
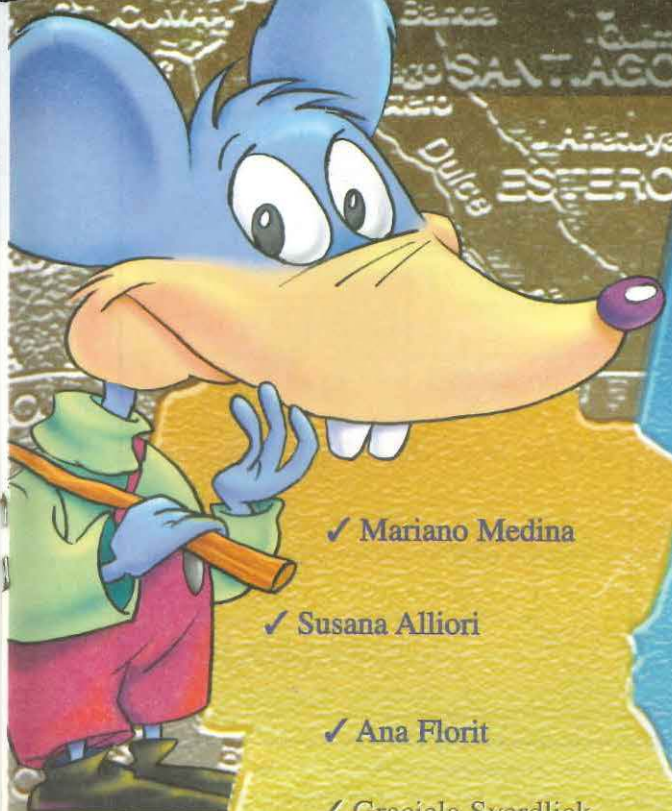
En la primera etapa, los niños aprenden a estimar distancias y puede realizarse independientemente de la segunda. La segunda etapa se complejiza al trabajar con escalas y se puede trabajar en un tercer ciclo, la actividad consiste en calcular la distancia entre dos puntos conociendo la escala. Utilizando un instrumento de medida se puede medir sobre el mapa y luego, convertir la distancia en distancia real. Existen numerosas situaciones donde no tenemos a nuestra disposición un instrumento para medir y nos vemos obligados a estimar -por ejemplo: cuando vamos de viaje y consultamos el mapa de ruta-. La actividad propuesta no sólo contribuye a desarrollar el sentido de distancia tanto real como a escala sino también a una mejor interpretación de mapas.

■ ACTIVIDAD 2:

Objetivo: Adquirir una buena representación mental de las unidades de longitud.

Materiales: Cada alumno dispondrá de una copia de una hoja donde aparece un castillo, espacios en blanco para completar y las instrucciones. Un lápiz y una regla graduada.

Orientaciones: Las reglas del juego no son complicadas pero deben quedar claras antes de empezar. Además es posible que sea necesario recordar el perímetro de objetos físicos. La actividad se puede realizar en un primer momento dando las medidas en centímetros y pasar después a utilizar como unidad de medida, el milímetro.



"Palabras para crecer"

- ✓ Alba Perez
- ✓ Graciela Gallicchio
- ✓ Elda Pavan
- ✓ Mariano Medina
- ✓ Susana Alliori
- ✓ Ana Florit
- ✓ Graciela Sverdliek
- ✓ Martín Arias
- ✓ Graciela Ostrovsky
- ✓ Silvia Shujer
- ✓ Luis Salinas
- ✓ Patricia Klin
- ✓ Carmen Bártolo
- ✓ Nora Fonollosa
- ✓ Marita Berenguer

Textos regionales para 1º, 2º y 3º 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.

García del Río 2419 2º 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

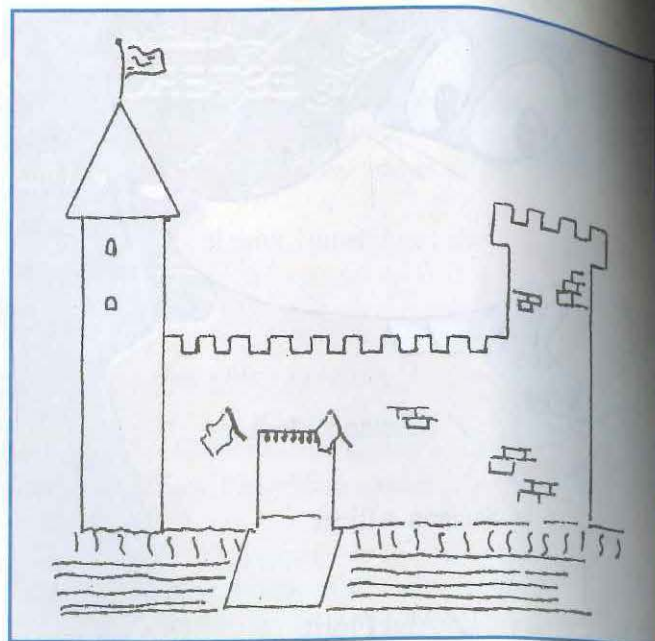
■ JUEGO: DERRIBO EL CASTILLO.

Reglas:

1- Debés estimar qué segmentos, líneas poligonales o figuras de las que aparecen en el castillo tienen una determinada longitud.

2- La docente dice en voz alta una longitud y la anota en el pizarrón.

3- Los alumnos estiman un elemento del castillo que tenga esa longitud.



4- Debés medir y comprobar si el error no sobrepasa el cm. En ese caso, queda destruida la parte del castillo correspondiente.

5- Cada vez que se derriba una parte del castillo, se tacha con lápiz.

6- Gana el que antes derribe el castillo.

Recordemos que en el caso de la medida, la estimación está constituida por un objeto en el que resulta necesario estimar la medida de algún atributo medible: tales como el ancho, alto, masa, volumen, capacidad, entre otros; utilizando una unidad de medida que sirva de referencia. Existen dos tipos básicos de estimación en medida:

a- Se dispone de un objeto y hay que estimar la medida respecto de una unidad. Por ejemplo: estimar la capacidad de un balde en litros.

b- Se dispone de la medida de un objeto respecto de una unidad y hay que estimar de qué objeto se trata. Por ejemplo: busco objetos que tengan medio metro de longitud.

En ambos casos se pueden encontrar cuatro combinaciones que dependen de la presencia o ausencia del objeto o de la unidad de medida; en este último caso, se debe disponer de una imagen mental de la misma.

| Unidad \ Objeto | Objeto | |
|-----------------|---|---|
| | Presente | Ausente |
| Presente | Estimar cuántos palmos mide el largo de mi brazo. | Estimar cuántos palmos mide mi coche. |
| Ausente | Estimar cuántos litros entran en un jarra. | Estimar cuántos decímetros mide la bañera de mi casa. |

| Objeto Unidad | Presente | Ausente |
|------------------|--|--|
| | Presente | Ausente |
| Presente | Estimar qué parte de mi cuerpo mide cuatro palmos. | Estimar qué mueble de mi comedor mide 7 palmos de ancho. |
| Ausente | Estimar qué parte de mi cuerpo mide 60 cm. | Estimar cuántos decímetros mide la bañera de mi casa. |

Como puede observarse, las posibilidades de aplicar la estimación en medida son múltiples: trabajar alguna de estas combinaciones y no todas implica limitar la comprensión de la misma.

BIBLIOGRAFÍA.

- Dickson L. y otros: **El Aprendizaje de la Matemática**. Barcelona, Labor, 1992.
- Segovia I., Castro y otros: **Estimación en cálculo y medida**. Madrid, Síntesis, 1996.
- Udina i Abelló F.: **Aritmética y calculadora**. Madrid, Síntesis, 1992.

María Elena Duhalde es Profesora de Matemática y Maestra Normal Nacional. Inspectora de área de Educación Superior. Provincia de Buenos Aires. Capacitadora de CIPOD La obra.

CRECER
CREANDO

Libros con una didáctica actualizada

Colección Todo Mezclado



- Libros integrados que respetan la leogica de los chicos.
- Con dibujos y textos no agresivos.
- Con un libro de Orientaciones Didácticas.
- Con un Libro-cuaderno para que elabore el alumno.

Además:

- Ofrecemos charlas de presentación.
- Cursos gratuitos de orientación a las instituciones que adopten los libros.
- Comuníquese con la editorial para coordinar días y horas.

TERCER CICLO



ENVÍOS
A TODO EL PAÍS

EDITORIAL CRECER CREANDO S. A. - Av. Callao 1225 14º B - 1023 - Buenos Aires - Tel/Fax: 4812-4586

Lo perceptivo como núcleo conceptual para trabajar tiempo y espacio en E.G.B. 1. La búsqueda de la información: las herramientas cartográficas.



Por Mario López y Sergio E. Rodríguez

Los contenidos procedimentales, el “saber hacer”, se construyen desde un marco teórico disciplinar, no como una lista de técnicas de trabajo que se entienden en sí mismas, y teniendo en cuenta las dificultades de aprendizaje específico de los alumnos para llegar al conocimiento del medio.

Los contenidos procedimentales, el “saber hacer”, se construyen desde un marco teórico disciplinar, no como una lista de técnicas de trabajo que se entienden en sí mismas, y teniendo en cuenta las dificultades de aprendizaje específico de los alumnos para llegar al conocimiento del medio.

Con el objetivo de comprender un poco mejor lo dicho, un procedimiento explicativo propio de la geografía es la localización de los fenómenos que se encuentran sobre la superficie terrestre, el contenido procedimental es realizar una actividad que nos permita confirmar los factores que influyen sobre la distribución de los mismos, para ello es necesario un método y ciertas técnicas de trabajo.

Para llegar a una conceptualización es necesario el manejo de técnicas de trabajo y los docentes debemos enseñar sus mecanismos en forma precisa, para lo cual tenemos que conocer el sentido y utilidad de las mismas.

Llevar adelante lo dicho implica tener estrategias de enseñanza con una secuencia de ac-

tividades de aprendizaje específicas, similares a los métodos deductivos e inductivos que permiten la resolución de problemas.

En el artículo de mes de marzo (LÓPEZ, M. y RODRÍGUEZ, S., 2000 c) ya trabajamos técnicas de observación del paisaje y hoy nos centraremos en actividades para trabajar técnicas cartográficas. Pero como hemos dicho con anterioridad, como la estrategia de enseñanza debe estar vinculada con las características de aprendizaje de los alumnos, es importante señalar algunos aspectos vinculados con la enseñanza de estas herramientas.

1. LA COMPRENSIÓN DEL ESPACIO, UN CONOCIMIENTO ÚTIL Y VALIOSO.

La comprensión espacial es un conocimiento útil y valioso para la educación del ciudadano, ya que permite planificar nuestro comportamiento individual y ayuda a entender los comportamientos sociales. Además es imprescindible para poder ubicar o referenciar cual-

quier acontecimiento histórico. Frente a lo dicho, el estudio y la reflexión sobre los mapas cobra importancia básica.

Ahora bien, ¿cómo un chico de 6, 7 u 8 años puede llegar a esa comprensión espacial? Los estudios psicológicos piagetianos nos sirven para hacer una propuesta didáctica, ya que plantean que la percepción espacial del niño está fuertemente condicionada por las características de su pensamiento:

- **Egocentrismo:** el niño capta el espacio en forma subjetiva, deformándolo con sus propias dimensiones y transformándolo según su imaginación e intereses.

- **Realismo intelectual:** la percepción espacial es como lo piensa, no como lo ve.

- **Sincretismo:** hay una confusión entre lo accidental y lo esencial. No distingue un objeto del espacio que éste ocupa, por lo cual todo cambio de posición implica un cambio de identidad.

La dificultad de comprensión del esquema corporal influye en la percepción espacial. Esto se puede observar en los problemas de lateralización, cuando entre los 5 y 8 años, el chico reconoce su izquierda y derecha, pero no la de otras personas, lo que logrará entre los 8 y 11 años; mientras que a los 11 - 12 años sabrá situar los objetos relacionándolos con independencia de su propia posición. Todo lo expuesto se logra si recibe una estimulación suficiente que provoque esa maduración, ya que observamos en ciertos adultos que no realizan con mucha agilidad esta última operación.

Para alentar la maduración, las actividades que se podrían realizar son:

- **Descentralizar:** independizando la concepción del espacio del punto de vista propio.

- **Objetivar:** descubriendo la estructura y dimensiones espaciales.

- **Ampliar:** el conocimiento, pasando de un punto de vista antropomórfico a uno planetario.

Teniendo en cuenta la edad de los alumnos que cursan la E.G.B. 1 (6 a 8 años), se pueden distinguir dos etapas de la comprensión espacial:

1. **Del espacio vivido** (entre los 2 y 7 años), cuando el espacio es aprehendido por el niño a través de la vivencia de su propio movimiento. Es la etapa *del aquí*.

2. **Del espacio percibido** (entre los 7 y 11 años), en la que el niño es capaz de analizar el espacio a partir de la observación a distancia. Es la etapa *del allá*.

En la E.G.B. 1 y en el Nivel Inicial se trabaja con el espacio vivido, es el momento del trabajo psicomotor, cuando el propio cuerpo es el instrumento de medida. Mientras que en el último año de la E.G.B.1 y durante la E.G.B. 2 como corresponde al espacio percibido habrá que centrarse en la observación, la medida y el dibujo para lograr la interpretación del plano y del mapa.

Acompañar al niño en la evolución de su capacidad de comprensión espacial implica un tratamiento interdisciplinar, tiene que ser un objetivo de todas las materias.

A continuación, se presentan una serie de ejercicios sobre observación, medida y representación del espacio, secuenciados con las actividades de observación del paisaje presentadas en el artículo de marzo.

2. EJERCICIOS DE SITUACIÓN Y ORIENTACIÓN.

Ejemplos de estos ejercicios se encuentran en los libros de texto. El **objetivo** es trabajar las direcciones básicas del espacio a través del movimiento del cuerpo y teniendo como punto de referencia un objeto exterior al niño.

1. Se coloca a los alumnos en fila, vamos a realizar una serie de movimientos al ritmo de esta canción:

Arriba, abajo,
derecha, izquierda.
Delante, detrás,
derecha, izquierda. (Se repite.)

2. Lo repetimos varias veces hasta que se logra realizar bien, posteriormente, se le agrega un grado de mayor dificultad. Armamos parejas con los alumnos y se colocan uno enfrente del otro, a una señal de derecha e izquierda, cada uno irá hacia un lado distinto. Para el arriba-abajo se los puede hacer subir a sillas, con el objeto de ir logrando la visión vertical. Ésta se puede ampliar aún más, si el edificio escolar se presta para ello, observando -por ejemplo- el patio de la escuela desde el primer piso y luego desde el segundo, o la terraza. La actividad es sólo de observación y, en este primer momento, no pretende buscar representaciones, ya que sería necesario, por las distintas perspectivas, que los niños dominen ciertos conceptos geométricos (esto quedará para la segunda mitad del Primer Ciclo).

Un segundo ejercicio implica pasar las palabras adelante, atrás, derecha e izquierda a los puntos cardinales.

1. Al observar el curso diario del Sol nos permite comenzar con el estudio de los puntos cardinales. Se mira la posición del Sol a primera hora y nos fijamos la dirección en la que lo observamos, tomando como referencia un punto sobre el horizonte. Al atardecer hacemos lo mismo.

2. Con la mano derecha señalamos el punto donde sale el Sol, con ella marcamos el Este, con la izquierda el Oeste, delante estará el Norte y detrás, el Sur.

3. Sobre el suelo se dibujará con una tiza una circunferencia y, situándose en el centro, marcará con su cuerpo los cuatro puntos cardinales.

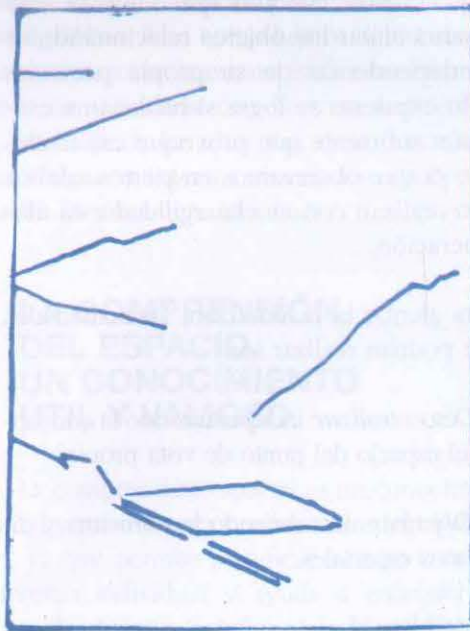
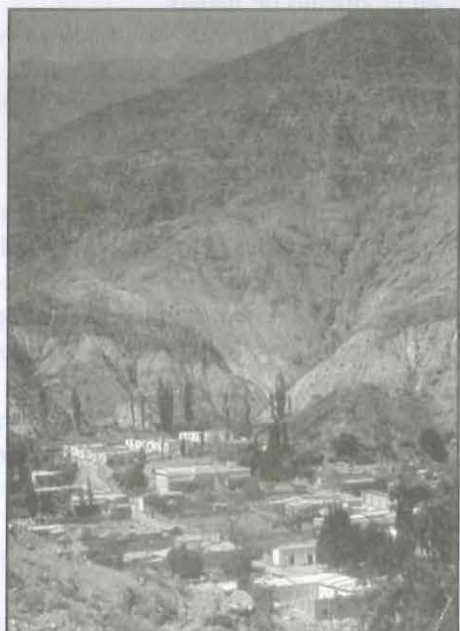
Ahora vamos a tratar de plasmar en el plano, qué es una representación bidimensional, lo que los alumnos han visto en la realidad (visión tridimensional). Para ello retomamos la actividad realizada de observación del paisaje desarrollada en el número de marzo.

- Se presenta una foto o una serie de los lugares recorridos y se les pide a los chicos que las reconozcan.

- Se les entrega un mapa con sus contornos incompletos y se le pide que lo complete teniendo en cuenta las fotografías.

- ¿Qué diferencia hay entre la foto y el mapa?

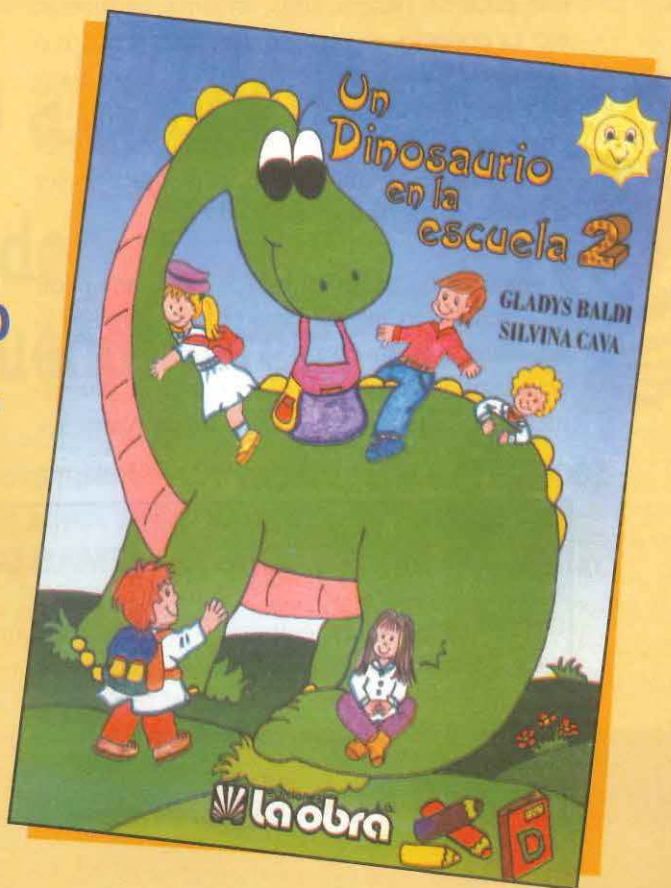
- ¿Qué información da la foto que el mapa no tiene? ¿Por qué?



El mundo de Dino.

Un dinosaurio en la escuela 2.

Autoras:
Gladys Baldi
y Silvina Cava



- Una propuesta que abarca las cuatro áreas de aprendizaje a partir de situaciones problemáticas y numéricas que se complejizan, gradualmente, a medida que el alumno avanza en el desarrollo del texto.
- Las unidades han sido planificadas en temas y tiempos, de manera tal que el texto, abarque el ciclo lectivo completo.
- Cada unidad de desarrollo está centrada en un tema específico del calendario escolar.
- El texto hace hincapié en actividades que, a partir de situaciones lúdicas basadas en el abecedario, facilitan el uso del diccionario.

Otra opción consiste en volver al punto de partida y tratar de trabajar con el espacio próximo más conocido: el aula. Para ello, la vamos a recorrer y tratar de identificar los elementos cotidianos: pizarrón, bancos, sillas, armarios, escritorios, etc. La podemos recorrer en diferentes sentidos o direcciones: desde la puerta al fondo, de la puerta a las ventanas, bordeando el perímetro, etc. Con ello buscamos que el alumno pueda establecer posiciones relativas, que luego pueden ser volcadas en un plano sencillo.

Avanzando un poco más le podemos pedir que realicen lo mismo pero en otro ámbito, lo aconsejable es su casa o su habitación, por ser otro espacio reconocido y reconocible. Nuevamente se les pide la confección de un plano. Es-

to nos permitirá comprobar hasta qué punto se ha aprehendido la capacidad de comprender el espacio, ya que si lo elabora correctamente puede transferir conocimientos apropiados.

Anteriormente nos hemos referido a la dificultad acerca de la comprensión de conceptos geométricos. Pues bien, consideramos que hemos avanzado y que los alumnos están en condiciones de abordar conceptos sencillos. Ellos pueden ser "más grande", "más chico", "más largo", "más corto", etc. Luego, se puede pasar a la comparación con lo conocido; por ejemplo, comparar con los pasos y plantear: ¿cuántos pasos tiene el patio de la escuela?, ¿y el aula? Así, de esta manera sencilla, los podemos iniciar en el dominio de las escalas.

■ LOS MAPAS SON ESQUEMAS GRÁFICOS DEL TERRITORIO.

Todo mapa supone entre sus características que:

- Es una representación de la realidad, no la realidad misma, por lo tanto, se da una selección de la información del territorio.
- Es una transformación de una imagen en tres dimensiones a otra en dos dimensiones.
- Es un esquema donde los contornos se tienden a simplificar.
- Se representan los elementos más característicos.
- Aquellos elementos que no tienen ubicación estable (coches, personas, etc.) no se representan.
- Se tienen que evitar los espacios en blanco que no tengan explicación alguna.

BIBLIOGRAFÍA.

- Bale, J.: **Didáctica de la geografía en la escuela primaria**. Madrid, Moratafi - M.E.C, 1989.
- Capel, H. y Urteaga, L.: *La geografía en un currículum de ciencias sociales*. (En: **Geocrítica**, Nº 61. Barcelona, 1986.)
- De Castro, C.: **La geografía en la vida cotidiana. De los mapas cognitivos al prejuicio regional**. Barcelona, Edic. del Serbal, 1997.
- D'Uva, Rossi: **Las ciencias sociales en la escuela nueva**. Buenos Aires, Lumen Humanitas, 1998.
- López, M. y Rodríguez, S.: *Lo perceptivo como núcleo conceptual para trabajar tiempo y espacio en la E.G.B. 1*. (En: Revista **La obra. Para la E.G.B.** Enero, 2000.)
- -----: *Lo perceptivo como núcleo conceptual para trabajar tiempo y espacio en la E.G.B. 1 : la elección del tema*. (En: Revista **La obra. Para la E.G.B.** Febrero, 2000.)
- -----: *Lo perceptivo como núcleo conceptual para trabajar tiempo y espacio en la E.G.B. 1 : la búsqueda de la información : instrumentos y diseños*. (En: Revista **La obra. Para la E.G.B.** Marzo, 2000.)
- Kozak, D.; Kriscautzky, M. y Díaz, M.B.: **Caminos cruzados. Constructivismo y contenidos escolares**. Buenos Aires, Aique, 1994.
- Piñeiro Peleteiro, M.R. ; Melon, M.C.: *La formación geográfica en la educación infantil y primaria*. (En: **Iber**, Nº 16. Barcelona, Graó, 1998.)
- Souto González, X.: **Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio**. Barcelona, Edic. del Serbal, 1998.

Mario López es Profesor de Historia. Docente del Instituto Superior del Profesorado "Santo Tomás de Aquino". Jefe del Departamento de Ciencias Sociales en la Escuela Normal Superior "Rosario Vera Peñaloza", Villa Ballester, provincia de Buenos Aires. Capacitador de CIPOD - La obra.

Sergio E. Rodríguez es Profesor de Enseñanza Media y Superior en Geografía. Coordinador de Turismo en la Casa de la provincia de Mendoza. Capacitador de CIPOD - La obra.



CIPOD
laobra

CENTRO DE INVESTIGACIÓN,
PERFECCIONAMIENTO Y
ORIENTACIÓN DOCENTE

Acompañando al docente.

Jornadas Masivas de Capacitación en Buenos Aires.



El Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) presenta el cronograma de Jornadas Masivas de Capacitación para el ciclo lectivo 2000, en próximo números daremos a conocer las temáticas a tratar correspondientes a cada uno de los eventos. Contamos con su participación.

| FECHA | NOMBRE DE LAS JORNADAS | DESTINATARIOS |
|-------------|--|---------------------|
| 26 y 27 / 5 | I Jornadas Nacionales de Capacitación y Actualización: "Jardineras a la obra". | Nivel Inicial |
| 3 / 6 | II Jornadas de Capacitación: "Normas y valores. Una propuesta de intervención educativa". | Nivel Inicial y EGB |
| 23 y 24 / 6 | III Encuentro Nacional de Integración de Niños Discapacitados al Nivel Inicial y a la E.G.B. | Nivel Inicial y EGB |
| 25 y 26 / 8 | I Jornadas Nacionales de Capacitación y Actualización para Docentes de E.G.B. 1 y 2. | EGB 1 y 2 |
| 22 y 23 / 9 | VI Encuentro Nacional de Docentes de Jardines Maternales. | Maternal e Inicial |

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: edicioneslaobra@ciudad.com.ar



Por Claudia Viola y Alejandro Lino

El calor.

Ya en la primera nota de esta serie, al incursionar en la descripción de los sistemas y sus relaciones con el medio, abordamos la cuestión de la energía y sus transformaciones. Vimos que sean cuales fueran estas transformaciones, siempre aparece una cierta cantidad de calor que se intercambia con el medio y que, inclusive, cualquier intercambio de energía puede expresarse en términos de calor.

Este tema constituye uno de los capítulos más importantes de la física, denominado termodinámica y, a pesar de su complejidad, resulta inevitable recorrer algunos de sus conceptos fundamentales si se quieren comprender, aunque más no sea someramente, la forma en la que se establecen las relaciones entre los distintos componentes de un ecosistema, el carácter dinámico de los estados de equilibrio que se alcanzan y las posibles vías de evolución de los mismos.

Tal vez por esta razón, a algunos de ustedes pueden haberles resultado agobiantes las dos primeras notas de esta sección, pero con todo, sería bueno tenerlas a mano para refrescar algunos conceptos. En lo que sigue recurriremos más de una vez a ellos, tratando de evitar todo lo posible las complejidades matemáticas.

Por lo pronto, y siendo fieles a nuestra costumbre, intentaremos dar respuesta a algunas preguntas como, por ejemplo: "¿Qué es el calor?" o "¿Porqué el fuego quema?"

-¡Elemental mi querido Watson!- diría el perspicaz Holmes.

■ ¡QUÉ CALOR!

Nada le ha costado tantos siglos de esfuerzo y contrariedades a las ciencias naturales, particularmente a la física, como el poder independizarse del Universo aparente que construyen nuestros sentidos, incluyendo a aquel que solemos denominar sentido común.

Hoy podemos afirmar con absoluta seguridad que Lo Real y La Realidad son cosas bien distintas, tanto, que seguramente nos asombraría descubrir lo poco que tienen en común.

De lo Real poco o nada puede conocerse con certeza y siempre nos remite a las cuestiones ontológicas más esenciales. La Realidad, en cambio, es tan familiar, confiable y previsible como lo es de imaginaria y antojadiza. La evanescencia de ésta es sólo comparable con la hermeticidad de aquel.

¡Cómo que no se entiende nada! A ver, veamos esto (¿qué redundancia no?):

Observemos una silla, cualquiera, la que tengamos más cerca. Si nos mantenemos a cierta distancia y no se ejerce sobre ella ninguna acción externa, podremos concluir con confianza que no se mueve, es decir, que está quieta. En física solemos referirnos a este estado como reposo.

Ahora bien, hoy sabemos que nuestro Planeta rota alrededor de su eje y que, por lo tanto, cualquier objeto fijo a su superficie completa un giro cada veinticuatro horas. Como nuestra silla se encuentra "en reposo" sobre la superficie del Planeta, no nos queda más remedio que aceptar que gira con él a la nada despreciable velocidad de 1669 km/h. ¡Más rápido que el sonido!

Si, además, tenemos en cuenta que todo lo que hay en la Tierra se mueve junto con ella

alrededor del Sol, el valor anterior parecerá algo absolutamente despreciable comparado con los ¡107.280 km/h! que corresponden a la velocidad de traslación de la Tierra sobre su órbita. Y si ahora consideramos el movimiento de traslación del sistema solar dentro de la Galaxia, y luego la rotación de ésta alrededor de su centro y después su velocidad de alejamiento con respecto al grupo local de Galaxias y... ¡bueno, basta! No hace falta más para darnos cuenta de que el reposo no es un concepto absoluto. En verdad, tampoco lo es el movimiento y, en consecuencia, la forma en que categoricemos el estado de un cuerpo depende exclusivamente del marco de referencia que decidamos tomar.

¿Cuál es la realidad, entonces? Bueno, todo depende del punto de vista con que abordemos la cuestión. Para las circunstancias caseras y cotidianas nada nos impide actuar como si la Tierra estuviera fija en el centro del Universo y, de hecho, así lo hacemos. La realidad que compartimos con nuestros semejantes no es ni más ni menos que una convención en la que se mezclan tanto lo simbólico como los aspectos imaginarios de nuestra mente.

Avancemos un poco más en esto. Cada vez que describimos un objeto hablamos de su forma, color, aspereza, suavidad, aroma, etc. ¿Acaso alguna de estas categorías van más allá de la subjetividad de nuestras percepciones?

La evolución de la vida en nuestro Planeta ha llegado a sutilizar increíblemente a los mecanismos que brindan información a un organismo sobre las condiciones del medio externo. En el caso de la especie humana podemos reconocer distintos tipos de sensores que son activados por estímulos bien específicos. Cuando un sensor es activado transmite una señal al centro de procesamiento correspondiente que transforma esta señal en una sensación. Cada sensación individual se corresponde con una unidad de información correspondiente a alguna variable del medio externo (también podría ser del medio interno). Ahora bien, si fuéramos una ameba, no tendríamos más que dos tipos básicos de sensaciones. O la señal provoca una irritación en la membrana que nos alejaría de un objeto o, por el contrario, nos

veríamos atraídos por él. Claro que ni siquiera tendríamos posibilidad de saber qué cosa es.

Afortunadamente no somos una ameba y a cada sensor específico le corresponde una gama de sensaciones bien diferenciadas. Los bastoncitos de la retina responden a la intensidad de la radiación electromagnética correspondiente al espectro luminoso. La sensación formada genera, en nuestra mente, una imagen de contraste entre lo que denominamos oscuridad y claridad. Del mismo modo, los conos producen diferentes señales al absorber radiación luminosa de distinta frecuencia. Cada señal es interpretada por nuestra mente como un determinado color. Las papilas táctiles son sensores sumamente específicos para la presión y según su intensidad se formará en la mente la imagen de lo suave o lo áspero. Junto a ellas, las papilas térmicas reaccionan a la radiación infrarroja enviando una señal que se transformará en la sensación de frío o calor y así podríamos continuar describiendo unos cuantos sensores más de nuestro organismo.

El tipo de sensaciones con que interpretamos cada señal de los sensores se halla íntimamente ligada a nuestra línea evolutiva. Si fuéramos mosquitos "veríamos" mucho mejor con calor que con luz. Por otro lado, existen muchos otros estímulos para los cuales no disponemos de ningún sensor, como por ejemplo, la radiación ultravioleta o las microondas.

Podrán darse cuenta ahora de que la realidad que compartimos es simplemente una creación de nuestra mente. Una interpretación que nos da el cerebro de las señales que le llegan y que muy bien podría haber sido otra totalmente distinta si la evolución de los sistemas biológicos del Planeta hubiera tomado otros rumbos. Es más, el sistema de percepciones es similar entre un sujeto humano y otro, pero jamás es idéntico.

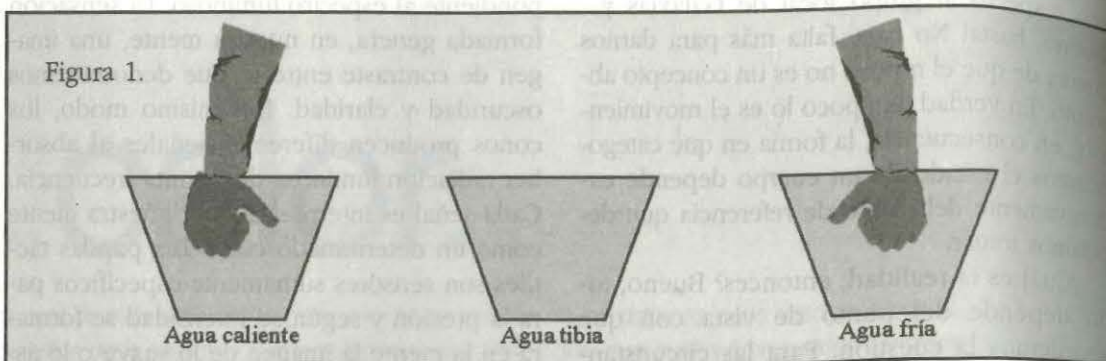
Dos personas distintas nunca ven el mismo color ni sienten el mismo aroma. La similitud del sistema de percepciones nos ha permitido construir una realidad social compartida, pero ésta es siempre diferente de cada realidad individual.

En el universo Real no hay luz ni oscuridad, ni frío, ni calor, ni aspereza o suavidad.

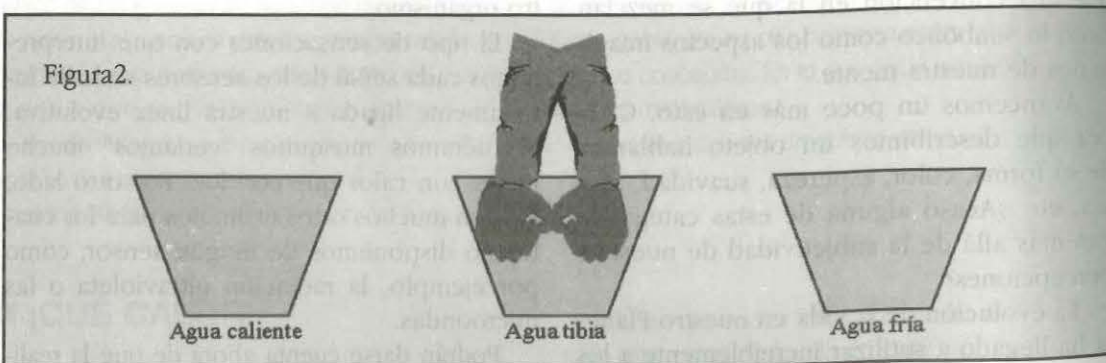
■ EXPERIENCIA DE LABORATORIO: LA RELATIVIDAD DE LOS CONCEPTOS DE FRÍO Y CALOR.

Experiencia 1.

1. Preparar tres recipientes con agua a distinta temperatura: agua caliente, agua tibia y agua fría.
2. Introducir una mano en cada uno de los recipientes de los extremos y mantenerlas en agua caliente y fría por unos minutos. (Figura 1.)

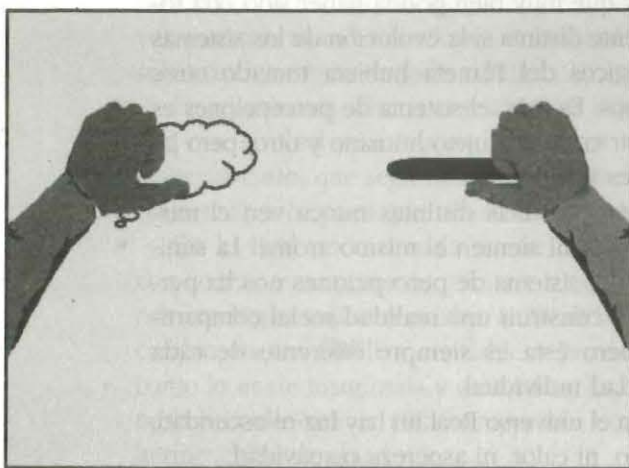


3. Retirar las manos de sendos recipientes e introducir las en el recipiente central que contiene agua tibia. (Figura 2.)
4. Registrar las sensaciones de frío y de calor y observar que a pesar de que el agua se encuentra a la misma temperatura nuestros sentidos nos indican sensaciones diferentes en cada mano.



Experiencia 2.

1. Dejar en una habitación durante cierto tiempo un trozo de hierro y un trozo de algodón.
2. Tocar con ambas manos esos cuerpos.
3. Los dos cuerpos se encuentran a la misma temperatura; sin embargo, el hierro nos parece muy frío comparado con la sensación del algodón.
4. Explicar que al dejar suficiente tiempo los dos cuerpos en un mismo ambiente ambos poseen la misma temperatura, sin embargo al ser el hierro mejor conductor del calor, absorbe más rápidamente el calor de nuestra mano lo que nos da la sensación de que se encuentra a menor temperatura que el algodón.



■ NATURALEZA DEL CALOR.

Hasta fines del siglo XVIII, el calor era concebido como un fluido sin peso que se encontraba diseminado en la masa de los cuerpos. Este fluido llamado calórico era capaz de pasar de un cuerpo a otro con muchísima velocidad; entonces, cuando un cuerpo se calentaba se admitía que al calórico que inicialmente poseía se había agregado otra cantidad del mismo proveniente del exterior. Análogamente cuando un cuerpo se enfriaba, una cierta cantidad de calórico salía de él. Se llamó calórico específico a la cantidad de fluido contenida en la unidad de masa de los cuerpos. Esta teoría entraba en un terreno resbaladizo cuando trataba de explicar las experiencias en las que se producía calor por frotamiento. Cuando se lima un pedazo de cobre hasta el punto de desprender limaduras, se desarrolla calor. La aparición del mismo se explica a partir de esta teoría, admitiendo que en el frotamiento los cuerpos se pulverizan y la materia en estado altamente fragmentado posee menor calor específico, por lo tanto, sin variar la cantidad de calor se obtiene un aumento de temperatura. Es decir, las limaduras de hierro presentan calor específico menor que el cobre compacto!

En 1799, Davy realizó una experiencia que modificaría sustancialmente la "teoría del calórico". Mediante el frotamiento de dos trozos de hielo (bajo una campana de una máquina neumática enfriada por debajo del 0°C) consiguió que los mismos, cuya temperatura era -2°C , se fundieran obteniendo agua a $+2^{\circ}\text{C}$. Los partidarios de la teoría del calórico explicarían lo sucedido diciendo que por medio del frotamiento se consiguió que el calórico del hielo saliera y en consecuencia al ser el calórico específico del agua menor que el del hielo, el agua ya no puede conservar su estado sólido y vuelve al líquido. Sin embargo, el hecho de que el calórico específico del hielo (0,5) sea menor que el del agua (1) fue el basamento en el que se apoyó la argumentación para refutar la teoría del calórico, ya que en este caso no cabe la explicación anterior pues como consecuencia del frotamiento se obtiene -simultáneamente- un cuerpo de mayor capacidad calorífica y un aumento de temperatura.

Resulta de la experiencia de Davy y de muchas otras más, la relación existente entre el ca-

lor y la energía mecánica. La "teoría mecánica del calor" basa sus principios en esta estrecha vinculación y asegura que los fenómenos térmicos consisten en la modificación de la energía mecánica de las moléculas de los cuerpos.

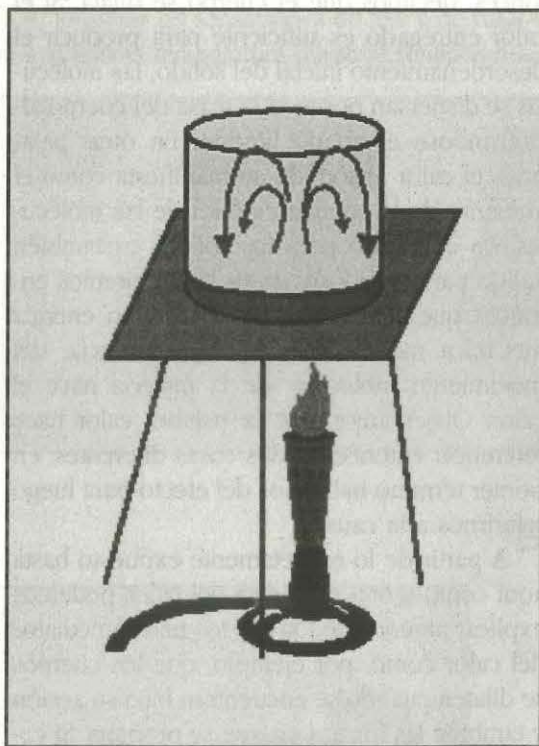
Al explicar los estados físicos del agua hemos descrito el modelo representativo para cada uno de los estados: sólido, líquido y gaseoso. Así es que aceptamos para el estado sólido el hecho de que las moléculas presentan una posición media determinada, resultante del equilibrio entre las fuerzas de cohesión y las de repulsión. En este equilibrio las moléculas presentan un movimiento oscilatorio restringido a sus posiciones medias, pero al recibir calor dicho movimiento adquiere mayor amplitud. El mayor grado de libertad de movimiento de las moléculas trae como consecuencia directa el incremento de las intensidades de las fuerzas repulsivas y la mayor separación de las moléculas de sus posiciones medias y, entonces, decimos que el cuerpo se dilata. Si el calor entregado es suficiente para producir el desordenamiento inicial del sólido, las moléculas se dispersan por toda la masa del cuerpo alcanzándose el estado líquido. En otras palabras, el calor absorbido se manifiesta como el aumento de la energía cinética de las moléculas. Lo explicado para los sólidos es también válido para líquidos y gases y admitiremos entonces que el calor se transforma en energía mecánica molecular, y en consecuencia, del movimiento molecular de la materia nace el calor. Observamos que la palabra calor hace referencia entonces, a dos cosas diferentes, en primer término hablamos del efecto para luego referirnos a la causa.

A partir de lo escuetamente expuesto hasta aquí como teoría mecánica del calor podemos explicar algunos de los efectos más inmediatos del calor como, por ejemplo, que los cuerpos se dilatan cuando se encuentran bajo su acción y también las formas en que se propaga. Si colocamos una varilla metálica al fuego observamos cómo el calor se propaga desde el extremo calentado directamente hacia el extremo por el cual la sujetamos. Más aún después de un cierto tiempo de estar expuesta al fuego alcanzará tal temperatura que se nos hará imposible continuar manteniéndola en nuestras manos. Aceptaremos entonces, que la barra se ha calentado progresivamente por una comunica-

ción de movimiento operada en su interior de molécula a molécula y llamaremos a esta forma de propagación del calor, *conducción*. Esta forma de transmisión del calor es propia de los cuerpos sólidos y en ella no se verifica transporte de materia.

■ EXPERIENCIA DE LABORATORIO: PROPAGACIÓN DEL CALOR EN LOS FLUIDOS.

1. Colocar en un recipiente de vidrio suficiente cantidad de agua con algunos fideos chiquitos (municiones), papelitos pequeños o aserrín.
2. Calentar sobre tela metálica a la llama de un mechero.
3. Observar el movimiento de las partículas colocadas en el agua y describirlo.



La experiencia anterior nos permitirá explicar la manera en que el calor se propaga en los líquidos y gases, llamada *convección*. En ella es claro notar por el movimiento de las partículas, el desplazamiento o arrastre de materia. El líquido que recibe calor asciende y es reemplazado por el líquido frío de la parte superior. Este movimiento del fluido se ve materializado

por el movimiento de las partículas en suspensión de nuestra experiencia y la causa del mismo es la menor densidad adquirida por las capas más calientes que, en consecuencia, ascienden desalojando las más frías.

Veamos ahora el siguiente ejemplo: cuando nos colocamos en frente de una estufa inmediatamente sentimos el calor que nos transmite el aire; sin embargo, la mayor cantidad de calor llega a nosotros por *radiación*. Es decir, puede suceder que el aire de una habitación esté frío y, sin embargo, cuando nos acercamos a la estufa sentimos calor, es decir, estas fuentes irradian calor el cual es percibido por nuestros sentidos a pesar de que el aire de la habitación esté frío. La forma en que recibimos el calor no es ninguna de las mencionadas ya que en ella no interviene ningún medio material. Ésta es la forma en que llega el calor del Sol a la Tierra, mediante radiaciones del mismo tipo que las radiaciones luminosas y a las que se denominan rayos infrarrojos. Pero las radiaciones luminosas y calóricas son ínfimos componentes de las denominadas radiaciones electromagnéticas, cuyo estudio dejaremos para otra oportunidad.

Entendiendo entonces al calor como radiaciones infrarrojas de las radiaciones electromagnéticas centremos nuestra atención en los efectos que dicha radiación provoca sobre los cuerpos. Cuando la radiación infrarroja incide sobre un cuerpo se produce una interacción entre la energía asociada con la misma y las moléculas que componen el cuerpo. Dicha energía es "aprovechada" por las moléculas para aumentar su energía cinética, es decir, su movimiento. No es posible para el ser humano percibir este movimiento, pero los diferentes efectos de dicho movimiento, al que llamamos calor, ejercen mayor o menor impresión de nuestros sentidos.

Claudia Viola es Profesora de Matemática, Física y Química. Docente Titular del Colegio Nº 9 D.E. 12 "J. J. Urquiza". Profesora Titular del Instituto de Enseñanza Superior "J. B. Justo" y del Instituto Superior Palomar - Caseros. Capacitadora de CIPOD La obra.

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



**8
ABRIL
al
17
JUNIO
2000**

Auspician:



Incorp. a la
R.F.F.D.C.
B - 147



CAPITAL FEDERAL.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

**Curso de capacitación docente
con puntaje y créditos.**

"CONSTRUYENDO LA MÚSICA."

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:

Sonido y movimiento nacieron juntos.
Análisis y aplicación de esa vinculación
para enriquecer el aprendizaje.
El cuerpo: caja de resonancia.
La palabra como base rítmica.
El paisaje sonoro. Climas.

DOCENTES A CARGO:

Mercedes Oliveto y Dalia Zylberberg

MODALIDAD: Semipresencial.

PERÍODO DE INSCRIPCIÓN:

Desde el 2/3 al 30/3/2000

Mahatma Gandhi 352

Tel./Fax: 4855-6855

Martes y jueves de 15 a 19 hs.

Las artes plásticas y la escuela.



Por Diana Diez

Al quedar absortos frente a una hoja en blanco que vamos poblando de colores, o en el momento en el que un pedazo de arcilla comienza a tomar forma, nos ponemos en contacto con sensaciones difíciles de verbalizar. En el proceso de creación de una obra (dibujo, pintura, escultura), muchas veces incomprensible a ojos meramente racionales, se ponen en juego un cúmulo de elementos interiores que nos permiten reconocernos de un modo diferente, descubrir emociones y fortalecer la propia forma de ver el mundo.

El proceso de creación implica una suma de decisiones que cobran valor en la medida en que haya un real compromiso con lo que se quiere representar.

"Las artes se descuidan porque se basan en la percepción y la percepción se desdeña porque según se supone, no incluye al pensamiento", afirma Rudolph Arnheim. En verdad, en cualquier disciplina artística se trabaja desarrollando los sentidos. Y son los sentidos los que nos permiten construir pensamientos y formar los conceptos del mundo que nos rodea. Una mayor experiencia perceptual agudiza nuestra sensibilidad y comprensión del entorno y de las pulsiones que brotan de nuestro ser.

Estudios realizados sobre el funcionamiento del cerebro revelan que existen distintas formas de procesar en sus dos hemisferios. Según Betty Edwards, *"mientras que el hemisferio izquierdo es verbal y analítico; el derecho es rápido, complejo, totalizador, espacial y productivo"*. Aparentemente, es este último el encargado de los procesos de captación sensorial. La importancia excesiva que se da a una formación exclusivamente basada en números y

letras puede ser un factor de inhibición para el desarrollo de las aptitudes artísticas, puesto que el hemisferio izquierdo se torna dominante y dificulta el modo de captar del derecho. El "aprender a ver" del que se habla en las artes plásticas implica aflojar rígidas estructuras de elaborar conceptos para permitir que una forma más intuitiva y globalizadora de captar la realidad pueda aflorar.

■ ETAPAS DE DESARROLLO.

La actitud de los niños hacia el trabajo varía a lo largo de los años. En los primeros años de la escolaridad, la disposición y la entrega a la expresión plástica es, en general, intensa y espontánea. Expresarse a través de colores y formas es más directo y fácil que utilizando palabras. La chispa se enciende, el motor se activa y la fiesta cobra vida rápidamente. Aunque en esta etapa el tiempo de concentración no es muy prolongado, la conexión con el trabajo suele ser muy fuerte.

Las obras pueden ser sorprendentes para el adulto por su belleza y fuerte carga expresiva, pero el proceso, en esta etapa, es mucho más importante para el niño que el trabajo terminado. Es un modo de procesar ideas, sentimientos y su visión del mundo. Las proporciones de las figuras representadas, así como la distribución espacial de elementos, responden al valor afectivo que tienen para el niño.

A partir de los siete años, entre el segundo y el tercer grado del primer ciclo de la EGB, los dibujos de los niños comienzan a adquirir aspectos esquemáticos. En esta etapa, han

creado conceptos internos del hombre y su ambiente. Es habitual ver la repetición de un mismo esquema para representar varias figuras humanas, mientras no les quieran adjudicar un especial significado. Estos modos de representación son muy valiosos, pues reflejan la construcción de su pensamiento.

A partir de los 10 años de edad, los niños se tornan más críticos frente a sus producciones y empiezan a sentir la necesidad de que lo que representan sea fiel a la realidad. La preocupación por el parecido endurece la imagen y, en ocasiones, pueden llegar a bloquearse frente a la dificultad (esa frustración es la que muchos adultos experimentaron a cierta edad, razón por la cual se cerraron a la expresión plástica). En esta etapa, el maestro necesita generar estímulos diferentes para superar ese bloqueo.

■ LA ACTITUD DEL MAESTRO.

"En las actividades artísticas es peor tener un mal maestro que no tener ninguno."

Viktor Lowenfeld

La propia experiencia artística es sumamente enriquecedora a la hora de entender el proceso que el otro desarrolla, aún cuando los adultos tenemos una concepción y valoración diferente frente al hacer artístico.

En la medida en que el maestro no disfrute y sienta lo que propone, va a tener obstáculos para generar entusiasmo. Muchas veces nos preocupamos tanto por la eficiencia y el control de todos los aspectos que dejamos de lado algo fundamental: para que el niño disfrute, el maestro también debe hacerlo, permitirse jugar y crear un diálogo de buen humor.

En la hora de plástica, el proceso es tanto o más importante que el resultado. De nada sirve la obra para cumplir con una obligación. No habrá resultados profundos sin procesos interesantes.

La confianza en el docente y su ayuda casi "imperceptible" en el momento de la acción contribuyen al desarrollo expresivo. Que el niño sepa que puede contar con él, pero también que puede resolver con libertad. El maestro debe pasar de ser el actor principal al últi-

mo de los extras del reparto de acuerdo con el momento y la necesidad.

Operador de "síes", el docente debe tender espacios abiertos de intercambio en los que los alumnos sepan que pueden proponer y concretar. Ser visible e invisible, y saber que la enseñanza es un camino de ida y vuelta en el que mucho se aprende.

■ EL PLAN DE ACCIÓN: LA ACTIVIDAD.

Las artes plásticas no se reducen al dibujo. Hay chicos que son hábiles dibujantes y se resisten al uso del color. Otros, grandes coloristas a los que les cuesta definir imágenes por líneas. Los de tendencias hápticas, pueden encontrar el mejor y más placentero camino en el modelado y en diversos tipos de trabajo tridimensional. Esto responde a formas de sentir y pensar. Como en un grupo conviven personalidades diferentes, el posibilitar experiencias en los diversos aspectos de la expresión plástica -en cada etapa de desarrollo- puede permitir a cada chico descubrir qué medio es para él más cercano y directo.

La forma de encarar un trabajo también es decisiva para el desarrollo del niño. No es lo mismo un dibujo coloreado que una pintura, y esto ayuda a los niños a concebir la obra de diferentes formas. El atarse a una figura delineada con lápiz dificulta si se va a pintar con témperas. Frente a la necesidad de algunos niños de dibujar primero, se les puede proponer hacerlo suavemente con un pincel y agua coloreada para poder darle más libertad al posterior uso del pincel y aplicación del color.

"La técnica es la base del lirismo."

(Le Corbusier.)

Es importante ser cuidadosos al escoger los materiales a utilizar, ya que pueden ser un elemento de frustración si no facilitan la expresión.

Los caminos que van de lo grande a lo pequeño, de lo general a los detalles y de lo individual a lo grupal ayudan a graduar las actividades.

Si bien los materiales pueden ser los mismos a lo largo de la escolaridad, el modo de

proponer su uso debe ir variando. Inicialmente, conviene utilizar los materiales por separado para explorar posibilidades y permitir la expresión directa y espontánea perteneciente a esa etapa de desarrollo. Es bueno estimular a los niños para que descubran varias posibilidades en el uso de cada elemento.

A partir del primer año del segundo ciclo de la EGB es interesante la aplicación de técnicas mixtas, así como proponer que frente a una motivación temática sean ellos los que elijan con qué materiales quieren desarrollarla. Los temas fantásticos y los que estimulan una actitud de investigación suelen ser valiosos para los niños.

A los chicos de diez años en adelante, se les pueden realizar propuestas que promuevan la observación junto con el juego. Por ejemplo, dibujar a un compañero sin levantar el lápiz de la hoja o desarrollar una pintura que muestre cómo ve un insecto a un ser humano (cambio de perspectiva visual). Puede ser enriquecedor el uso del collage para explorar la composición y experimentar diversas soluciones espaciales. El modelado y las experiencias en tridimensión también resultan atractivos e interesantes.

En esta etapa, generar proyectos grupales que los entusiasmen es fundamental. Éstos pueden ser elaborados junto con los maestros de grado o con otras materias artísticas. Algunos de ellos, como la creación de obras de títeres, teatro de sombras, máscaras para una representación, una revista de historietas, pintar murales, realizar grandes muñecos de cartaposta, les resultan muy atractivos. La utilización de recursos naturales y el estímulo a la búsqueda de materiales de deshecho para desarrollar sus proyectos enriquece las posibilidades creativas. En verdad, lo importante es que sean protagonistas cada vez más libres para llevar a cabo sus ideas.

En algunas escuelas, se utilizan a las artes plásticas para ilustrar temas históricos o como elemento decorativo, secundario, de lo que se consideran los temas de estudio valiosos. Difícilmente la Casa de Tucumán o la imagen de San Martín sin un acercamiento vivencial al tema, sean una motivación fuerte para que el niño se exprese. Es bueno tener en cuenta cuáles son los temas que movilizan la sensibilidad del niño y realizar propuestas motivadoras que

les despierten interés. La base de una actividad plena es una buena motivación.

Los resultados no siempre son bellos, así como ocurre con nuestras emociones. Cuando nos enfrentamos al trabajo de un niño, debemos tener en cuenta que la apreciación del adulto incide en su confianza para crear. Un niño inseguro puede preferir hacer una guarda de flores decorativa "socialmente aceptable", antes que expresar un sentimiento que pueda ser rechazado por el adulto. Aquí es cuando la obra pierde valor profundo.

■ LAS PAUTAS CLARAS Y EL ARTE DE PREVER.

Sabemos también, que las clases de plástica no son sólo una gran fiesta. Si hubo mucho despliegue de materiales, le seguirá el tedioso trabajo del orden y la limpieza. Y si los roles no han sido previamente pautados, éste puede ser el momento del "caos". Así, un interesante proceso puede enturbiarse con un final infeliz. Una buena y equitativa distribución de tareas permite más libertad de acción.

La clara incorporación de pautas de trabajo en los primeros grados posibilita mayor independencia en el desarrollo de la actividad.

Hay una serie de cuestiones que debemos tener previstas antes de iniciar la clase: cómo se dispondrán los materiales; cuál será la mejor manera de organizar el momento de orden; si seleccionaremos -o no- ayudantes para las diferentes etapas de la tarea. Es recomendable destinar tiempos en las primeras clases del año para establecer algunos acuerdos de funcionamiento con los chicos. Todos respondemos mejor a aquellas pautas que hemos establecido en equipo.

■ LAS EXPOSICIONES.

La exposición es un momento de encuentro y una etapa importante del ciclo de trabajo. Bien aprovechada, ayuda a fortalecer la confianza del niño en su expresión y es un interesante disparador para nuevas manifestaciones. Que los alumnos elijan qué quieren exponer, coloquen título a sus trabajos y participen del modo de presentación, completa y enriquece la tarea.

Darle un carácter dinámico y serio a este evento suele ser muy valioso para los protagonistas. Enviar invitaciones especiales a los padres del grupo expositor, además de destinar una clase especialmente a que los niños guíen a chicos menores para apreciar los trabajos, otorga a esta actividad nuevas dimensiones. Es encantador asistir al entusiasmo de autores y espectadores frente a las obras expuestas.

■ A MODO DE CONCLUSIÓN.

Frenar y pararnos frente a nosotros mismos. Ir encontrándonos con nuestros sentires y pensamientos. Reconocer nuestros cambios. Percibir nuestro latir. Muchas veces, la loca carrera en la que nos embarcamos, en este mundo lleno de exigencias intelectuales y operativas no nos permite darnos tiempo para esto.

Los maestros de plástica contamos con el privilegio de asistir a un espectáculo maravilloso, el de ver a un grupo humano desplegando en una fiesta íntima, su mundo interior.

■ BIBLIOGRAFÍA.

- Arnheim, R.: **El pensamiento visual**. Buenos Aires, Eudeba, 1971.
- Duborgel, B.: **El dibujo del niño**. Barcelona, Paidós, 1981.
- Edwards, B.: **Dibujar con el lado derecho del cerebro**. Edic. Urano, 1994.
- Gardner, H.: **Arte, mente y cerebro**. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- -----: **Educación artística y desarrollo humano**. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W.: **Desarrollo de la capacidad creadora**. Buenos Aires, Kapelusz, 1973.
- Read, H.: **Educación por el arte**. Barcelona, Paidós, 1982.
- Stern, A.: **El lenguaje plástico**. Buenos Aires, Kapelusz, 1965.

Diana Diez es Profesora de Bellas Artes y de Educación Preescolar.

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.*

*Notas y formularios.
Estatuto del docente.
Más empresas proveedoras.
Nuevos links para todas las materias.*

Visite www.escolares.com.ar

La Educación Física y su integración en la tarea escolar.



Por Rubén Oddo y Fernando Blumenkranc

El presente artículo intenta ser un aporte a la reflexión sobre el grado de integración del área de educación física al conjunto de la tarea escolar, desplegando los diferentes aspectos que aparecen involucrados en este problema con el fin de ayudar a repensar estrategias y alternativas para su abordaje.

"Los conceptos de integración, de ejes transversales, de interdisciplinas, son valiosos intentos por romper con un tipo de enseñanza organizada por materias, cada una con su lógica disciplinar que en la práctica la observamos funcionar de manera desarticulada una de otra y que no son tan útiles para formar un pensamiento y una acción transformadora" (M. C. Davini).

Así, los investigadores demuestran las fallencias de este tipo de enseñanza y los políticos de la educación intentan reformas y producen documentos en función de mejorar la calidad de la educación. Por su parte, los maestros se encuentran muy exigidos, con la responsabilidad frente a padres y alumnos en un contexto ocupacional muy desfavorable.

Que los contenidos escolares tengan un alto grado de integración que permitan formar redes para pensar la realidad es una preocupación generalizada; todos decimos que apuntamos a esto, pero es evidente que queda mucho por lograr.

La Educación Física, en tanto materia especial, no escapa a esta problemática. Es la disciplina escolar que va a ocuparse de los aprendizajes en el campo de la motricidad y que va a apuntar a la conquista de la disponibilidad corporal según puede leerse en los CBC. Es decir, su meta es transmitir un conjunto organizado de contenidos reconocidos como socialmente válidos.

A partir, entonces, de lo dicho conviene comenzar a describir algunos de los aspectos que atraviesan la puesta en práctica de la disciplina que afectan en algún modo la preocupación central de la integración con otras áreas de contenido. En este despliegue vamos a incluir aspectos organizacionales, metodológicos, de formación docente y sociopolíticos con el fin de ampliar en la mayor medida posible nuestro enfoque, intentando comprender para actuar.

Al ser la Educación Física una materia especial será dictada por un docente que tiene una formación terciaria -como mínimo- con un título de maestro o profesor.

Esta materia se dictará en diferentes espacios, puede ser el patio, gimnasio, campo de deportes, "campito". Durante el horario escolar o a contraturno, por lo general, una o dos veces por semana. Observamos entonces amplia diversidad en cuanto a la organización espacial y temporal del dictado de la materia. Varía también, la organización de los grupos, ya que pueden agruparse por grado, por niveles, por deporte, de manera mixta o no, etc. Generalmente, el docente de grado no está presente en estas clases, porque utiliza el tiempo para otras cosas, corrige, tiene reuniones, prepara material, etc.

El director, por lo general, no llega a desarrollar un seguimiento pormenorizado de esta actividad, por diversas razones, como por ejemplo

las distancias, los horarios, el cúmulo de tareas, de modo que es poco frecuente ver a un directivo en el campo de deportes, el gimnasio o el patio observando las clases.

En la escuela de gestión privada, el director tiene plena incidencia en la selección de los docentes, "los elige". En la escuela pública, en cambio, el docente "llega", es designado por otra vía teniendo el director escasa incidencia en este proceso y éste es un elemento que evidentemente entra en juego en la configuración de los vínculos para la tarea.

El docente tiene un contrato por horas, viene, da las clases y se va y eso hace que su presencia en la institución sea fragmentada, con lo cual pierde en una medida importante el seguimiento de la dinámica cotidiana de los alumnos y la tarea escolar.

Del mismo modo, es observable que en las reuniones de docentes la presencia de los maestros especiales es mucho menor, por diversas razones que sería muy extenso desarrollar.

Este tipo de funcionamiento va plasmando un tipo de vínculo con la institución, con los otros docentes y con los alumnos que no estaría justamente favoreciendo la integración.

Por otra parte, muchas escuelas disponen la creación del departamento de Educación Física a cargo de un jefe de departamento que es quien tiene a cargo la tarea operativa, de organización, traslados, micros, materiales, competencias escolares, etc., pudiendo tener también a su cargo el dictado de clases. Esta instancia en la organización muchas veces funciona muy integrada a la escuela y muchas otras no, creándose prácticamente una estructura independiente. Esto ocurre, porque si bien desde lo prescripto puede verse determinada intención, en la práctica, los roles en la institución son actuados por personas, entonces habrá luchas de poder, intereses, conflictos, subgrupos, suspicacias, etc. Y escasos marcos para elaborar estos aspectos. (Bleger, J.)

La creación de un departamento de Educación Física no es para que alguien resuelva la cuestión operativa solamente, es para potenciar un área para crear nuevas instancias de desarrollo para docentes y alumnos, es para que la escuela se muestre desde un área, para que el directivo pueda delegar y que otro incorpore el ideario de esa escuela en esa área. En este sentido, la creación del departamento de Educación Física conlleva fines de política institucional.

Desde el punto de vista de los aspectos pedagógico-didácticos veremos que muchas veces se escucha a directivos y docentes de grado hacer una referencia a que no saben nada de Educación Física, con lo cual el dueño del saber es el docente del área, y así el directivo encuentra una razón para no meterse y el docente de Educación Física conserva un territorio no cuestionado y este funcionamiento, opera en contra de las posibilidades de integración. Esto ya no es autonomía, o respetar los saberes del otro, sino soledad y falta de intercambio, no sólo vinculada con cuestiones organizativas sino sobre todo con las modalidades singulares de cada uno de los actores para jugar su rol.

En realidad, si bien hay didáctica de los aprendizajes motores, no hay una sola ni única, sí hay diferentes corrientes y orientaciones y la didáctica general podría tener bastante que aportar, lo cual ampliaría el marco de intercambio entre docentes, maestros especiales y directivos. Pensar que la educación física es un saber y una didáctica "tan especial", puede estar al servicio de evitar discusiones productivas.

Hay que incorporar a este análisis el papel que juega la formación de los docentes. Quien hoy es docente de Educación Física en la escuela ha recibido una formación también organizada por materias, donde pudo haber vivido "muchas didácticas" y donde los procesos de integración han sido muy escasos. Así, al docente le cuesta hoy incorporar e integrar en una intervención concreta, por ejemplo a la fisiología, la gimnasia y la didáctica actuando por lo que le dicta la experiencia que no siempre es el mejor de los saberes. Los docentes que han superado esta visión atomizada del saber que enseñan, son quienes han llegado a formarse más y mejor, pagando diversos costos, al percibir que la formación inicial resultaba insuficiente.

Sabemos que el proceso de elaboración de los CBC trajo aires de renovación en muchos de estos aspectos y que las recientes modificaciones de los planes de estudio a partir de las reformas en los institutos de formación docente, por aplicación de la nueva legislación, también traerán mejoras, pero recién hemos puesto la semilla...

Para completar este análisis del estado de la disciplina en el interior institucional no podemos olvidar las condiciones concretas de trabajo en cuanto a disponibilidad de espacios adecuados y seguros y de materiales suficientes en

cantidad y calidad. Esto es óptimo en muy pocas escuelas y algo muy dificultoso en la gran mayoría. Es evidente que este aspecto tiene una importancia fundamental para el desarrollo de la tarea y tiene amplia repercusión en los alumnos, en los docentes, en los padres y en la comunidad toda (Schlemenson, Aldo).

Ahora bien, habiendo examinado un panorama de los aspectos institucionales y de organización debemos explorar desde el punto de vista didáctico qué entendemos por integración ya que si bien puede tener múltiples significados, es necesario desplegarlos, trabajarlos y acordar modalidades y enfoques didácticos. Sólo la profundidad de esta elaboración va a tener una incidencia transformadora en los aprendizajes.

En principio vamos a decir que no la entendemos "como una actividad aislada", en el sentido de plantear: "Hoy hacemos integración con esta actividad". La transversalidad, la interdisciplina, la integración de contenidos, son aspectos relevantes de la totalidad del proyecto institucional y en eso se involucra todo el quehacer de la escuela. No parte de una idea del docente, sino de que se trabajó institucionalmente en ese sentido y a partir de ahí varios proyectos van a poder desarrollarse y cada área especial jugará un papel dentro de este modelo institucional que busca mayores niveles en la integración de los contenidos.

En este proceso es la dirección de la escuela la instancia que tiene un rol fundamental ya que debe pedir, articular, coordinar y decidir acciones.

Por otra parte, no vamos a hablar de integración de la Educación Física con el área de Lengua; por ejemplo, si los chicos forman una "A" en el patio o con geometría, si los chicos caminan sobre un recorrido en forma de triángulo, para luego graficarlo. Éstos son reduccionismos que sólo aportan confusión distorsionando los contenidos específicos de las áreas. Podemos reconocer en esto un intento por integrar, pero surge evidente su falta de profundidad (Aisenstein, A. y Oddo, R.).

Pensamos que nos orientamos hacia un enfoque integrado cuando la disciplina aporta lo mejor de sí misma en función de favorecer el aprendizaje del alumno tanto sea de contenidos de tipo corporal, intelectuales o valorativos. En un enfoque integrado, los docentes de

las disciplinas no deberían sentir que pierden (el tiempo, en el tratamiento de contenidos que no le resultan específicos), sino que ganan. No están haciendo algo "para el otro" sino que están trabajando juntos en algo con la idea de potenciar áreas diferentes.

Los procesos de socialización, por ejemplo, encuentran en las clases de Educación Física, otros espacios, otros tiempos, la actividad es diferente, los roles pueden variar, hay una relación cuerpo a cuerpo y la confianza, la cooperación, la posibilidad de ser ayudado, de ayudar a otro, etc., pueden encontrar en la situación de clase un marco rico de desarrollo, si el docente tiene las herramientas. Evidentemente, esto no es sólo tarea del docente de Educación Física, sino que en esto intervienen directivos, docentes de grado y especiales.

Se observa también, que los alumnos pasan mucho tiempo sentados en la escuela, a veces en bancos incómodos y espacios reducidos, lo cual genera situaciones de tensión, de exigencia y de incomodidad en la manera de "estar", entonces podremos preguntar si la educación física tendrá medios, tal vez desde la gimnasia, para abordar por ejemplo, un trabajo postural, de relajación o de autoconciencia que ayude a que los alumnos "estén mejor con su cuerpo" aún en una situación de aula. ¿O el cuerpo sólo estará presente cuando es requerido por un deporte y ahí los alumnos puedan "descargar"?

La denominada "mala letra" o la "desprolijidad", o el hecho de perder los útiles, ¿son estas acciones sólo una cuestión gráfica o de distraimiento? Serán más bien, señales del cuerpo y su organización gráfica y espacial originadas por situaciones de ansiedad, conflicto, inseguridad, pero que podrían ser tomadas también desde el cuerpo aunque no solamente desde él, ya que se hace necesario también la elaboración de esto a través de la palabra.

Pensar en que una posibilidad de integrar la Educación Física a la tarea escolar pasaría por trabajar en el eje cuerpo-aprendizaje nos parece que resulta, al menos, una propuesta interesante. Esto no pretende significar que se dejen de enseñar los deportes, los juegos, las destrezas, que son otros contenidos y que aún su propia enseñanza podría revisarse desde un enfoque más integrador, pero ese es otro problema.

Vamos a decir -finalmente- que es sólo el trabajo institucional, horas de reunión de directivos, docente de grado y especiales, la estrategia que puede generar proyectos de trabajo sólidos y coherentes que enriquezcan el aprendizaje de los alumnos. Esta estrategia institucional va a permitir, por un lado, elaborar cómo queremos integrar al área, y por el otro, planear y hacer un seguimiento de los proyectos.

El solitario trabajo del docente no alcanza para las demandas de hoy y los alumnos van a vivir la integración de contenidos sólo si la institución tiene un funcionamiento de equipo con instancias para planear y hacer seguimiento de esto, con tanta pasión que se perciba en el aire.

■ BIBLIOGRAFÍA.

- Aisenstein, A. y Oddo, R.: *Educación Física y Nivel Inicial*. (En: **Novedades Educativas**, N° 13. La Educación en los Primeros Años. Buenos Aires, 1999.)
- Bleger, José: **Psicología y Psicohigiene Institucional**. 8va. ed. Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Blumenkranc, F.: **Fichas de la Cátedra: Sociedad y Deporte. Curso de entrenamiento deportivo**. UBA. 1999.
- Fracturas en la Educación Física. Documento de Base del II Congreso de Educación Privada. ADEEPRA. 1986. Buenos Aires.
- Davini, M.C.: *Conflictos en la Evolución de la Didáctica*. (En: de Camilioni, Alicia y otros: **Corrientes Didácticas Contemporáneas**. Buenos Aires, Paidós, 1997.)
- Giraldes, M.: **La Gimnasia Formativa**. Buenos Aires, Stadium, 1985.
- Schlemenson, A. y otros: **Organizar y Conducir la Escuela**. Buenos Aires, Paidós, 1996.

Nota: Para comentarios y/o consultas, dirigirse a los teléfonos 4822-0559/4823-4669 o por mail a blumen@arnet.com.ar

Rubén Oddo es Profesor de Educación Física. Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Psicomotricista. Asesor Institucional.
Fernando Blumenkranc es Profesor de Educación Física. Lic. en Ciencias de la Educación (UJFK). Consultor Organizacional.

PLANIFICACIONES

..... GUÍA DIDÁCTICA PARA EL DOCENTE

DESDE PREESCOLAR HASTA 9no. AÑO DE LA E.G.B.

Solicito me envíen la/s PLANIFICACIÓN/ES que se indica/n.

| Año | Preescolar | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º |
|----------|---------------|----|--------------|----|------------|----|--------|----|
| Cantidad | | | | | | | | |
| 8º y 9º | Cs. Naturales | | Cs. Sociales | | Matemática | | Lengua | |
| Cantidad | | | | | | | | |

A tal fin y de acuerdo con la lista de precios abonaré contrarreembolso la suma de \$ (Pesos

.....) más \$2.- por gastos de envío.

Nombre y Apellido:

Dirección:

Localidad: Pcia.:

Tel.: C.P.:

PROVISION ESCOLAR
ediciones

ESTADOS UNIDOS 2249 - BS. AS. (1227)
Tel.: (011) 4942-6767 - 4941-8026/4654
Fax: (011) 4943-3903 - Las 24 horas.

Educación para la paz.

Segunda parte.



Por Patricia A. La Porta

Recordemos que hablamos de paz con un criterio positivo cuando entendemos que no es un estado de existencia en el que las personas aceptan el "status quo" sino que se trata de un proceso activo que busca creativamente modos no violentos de relacionarse.

En este sentido es inseparable de la justicia porque toda forma de opresión, persecución, esclavización, discriminación o dominación excluye por definición la posibilidad de que haya un estado de paz positiva.

■ LA PAZ NO ES AUSENCIA DE CONFLICTO.

Si entendemos a la paz como un estado de no conflicto corremos el riesgo de confundirla con el silencio de los cementerios, un estado de quietud al que se llega al final de un recorrido sin importar cuáles fueron los medios usados para lograrlo. Pero los medios son tan importantes como los fines, en estos casos.¹

El conflicto es visto, entonces, como algo negativo, no deseable. Se lo confunde con las respuestas que pueden darse como consecuencia; respuestas que en muchos casos revisten situaciones de violencia pero que no son inevitables. De hecho, si les pedimos a chicos y grandes que asocien libremente palabras con el concepto de conflicto, casi todos responden -ante todo- guerra.

El conflicto es natural a toda relación humana. Puede ser entendido como un modo creativo de convivir y de crecer en la diferencia; diferencia de valores, de costumbres, de aspiracio-

nes, de necesidades, etc. La sociedad nos condiciona para considerar que sólo es posible ganar o perder, y como a nadie le gusta el rol de perdedor, muchos tenemos miedo de enfrentarnos a una situación conflictiva. Perder en una discusión nos hace más vulnerables, nos debilita frente al grupo y daña nuestra autoestima. Por esta causa muchos chicos y grandes evitan afrontar los conflictos, se someten sin afirmar su posición, se aíslan, etc., actitudes que no resuelven las diferencias y que no mejoran la convivencia.

Una de las tareas educativas es cambiar la idea que hemos aprendido sobre el **conflicto**:

1. Es una **oportunidad** para que todos mejoremos nuestra relación.
2. La comunicación humana es dificultosa, debemos realizar un esfuerzo para comprendernos. Aprender a expresar nuestras ideas y saber escuchar.
3. Siempre hay una **alternativa positiva** cuando se identifica con claridad el motivo

del conflicto (ya sea entre personas o entre pueblos).

4. Podemos **ganar todos**.

5. El resultado de la situación conflictiva no determina mi valor como persona.

Los conflictos son de distintos niveles de complejidad: interpersonales, grupales, sociales (nación o región), internacionales. En todas las áreas del currículum formal hay un lugar para el estudio de los mismos y para sostener que es una oportunidad para el desarrollo y para el cambio.

El conflicto sólo constituye una señal; son las acciones surgidas de un conflicto no resuelto las que pueden tener consecuencias indeseables.

Recordemos el **concepto de Paz positiva** que guiará nuestro proyecto educativo y que habíamos empezado a construir en el número anterior:²

- La paz no es un problema de los estados sino que afecta tanto a la dimensión personal, grupal, nacional e internacional.

- La paz es imposible si no se da, simultáneamente, desarrollo social, libertad política y ejercicio de los derechos humanos.

- La paz sólo es posible en una estructura social justa y con reducida violencia (tanto la ausencia absoluta de violencia como el ejercicio completo de justicia es una utopía, o sea, metas orientativas de la conducta).

- La paz exige igualdad de oportunidades y reciprocidad en las interrelaciones.

- La paz (al igual que la violencia) se aprende.

Y completemos:

- La paz no es un estado (inmóvil) sino un proceso permanente.

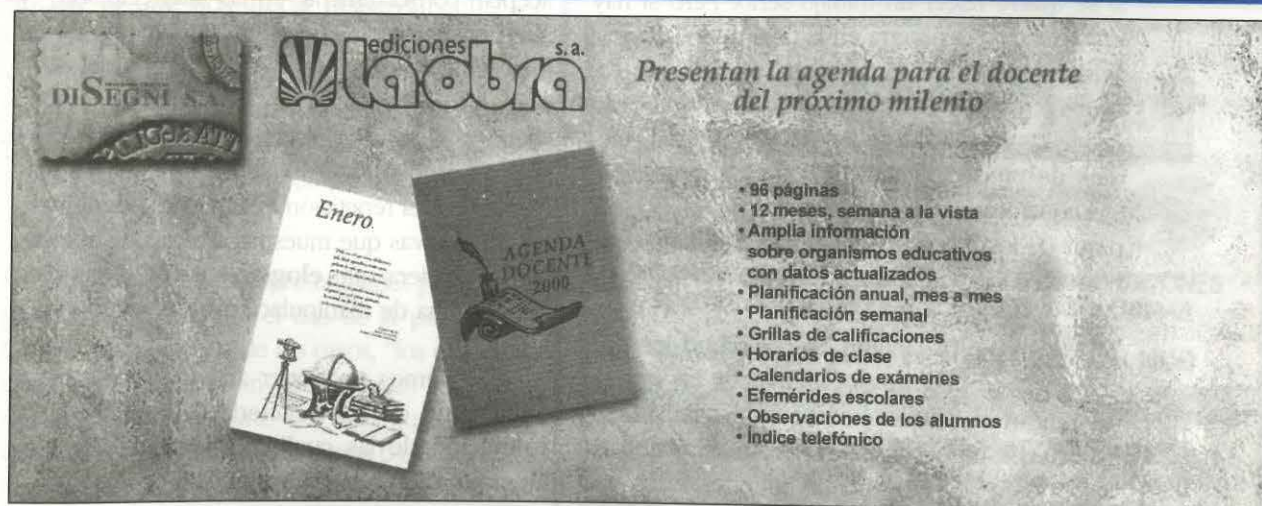
- La paz es el proceso en el que se logra alcanzar soluciones alternativas para resolver las situaciones de conflicto que surgen de la diversidad de intereses, valores o aspiraciones.

Un proyecto de **Educación para la Paz** puede incluir todos o algunos de estos temas graduando por año y por ciclo, la complejidad de su abordaje:

1. Resolución pacífica de conflictos personales o grupales cercanos.

2. Educación para la no discriminación: género, etnia, religión, nacionalidad, etc. Implica el análisis de los conflictos sociales existentes en nuestra escuela, nuestra ciudad, nuestro país y también situaciones graves de discriminación en otras zonas del Planeta.³

3. Educación para la igualdad de oportunidades. Implica reconocer que la ausencia de un mínimo piso de partida para el **desarrollo personal y social** significa una fuente de injusticia, que actúa como violencia estructural y que devendrá en alguna forma de violencia física. No habrá igualdad de oportunidades si en



ediciones s.a. la obra

Presentan la agenda para el docente del próximo milenio

- 96 páginas
- 12 meses, semana a la vista
- Amplia información sobre organismos educativos con datos actualizados
- Planificación anual, mes a mes
- Planificación semanal
- Grillas de calificaciones
- Horarios de clase
- Calendarios de exámenes
- Efemérides escolares
- Observaciones de los alumnos
- Índice telefónico

la sociedad no prima el concepto de **justicia equitativa**.

4. Estudio sobre formas pacíficas de resolución de conflictos sociales como los **movimientos no violencia** y sus representantes más importantes: Gandhi y M. L. King.

5. Educación para la cooperación internacional. Multiculturalidad. Valores de no discriminación de ninguna cultura, reconocimiento de los aportes culturales de las diferentes naciones. En este tema también se deberían incluir los problemas de los países 'en desarrollo' y la responsabilidad de los países desarrollados, de difícil tratamiento en los primeros años.

6. Educación en los Derechos Humanos. Por ejemplo, partir de las violaciones a los mismos, situaciones de injusticia que hacen necesario defender una cultura de derechos que las eviten.

7. Bienestar y cuidado del medio ambiente. Ningún proyecto sobre Paz puede obviar totalmente el futuro del Planeta, que es nuestro futuro. El uso social de la naturaleza. La relación entre capitalismo, poder, desarrollo, medio ambiente contaminado.

8. Educación para el desarme. Se tematiza la problemática de la guerra y sus resultados, los intereses económicos que apoyan las guerras, las alianzas militares, el tráfico de armas, los temas nucleares, etc. Por los conocimientos de historia y economía alcanzados en el 1ero. y 2do. ciclos de la EGB es un punto de difícil abordaje si se quiere hacer un trabajo serio. Pero si hay una situación de guerra en la tapa de los diarios, tampoco podemos mirar hacia otro lado. La escuela no debe ser una isla. Podemos enfocarlo desde las pérdidas (vidas, infraestructuras, medios de producción, medios de comunicación, etc.) que producen. En cualquier caso es posible partir de los dibujos animados e historietas que nuestros alumnos miran y leen.

Por ejemplo: Dragon Ball. Pidámosles que señalen las imágenes populares con las que se identifican las situaciones de violencia. ¿En las historietas se omiten las consecuencias negativas? ¿Cómo se valorizan las muertes y los da-

ños físicos? ¿Se muestran otras consecuencias de las guerras como ser destrucción de escuelas, hospitales, medios de producción? ¿Aparece en qué condiciones viven los ciudadanos y los niños durante y después de la guerra? ¿Las películas e historietas muestran las carencias y el dolor de la situación? ¿En ellas, las mujeres y los varones tienen igual reacción frente a las situaciones de violencia?, etc.

Hagamos algunas consideraciones prácticas sobre el primer punto:

Una sana autoestima facilita la resolución de conflictos:

Los sujetos que valoran sus capacidades y tienen una imagen positiva de sí mismos sienten menos temor a no ser aceptados socialmente o a perder en una competencia o discusión. Tienen en claro que se discute sobre "algo" (un juego, una manera de resolver un trabajo, un juicio valorativo) pero no se está poniendo en duda que son personas valiosas y que su valor humano no depende del resultado de esa disputa. De esta manera están menos a la defensiva, están más predispuestos a escuchar el punto de vista de los otros, suelen preocuparse más por las injusticias y posibilitar cambios.

Esto implica que es fundamental facilitar un ambiente escolar en el que se estimulen las cualidades personales de cada uno, en donde las críticas sean positivas, donde se erradiquen todas las subestimaciones o descalificaciones que se aceptan corrientemente en las interrelaciones (y que por ser muy frecuentes parece que no tienen importancia), como ser: "sos el lenteja de siempre", "¿para qué hablás?", "no entendés nada", "llegó la vieja". Si prestamos oídos al clima del aula es probable que encontremos que es más frecuente esta repetición de familiaridades hirientes o negativas que muestras directas de aprobación. Pareciera que **elogiar a otros** fuera visto como forma de manipulación o **de vergüenza**.

• Podemos proponer actividades de reconocimiento de las características personales y valoración de las cualidades y aptitudes. Por ejemplo: **el juego del detective**.⁴

Se introduce el juego diciendo que vamos a recibir a un detective que va a buscar a alguien. Entonces, para que el detective pueda descubrir a la persona que busca, vamos a apuntar nuestro nombre, apellido, edad, cumpleaños, lo que nos gusta, lo que no nos gusta, lo que sabemos hacer y algún rasgo que nos defina, en una hoja. Es conveniente que el docente dé una guía de posibles logros, cualidades, capacidades, etc., que haya reconocido en los chicos (sin decir que corresponde a su parecer sobre ellos) como para que consulten como ejemplos... porque, a veces, si no se ha trabajado estos temas previamente, no saben qué tipo de datos pueden poner.

A continuación, se dejan unos 10-15 minutos para que todos puedan ver las hojas de los demás. Por último, nos sentamos todos y el animador realiza preguntas como: *El detective busca a alguien que nació en Enero o al que corre más rápido, o al que siempre presta los lápices, al que trae caramelos para compartir, etc.* Deben responder aquéllos que recuerden de quién se está hablando, menos el interesado. En principio es el animador el que va preguntando, pero se puede plantear como variante que quien responda el primero puede preguntar él. Al finalizar se puede realizar un análisis de las reacciones del grupo al leer las hojas: qué ha hecho gracia, qué ha gustado, qué ha resultado una sorpresa, etc.

■ APRENDER A ESCUCHAR:

Saber expresar las necesidades personales, señalar lo que nos afecta negativamente, ser claros en nuestros puntos de vista sobre una cuestión son competencias que se aprenden y que son indispensables para resolver cualquier forma de conflicto. Pero, muchas veces, no ponemos toda nuestra energía pedagógica en enseñar a escuchar.

No alcanza con dar oportunidades para que el grupo dialogue dando el uso de la palabra por turnos. En la mayoría de los casos, "los que escuchan" en realidad están pensando en cómo formular la segunda parte de su argumentación. Otros intervienen con comentarios o críticas antes de que el emisor haya concluido y termina im-

niéndose la voz más fuerte. La comunicación no se produce y si no entendemos al otro no nos predisponemos a encontrar una solución.

- Pensemos un **juego** que facilite el descubrimiento de las dificultades de la comunicación, reconocer la importancia de la expresión corporal y practicar destreza de escucha. Partir del reconocimiento de las múltiples interpretaciones del lenguaje estimula a poner los esfuerzos en comunicarnos.

■ LAS IMÁGENES INVISIBLES:⁵

La clase se dividirá en parejas, cada una con espacio suficiente para sentarse y disfrutar de un cierto aislamiento. Los miembros de la pareja decidirán quién será A y quién será B. Ambos se sentarán de espaldas uno con el otro. A tendrá papel y lápiz B recibirá un dibujo realizado con figuras geométricas. B deberá explicar a su compañero cómo debe realizar el dibujo que A no puede ver. A tampoco puede preguntar. Cuando hayan terminado, A y B podrán comparar el dibujo de A con el original y comentar la experiencia.

Ahora A y B se sientan frente a frente. B tiene el papel y el lápiz. A recibirá otro dibujo de complejidad semejante y deberá decir a B cómo realizar el dibujo pero en esta oportunidad se permitirán preguntas y respuestas aclaratorias. Como antes, cuando hayan terminado podrán comparar los dibujos y comentar lo sucedido durante la actividad.

ARGENTINA
BA

COFUNDAL

Fabricantes de Módulos de Goma Espuma para Actividades Recreativas y Físicas

COLCHONETAS / COLCHONES DE CAIDA / CAJONES

PROTECTORES DE PARED, ARCOS Y COLUMNAS

FUNDAS / MATERIAL DE RUGBY

(Protectores de poste, escudos y bolsa para tackle)

SOLISTE CATALOGO COLOR

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

Es conveniente concluir con un debate de todo el grupo sobre la experiencia, qué parte le resultó más fácil, qué facilitó la tarea, cuánta información recibimos a partir de indicios no verbales, qué se necesita para facilitar la escucha.

■ COOPERACIÓN VS. COMPETENCIA

La ética de la competición ha llegado a dominar en nuestra sociedad. Se la considera un estímulo para el desarrollo del mejor rendimiento, y es una expresión de lo que llamamos 'voluntad de poder'. La ética que se nos propone es la del "*fair play*" o *juego limpio*, o sea, la honradez en la competición, el compromiso de no violar las reglas de juego. Pero no se nos propone como finalidad la autorrealización humana sino el triunfo. Si se gana es porque otros pierden, porque algunos pueden ejercer su poder sobre otros. Los perdedores asumirán su sentimiento de fracaso mediante el sometimiento o la conducta agresiva.

La ética del "*fair play*" no pasa de lo que llamamos el **legalismo moral**: un sujeto que hace todo lo que la ley dice pero no hace nada que la ley no le exija. Un sujeto que no mata a nadie pero que no ayuda a cruzar la calle a un ciego, no acepta que se hagan rampas en el hall de ingreso al edificio en el que vive porque no es estético, no asiste a las reuniones de cooperadora del colegio de sus hijos, no acerca un vaso de agua al sediento. Ninguna ley se lo exige.

Pensar una ética de la cooperación no erradica la posibilidad de que cada uno busque un mejor resultado como recompensa a sus esfuerzos sino que consiste en no creer que haber obtenido mejores marcas en atletismo, fútbol, rendimiento de la bolsa de comercio, o descubrimientos de microbiología, etc., me hace más valioso como persona. Pensar en una ética de la cooperación es pensar en un mundo solidario, que aspire a dar condiciones de igualdad de oportunidades, y esto sólo es posible si considero que el desarrollo de cada uno de nosotros es imposible sin el desarrollo de todos.

¿Podemos aspirar a que la escuela enseñe que varios cerebros piensan mejor que uno,

que surgen más ideas creativas y se resuelven más fácilmente los problemas, en equipo? ¿Podremos hacer experimentar a nuestros chicos que el desarrollo humano sólo es posible en una comunidad humana? ¿Podremos lograr experimentar con ellos que el desarrollo humano es más completo cuando aprendemos de las diferencias (modos de enfrentar un problema, diferentes ideologías, credos, razas, etc.)?

• Busquemos juegos o actividades en que **sólo ganemos si ganamos todos** o en los que se valore el aporte de todos en el resultado positivo obtenido:

Por ejemplo, en el juego de **Las sillas cooperativas**, o ganan todos o pierden todos. Por eso lo importante es el compañerismo y la cooperación. Es importante estar atentos a la música. El juego consiste en colocar las sillas y cada participante se pondrá delante de su silla. El que dirige el juego tiene que conectar la música. En ese momento todos los participantes empiezan a dar vueltas alrededor de las sillas. Cuando se apaga la música todo el mundo tiene que sentarse en alguna silla. Después se quita una silla y se continúa el juego. El juego sigue siempre la misma dinámica, todos han de colaborar para que todos se sienten; es válido juntar las sillas y sentarse más amontonados, es válido sentarse unos encima de otros. El juego se acaba cuando es imposible que se sienten todos en las sillas que quedan.

■ NOTAS:

¹ Cfr. Siede, Isabelino: **Formación Ética y Ciudadana. Documento de Trabajo Nº 4.** G.C.Bs.As., 1997.

² Cfr. Lucini: **Temas transversales y educación en valores.** Madrid, Anaya, 1998.

³ La Porta, P.: *Derecho a la diferencia.* (En: **Revista La obra. Para la E.G.B.** Año 78 Nº 942, 1999.) Se dieron algunas indicaciones sobre cómo abordarlo.

⁴ WWW.ctv.es/USERS/avicente/juegos_paz. Juego enviado por Alberto Castrillo del Prado.

⁵ Fell, *Paz*. Pag.106. en AA.VV. *Educación para la paz.* Morata, Madrid, 1993

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

La reunión de padres, ¿un encuentro posible? (Última parte.)



Por Nora Jeansalle y Gabriela Tramonti

"Me hace falta un punto de partida, aunque no sea más que un grano de polvo o un destello de luz.

Esa forma me proporciona una serie de cosas y cada cosa hace nacer otra cosa. La punta de un hilo puede desencadenarme un mundo."

Joan Miró.

Le preguntamos a Graciela:

¿Cómo te sentiste al realizar una reunión como la analizada en el artículo anterior?

Y nos contestó:

Ustedes saben muy bien el **temor** que tenía yo al preparar esta reunión ya que sabía, por comentarios, que los padres estaban muy enojados por falta de respuestas concretas y a la vez preocupados. Entonces, toda esa carga caería sobre mí, vendrían a descargar sus broncas conmigo, por eso desde el primer momento **me adueñé** de la reunión y no permití que de ninguna manera fueran ellos los que la manejaran. Además, estaba segura de que tendría asistencia perfecta de padres, era mucha su ansiedad y la necesidad de saber qué sucedería de ahora en más con sus hijos.

Yo no quería hacer una reunión "común", de esas donde se habla de horarios, pios, recreos, entrega de boletines, etc.; quería que los padres de mis alumnos se fueran satisfechos y seguros de que la etapa que faltaba para finalizar el año, sería (con la ayuda de ellos) totalmente fructífera. Y así lo fue, ya que a fin de año me enteré de que un grupo de padres "tan conflictivo" y a los que les temía (?), fueron a pedir a la Dirección que yo continuara con el grupo en 5to. grado.

Lo que rescato de todo esto es que una reunión de padres debe aprovecharse al máximo,

no debe ser improvisada, sino todo lo contrario, el docente como "dueño" de la reunión ya que es él el que cita a los padres, debe tener muy en claro qué quiere lograr y si no lo tiene "muy en claro" buscar asesoramiento.

Me sentía verdaderamente muy segura, tranquila, porque sabía que todo había sido muy bien planificado, y creo que logré mi objetivo, ya que cuando finalizó la reunión muchos padres aplaudieron, me felicitaron y a una mamá se le oyó decir: "...nos puso la tapa".

Nos permitimos inferir a partir de este "nos puso la tapa" una instancia que se cierra, dejando el espacio libre para abrir otra pero desde lugares, posturas, compromisos, vínculos, modos de comunicación diferentes.

Resultaría pertinente después de conocer las vivencias de Graciela (antes, durante y después de la reunión), poder pensar y reflexionar acerca del tema de los ROLES.

En la construcción del Rol (cualquiera que sea) se articulan dos niveles:

a) El nivel de lo individual: está referido a lo que cada uno le pone al rol, **lo personal**. En este sentido podemos hablar de una autonomía del rol con respecto a la persona que lo ejerce; hay diferentes estilos y formas, en que cada persona desempeña un rol.

b) El nivel de lo social: **está prescripto, pautado desde afuera**, se espera algo de ca-

da rol existiendo un cierto consenso social acerca de cómo tiene que desempeñarse ese papel. Se esperan determinadas actitudes, cierto tipo de conductas, se depositan determinadas expectativas (en nuestro caso "del maestro se espera que...", "el maestro tiene que...").

*Entendemos por **ROL**: papel que uno desempeña, función social.*

Modelo organizado de conducta de un individuo en una situación de interacción.

A pesar de las prescripciones, cada sujeto imprime variaciones individuales en la forma de desempeñarlo, de acuerdo con lo que supone que es o que tiene que ser, ese papel que desempeña.

Creemos que éste es un buen momento para preguntarnos:

- ¿Cuál es mi rol realmente?
- ¿Cómo lo construyo diariamente?
- ¿Cuáles son los aspectos que priorizo, éstos me ayudan a crecer?
- ¿Siento que mi tarea enriquece mi persona y que como persona enriquezco mi tarea?
- ¿Me desempeño profesionalmente, logrando un nivel de autonomía en mi quehacer cotidiano?

En este punto resulta imprescindible introducir para un mejor análisis, el par dialéctico "Asunción-Adjudicación". El rol es el instrumento de la interacción, la interacción se da a través del interjuego de roles, y en ese interjuego se generan permanentemente situaciones de **adjudicación y asunción de roles**.

¿Por qué creemos que resulta éste, un buen momento para tantas preguntas?, porque muchísimas veces por no poder detenernos a pensar en qué es lo que estamos haciendo y cómo lo queremos hacer, actuamos respondiendo a la adjudicación que los otros hacen sobre uno, o sea, asumimos acríticamente lo que los demás depositan en nosotros y, en general, nos sorprendemos frente a las consecuencias.

Cuando Graciela nos dice: "y toda esa carga caería sobre mí, vendrían a descargar sus broncas conmigo", está tomando conciencia de la situación de **adjudicación** que se está planteando; en cambio, cuando nos cuenta "me adueñé de la reunión", no hace más que poner en palabras esa sensación de estar **asumiendo su rol**

tal como ella lo entiende y no solamente como los demás esperan que lo haga.

En esta cuestión de la asunción y adjudicación de roles se expresan los dos niveles de los que hablábamos: el individual y el social.

"El enseñante es también, una persona", señala el título del libro de Ada Abraham, y esto lo traemos porque consideramos altamente enriquecedor tenerlo en cuenta, **en el rol de enseñante se articulan la persona** que enseña, especialista en enseñar, **y el desempeño de una tarea**, la distribución de saberes socialmente elaborados y la contribución al desarrollo de la socialización.

Somos sujetos (sujetados) desempeñando un rol, pero no somos esclavos del mismo... tenemos opciones para imprimirle nuestro estilo y, en ese punto, se juega **nuestra libertad como sujetos**.

"Yo me sentía verdaderamente muy segura, tranquila, porque sabía que todo había sido muy bien planificado, y creo que logré mi objetivo, ya que cuando finalizó la reunión, muchos padres aplaudieron, me felicitaron."

Ante nuestra pregunta inicial, Graciela comienza hablando de *temor* y finaliza hablando de *seguridad, tranquilidad, logro de objetivo*. Y entre uno y otro rescatamos: "todo muy bien planificado".

¿Qué fue lo que permitió que este encuentro con los padres cumpliera con las expectativas de los mismos y de la docente?

Lo que posibilitó este encuentro superador fue la **planificación estratégica** que se hizo para la reunión. Para la misma se requirió de determinada información recogida mediante una **exploración** (por medio de las encuestas) que condujo (luego de una lectura teórica) a un **diagnóstico**, el mismo permitió priorizar problemas, **hipotetizar** sobre las causas para poder aportar posibles soluciones (ver 3er. artículo, "Análisis del caso").

Recorrido organizador de la tarea:

- Exploración (encuestas) y lectura teórica.
- Diagnóstico. Detección de problemas.
- Hipótesis sobre las causas.
- Planificación estratégica.
- Puesta a prueba de las acciones.
- Evaluación - Reflexión sobre la acción.

Tan importante es hacer un buen diagnóstico como necesaria una profunda evaluación, posterior a la reunión. La misma para ser completa deberá considerar las opiniones de todos los actores intervinientes. Si intentamos promover reuniones **de tipo participativas**, deberemos crear un espacio para las opiniones posteriores, ya que muchas veces por desplegar el rol de coordinadores de las mismas se nos escapan aspectos que pueden ser devueltos por los padres desde su **rol diferente**. Y, justamente, en ese punto estará la riqueza de la participación, en las múltiples miradas, distintas opiniones, en las diferentes posturas, respetando el lugar específico de cada uno.

"Siempre preferí perderme en mí, a perder el tiempo. Y por perdido lo doy cuando no estoy donde quiero", dice Santiago Kovadloff en Sentido y riesgo de la vida cotidiana (pág. 26).

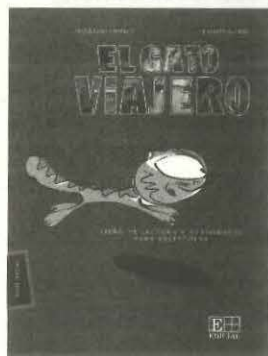
Esta frase nos remitió a pensar en las veces que maestros y padres reunidos por *obligación*

(los maestros porque está instituido que hay que reunir a los padres y los padres porque, muchos o pocos, deben concurrir a la cita de la maestra) sentimos que estamos perdiendo el tiempo y que no estamos donde queremos; este camino nos conduce a preguntarnos por la *calidad del vínculo* que establecemos entre la familia y la escuela. Creemos que a los que llegaron a este punto en la lectura de los artículos, no hace falta aclararles que compartimos con ustedes la idea de que **no todo** depende de nosotros, los docentes, pero por si algún distraído se suma en este párrafo es conveniente volver a explicitar que nuestra propuesta de cambio está dirigida a los docentes y que por lo mismo las conductas que analizamos son las de los docentes en la búsqueda de nuevas estrategias que mejoren el vínculo y la comunicación familia - escuela.

Juan Carlos Tedesco nos invita a "transformar las amenazas en oportunidades" para lo-

nivel inicial

Un libro
para chicos de hoy



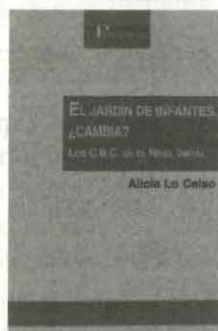
- Desarrollo de proyectos
- Diferentes tipos de textos
- Lectura y producción
- Interrelación de áreas
- Actividades para resolver en el libro
- Tratamiento de temas transversales

Se complementa con el
Libro del Maestro

Libro de lectura y actividades para Preescolar

Autoras
Elisabet Alcaide / Jacqueline Curbelo
Asesora Pedagógica
Alicia Lestón

Alicia Lo Celso



El esquema interactivo triangular (docente - alumnos - contenidos) y su aplicación en la transformación educativa actual.

Didáctica, contenidos, actividades
fichas e información para enseñar
matemática desde Sala de 3 hasta
Sala de 5.



Françoise Cerquetti-Aberkane
Catherine Berdonneau



EDICIAL S.A.
Rivadavia 739 - CP 1002 - Buenos Aires - República Argentina
Tel. Fax: 342-8481/82/83 y 343-1150
Fax Directo: 343-1151
E-mail: edicial@ssdnet.com.ar

grar el cambio, y nosotras los invitamos a intentar transformar aquello que -en general- es vivido como una amenaza, el encuentro con los padres, de una pérdida de tiempo a una instancia de aprendizaje para todos.

¿Será posible, con la participación de los diversos actores institucionales, transformar la escuela en un lugar en el que todos tengamos ganas de estar?

En el primer artículo citamos a Lipovestsky caracterizando a la sociedad posmoderna, y ahora nos hacemos la pregunta anterior. ¿Podrá ser contestada creativamente, podrá esta sociedad posmoderna asumir este desafío?

Nuevo siglo, era de la tecnología, de las comunicaciones, etc., etc., etc. ¿De qué comunicaciones hablamos? ¿Cuán comunicados estamos? ¿Estamos comunicados, o emitimos comunicados?

Los aspectos que se refieren a la comunicación resultan imprescindibles revisarlos al tratar esta temática y para ello recurrimos a los aportes de B. Watzlawick enunciados en **Teoría de la comunicación humana**; él habla de los *Axiomas de la comunicación* (axioma: principio convencional al que no se le puede atribuir ningún valor de verdad o falsedad), entre ellos:

* **No es posible no comunicarse:** dado un encuentro entre dos personas no es posible no comunicarse. Podemos decir que no es eficaz la comunicación pero no, que no existe. Siempre se comunica algo, el silencio también comunica.

* **Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto de relación:**

Nivel de contenido, es lo que se quiere transmitir y en el nivel de relación se dan las pautas del vínculo que deben establecer los interlocutores entre sí. El tono, el ritmo, la cadencia darán estas pautas. Pensemos, ¿a qué altura están colgadas las carteleras en las escuelas?, ¿los niños de todos los grados tienen acceso a la información que en ellas se expone?

* **Los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente:** El nivel digital es un nivel simbólico, el nivel de la palabra, el de los significantes. El nivel analógico es aquel que no es verbal, una señal, un gesto, un silencio, es el nivel donde se transmite la información del nivel de relación en el vínculo. Vale el ejemplo de la cartelera.

Todo mensaje incluye un metamensaje:

El metamensaje es el que está más allá de las palabras o sobre ellas.

Generalmente, por el nivel analógico expresamos un metamensaje acerca del nivel de relación que queremos establecer, aunque sueñe a trabalenguas, reflexionar sobre estos aspectos nos llevará a descubrir que las palabras no son ingenuas, están teñidas de nuestra intención. Poder incorporar la idea de lo "implícito" que se esconde en el mensaje nos permitirá tener una mirada más crítica y no justificar con... "son malos entendidos".

Esperamos que lo desarrollado por nosotras en este recorrido pueda ser para algunos, un punto de partida...y hablando de comunicación quedamos a disposición a través de la tecnología del e-mail: reformuland@ciudad.com.ar

*"(...) la conquista de la autonomía lleva aparejada no sólo la responsabilidad de asumir la orientación del propio destino, sino también la exigencia de tomar decisiones desde el territorio donde habita la duda y la incertidumbre, siempre en cierta medida insuperable (...) el individuo autónomo se enfrenta a la necesidad de construir permanentemente la orientación de su presente continuo, de construirse como sujeto". (Pérez Gómez, A.: **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**.)*

BIBLIOGRAFÍA.

- Abraham, Ada y colaboradores: **El docente es también una persona**. Barcelona Gedisa, 1986.
- Aguerro, Inés: *Planificación de las Instituciones escolares*. (En: **Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión**. Bs.As., Troquel, 1997.)
- Jeansalle, N. y Tramonti, G.: **Reunir a los padres ¿Para qué? Reformulando estrategias de encuentro**. Buenos Aires, Colihue, 1997.
- Pichon Riviere, E.: **El proceso grupal**. Buenos Aires, Nueva Visión, 1986.
- Watzlawick, B. y otros: **Teoría de la comunicación humana**. Barcelona, Herder, 1985.

Nora Jeansalle es Profesora de Educación Preescolar. Técnico Superior en Conducción Educativa y Técnico en Administración Escolar. Especialización en Formación de Formadores. Psicóloga Social. Capacitadora de CIPOD La obra.

Gabriela Tramonti es Profesora de Educación Preescolar. Psicopedagoga. Capacitadora de CIPOD La obra.

No miremos para otro lado.



Por Alejandra Mizrahi y María Julia Vernieri

■ PLANTEO DEL PROBLEMA.

Desde nuestro lugar de educadores o de padres, varias veces nos preguntamos por qué durante y al terminar la escuela básica, muchos niños y jóvenes se encuentran tristes, desorientados, desorganizados; por qué su adolescencia parece extenderse más allá de lo evolutivamente esperado, al punto que les cuesta tanto asumir responsabilidades, tomar decisiones y encontrar modos de comunicación que no sean violentos. Nos preguntamos también por qué tantos niños, jóvenes y adultos nos sentimos envueltos en una abrumadora desazón que tñe toda la existencia humana de estos años.

Es para todos evidente que esta realidad que hoy nos toca vivir se ha instalado en nuestros colegios y entorpece la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje.

Entonces, nos preguntamos una y otra vez qué hacer. Los docentes destacan, por un lado, su preocupación por el tema disciplinario y la dificultad para marcar los límites. Por otro, su desasosiego por el permanente desinterés que viven los niños y los jóvenes, que se evidencia en su tarea cotidiana, y su desazón por no hallar caminos lógicos de resolución. En la escuela, los docentes hacen responsables a la familia; la familia, por su parte, hace responsables a los docentes. ¿Quién es el responsable? ¿Realmente podemos hacer algo? ¿En qué medida somos causantes -los adultos- de esta situación? ¿Estamos haciendo algo mal? ¿Estamos dejando de hacer algo? ¿Qué hacemos desde nuestros hogares? ¿Qué hace la escuela? Hasta ayer, todo parecía estar más claro: la familia tenía ciertas responsabilidades y la escuela otras. Nuestros abuelos, en su juventud, no tenían dudas de que el mundo en el que vi-

virían sus hijos sería mejor y más justo y que el progreso beneficiaría e igualaría a todos en un sin fin de posibilidades. Tenían claros sus objetivos, sabían para qué luchar y qué valores sustentaban sus vidas.

Muchas opiniones y posturas se discuten acerca de cuándo y por qué se quiebra esta aparente estabilidad. Pero sin entrar en esta discusión filosófica, hay algo en lo que hoy todos estamos de acuerdo: queremos que nuestros niños y jóvenes accedan a una mejor calidad de vida, queremos que paso a paso se forjen un lugar, respondan sus inquietudes, busquen sus verdades, que aprendan a usar la palabra como modo de comunicación y mediadora de los actos impulsivos. ¿Quién les enseña a los chicos a vivir mejor? ¿Quién les muestra que hay opciones? ¿Quiénes son sus referentes?

Se dice -a menudo- que la familia está en crisis y muchas veces no se encuentra capacitada para cumplir con ese rol básico inicial que desde siempre se le adjudicó. A partir de esta información, la sociedad se pregunta qué puede hacer la escuela, si recibe niños poco socializados, malcriados, agresivos, hiperquinéticos o abúlicos y, cuando su situación económica se los permite, furiosamente consumistas.

Pareciera que estamos atrapados en un círculo vicioso, en el cual cada institución espera de la otra algo que no está en condiciones de darle y la energía se consume en acusaciones recíprocas y en desaliento. ¿Qué podemos hacer, entonces? Según la opinión del licenciado Rolando Martíñá, *"eliminada por autodestructiva la opinión de seguir enredados en ese juego, quedan los siguientes caminos: intentar una imposible vuelta atrás para recuperar valores perdidos, a través de la práctica de la inculcación verbal de consignas"* (como "debemos ser

solidarios", "no se debe discriminar", etc.) o propiciar en el ámbito escolar, programas de desarrollo ético basados, fundamentalmente, en el aprendizaje experiencial de aquellas actitudes básicas que son las que verdaderamente llevan a la gente a ser más bondadosa con el prójimo y que no tienen que ver con sermones sino con vivencias compartidas, con proyectos significativos, con el descubrimiento en la práctica, de que estar bien con uno mismo y con los otros es una buena forma de vivir.

■ ¿QUÉ HACER DESDE LA ESCUELA?

La escuela, como institución, siempre se ha ocupado más, al menos explícitamente, de lo que Gardner llamó *inteligencia verbal e inteligencia lógico-matemática*, dando por sentado que otros aspectos de la construcción de la personalidad, como la inteligencia intrapersonal y la interpersonal, no eran tan relevantes o, si lo eran, estaban a cargo fundamentalmente de la familia y se adquirían de modo más o menos natural a lo largo de la socialización previa. Es evidente que este esquema universalmente aceptado hasta hace unos pocos años, hoy ya no sirve y que aun cuando cada familia cumple como puede con su papel socializador, la convivencia extrafamiliar, especialmente la escolar, crea un nuevo campo decisivo, un territorio inexplorado donde coexisten diferentes mundos y donde cada uno debe aprender a coexistir de la mejor manera. Esto no es fácil, especialmente en tiempos de permanentes entrecruzamientos de mensajes y modelos tan heterogéneos, provenientes de emisores tanto o más potentes que los padres y los maestros.

La tarea de la escuela es importante e imprescindible. Es el ámbito socializador donde los niños y jóvenes pasan gran parte de su tiempo y es, además, la que posibilita que las opciones para una mejor calidad de vida lleguen realmente a todos, asegurando de esta forma, la igualdad de oportunidades.

Una buena escuela es la que, además de brindar a sus alumnos la mejor calidad en la enseñanza de las disciplinas básicas, ofrece un programa de educación integral que favorezca el desarrollo de todo el potencial humano de su comunidad educativa.

■ SER HUMANO.

Ser humano es un programa de educación integral diseñado didácticamente para niños y adolescentes entre los 5 y 17 años. Su objetivo es favorecer el descubrimiento y la comprensión de los valores humanos universales. Es una opción diferente de enseñar y aprender. Brinda, de acuerdo con cada edad, el entorno adecuado para propiciar la construcción de la identidad, la aceptación y el cuidado de los otros y la elaboración de un camino de crecimiento propio que permita a los chicos acceder de manera sostenida a una mejor calidad de vida. Responsabilidad, comunicación, resolución de conflictos, toma de decisiones, salud y bienestar, convivencia y comprensión de uno mismo son los temas que se encararan desde este programa, para que, paulatinamente y a partir de su aplicación, los alumnos adquieran mayor confianza en sí mismos, mejoren la calidad de sus relaciones, aprendan a resolver conflictos sin violencia e incrementen significativamente su capacidad de aprendizaje de los contenidos curriculares. Al mismo tiempo, apunta a que los docentes convivan con sus alumnos en un clima social más armónico, disuelvan los conflictos que entorpecían la dinámica de los aprendizajes, reduzcan el nivel de estrés que generan los conflictos no resueltos y recuperen la satisfacción y el placer de enseñar.

El **Programa Ser Humano** se afirma en la confianza de que la escuela puede y debe transformar los contenidos teóricos en vivencias y prácticas cotidianas que demuestren a cada paso, en cada ejemplo y en cada conducta, que el cambio es posible y que cada uno es partícipe y protagonista de ese cambio.

El **Programa Ser Humano** ofrece los materiales necesarios para su implementación, es decir, el libro para el alumno, el libro para el coordinador y tres elementos innovadores, ausentes en los tradicionales proyectos editoriales destinados a la educación: la capacitación previa a los coordinadores, la asistencia permanente a cada institución y un foro de consultas y discusión permanente en Internet. Los contenidos seleccionados conforman una colección de diez libros, cuyos ejes temáticos corresponden a las etapas evolutivas de cada año escolar: descubrimiento, confianza, inicia-

tiva, respeto, seguridad, tolerancia, responsabilidad, coraje, autonomía y compromiso.

La participación sistemática en el programa proporciona por sí misma, la posibilidad de cambio y de crecimiento personal, favoreciendo que los niños y jóvenes se apropien de habilidades que les permitan desenvolverse en forma cada vez más eficaz, responsable y comprometida.

Conocemos las dificultades a las que se enfrenta la escuela. Entendemos que ella no puede resolver por sí sola, los innumerables problemas que existen. Sabemos que los roles tradicionales del adulto, joven, padre, niño, maestro, así como muchos otros en la sociedad, se encuentran en medio de un acelerado y confuso proceso de transformación. Sabemos también de los riesgos de incursionar en territorios casi inexplorados por la educación sistemática. Pero también estamos convencidos de que la escuela es aún un lugar privilegiado para que pasen en ella ciertas cosas que no pasan en otros lados y para crear condiciones que dificulten la ocurrencia de otras que tanto alarman a la sociedad actual. Somos conscientes de que no es una meta simple que nuestros chicos sean seres humanos fuertes pero cariñosos, leales pero autónomos, eficaces pero soñadores, emprendedores pero autocríticos, cuidadosos pero valientes, tolerantes pero firmes, veraces pero respetuosos. Capaces de vérselas con el ruido, pero también con el silencio; con la fiesta, pero también con la tristeza; con el intelecto, pero también con la emoción.

El **Programa Ser Humano** que ofrecemos no se presenta al sistema educativo como la única verdad, el único camino. Creemos que es un comienzo y un aporte para la construcción de modelos cada vez más efectivos que nos acerquen a una mejor calidad de vida.

Somos conscientes de que detrás de cada alumno violento o agredido, aburrido o apático, sobreexigido, responsable o no comprometido, hay un ser humano que sufre y que se pierde de vivir plena y significativamente una porción muy importante de su vida. Por ello afirmamos que si a partir de su implementación más chicos comienzan por integrarse felizmente a sus instituciones educativas, nuestro objetivo estará cumplido.



Alejandra Mizrahi es Licenciada en Ciencias de la Educación. Editora de Editorial Troquel.

María Julia Vernieri es Licenciada en Psicopedagogía. Coordinadora del Programa Ser Humano.

Educar en valores.

Una propuesta de intervención educativa.



Por Mariana Damonte y Laura Hereñú de Coscio

Retomando nuestros encuentros mensuales, comenzaremos a trabajar sobre los contenidos previstos: ser humano, formar personas, libertad y responsabilidad.

Savater nos interpreta y enuncia: "el hombre nace potencialmente humano". Es decir, completarse como humano es una conquista en la cual no se encuentra solo, sino que los otros colaboran en su formación a través de la educación.

El hombre, a diferencia de otros seres vivos, no nace determinado, es decir, que podrá contar toda la vida con sus posibilidades humanas latentes, o bien desarrollarlas y trabajarlas al máximo con el fin de ser persona.

Reconocemos que nacemos condicionados: genéticamente, socialmente, culturalmente, hasta el clima influye en nuestras elecciones de vida. Sin embargo, y no sin un gran peso, somos libres para elegir qué hacer con esas condiciones.

Libertad condicionada, dice Barylko. Porque no podemos pensar en libertad, sin que inmediatamente surja una palabra desusada, desprestigiada, devaluada: Responsabilidad.

La responsabilidad nos obliga a responder por aquello que elegimos. Sartre decía que el hombre está condenado a ser libre. Aunque no desee elegir, en la abstención está su elección. Y agrega que el hombre en sus elecciones compromete a toda la humanidad.

La libertad también se aprende, a través de las experiencias, conociendo la realidad, accionando sobre ella. Por supuesto, primero los chicos estarán bajo la mirada, la autoridad -de sus padres o docentes-, momento en el que deberán asumir y respetar ciertos valores y normas sin comprenderlas todavía, para que a medida que vayan creciendo también se vaya

acrecentando gradualmente su capacidad de discernir, formular análisis, tomar decisiones fundadas.

Pero el camino hacia ser persona está plagado de elecciones con su consecuente decisión y el deber de tener que responder frente a ésta.

Nuestra función como docentes es enseñar a ser personas íntegras. De allí que la personalización sea el fin de la educación. Es decir, el desarrollo de aquellas posibilidades humanas hacia el mayor bienestar o estado de perfección posible de alcanzar.

"La educación es el acunamiento efectivo de lo humano, allí donde sólo existe como posibilidad." (Savater, 1997.)

Así construirá una identidad personal irreplicable. Igual en lo humano a todos los hombres, distinta en lo personal, en su forma particular y única de organizar esas características humanas, producto de su encuentro con los otros y con su propia naturaleza.

Esa educación que busca llevar al hombre a alcanzar su máxima concreción tiene características distintivas: sabemos que se inicia en el momento mismo en el que comienza la vida pero también sabemos que no termina, que es permanente y que involucra a cada parte de nuestro ser en forma dinámica, en constante cambio y en intercambio con los otros, que nos educan y de los cuales aprendemos.

Y en este camino la educación se presenta como la posibilidad de luchar contra la fatalidad, los condicionamientos internos, sociales, económicos, la posibilidad de ser a pesar de...

La elección que hemos hecho como docentes, conlleva la consecuencia inmediata de ser res-

ponsables de la enseñanza de las nuevas generaciones. Nuestro pasado está plagado de errores y culpas que durante años hemos logrado analizar pero no mejorar. La respuesta que hemos dado durante los últimos tiempos, por temor a ser autoritarios, ha sido una libertad sin responsabilidad, es decir, incompleta. Lejos de promover la independencia, nos hace cada vez más esclavos.

El camino hacia la autonomía es un trabajo. Un trabajo para toda la vida y hay que estar dispuestos en la sociedad que conformamos, a invertir en un plazo tan extenso, complejo y sin ninguna garantía de éxito.

Y si hablamos de trabajo no podemos olvidar que si bien el trabajo puede (y debería) ser placentero, altamente gratificante, tiene exigencias.

Entendemos por exigencia a la presión (no opresión) que se ejerce hacia la consecución de un fin determinado.

"Sin disciplina y sin rigor, ni a los pájaros les crecen alas." (Jaime Barylko, 1999.)

Esta exigencia pierde sentido si no es acompañada por la disponibilidad.

Llamamos disponibilidad a la presencia actuante de otro que sostiene con su hacer (mirar, hablar, escuchar, etc.) la formación de una persona.

Por eso, si combinamos exigencia y disponibilidad en la medida justa podremos conseguir, o al menos intentar, que el otro crezca dentro de un marco normativo y hacia determinados valores, en un clima afectivo y riguroso que le permita desarrollarse consciente de sus derechos, pero también de sus deberes.

Esta presencia que exige pero a la vez está dispuesta a acompañar y a encuadrar puede y debe, también, ser el maestro.

Pensar que sólo es tarea de la familia sería empobrecer nuestra función. Pensar que nuestro hacer educativo puede desentenderse del sujeto valorante que somos es no reconocerlos como ser integral, bio-psico-axio-social.

La escuela hoy se plantea hasta dónde debe cubrir la función que debe desempeñar la familia. Reconocemos el hecho de que las familias opten por quedarse a un lado en cuanto a su tarea educadora. En una sociedad que privilegia la conducta adolescente eterna, edu-

car como adulto responsable pareciera estar fuera de moda y no tener valor.

Sin embargo, como dice Savater, en las familias alguien tiene que resignarse a ser adulto. Alguien tiene que ofrecerse como montaña para que el viento sople.

Es la única manera en que los chicos pueden construir su autonomía, siguiendo un camino claro, de límites marcados, nada crece de la nada. Todos necesitamos un marco claro para poder crecer, que nos muestre qué podemos y qué no podemos hacer, quiénes somos.

Atenerse a los límites es una garantía. Los límites encauzan la vida.

Los niños, los jóvenes, tienen derecho a ser torbellino, en la medida que un adulto pueda sostenerse erguido.

Los docentes no podemos continuar pensando que toda la culpa es de las familias.

Muchas veces detrás de este concepto, tal vez demasiado arraigado en las escuelas, dejamos de hacer lo que nos corresponde esperando que las familias lo hagan primero. Y de esta manera vamos delegando unos en otros sin animarnos a tomar partido y a hacernos responsables.

Como educadores debemos enseñarles a los chicos a vivir progresivos compromisos. En la casa puede ser ordenar su propia habitación, poner o levantar la mesa, saludar; en la escuela será cumplir con sus tareas, tener a cargo determinadas tareas como darles de comer a los animales que puedan tener en el aula, ordenar los libros, devolver a la biblioteca los mapas luego de ser utilizados, etc.

Los chicos de la posmodernidad, como son los nuestros, necesitan causas para vivir, en este mundo donde no se le da valor a nada, lo más importante es el presente. Necesitan que nosotros los proveamos de experiencias, que al ser revisadas y ordenadas en la adolescencia, les permitan construir su personalidad.

La adolescencia es el momento de la rebelión y de la búsqueda de los valores y límites propios, dejando atrás los de la niñez. Pero, ¿cómo podrá ser esto posible si no hemos ofrecido contenido para esta rebelión?

Muchas veces no exigimos a los chicos por miedo a sus reacciones, por temor a que no nos quieran, o porque es un trabajo muy pesa-

do. Las clases son muy numerosas, los sueldos muy bajos, nuestra profesión está desprestigiada y entonces "cumplimos" con lo estrictamente necesario; puede suceder que no veamos los cuadernos todos los días, que propongamos trabajos que luego no miramos, que estemos ocupadas con los "chicos que dan problemas" ya que los otros "son tranquilos" y no necesitan que les estemos encima, que no podamos poner límites ni hacer cumplir las normas, que tratemos de hacer lo que a los chicos les gusta o sólo lo que a ellos les interesa.

Y, por otro lado, tenemos a "nuestros alumnos" que no quieren estudiar, que no pueden cumplir con encargos o con sus tareas, que nos faltan el respeto, que se faltan el respeto, que son agresivos y a veces destructivos, que pasan su tiempo frente a la televisión o los juegos computarizados, que no pueden esperar y que proclaman la validez del "todo ahora", que piensan que el esfuerzo no vale la pena que lo que vale es "zafar", que lo más importante es divertirse y pasarla bien, que miran a través de los ojos de la tevé.

El panorama no es alentador. Pero la educación se basa en la esperanza. Si pensáramos que algo mejor no es posible, que las cosas no se pueden cambiar, no estaríamos haciendo lo que estamos haciendo. Los educadores somos optimistas.

Ser un buen observador y alertar a la sociedad sobre los cambios que pueden resultar negativos no nos exime de la responsabilidad que como docentes tenemos. Hemos elegido haciendo uso de nuestra libertad, ser maestros. Pues ahora debemos ser capaces de responder.

Esta sociedad tan vapuleada y que criticamos como si nos fuera ajena, la hacemos entre todos. Es responsabilidad de todos. Seguramente los que nos precedieron no lo hicieron del todo bien. Ahora es nuestro turno. El turno de hacer para otros.

¿Qué exigimos de nuestros alumnos? Deberíamos exigir lo que enseñamos...

La pregunta que deberíamos hacernos es:

¿Qué enseñamos en lo que respecta a normas y valores?

¿Brindamos espacios para la reflexión?

¿Intervenimos en aquellas situaciones que pueden representar un espacio propicio para el tratamiento de normas y valores?

¿Acompañamos con nuestra presencia comprometida aquello que exigimos?

¿Explicamos lo que exigimos?

¿Ofrecemos razones para que sea comprendida la norma?

¿Nos esforzamos para que se cumpla lo acordado? ¿Lo respetamos nosotros?

Desde un caso práctico, les ofrecemos una propuesta de intervención a través de lo que llamamos Historias.

Utilizamos las historias con el fin de acercarnos a la realidad infantil, no a la fantasía. Por eso no contamos cuentos, sino historias.

Estas historias deben contar con las siguientes condiciones:

- * Que sus protagonistas sean personas significativas en la vida del niño y de su entorno cultural. Naturales, de la vida cotidiana de los chicos.

- * Que sean breves, claras y sencillas pero ricas en imágenes que le permita al niño una mejor comprensión del planteo.

- * Que describan la situación, pero que no emitan un juicio de valor, sino que simplemente planteen el problema.

- * Que tengan un final abierto, con diferentes y variadas posibles soluciones.

Les ofrecemos una historia a modo de ejemplo teniendo en cuenta que los mejores autores de historias para trabajar con sus alumnos son sus docentes, expertos y conocedores de la realidad sobre la que se quiere intervenir.

Ésta es la historia que te proponemos como ejemplo para leer a tus alumnos y luego realizar una serie de preguntas para motivar de esta manera, la reflexión. Antes de realizar las preguntas de reflexión te recomendamos realizar algunas de reconstrucción de la historia de manera de asegurarte que fue bien comprendida.

"Una mañana, en la escuela, la maestra le contó a los chicos que comenzarían a estudiar las características y hábitos de los mamíferos y empezó preguntando qué eran, qué conocían los chicos acerca de ellos, etc. Entonces Mariela le contó, a ella y a sus compañeros, que hacía poquito tiempo había recibido de regalo una cachorrita a la que había llamado Pelusa.

Los chicos se entusiasmaron y le hicieron muchas preguntas a Mariela, incluso si podían conocerla.

Silvina, la maestra, intervino entonces en la conversación y le dijo a Mariela que podía llevarla a la escuela, e informó a todos los chicos que un perrito tan chiquito necesita de muchos cuidados, entre ellos el cuidar que no se escape, ya que no podría andar por la escuela solo.

Dialogaron sobre la idea y acordaron entre todos cómo cuidarían a Pelusa. A la maestra le preocupaba que se escapara y anduviera por la escuela. Entonces establecieron mantener la puerta del aula cerrada y que cuando alguien tuviera necesidad de salir pondría especial atención en volverla a cerrar.

Silvina registró lo conversado.

Un día viernes Pelusa fue llevada a la escuela, al grado de Mariela, con la intención de dejarla una hora allí.

La maestra volvió a conversar sobre lo acordado y todos estuvieron de acuerdo.

Pero cuando salieron corriendo del aula porque sonó el timbre del recreo alguien olvidó la puerta abierta y Pelusa salió.

Luego de buscarla por la escuela la encontraron en la sala de educación física mordisqueando una colchoneta.

La maestra y los chicos reflexionaron sobre lo sucedido."

Preguntas:

* ¿Qué diferencia a Pelusa de la maestra y los chicos?

* ¿Son ellos responsables de lo sucedido?

* ¿Hubo intención de lastimar o dejar escapar a Pelusa?

* ¿Merecen una sanción? ¿Cuál?

* ¿Cómo se habrá sentido Mariela ante lo sucedido?

* ¿Por qué no incluyeron a Pelusa en la reflexión?

Historias como ésta pueden ser tomadas, dos o tres, y leídas de a una cada quince días, un mes o el tiempo que vos creas pertinente. Cada vez que sean leídas se motiva la reflexión y se registra lo que los chicos dicen. Tratemos, con preguntas, sin emitir nuestra opinión, que ellos vayan pensando acerca de estas situaciones y de otras de la vida diaria que se asemejen. De esta manera construiremos un nuevo espacio y un nuevo hábito. Un tiempo para pensar sobre nosotros mismos, nuestras acciones. Un tiempo para detenernos en el medio de la vorágine, de la velocidad de este mundo.

Te proponemos intentar un momento de silencio y de diálogo a la vez. Un momento en el que dejamos de lado todo lo que nos rodea para pensar en nosotros mismos y para abrirnos al otro, para escuchar y ser escuchados.

"Por ello, vamos a intentar este camino.

Y lo haremos paso a paso, aunque pudiese parecer lento y lejano su comienzo.

Pero siempre es así en las cosas fuertes de la vida.

Una pequeña simiente.

La oscuridad de la siembra.

La esperanza fecunda del riego y los cuidados y los abonos... hasta que apunta el primer brote...

Y la planta.

Y el fruto...

Eso que todavía no estaba cuando empezamos la tarea."

Julio César Labaké: **Es Posible Educar.**

Hay mucho por hacer. Comencemos hoy.

Mariana Damonte es Maestra especializada en Educación Inicial. Psicopedagoga. Colaboradora de la revista "Educación Inicial". Capacitadora de CIPOD - La obra.

Laura Hereñú de Coscio es Profesora para la Enseñanza Preescolar; especialista en Jardín Maternal. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente y Secretaria del Departamento de Pedagogía de la Universidad "John F. Kennedy". Colaboradora de la revista "Educación Inicial". Capacitadora de CIPOD - La obra.

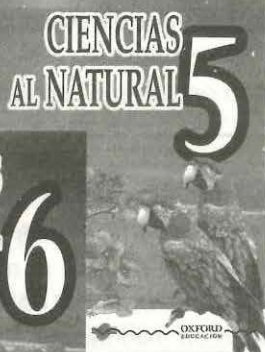
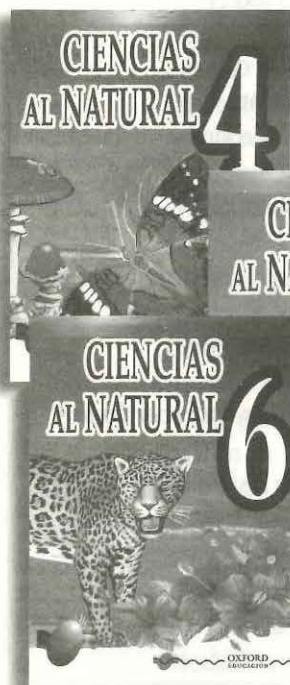
Para ser primeros en segundo

OXFORD
EDUCACIÓN

Estamos en el Stand 2809
de la Feria del Libro

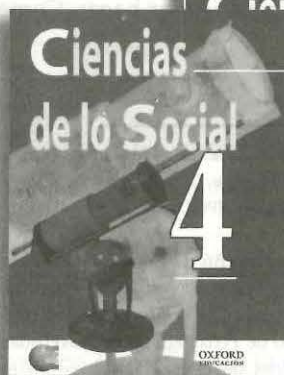
**Segundo
Ciclo
EGB**

*Manuales con equilibrado desarrollo de todas las áreas.
Libros de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales con un
abordaje moderno y atractivas actividades.
•Incluyen Sugerencias para el docente•*



**Ciencias al Natural
4, 5 y 6
Libros de Área**
Con un abordaje para
entender en forma
global la naturaleza.
Incluye secciones de
Tecnología y de
Informática.

**Ciencias de lo Social
4, 5 y 6
Libros de Área**
Interdisciplinariedad
entre Historia,
Geografía y Formación
Ética y Ciudadana.
Temas articuladores,
proyectos de trabajo y
actividades.



**Minidiccionario
Inglés-Español
y Español-Inglés
de regalo**

**Conciencias Hoy
4, 5 y 6 - Manuales**
Incluyen todas las
áreas de los Contenidos
Básicos Comunes, con
proyectos de trabajo y
propuestas para el
debate y la reflexión.



Si usted quiere
consultar nuestro
Catálogo 2000 solicítelo
al promotor de su zona.
Novedades en los tres
ciclos de la EGB, en
Polimodal y en
material
complementario.

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

Oxford University Press Argentina. Reconquista 661, 1° piso, (C1003ABM), Ciudad
de Buenos Aires. Teléfono: (011) 4312-7300. Fax: (011) 4313-5700. E-mail: info@oup.com.ar

**SOS
OXFORD**
EXTENSIÓN PEDAGÓGICA
Llamadas locales:
4312/7300 int 235
Interior: 0-800-888-
oxford (693673)

Para atrapar el saber



**OXFORD
EDUCACIÓN**

Estamos en el stand 2809
de la Feria del Libro

Una Revista de Lecturas con gran diversidad de textos
y un Libro de Actividades con secciones dedicadas a expresión oral,
estudio de la lengua, estudio del texto, normativa, proyecto de trabajo
y autoevaluación.

• Incluye Sugerencias para el docente •

**Lengua
Segundo
Ciclo EGB**



Si usted quiere
consultar nuestro
Catálogo 2000
solicítelo al
promotor de su zona.
Novedades en los
tres ciclos de la EGB,
en Polimodal y en
material
complementario.

El Club de Los atrapalabras

El proyecto de esta colección
contempla la edición, en noviembre,
de una revista con textos
producidos por los alumnos y
receptionados en Oxford Educación.



OXFORD
UNIVERSITY PRESS

Oxford University Press Argentina. Reconquista 661, 1° piso, (C1003ABM), Ciudad
de Buenos Aires. Teléfono: (011) 4312-7300. Fax: (011) 4313-5700. E-mail: info@oup.com.ar

PLANIFICACIONES

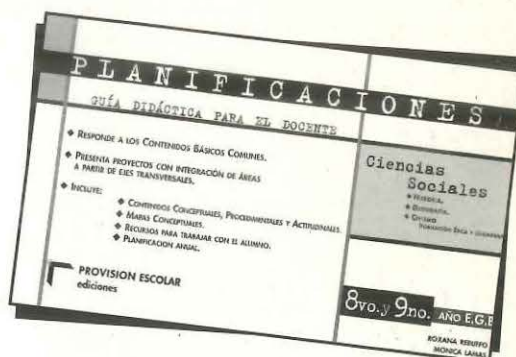
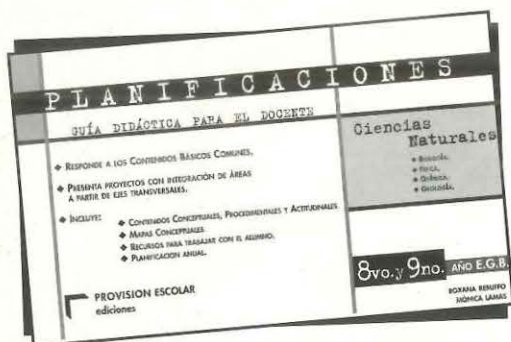
..... GUÍA DIDÁCTICA PARA EL DOCENTE



H 0000675

DESDE PREESCOLAR HASTA 9no. AÑO DE LA E.G.B.

- Responden a los **CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES**.
- Incluyen contenidos **conceptuales, procedimentales y actitudinales**.
- Presentan **PROYECTOS DE TRABAJO** para el aula, integrando las distintas áreas de aprendizaje.
- Sugieren distintas dinámicas de trabajo: **"en forma individual", "en pequeños grupos", y "con todo el grupo"**.
- Proponen **juegos, trabajos grupales y variados recursos** que apuntan a la **creatividad** de los alumnos para lograr **aprendizajes significativos**.
- **Señalan las actividades que permiten evaluar el proceso de aprendizaje y el logro final.**



Usted puede adquirirlas personalmente en cualquiera de nuestras sucursales de Provisión Escolar, solicitarlas por correo o informarse telefónicamente. (Vea el cupón de la página 63 de este ejemplar de **La obra**.)



Precio al público

Preescolar, 1ro., 2do. y 3er. años. \$13.-
 4to., 5to., 6to. y 7mo. años. \$15.-
 8vo. y 9no. años, c/u \$15.-

PROVISION ESCOLAR ediciones

ESTADOS UNIDOS 2249 - BS. AS. (1227)
 Tel.: (011) 4942-6767 · 4941-8026/4654
 Fax: (011) 4943-3903 - Las 24 horas.

SUCRUSALES:

LOMAS DE ZAMORA: Portela 8 (1832). Lomas de Zamora - Tel.: 245-9728 - Fax: 244-8931. • **MENDOZA:** Ejército de Los Andes 346 1º A (5519). Dgo. Guaymallen - Tel.: 32-0058. • **RÍO NEGRO:** Pacheco 79 (8324). Cipolletti - Tel.: 7-4649. • **SAN ISIDRO:** Av. del Libertador 17.115 (1642). San Isidro - Telefax: 747-7909/732-1354. • **MAR DEL PLATA:** Don Bosco 1895 (7600). Mar del Plata - Tel.: 7-31898.

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

IMPRESOS

H 49

947
2000

LAS PALABRAS.

Proyecto de trabajo:
Fuentes y documentos
históricos; diálogo y
argumentación.

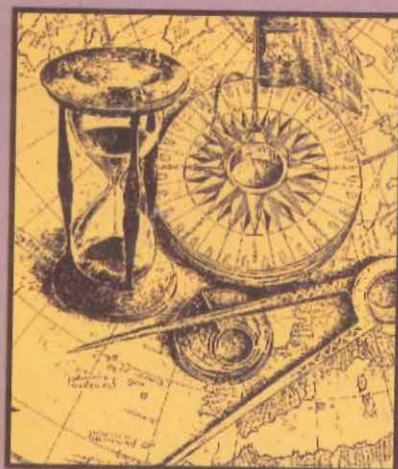
Calendario escolar:
Día del Escritor.



Una revista
en el aula.

Herramientas
cartográficas y
fotográficas.

Calor, luz
y energía.



Lo metodológico
en Educación Física.

Rol directivo.

Escuela, tecnología
y sociedad.

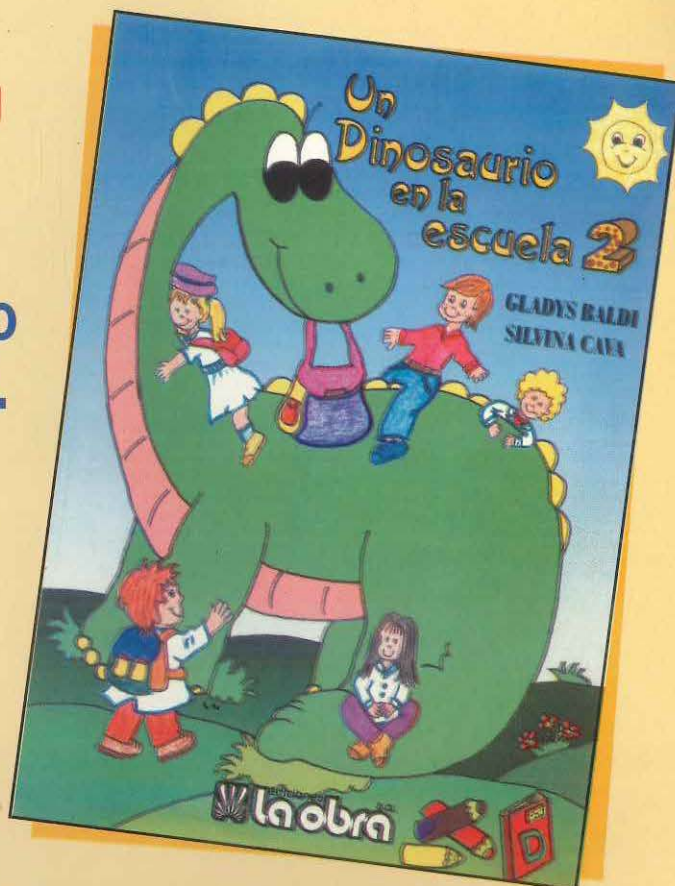
LA GEOMETRÍA
EN LA ESCUELA.



El mundo de Dino.

Un dinosaurio en la escuela 2.

Autoras:
Gladys Baldi
y Silvina Cava



- Una propuesta que abarca las cuatro áreas de aprendizaje a partir de situaciones problemáticas y numéricas que se complejizan, gradualmente, a medida que el alumno avanza en el desarrollo del texto.
- Las unidades han sido planificadas en temas y tiempos, de manera tal que el texto, abarque el ciclo lectivo completo.
- Cada unidad de desarrollo está centrada en un tema específico del calendario escolar.
- El texto hace hincapié en actividades que, a partir de situaciones lúdicas basadas en el abecedario, facilitan el uso del diccionario.

STAFF

SUMARIO

Coordinación Pedagógica
Sandro Emilio Rivera

Edición
Aldo Bianchi

Redacción
Norma Alasia

Diseño y Diagramación
Orlando Javier Goldman

Fotografía
Elena Carpmán

Jefe de Publicidad
Rubén Ostrower

Colaboradores
Roxana Rebuffo
Mónica Lamas
Beatriz Kohen
Irene Nielsen
María Elena Duhalde
Mario López
Sergio Rodríguez
Claudia Viola
Alejandro Lino
Rubén Oddo
Fernando Blumenkrantz
Diana Díez
Adriana Silvia Cohan
María Elena Aliverti
Isabel Adela Lloret
Zulema Avendaño
Marta Alicia Tenutto
María José Sabelli
Luci Vivian Zitarosa
Mariana Damonte
Laura Hereñú de Coscio
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: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

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

Miembro de la Cámara
Argentina del Libro
Prop. Int. N° 136.208



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



PROYECTOS DE TRABAJO

Propuesta integrada:
Las palabras.

2



LENGUA

Una revista
en el aula.

24



MATEMÁTICA

La geometría
en la escuela.

28



CIENCIAS SOCIALES

Lo perceptivo como núcleo
conceptual para trabajar tiempo
y espacio en E.G.B. 2.
La búsqueda de la información:
las herramientas cartográficas.
y fotográficas.

32



CIENCIAS NATURALES

El ecosistema. Factores abióticos.
Calor / Luz... Energía.

36



EDUCACIÓN FÍSICA

Algunas consideraciones
sobre lo metodológico.

40



EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Las artes plásticas
y la escuela. (Segunda parte.)

44



EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Lo imposible, lo inesperado,
lo inútil y lo erróneo
en Tecnología.

50



PERSPECTIVAS

La articulación: rasgo
constructivo de la integración.
(Primera parte.)

54

El rol del directivo
en el debate.

60

Las marcas de los orígenes.
Sobre la fundación
del magisterio.

63



EXPERIENCIAS Y PROYECTOS

Proyecto participativo:
Conociendo mi país y su gente.

68



TRANSVERSALES

Educación en valores.
Exigencia, esfuerzo y disciplina.

76

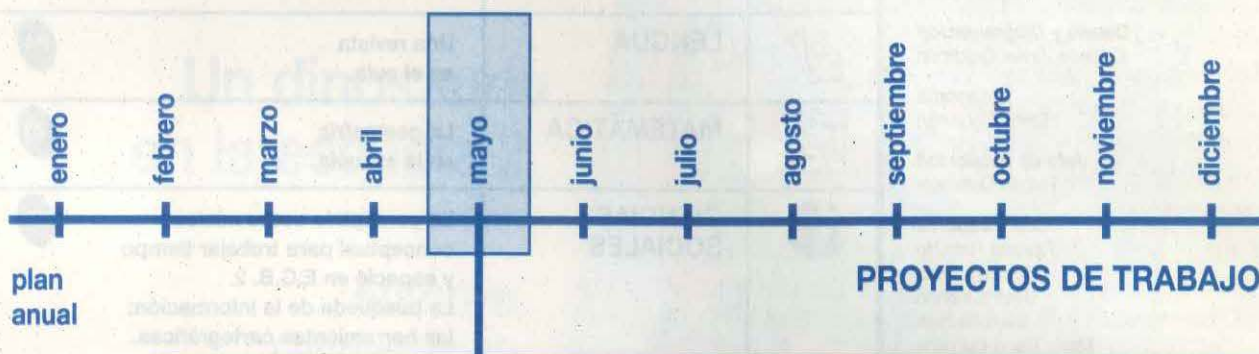


Propuesta integrada: Las palabras.



Actividades e ideas para organizar proyectos escolares.

Por Roxana Rebuffo y Mónica Lamas



LAS PALABRAS.

Ciencias Sociales: Fuentes y documentos históricos.

Lengua: El diálogo y la argumentación.

Efemérides: 13 de Junio: Día del Escritor.

Tema transversal: Educar en la lectura de la realidad desde la sensibilidad y la reflexión.

“Las palabras” serán en esta oportunidad, una llave “mágica” que nos ayude a abrir las puertas de la imaginación, de la creatividad, del conocimiento, del intercambio de opiniones y la defensa de argumentos, de la comunicación con los otros.

Desde ellas abordaremos temáticas propias de las áreas de Ciencias Sociales y Lengua, con propuestas específicas y graduadas para cada uno de los ciclos de la EGB. Los mismos se verán enriquecidos y resignificados por el tema transversal “Educar en la lectura de la realidad desde la sensibilidad y la reflexión”. A través de estos dos aspectos, apuntaremos a la percepción y expresión de vivencias y a la mirada crítica sobre hechos de la vida social, que permitan sumar perspectivas para formar opiniones propias.

Éste será el desglosamiento de las propuestas a desarrollar:

- Lengua: se abordarán las expresiones espontáneas a partir del diálogo y de la comunicación; y las reflexiones elaboradas en la construcción de argumentaciones.

- Ciencias Sociales: se analizarán el valor de la documentación oral y de la escrita como fuentes de conocimiento histórico, que se complementa con la información que aportan otro tipo de fuentes.

- Efemérides: 13 de Junio: día del Escritor.

Recordamos que, como lo venimos haciendo en la continuidad de estos artículos, las áreas que no se desarrollan con propuestas específicas se incluirán como sugerencias de trabajo para integrarse en un proyecto institucional más amplio.

Asimismo, se incluye en este artículo, un modelo posible de planificación y un mapa conceptual para cada una de las áreas desarrolladas que sintetizen las actividades y los contenidos con sus relaciones.

“Las palabras” están cargadas de un significado personal y de significados que se construyen socialmente y adquieren objetividad, reconociéndose como códigos comunes. La variedad de expresiones que adquiere el lenguaje según el lugar de origen, la pertenencia a un grupo social, la diversidad cultural y generacional, el medio de transmisión utilizado, se ve además complejizado por la inclusión de otros códigos propios de la actualidad como la generalización de la informática y la incidencia de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana. Todos estos aspectos serán tenidos en cuenta en la selección de recursos propuestos como disparadores para el abordaje de los contenidos específicos y la sugerencia de actividades.

En el primer ciclo centraremos la propuesta en aspectos de comunicación apoyados en lo vivencial y espontáneo, que se profundizarán en el desarrollo de temas como los códigos del lenguaje, el diálogo y su recreación en historietas.

En el segundo ciclo, nos detendremos en las posibilidades de variación del lenguaje adecuándose a diferentes contextos comunicacionales y las distintas posturas sostenidas en la argumentación de ideas y opiniones propias.

PRIMER CICLO

1. PALABRAS PARA IMAGINAR

Proponemos presentar recursos y actividades similares a los siguientes:

Palabra Palabritera.

*Si una palabra es muy
nueva*

*jamás encoge por más
que llueva.*

*Si una palabra se estira por donde veas
siempre se mira.*

*Si una palabra no canta
es porque sufre de la garganta.*

*Si una palabra no es mucha
sólo la oye el que la escucha.*

*Una palabra, palabritera
despalabróbase por la
escalera.*

*Pobre palabra se
apalabró
palabricando cada
escalón.*

*Cayó de cola la palabrisa,
palabrochóse flor de paliza.
Despalabrada pala que brota,
de ser palabra ya es palabrota.*

Silvia Schujer.

*Cada palabra nos suena en un lugar diferente
del cuerpo. Digo invierno y se me enfría la na-
riz; pánico y me detengo; revoltijo y doy vuel-
tas carnero en el aire; desencuentro y no al-
canzo el pañuelo del cielo; oficina y me espían
miles de formularios; ventana y casi siempre
me caigo de cabeza...*

Silvia Beigbeder.

Las palabras.

*Tenemos palabras par vender,
palabras para comprar,
palabras para hacer palabras.
¡Busquemos juntos palabras para pensar!
Tenemos palabras para fingir,
palabras para lastimar,
palabras para hacer cosquillas.
¡Busquemos juntos palabras para amar!
Tenemos palabras para llorar,
palabras para callar,
palabras para hacer ruido.
¡Busquemos juntos palabras para amar!*

Gianni Rodari.

- Leer la poesía **Palabra palabritera** y dibujar "los tropiezos de la palabra en la escalera". Imaginar y dibujar otras situaciones en las que se encuentra la palabra "palabra" transformándose por asociación de ideas:

- Si se mete dentro de un túnel (por ejemplo: dibujar un túnel y las letras arrastrándose conformando la palabra "palabruscasalida");
- si vuela en globo;
- si la hacen callar;
- si va a un recital; etc.

- Leer la poesía **Las palabras** de G. Rodari y jugar con las palabras para reconocer:

- palabras para comprar y vender,
- palabras para hacer palabras,
- palabras para amar,
- palabras mudas que siempre están calladas,
- palabras secretas que no conocen nadie,
- palabras nuevas que no se disfrutaron hasta el momento,
- palabras tristes que no quieren escucharse,
- palabras alegres que no paran de reír,
- una palabra que merezca llevar una corona de reina,

- una palabra para hechar del mundo de las palabras.

Justificar en cada caso, la elección.

- Leer el texto de S. Beigbeder e interpretar cada situación nombrada. Recrear el texto con nuevos ejemplos similares a los siguientes:

- digo ruidos y me duele la cabeza;
- digo miedo y ...;
- digo música y ...;
- digo hola y ...; etc.

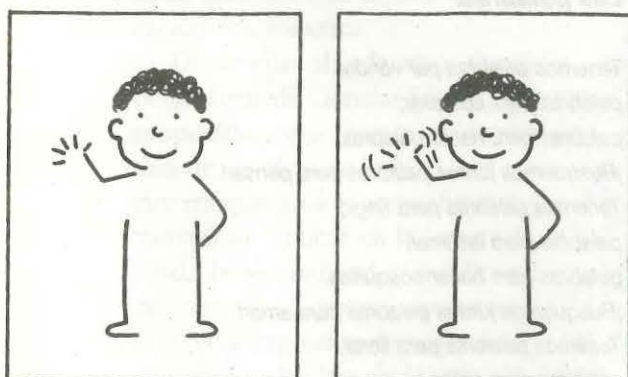
- Proponer una frase para dramatizar distintos contextos en las que la misma cambia de sentido (por ejemplo: "Me voy o andate", "Siempre pasa lo mismo", "Dije que no"). Posteriormente, reconocer el significado emocional que se le otorga a las palabras cuando son dichas con diferente entonación e intención.

- Nombrar situaciones en las que "las palabras se pierden en el camino o lleguen deformadas". Reconocer qué podemos hacer para mejorar la comunicación y crear un afiche con "Consejos para comunicarnos mejor" a partir de escuchar y acordar opiniones.

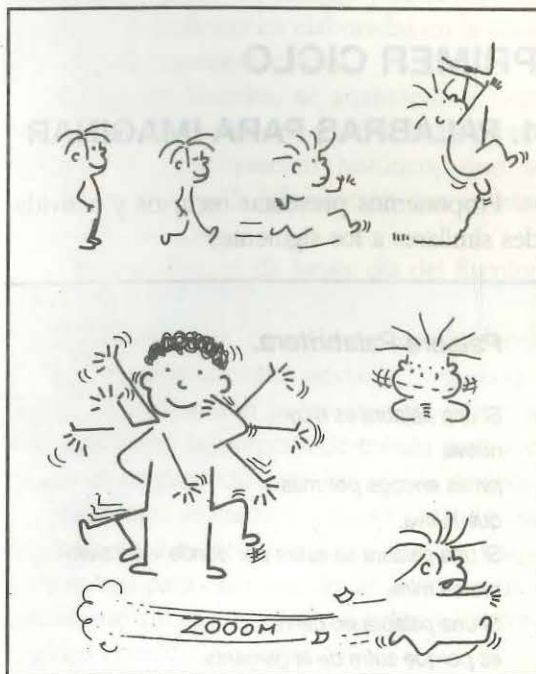
2. DIÁLOGOS E HISTORIETA.

Proponemos trabajar a partir de recursos y actividades similares a las siguientes:

El movimiento



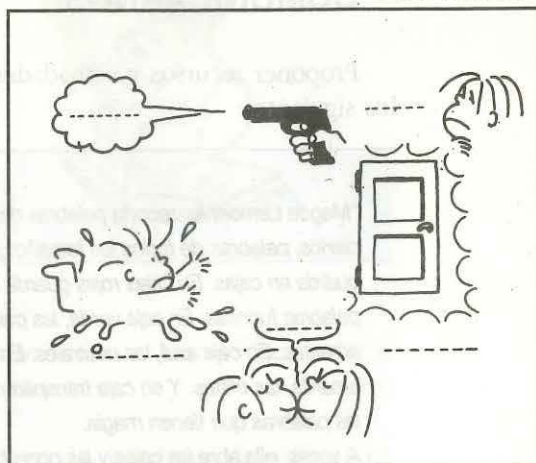
Fuente: Tonucci, Francesco: **Niño se nace**.
Con ojos de niño, 2. 3ra. ed. Bs.As., Rei, 1989.





El bocadillo

Los ruidos



Diccionario de expresiones.

A falta de expresiones, gestos y tonos de voz, la comunicación por computadora ha incorporado una serie de convenciones y signos muy usados en los chats.

Desde los gritos, expresados con mayúsculas, hasta expresivas caritas. Las que siguen son para ser miradas torciendo la cabeza hacia la izquierda:

- :-) Sonrisa
- ;-) Guiño
- :-(Tristeza
- >:-> Expresión diabólica
- .* Besos
- [] Abrazos
- :-D Risa
- :-o Asombro
- I-I Dormido
- I-O Bostezando

(Página/12. Buenos Aires 11 de agosto de 1996.)

• Formar pequeños grupos de trabajo para dramatizar escenas a partir de consignas entregadas en tarjetas, por el docente, que indiquen escenario, personajes y conflicto (por ejemplo: **escenario:** un barco en altamar; **personajes:** un pirata, un loro, una sirena y un capitán enamorado; **conflicto:** el pirata se interpone en la relación del capitán y la sirena).

• Detenerse en cada dramatización para proponer formas de representar la historia como una historieta. Observar los códigos propuestos en las viñetas de Tonucci, reconocer escenas de la situación dramatizada en la que sea pertinente utilizar unos u otros.

• Observar el recorte periodístico que muestra los códigos utilizados en la informática. Conversar acerca de la utilidad de estos códigos como convenciones comunes. Compararlos con los códigos gráficos de la historieta. Imaginar otros símbolos posibles para otras situaciones propuestas por el grupo. Justificar la elección de la gráfica.

• Confeccionar una historieta mural que muestre el diálogo de los personajes, los signos convencionales utilizados para darle realismo al relato y los códigos gráficos propios de la imagen.

• Recrear las dramatizaciones imaginando que son difundidas de diferente forma en los medios masivos de comunicación. Explorar las funciones del lenguaje proponiendo comunicar estos relatos como:

- un guión de telenovela,
- un flash informativo radial,
- un titular de primera plana,
- una propaganda televisiva,
- un "llamado a la solidaridad".

• Conversar sobre las distintas características que adquiere el mensaje en los diferentes medios y según la intención comunicativa.

SEGUNDO CICLO.

1. PALABRAS PARA COMUNICARNOS.

Proponer recursos y actividades similares a los siguientes:

"Magda Lemonnier recorta palabras de los diarios, palabras de todos los tamaños, y las guarda en cajas. En cajas rojas guarda las palabras furiosas. En caja verde, las palabras amantes. En caja azul, las neutrales. En caja amarilla, las tristes. Y en caja transparente guarda las palabras que tienen magia.

A veces, ella abre las cajas y las pone boca abajo sobre la mesa, para que las palabras se mezclen como quieran. Entonces, las palabras le cuentan lo que ocurre y le anuncian lo que ocurrirá".

Galeano, Eduardo: *Ventana sobre la palabra/2*. (En: **Mujeres**.)

Un alfabeto a la medida pilagá.

El año pasado las catorce comunidades de indígenas pilagá, que habitan en la provincia de Formosa, decidieron que ya era hora de tener un alfabeto propio: estaban perdiendo algunos de sus sonidos porque no figuraban en el alfabeto español o en el alfabeto toba que a veces utilizaban. Tardaron casi un año en ponerse de acuerdo, pero el alfabeto ya está listo.

| ALFABETO PILAGA | aléwa | biaq | malara | mañik | nanak |
|--|-------|------|--------|-------|-------|
| qadeđe ldágar (Este es nuestro alfabeto) | a | ḃ | λ | m | n |
| č | d | e | ñ | o | p |
| g | ḥ | h | q | s | t |
| i | k | l | w | y | ' |

"Del griego, del latín, del mapuche, llegadas en los barcos de inmigrantes, tejidas en las calles, las palabras que usamos cada día tienen historia y, a veces, orígenes remotos.

Alarido. Del árabe. Así se llamaba el grito de guerra de los moros.

Almohada. Del árabe (*al*) *mohadda*, derivado de *badd*, mejilla.

Apoliyar. Lunfardo. Dormir. Del italiano *jergal*, *poleggiare*: dormir - cuyo antecedente es el italiano, *appollaiare*: subirse los pollos a los palos para dormir-, en cruce con el español polilla: mariposa nocturna.

Chanta: del genovés *ciantapuffi*: literalmente "plantaclavos", persona que no paga sus deudas, insolvente moral.

Gualicho. Arg. Hechizo dañino. Objeto que supuestamente lo produce. Brebaje o filtro amoroso. Del tehuelche *Walleechu*; nombre dado al espíritu del mal.

Hippie. Del adjetivo inglés, *Hip*, que significa canchero, de onda, de moda.

Patota. Lunfardo. Del español, pato, por alusión a este animal, que habitualmente se mueve en bandadas."

(Revista **Viva**. Buenos Aires, 1 de noviembre de 1998.)

(Página/12. 16 de agosto de 1997.)

¿Cómo se dice niño en...?

El norte argentino → guagua / chango / chancleta.
En el litoral argentino → gurí / chango.
En la ciudad de Bs.As. → pibe / pebete.
En Neuquén y Chile → coltro.
En el Uruguay → botija.
En Mapuche → pichiwentru.
En guaraní → mitái.



- Leer **Ventana sobre las palabras/2** de Eduardo Galeano. Imaginar cajas propias con colores especificados por cada uno para “guardar palabras” como las nombradas en el texto y proponer nuevas cajas para nuevas palabras, explicitando sus características.

- Confrontar el trabajo realizado y encontrar coincidencias entre las cajas propuestas. Crear tarjetas que muestren una palabra que puedan ser incluidas en cada una de estas últimas “cajas”. Retirar al azar una palabra de cada caja para que “al mezclarse cuenten una historia”. Imaginar el comienzo de una relato que las incluya a todas.

- Conversar acerca del origen de las palabras. Imaginar una situación que muestre el “nacimiento de la primera palabra”. Buscar información acerca del origen real del idioma castellano y de las particularidades del lenguaje en el lugar de pertenencia. Recrear gráficamente y en forma creativa las “raíces del idioma”.

- Leer el recurso que muestra el origen de distintas palabras. Armar una “caja de palabras con historia” clasificada a modo de fichero, para incluir en ella tarjetas con palabras que expliquen su origen y significado.

- Armar nuevas cajas para “atrapar palabras o expresiones” a partir de consignas como las siguientes:

- una “caja de palabras con raíces indígenas” cuyas secciones muestren las diferentes culturas propias del territorio;

- una “caja de palabras de profesiones y oficios” cuyas secciones muestren variaciones

profesionales y términos propios de distintos ámbitos laborales;

- una “caja de palabras de diferentes tiempos” cuyas secciones muestren vocabulario propio de distintas generaciones y épocas;

- una “caja de palabras de aquí y de allá” cuyas secciones muestren expresiones regionales propias de diferentes zonas del país.

- Imaginar y redactar “debates entre palabras” que se opongan de la siguiente manera:

- una crítica de una “palabra vieja” a una “palabra joven” por los cambios que introduce en el idioma;

- una discusión entre palabras de distintas regiones que representen un mismo significado;

- una invasión de las palabras de una profesión en otra;

- una reivindicación de palabras de raíces indígenas para que no sean olvidadas.

- Crear una instancia en que las palabras logren “acuerdos para convivir” y conformen el “Club de palabras unidas”. Diseñar un folleto de presentación del club que incluya una “declaración de defensa del uso de las palabras de todos los sectores”, una invitación a acercar nuevas palabras, una síntesis de variaciones del lenguaje con ejemplo similares a los ya trabajados y un lema significativo.

2. EL DIÁLOGO Y LA ARGUMENTACIÓN.

Presentar recursos y actividades similares a las siguientes:

Hablar correctamente.

Señor Director:

"A un sabio chino de la remota antigüedad le preguntaron sus discípulos un día qué sería lo primero que haría si se le concediera el poder arreglar los asuntos de la nación". Les contestó: "Desde luego, haría que se hablara correctamente".

"Pero maestro" -le dijeron-, "eso es algo sin importancia. ¿Por qué queréis atribuirle tanta?"

A lo que el maestro respondió:

"Cuando no se habla correctamente lo que se dice nunca es lo que se pretende. Si lo que se dice no es lo que se pretende, lo que habría que hacer se queda sin hacer. Si esto se queda sin hacer, la moral y el arte se corrompen. Si se corrompen la moral y el arte, la Justicia pierde el rumbo. Y si la Justicia pierde el rumbo, el pueblo cae en la más absoluta confusión".

"Atribuido a Confucio", Willy Godschmidt.
Diseñador industrial. UBA. C.C. 5480 (1000) Buenos Aires.
(Diario **Clarín**. Carta de Lectores.)

La cuestión del uso.

¿Quién dijo que "en cuestiones de lenguaje, el uso es el árbitro definitivo"? Frío. No fue Gabriel García Márquez ni Jorge Luis Borges, aunque esos escritores también se hayan ocupado del tema. Fue el poeta latino Horacio, que escribió en el apogeo del Imperio Romano.

La cuestión de la ortografía encierra una pregunta más crucial: cómo escribir. Cómo apresar con signos esa masa cambiante y múltiple que es la lengua. La polémica es antigua. Podría remontarse hasta el tiempo en que el hombre inventa la escritura y entra en su historia, y simultáneamente empieza a reflexionar sobre el lenguaje.

(Diario **Clarín**. Buenos Aires, 10 de septiembre de 1999.)

Nueva Ortografía.

Opinión del director de la Real Academia Española:

"El idioma no es sólo razón, también es sentimiento".

Además de suavizar las normas de los acentos, la nueva Ortografía incorpora cambios en letras, siglas y abreviaturas.

- La C y la Z. Algunas palabras pueden escribirse con C o con Z, pero se prefiere la primera variante: bencina/benzina, cebrá/zebra, cenit/zenit, eccema/eczema.
- La K. Palabras como káiser, kurdo, kiwi, kermés, pueden escribirse con Q o con C, como quermés o curdo.
- La Hache. En palabras con dos opciones de escritura, como alhelí/alelí, armonía/harmonía, arpía/harpía, la Academia "prefiere" la primera. Se reemplaza por G en vocablos como güemul por huemul o güero por huero.
- Femeninos. La palabra Señora puede abreviarse Sra., Sr.^a. o S.^a. Profesora se abrevia Prof.^a. e Ingeniera, Ing.^a.
- Siglas. Se admiten las inglesas como UNESCO, UFO, VIP, VHS y HIV. Se escriben con mayúscula, salvo en casos como Mercosur.
- SÍMBOLOS. Se incorpora la @, que se usa en el correo electrónico.

(Diario **Clarín**. Buenos Aires, 10 de septiembre de 1999.)

¿Chau a la ortografía?

"Primero sonrieron, pensando que el Premio Nobel de Literatura elegía la mejor tribuna para gastar una de sus bromas y reivindicarse como inventor del 'realismo mágico'. Pero el tono de esas palabras y la agudeza de sus argumentos fruncieron el ceño de los asistentes al 1er. Congreso Internacional de Lengua Española, que se llevaba a cabo en la ciudad mexicana de Zacatecas. Gabriel García Márquez acababa de proponerles 'jubilar la ortografía, terror del ser humano desde la cuna'. La polémica estaba servida..."

(Revista **Viva**. Clarín, Buenos Aires, 14 de diciembre de 1997.)

"Defensor. - Hago mías las hidalgas palabras del Fiscal y procederé a interrogar al acusado.

Se acerca al acusado y paternalmente le dice:

— ¿Nombre?

Felipe. — ¿Quién, yo?

Defensor. — Sí, usted.

Felipe. — Felipe Azul de Metileno.

Defensor. — ¿Nacido?

Felipe. — Sí.

Defensor. — (Con tolerancia.) —

¿Dónde nació?

Felipe. — ¿Quién, yo?

Defensor. — Sí, usted.

Felipe. — En Buenos Aires.

Defensor. — ¿Casado?

Felipe. — ¿Quién, yo?

Defensor. — Sí, usted.

Felipe. — No.

Defensor. — ¿Tiene hijos?

Felipe. — ¿Quién, yo?

Defensor. — Sí, usted.

Felipe. — No.

Defensor. — ¿Profesión?

Felipe. — ¿Quién, yo?

Defensor. — Sí, usted.

Felipe. — Empleado.

Defensor. — ¿Edad?

Felipe. — ¿Quién, yo?

Defensor. (Exasperado.) — ¡Nooo yo!

Felipe. — Y... yo a usted más de cincuenta no le doy.

El abogado, venciendo su exasperación, vuelve a su tono.

Defensor. — Señor Felipe Azul de Metileno, tengo entendido que su vida se ha desarrollado en ciertos medios y bajo determinadas circunstancias que lo hacen a usted no enteramente responsable de su delito.

Fiscal. (Furioso) — Basta, no diga una palabra más, no lo aguanto más. Ya el jurado tiene elementos de sobra para opinar, ya el jurado ha visto la catadura moral de este individuo que pretende disimular sus horrible crímenes con situaciones incoherentes, con hechos absurdos, con palabras y palabras y palabras como si todas las palabras del mundo pudieran justificar un solo crimen.

Por eso, señores miembros del jurado, voy a pedir la pena de muerte para el acusado, porque ya lo dijo el gran jurista que fue...

Felipe. — ¿Me permite una palabra?

Fiscal. — No.

Felipe. — Gracias, pero ésa la tengo. ¿Otra no tiene?

Fiscal. — ¿Otra qué?

Felipe. — Otra palabra, usted dijo que tenía palabras, palabras y palabras para justificar no sé qué crimen, ¿por qué no me da alguna?

Fiscal. (Interrompiéndolo indignadísimo.) — Ven, ven lo que digo, el acusado pretende escurrir su maldad tras una serie de palabras.

Felipe. — Pido la palabra.

Fiscal. — ¡Déjese de pavadas!

Felipe. — Pido la palabra, cualquier palabra, una palabra grande, una chica, una esdrújula, o una aguda, déme una, ¿qué le cuesta? Así en ese libro (señalando) tienen un montón de palabras, déme la de la tapa aunque sea, esa grande con mayúsculas (inclinando la cabeza para leer). Co...di...Código...Déme una palabra, le doy mi palabra que necesito una palabra..."

(Fragmento de Dalmiro Sáenz: ¿Quién, yo? Goyanarte Editor.)

• Leer los artículos periodísticos y reconocerlos como una manifestación de temas en debate acerca del uso del idioma.

• Armar un listado de argumentaciones a favor y otro de argumentaciones en contra de las modificaciones en la ortografía.

• Proponer nuevos temas de actualidad que merezcan una instancia de debate. Elegir uno de ellos para dramatizar un juicio como se muestra en el fragmento *¿Quién, yo?*, a partir de consignas como las siguientes:

- distribuir roles de fiscal, jurado, defensor y testigos;
- presentar el caso exponiendo el motivo a juzgar;
- dialogar con los testigos a través de interrogatorios para obtener datos;
- preparar alegatos con argumentos convincentes;
- justificar el veredicto.

Redactar la sentencia escrita retomando pasajes importantes de la situación.

• Analizar el valor subjetivo que tuvieron las palabras para cada uno de los protagonistas del juicio. Reconocer los elementos gestuales y de entonación que refuerzan el discurso.

• Observar un programa televisivo de argumentación y escuchar un programa de radio sobre una temática similar. Analizar las características propias de cada intervención con argumentación. Redactar un "código de ética para el debate" que proponga el respeto al interlo-

cutor y promueva la no manipulación de la información.

■ UN MODELO DE PLANIFICACIÓN POSIBLE PARA EL ÁREA DE LENGUA.

Objetivos específicos:

Primer Ciclo. *Que el alumno logre:*

- Explorar las posibilidades del lenguaje en situaciones comunicativas reales o imaginarias.
- Expresar mensajes con fluidez y espontaneidad adecuándose a distintos contextos de comunicación.
- Identificar posibles interferencias que obstaculizan la comunicación interpersonal y reconocer facilitadores para la misma.

Segundo Ciclo. *Que el alumno logre:*

- Analizar los distintos orígenes del idioma y sus variedades regionales, reconociendo palabras de distintas procedencias.
- Interpretar y utilizar adecuadamente los códigos lingüísticos y no lingüísticos, descubriendo nuevos significados y posibilidades de expresión.
- Formar opinión sobre diversos temas de interés, enriqueciendo las apreciaciones propias con argumentaciones aportados por los otros.

| | CONTENIDOS | ACTIVIDADES |
|----------------------|--|--|
| Primer Ciclo | <p><i>El diálogo y la argumentación.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Las palabras en distintos contextos. - Los códigos en la comunicación. - La opinión personal en situaciones cotidianas. - La confrontación con los otros. - Recursos que refuerzan la intencionalidad del mensaje. - Lectura comprensiva. - Producción escrita. Convenciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Leer la poesía "Palabra palabritera" de Silvia Schujer y proponer otras transformaciones para la palabra "palabra". • Leer la poesía "Las palabras" de G. Rodari y nombrar palabras a partir de consignas propuestas por el docente. • Realizar juegos de palabras por asociación a partir de distintas imágenes. • Dramatizar situaciones en las que una misma expresión adquiera distintos significados según el contexto. • Armar una cartelera con "Consejos para comunicarnos mejor". • Dramatizar situaciones y recrearlas en forma de historieta. • Analizar códigos propios de distintos medios de comunicación y formas de expresión gráfica. |
| Segundo Ciclo | <p><i>El diálogo y la argumentación.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Las palabras en distintos contextos comunicativos. - La intencionalidad del hablante: recursos que refuerzan un mensaje. - La opinión personal en temas de interés. - La confrontación con los otros: la argumentación y el debate. - Exposición oral con soporte gráfico. - Lectura comprensiva. - Producción escrita. Convenciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Leer el texto "Ventana sobre las palabras/2" y proponer nuevas cajas en las que guardar palabras. • Armar tarjetas de palabras para incluir en cada caja y "mezclarlas" formando comienzos de historias. • Armar "cajas con palabras" con secciones para guardar en ellas palabras de distintos orígenes, con distintas raíces indígenas, propias de distintas generaciones, específicas de distintos oficios, etc. • Imaginar un "Club de palabras unidas" y redactar los instructivos y reglamentos propios. • Conversar sobre los cambios en el idioma y argumentar a favor o en contra de ellos. • Hacer un listado de temas de actualidad sobre los cuales sea posible organizar un debate. Seleccionar uno de ellos y simular un juicio con características propias. • Observar y analizar programas con argumentación en diferentes medios de comunicación. |



En esta ocasión, "las palabras" nos acompañarán a descubrir el rol de las fuentes de datos en las investigaciones históricas y sociales.

Para el primer ciclo proponemos un abordaje más intuitivo, centrado en la exploración del espacio cercano. Para el segundo ciclo, en cambio, nos centraremos en el análisis de la metodología de investigación de los científicos sociales y en el rol que las fuentes de datos tienen en ellas.

PRIMER CICLO.

Presentar recursos y actividades similares a las siguientes:

SORPRESA EN EL BARRIO PARQUE AVELLANEDA

Hallan una botella con mensaje bajo el piso de una biblioteca.

La dejaron los fundadores de la Institución. Tenían la esperanza de que la encontrarán a fin de siglo. Contenía una carta y un recorte de diario de 1939. Los vecinos van a dejar otra, para el siglo próximo.

Hace 60 años un grupo de personas construyó un edificio propio para una biblioteca popular en Parque Avellaneda. Al terminar las obras decidió dejar un testimonio de su esfuerzo en una **carta enrollada dentro de una botella**, con la esperanza de que alguien lo abriera "para fin de siglo". A pocos meses del año 2000, fue encontrada bajo el piso de madera. Para repetir la historia, quienes hoy dirigen la biblioteca enterrarán un nuevo mensaje.

(Diario **Clarín**. Viernes 29 de octubre de 1999.)

"El Argentino oro es la única moneda del país, aseguran en el Banco Central, ya que nació con la Ley 1130 que creó el peso Moneda Nacional, en la presidencia de Julio A. Roca... El dato curioso es que el Argentino Oro tiene una inscripción en relieve sobre el canto, donde se lee *Igualdad ante la Ley*."

(Diario **Clarín**. Buenos Aires, 1 de agosto de 1999.)

- Salir a visitar el lugar de pertenencia para descubrir las "huellas" del pasado en el presente, teniendo en cuenta:

- las características de las viviendas observando las diferencias de alturas, la presencia de molduras, el tipo de estilo de construcción, de aberturas y de techos, etc.;

- las características de veredas y calles, observando el diseño y los materiales que conforman las calles y las veredas, reconociendo las "tapas" de servicios, etc.;

- las particularidades presentes en el trazado de calles, el tendido de postes de iluminación, las cañerías, los rieles, etc.;

- las características de las plazas y los espacios públicos observando el diseño y los elementos que las componen, los monumentos, placas e inscripciones, etc.

- Analizar en cada caso, las inscripciones de los carteles y las señalizaciones.

- Posteriormente, conversar acerca de lo realizado e identificar cuáles de esos elementos pertenecen a la actualidad y cuáles al pasado. Formular hipótesis acerca de una posible cronología de los mismos.

- Agrupar las fuentes que aportan datos teniendo en cuenta si son escritas o no escritas. Descubrir los significados escondidos en las siglas o símbolos reconocidos en el paseo.

- Armar una búsqueda del tesoro, destinada a los chicos de otros años de la escuela, para que puedan descubrir "curiosidades" del lugar de pertenencia.

- Realizar entrevistas a vecinos con antigüedad en la zona para obtener información acerca de las transformaciones ocurridas en ese espacio a lo largo del tiempo y nuevas curiosidades que amplíen el conocimiento del lugar.

- Identificar a las palabras de los vecinos como fuentes orales. Comparar si varían o no las versiones entre las personas entrevistadas y analizar a qué pueden deberse las distintas perspectivas.

- Confeccionar grupalmente una "radiografía" del lugar de pertenencia que muestre sus características principales y las fuentes que aportan datos, señalando simbólicamente con logos previamente diseñados los tipos de fuentes a los que se haga referencia.

- Analizar recursos similares a los presentados en esta página para reconocer en ellos, los datos que aportan y clasificar estas fuentes según los criterios previamente trabajados.

SEGUNDO CICLO.

Presentar recursos y actividades similares a los siguientes:

El Cid vence la batalla. Gana la espada Colada.

"Preparados están todos cuando esto el Cid
hubo hablado;
las armas bien empuñadas, firmes sobre sus
caballos.
Por la cuesta abajo llegan las mesnadas de los
francos,
en el hondo de la cuesta y muy cerca ya del
llano,
ordenó atacar el Cid Campeador bienhadado,
y así lo cumplen los suyos con voluntad y buen
grado,
los pendones y las lanzas tan bien las van
empleando:
a los unos van hiriendo y a los otros derribando.
Vencedor en la batalla fue Mío Cid bienhadado,
y en ella el conde Ramón por prisionero ha
quedado.
Allí ganó la Colada que vale más de mil
marcos."

Vocabulario:

Cid: Rodrigo Díaz de Vivar, héroe español,
llamado Cid por los moros.

Mesnadas: compañía de soldados.

Campeador: vencedor en los campos de
batalla.

Bienhadado: bienafortunado.

Colada: espada del Cid.

(Poema del Mío Cid. Bs.As., Salvat, 1970.
Biblioteca Básica Salvat.)

Rescatan otro tramo del pasado.

Trabajan en el último de los edificios que
faltaba recuperar en la Manzana de las Luces.
Es la Procuraduría jesuítica, del siglo XVIII. La
Manzana está formada por las construcciones
más antiguas de la ciudad.

Por Sandra Commisso.

A 25 años de haber comenzado la **restauración**
de la Manzana de las Luces, las obras en-
traron en su etapa final. En un año y medio más,
estará habilitado el ciento por ciento de los **edi-
ficios históricos** -los más antiguos de la ciu-
dad- del espacio comprendido entre Perú, Mo-
reno, Bolívar y Alsina, considerado Monumento
Histórico Nacional.

Los **techos abovedados** todavía guardan el
eco de los pasos de los jesuitas y el olor a hu-
medad retrotrae a un tiempo remoto. En el siglo
XVII comenzaron a levantar las paredes de la
antigua Procuraduría de las Misiones, la actual
esquina de Perú y Diagonal Sur. Ese edificio, el
único que no está habilitado, es el que actual-
mente se encuentra en reparación.

"Se trata de una **obra de gran complejidad** que
requiere de mucho cuidado y minuciosidad por-
que la remoción de cada ladrillo descubre un pe-
dazo de historia", dice Juan Martín Repetto,
coordinador técnico de la Comisión Nacional de
la Manzana de las Luces.

El edificio de la antigua Procuraduría, junto con
la iglesia de San Ignacio, fueron las primeras
construcciones de esa manzana, levantadas
por los **jesuitas** entre 1695 y 1705. En ese mo-
mento, la ciudad apenas asomaba en edifica-
ciones chatas y de extrema sencillez.

FRAILES Y CARRETAS.

La iglesia y la sede de la Procuraduría General de las Misiones, que era la morada del padre procurador de esa orden religiosa, se destacaron porque, por primera vez, se utilizaba el **ladrillo** en su arquitectura. El lugar también era utilizado como depósito para la mercadería comerciada entre el Río de la Plata y Europa.

Cuando la ex Procuraduría quede habilitada al público, se incorporará como parte del centro cultural que ya funciona en el sector de Moreno y Perú. Actualmente, **unas 15 mil personas por mes** asisten a los cursos y visitas guiadas de ese centro.

En diciembre, el **patio** será un espacio para funciones teatrales. Ya se reforzaron los muros con tensores, se hicieron costuras en las **bóvedas** para evitar fracturas y se bajaron los pisos que habían sido rellenados: con eso, se recuperó el piso original de ladrillos.

Lo que no pudo recuperarse, como es el caso de la **carpintería** original, de la que no quedó nada, se reconstruyó con materiales similares a los del siglo XVIII.

"Ahora se está elaborando el proyecto para terminar con la última etapa de obras que serán licitadas a principios del año que viene. Lo que sigue después es una tarea de mantenimiento y conservación constante", destaca Repetto.

Algunas de las **transformaciones** que sufrió el edificio de la Procuraduría son irreversibles. Es el caso de la ochava de la Diagonal Sur y Alsina, la antigua entrada de las carretas al patio central.

A la iglesia de San Ignacio, la Procuraduría y un claustro primitivo se agregaron cinco "casas reduitantes" -producían rentas para la Corona española- en la actual esquina de Perú y Moreno. En 1821, en el periódico **Argos**, por primera vez el lugar aparece mencionado como "Manzana de las Luces", en alusión a la intelectualidad que se desarrolló allí durante el período colonial. La Manzana de las Luces fue sede de instituciones como el Archivo General, el Primer Congreso Nacional, la Universidad, la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires, el Banco de Buenos Aires y la Sociedad de Beneficencia, entre otras.

(Diario **Clarín**. Buenos Aires, 19 de junio de 1999.)

"Gustavo Politis tiene 40 años, es profesor de arqueología de las universidades de La Plata y del Centro de la Provincia de Buenos Aires y lleva la mitad de su vida investigando la historia del hombre.

Consciente de que la divulgación 'es el modo de devolver el dinero que gastamos investigando', sintetiza la historia del hombre en Sudamérica con tanto rigor científico como deseos de ser comprendido.

- Los primeros habitantes de América fueron grupos nómades asiáticos que llegaron al continente tras cruzar el estrecho de Bering. 'Esa es la razón de la evidente similitud física entre los indígenas sudamericanos y los habitantes de las estepas siberianas y el nordeste asiático'.

- ¿Qué pensaban aquellos hombres? 'Es difícil de asegurar porque hay muy pocas evidencias. Suponemos que los primitivos habitantes de la llanura pampeana tenían una relación ritual con los zorros, porque algunos restos humanos hallados en praderas vecinas llevaban collares de cuentas hechas con sus dientes.'

- Aquellas poblaciones permanecieron nómades durante varios miles de años y su dieta se basaba en carne de venado, guanaco, ñandú y armadillo. 'Nosotros no hemospreciado grandes cambios en sus hábitos hasta la aparición de las primeras vasijas, cuya antigüedad ronda los 1000 años.' Aquellos recipientes suponen un cambio importante 'porque a partir de entonces empezó a hervir sus alimentos que, de ese modo, preservaban la totalidad de sus propiedades nutritivas'."

(Revista **Viva**: *Aquí nació La Argentina*.)

- Leer los artículos presentados u otros similares para analizar en ellos, la manera en que estos recursos se transforman en fuentes de datos escritos u orales para transmitir información perteneciente a otras épocas.

- Hacer un listado de hechos históricos que puedan ser transmitidos por fuentes orales y escritos, incluyendo los expresados en los recursos presentados (guerra, descubrimientos, procesos).

- Buscar en material de divulgación y libros de investigación, elementos que representan fuentes no escritas. Clasificarlas según criterios propios, reconociendo las múltiples variantes en las que puede obtenerse información (fotos, objetos, huesos, símbolos, etc.).

- Elegir una de las fuentes presentadas y recrear el escenario y los hechos en el que ella se desarrolla (por ejemplo: recrear en forma de historieta el episodio de guerra narrado en el "Mío Cid").

- Buscar otra informaciones que muestran el trabajo de los científicos sociales. Comparar sus procedimientos y herramientas, identificar el rol de las fuentes en el proceso de su trabajo. Conversar sobre la provisoriedad del conocimiento científico y aportar ejemplos que muestren los cambios en las explicaciones acordadas por la mayoría de los científicos sobre determinados hechos históricos y sociales.

- Armar un "instructivo" que guíe los pasos de una investigación social en un tema a elegir por los alumnos.

- Recopilar testimonios a partir de entrevistas, consultas a documentos históricos que reflejen opiniones de protagonistas y testigos. Conversar acerca del aporte de las fuentes orales y de su posible interpretación subjetiva de los hechos.

- Imaginar un testimonio propio de actualidad sobre alguna problemática social elegida previamente, que pueda transformarse en fuente de datos en una investigación de la sociedad del futuro.

■ UN MODELO DE PLANIFICACIÓN POSIBLE PARA EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES.

Objetivos específicos.

Primer Ciclo.

Que al alumno logre:

- Conocer el espacio cercano a partir de la propia observación y del contacto directo con el medio.

- Descubrir los elementos del pasado presentes en la actualidad, identificando momentos históricos destacados.

- Reconocer criterios de clasificación de las fuentes de información en Ciencias Sociales para aplicarlas en situaciones sencillas.

Segundo Ciclo.

Que el alumno logre:

- Identificar las problemáticas específicas que abordan los investigadores en Ciencias Sociales.

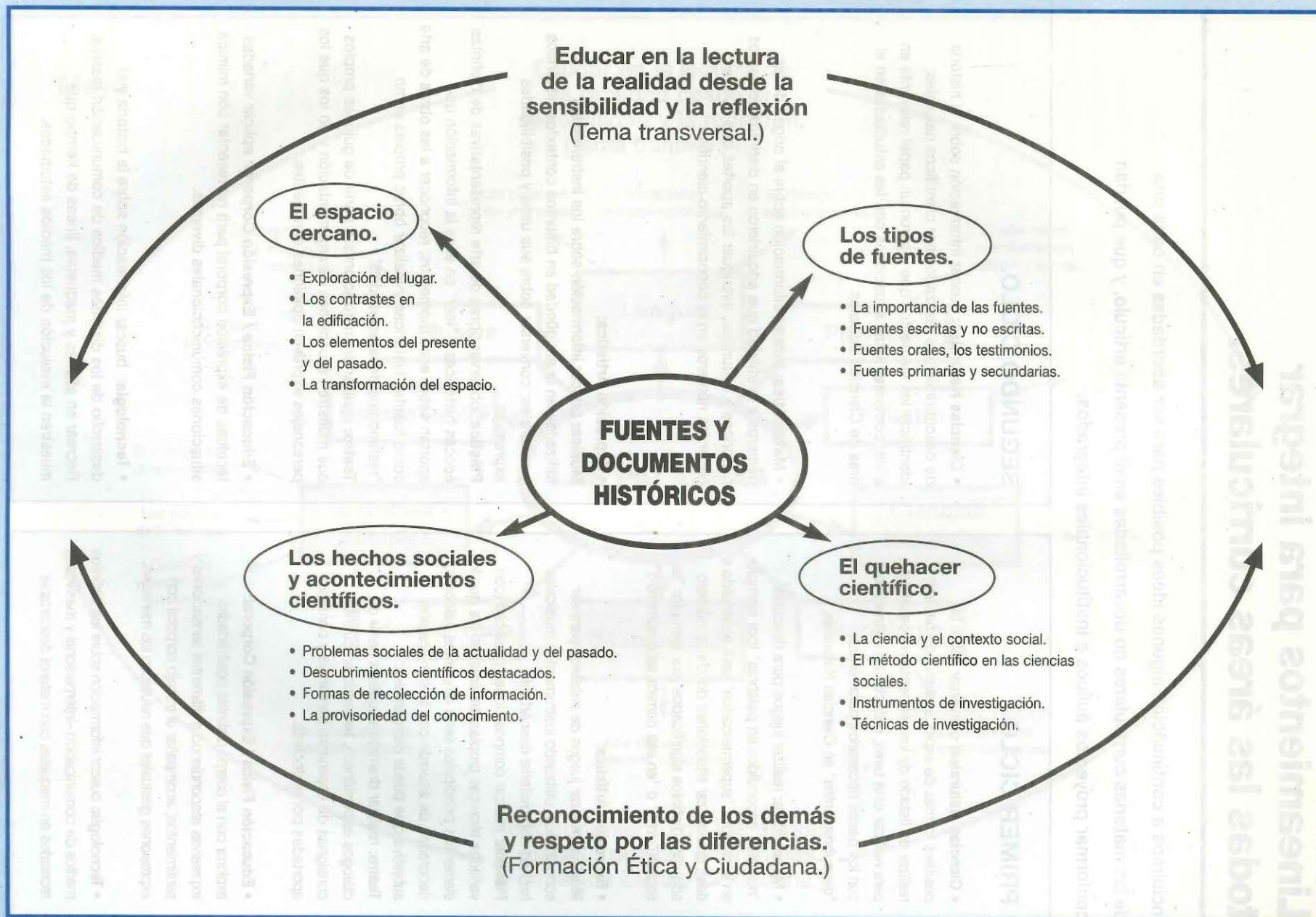
- Reconocer distintos tipos de fuentes y las variedades de información que ellas aportan.

- Reflexionar sobre las particularidades del proceso de construcción de las explicaciones del mundo social y sobre la provisoriedad del conocimiento.

Presentan la agenda para el docente del próximo milenio

- 96 páginas
- 12 meses, semana a la vista
- Amplia información sobre organismos educativos con datos actualizados
- Planificación anual, mes a mes
- Planificación semanal
- Grillas de calificaciones
- Horarios de clase
- Calendarios de exámenes
- Efemérides escolares
- Observaciones de los alumnos
- Índice telefónico

| | CONTENIDOS | ACTIVIDADES |
|----------------------|--|--|
| Primer Ciclo | <p>Fuentes y documentos históricos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La indagación del espacio cercano. - Las huellas del pasado en la actualidad - El quehacer del científico social. - Fuentes orales y fuentes escritas. - La organización de los datos obtenidos. - Descubrimientos científicos importantes. | <ul style="list-style-type: none"> • Realizar un recorrido por el lugar de pertenencia para descubrir las "huellas" del pasado escondidas en la actualidad. Observar la edificación, las características de calles y veredas, las particularidades de los espacios públicos. • Organizar la información obtenida y proponer formas de clasificar las fuentes que aportan datos teniendo en cuenta si se trata de fuentes escritas o no escritas. • Armar una "búsqueda del tesoro" destinada al resto de los alumnos de la escuela. • Entrevistar a vecinos del lugar para obtener nuevas informaciones. Identificar estos datos como fuentes orales. • Organizar afiches a modo de "radiografía del lugar" aplicando todos los conocimientos aprendidos. |
| Segundo Ciclo | <p>Fuentes y documentos históricos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El trabajo del científico social. - La realidad social como objeto de investigación. La identificación de problemas sociales. - Los hechos y las opiniones de los hechos. Diferentes puntos de vista. - Los distintos tipos de fuentes. Fuentes orales y las fuentes escritas. - La provisoriedad de las conclusiones. - Teorías científicas destacadas. | <ul style="list-style-type: none"> • Leer los recursos presentados para identificar las fuentes que en ellos aparecen. • Hacer un listado de hechos históricos que puedan ser transmitidos por fuentes orales y escritas. • Buscar en libros de información elementos que representen fuentes no escritas y clasificarlas. • Buscar informaciones que muestren el trabajo de los científicos sociales. Comparar los procedimientos y herramientas, identificar la función de las fuentes. Conversar sobre la provisoriedad del conocimiento científico. • Armar un "instructivo" que muestre los pasos de una investigación social. • Recopilar testimonios a partir de entrevistas y consultas a documentos históricos que expresen opiniones de protagonistas y testigos. Analizar la significación de las fuentes orales. • Imaginar un testimonio propio de actualidad sobre alguna problemática social elegida a modo de "fuente de datos del futuro". |



Lineamientos para integrar todas las áreas curriculares.

Incluimos a continuación algunas ideas posibles para ser abordadas en cada una de las materias curriculares no desarrolladas en el presente artículo, y que puedan conformar proyectos áulicos e institucionales integrados.

PRIMER CICLO.

- **Ciencias Naturales:** conversar sobre las posibles formas de explorar el mundo natural; realizar un listado de los elementos necesarios para realizar esta tarea; redactar un instructivo con los pasos necesarios para realizar "descubrimientos" en Ciencias Naturales.

- **Matemática:** realizar juegos para descubrir "números escondidos en palabras" (por ejemplo: en la palabra "supermercados" está escondido el dos), dramatizar situaciones donde un número adquiera distintos significados (por ejemplo: "te sacaste un 1" o "en esa carrera salió número 1").

- **Expresión Artística:**

Música: realizar juegos de palabras para ser sonorizados, utilizando instrumentos musicales hechos con material descartable.

Plástica: realizar composiciones plásticas (con variadas técnicas propias del área) en las que los elementos principales sean diferentes palabras, decoradas de acuerdo con la significación subjetiva que pueda otorgárseles.

Teatro: realizar dramatizaciones a partir de diálogos espontáneos, teniendo en cuenta consignas de escenario, personaje y conflicto aportadas por el docente.

- **Educación Física / Expresión Corporal:** explorar con el cuerpo distintas posibilidades expresivas respondiendo a diferentes sensaciones y sentimientos; acompañar el trabajo corporal con expresiones gestuales que refuercen los mensajes.

- **Tecnología:** buscar información sobre los distintos medios de comunicación -interpersonal y masivos- y recrearlos en maquetas con material descartable.

SEGUNDO CICLO.

- **Ciencias Naturales:** buscar información sobre la historia de descubrimientos realizados por científicos naturales; identificar los elementos que jugaron un papel relevante en ellos; comparar estas situaciones con las estudiadas en el área de Ciencias Sociales.

- **Matemática:** buscar información sobre el origen de los números y la utilidad que adquirieron en distintos contextos históricos y culturales; averiguar los aportes que pueden hacer los números en el conocimiento científico.

- **Expresión Artística:**

Música: buscar información sobre los instrumentos utilizados en la antigüedad en distintos contextos históricos y culturales; conversar sobre sus usos y posibilidades expresivas.

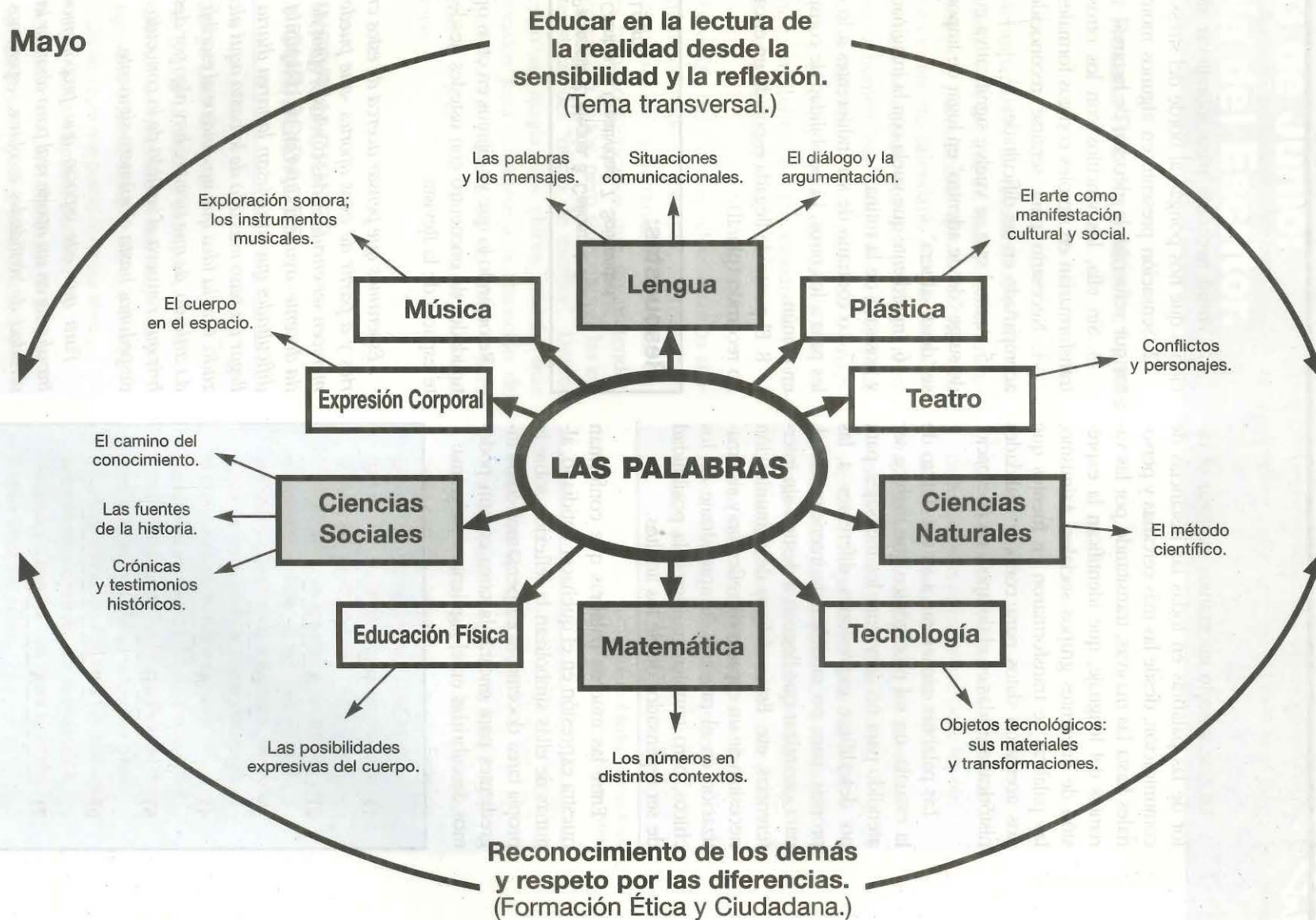
Plástica: observar obras de arte representativas de distintas épocas históricas y "leer" en ellas la información que aportan sobre esos momentos; reconocer a las obras de arte como fuentes históricas y realizar obras propias como "testimonios de la actualidad".

Teatro: realizar dramatizaciones a partir de guiones propios que muestren situaciones de argumentación y en los que los personajes expresen opiniones divergentes.

- **Educación Física / Expresión Corporal:** aplicar variadas técnicas de expresión corporal para representar con mímica situaciones comunicacionales diversas.

- **Tecnología:** buscar información sobre la historia y el desarrollo de los distintos medios de comunicación masiva. Recrear en afiches y maquetas, líneas de tiempo que muestren la evolución de los medios estudiados.

Mayo



A modo de cierre.

En este artículo intentamos explorar el valor de las palabras en todas las instancias de comunicación, desde las más cercanas y personales hasta las masivas, transitando por las variantes del lenguaje, que identifican la expresión de diferentes grupos sociales. Asimismo, las palabras se transformaron en fuentes que nos acercaron datos para conocer realidades históricas alejadas en el tiempo y en el espacio.

Las palabras encuentran a su vez dentro de la escuela, un rol protagónico que merece ser atendido para no desvirtuar los mensajes, para no descalificar expresiones diferentes a las propias, para no modificar la intencionalidad, para garantizar que lleguen a destino sin interferencias, etc. Estos códigos de comunicación necesitan de un espacio de reflexión y sistematización en el proceso de aprendizaje de los chicos, pero también requieren la posibilidad de ser repensados desde los adultos.

Entre las muchas palabras que conforman nuestra expresión en el quehacer cotidiano, algunas de ellas simbolizan la reflexión sobre la propia tarea docente. Si las pensamos como ingredientes para encarar la tarea común podemos descubrirlas en el siguiente crucigrama:

- | | | |
|----|---------|-------|
| 1) | P | ----- |
| 2) | A | ----- |
| 3) | -- L | ---- |
| 4) | A | ---- |
| 5) | -- B | -- |
| 6) | -- R | ----- |
| 7) | ----- A | ----- |
| 8) | ----- S | |

1. Virtud necesaria para sobrellevar situaciones que nos pongan al borde del stress.

2. Sensación presente en algunos momentos que refuerzan la elección de la tarea.

3. Sin ella, los vínculos con los otros se transformarían en simples códigos formales.

4. Necesario para sentirse reconocido y acompañado en las dificultades.

5. Actitud que se vuelve significativa cuando surge "desde adentro" en lugar de imponerse "desde afuera".

6. Ingrediente que vuela con la imaginación y nos saca de la rutina.

7. Lo contrario de ser indiferentes a lo que les pasa a los otros. La posibilidad de construir en común.

8. El punto de llegada esperado en el camino recorrido (plural).

Respuestas:

8. Logros.
5. Cambio, 6. Creatividad, 7. Solidaridad,
1. Paciencia, 2. Alegría, 3. Calidez, 4. Apoyo,

Retomando lo que ya dijimos en otras oportunidades de encuentro con ustedes desde este espacio de la Revista:

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 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 de este año.

Calendario escolar:

13 de Junio:

Día del Escritor.



Por Roxana Rebuffo y Mónica Lamas

Acompañando la revalorización de "las palabras" con las que se trabajó en el artículo anterior, proponemos ahora rescatar una fecha de nuestro calendario escolar no siempre tenida en cuenta, que nos posibilita reconocer y homenajear a aquéllos cuyas palabras han trascendido de la mano de la imaginación y el compromiso con la realidad logrando sensibilizarnos, emocionarnos y ayudarnos a reflexionar.

En el Día del Escritor, seleccionamos simplemente a modo de ejemplo, algunas anécdotas personales y literarias de variados autores hispanoamericanos que no pretenden representar a todos, pero sí reconocer las características del "oficio de escritor". Descubriendo su magia, los chicos estarán más motivados para acercarse a la intención de las palabras guardadas en un libro y para animarse a jugar con ellas creando historias propias.

■ INFORMACIONES Y CURIOSIDADES.

Jorge Luis Borges.

"Un grande. La crítica es unánime: lo califica como uno de los escritores más influyentes del siglo. Gabriel García Márquez dice que lo relea todas las veces que puede. Su prosa clara y precisa, con sus famosos adjetivos "borgeanos" ha sido imitada hasta el hartazgo. Con resultados negativos, claro. Cuentista y poeta, no lo entusiasma la novela..."

"La madre de Borges relacionaba el comienzo de la experiencia como narrador de su hijo con un accidente que sufrió en 1938. Al subir apurado una escalera, se llevó por delante una ventana; la herida mal curada, derivó en septicemia. Borges estuvo varios días en grave estado (parte de esta experiencia le serviría para escribir "El Sur". En el hospital sufría pesadillas; soñaba que enormes animales irrumpían en el cuarto. Algo cambió en su cerebro, contaba Leonor Acevedo, porque desde entonces comenzó a escribir ficciones..."

(Diario **Clarín**. Buenos Aires, 14 de febrero y 22 de agosto de 1999.)

Federico García Lorca.

"Toma, guárdame esto. Si me pasara algo, por favor, lo destruyes todo. Sino, ya me lo darás cuando nos veamos", le dijo Federico García Lorca a su amigo Rafael Martínez Nadal mientras le entregaba un paquete en la estación de Atocha, el 1° de julio de 1936. El único amigo que lo despidió en esa estación madrileña de ferrocarril cuando marchaba con destino a Granada, de donde jamás volvería, abrió el misterioso paquete al llegar a su casa. Entre papeles personales estaba lo que al parecer era el primer borrador de cinco cuadros del drama inédito *El público*. Este manuscrito de la obra-testamento de Federico fue adquirido sesenta años después por la Biblioteca Nacional de España que ahora lo exhibe junto a otros del poeta.

(Diario **Página/12**. Buenos Aires, 20 de junio de 1998.)



Antonio Machado.

Respecto de la poesía se explicó. En 1936 escribió, en una carta a Miguel de Unamuno: "yo veo la poesía como un yunque de constante actividad espiritual, no como un taller de fórmulas dogmáticas revestidas de imágenes más o menos brillantes".

(Diario **Clarín**. Buenos Aires, 23 de febrero de 1999.)

Alfonsina Storni.

"Alfonsina se adelanta a Virginia Woolf cuando a escribir un *cuarto propio* concluiría que las mujeres para ser novelistas debían tener un cuarto propio y 500 libras al año. Alfonsina argumentó con ideas parecidas casi diecisiete años antes explicando la emergencia de tantas poetas mujeres en la imposibilidad material de enfrentarse al tiempo arduo de la novela."

(Diario **Página/12**, Buenos Aires, 25 de octubre de 1998)

Pablo Neruda.

Pablo Neruda creció viajando en el tren que manejaba su padre maquinista. Aquellos viajes y esos otros que lo convirtieron en un trotamundos y que impregnan toda su obra: poemas con olor a tierras propias y ajenas, sabor a sueños y el perfume de amores clandestinos.

"Tierra, pueblo y poesía son una misma entidad encadenada por subterráneos misteriosos" y agrega: "Éste es un viaje al polvo. Al polvo enamorado que mañana volverá a vivir".

(Revista **Viva**. Buenos Aires, 20 de septiembre de 1998.)

Julio Cortázar

"- ¿Cuándo empezó a sentir interés por lo fantástico?

- En la infancia. Casi ninguno de mis compañeros de clase tenía sentido de lo fantástico. Tomaban las cosas tal como eran... esto es una planta, esto es un sillón. Pero para mí, las cosas no estaban tan bien definidas. Mi madre, que todavía está viva y que es una mujer muy imaginativa, me estimulaba.

En vez de decirme: 'No, no, debes ser serio', le gustaba que yo fuera imaginativo; cuando me incliné por el mundo de lo fantástico, ella me ayudó dándome libros para leer. Leí por primera vez a Edgar Allan Poe, cuando tenía apenas nueve años. Robé el libro porque mi madre no quería que lo leyera, pensaba que era demasiado chico, y tenía razón. El libro me asustó y estuve tres meses enfermo, porque lo creí... para mí lo fantástico era perfectamente natural.

- ¿Y puede resultar muy difícil equilibrar la vida y la literatura?

- Sí, y no. Depende de la clase de prioridades. Pero conozco a mucha gente que todo el tiempo se queja: 'Oh, me gustaría escribir mi novela, pero tengo que vender la casa, y después están los impuestos... ¿qué voy a hacer?' razones como: 'Trabajo en la oficina todo el día, ¿cómo pretenden que escriba?' Yo trabajaba todo el día en la Unesco y después, al volver a casa, escribía *Rayuela*. Cuando uno quiere escribir, escribe. Si uno está condenado a escribir, escribe."

(Diario **Página/12**. Buenos Aires, 30 de enero de 1997.)

Gabriel García Márquez.

Fue periodista hace 50 años y volvió a ser periodista ahora. Es que García Márquez lleva pegado en el alma el anotador, la pluma y la pregunta incisiva. Obsesivo del detalle, enemigo declarado del grabador, Gabo está dedicado en estos días a contar como en un cuento, su experiencia de cronista. Pero no lo hace tiza en mano sino de la manera más aristotélica posible: caminando con jóvenes periodistas por los jardines de una casa o de una escuela universitaria, en el país que sea. Antes, en su Cartagena de Indias, ahora quién sabe dónde, Gabo (él quiere que lo llamen así, no es desvergüenza) contó y contará que su primer trabajo fue en el diario *El Universal*. Que tanto le tachaban con rojo sus textos que decidió escribir en rojo así no se notaba el error y que no es lo mismo decir que '3000 elefantes cruzaron el río' que decir: 'fueron 2999 adultos y un elefante chiquitito.

(Diario **Clarín**. Buenos Aires, 3 de marzo de 1997.)

PRIMER CICLO.

- Visitar la biblioteca de la escuela para leer y observar variados textos literarios y descubrir en ellos:
 - los personajes en los que se inspiró el autor;
 - el mundo real y el mundo de ficción recreado en los libros;
 - los escenarios en los que el escritor ambienta las acciones;
 - los problemas que enfrentan los personajes y las formas de resolverlos;
 - las características del texto en relación con las sensaciones que provoca (si es de "miedo", de "risa", de "amor", etc.).
- Elegir variados textos acordes con el nivel para disfrutar de una instancia de lectura recreativa. Posteriormente, confeccionar tarjetitas con sugerencias para otros lectores, similares a la siguiente:

En este libro podrás encontrar:

- Personajes:.....
- Escenarios:.....
- Historias de (risa, llanto, amor):

.....

Lo recomiendo porque:.....

- Pensar y escribir una lista de preguntas que reflejen curiosidades acerca de cómo el autor escribió ese cuento. Elegir uno de los autores y enviarle una carta a la editorial en la que puedan expresar su opinión sobre el libro, transmitir las inquietudes anteriores y solicitarle una respuesta. (La carta puede ser escrita en forma individual, en grupo o con ayuda del docente.)
- Armar una cartelera que incluya algunas de las tarjetas de recomendación de libros, algunas cartas a autores y las respuestas obtenidas.

SEGUNDO CICLO.

- Visitar la Biblioteca Escolar o de la zona para reconocer los autores de cuentos infantiles de diferentes géneros, de poesías, de historietas, etc.
- Aportar anécdotas y biografías sencillas de los autores tomadas de las solapas de los libros, de reportajes en revistas de divulgación, etc. Entrevistar, si es posible, a un autor para conocer las particularidades de su actividad. Confeccionar con la información obtenida una cartelera para difundirlas en la comunidad.
- Conversar acerca del trabajo del escritor para reconocer las distintas etapas en el proceso de creación de un texto y la posibilidad de equivocarse y reescribir, hasta pasar del texto borrador al definitivo. Rescatar, además, el trabajo del corrector y de quienes trabajan en la edición del material publicado adecuándolo a las características del lector.
- Recrear un "taller de escritor" en un rincón de la escuela, que posea los elementos que consideren necesarios para la "inspiración". Hacer un listado de elementos que pueden funcionar como interferencias o como motivadores de la tarea. Lograr acuerdos de opinión para crear instrucciones que regulen la actividad del taller y confeccionar un cartel para colocar en la entrada del mismo, que anuncie la iniciación de la tarea y el pedido de no interrupción.
- Utilizarlo como rincón propio en momentos destinados para la producción personal de textos y crear una instancia de lectura de las "obras" en la que puedan proponerse sugerencias y correcciones.

Roxana Rebuffo es Profesora de Enseñanza Primaria.

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

Una revista en el aula.



Por Irene Nielsen y Beatriz Kohen

La revista es un texto que puede encontrarse en todos los hogares. Puede no haber libros, pero es seguro que sí hay revistas. Por eso el niño las conoce bien y está en contacto permanente con ellas.

Cuando hablamos de revistas, todos recordamos alguna, porque la leímos de chicos, porque nos la leyeron, porque la leímos por algún tiempo, porque la leemos en la actualidad. Siempre nos invade un recuerdo con una imagen. Esto significa que la revista es un texto con alto grado de significatividad social, tanto para grandes como para chicos.

Trabajar la revista en el aula, resulta a primera vista un trabajo muy complejo y difícil de llevar a cabo con niños de EGB. Sin embargo, si analizamos un poco más sus características veremos que puede ser una tarea simple y muy gratificante para los alumnos, por la conexión social y afectiva que tienen con las revistas.

Durante mucho tiempo, las revistas aceptadas en la escuela eran las que sólo se referían a temas escolares. Hoy entran o deberían entrar, además de las mencionadas, revistas de historietas, de deportes, del barrio, etc. Éstas, por su sencillez, constituyen un texto muy apropiado para lograr competencias lectoras a través de un texto de interés para el niño. Además, contienen imágenes que lo atraen y le ayudan a completar la comprensión de los diferentes discursos que aparecen en el texto.

Algunas revistas, están centradas en una temática en torno a la cual giran otros temas. Es el caso de las revistas de ecología, de deportes, de modas, de plantas, de humor, etc. Por lo general este tipo de revistas están conformadas por diferentes textos, pudiendo encontrar-

se en ellas poesías, historietas, textos informativos, noticias, cuentos, propagandas, etc. En cambio, otras están elaboradas con un mismo tipo de texto y con diferentes temáticas, como es el caso de las historietas, las fotonovelas, las de divulgación científica, que presentan menos variedad discursiva.

Es interesante trabajar en el aula, los **para-textos** de las revistas observando:

- cómo es la tapa y la contratapa,
- a quiénes está dirigida,
- quiénes pueden ser sus potenciales lectores,
- qué imágenes utiliza,
- cómo está compaginada,
- si tiene índice, etc.

Ésta puede ser una actividad previa de acercamiento y aproximación, ya que muchas veces leemos revistas pero muy pocas nos detenemos en sus detalles.

Si nuestro objetivo es elaborar una revista en el aula, lo primero que hay que hacer es: **traer muchas revistas y analizarlas!**

■ ¡MANOS A LA OBRA!

Elaborar una revista puede ser un tema simple, si aprovechamos producciones ya realizadas por los niños en otros momentos y la completamos con los textos que hagan falta.

El interés surge mirando y analizando diferentes revistas, es el momento de hacer la propuesta: **¿y si escribimos una revista del aula?**

Lo primero es acordar con el grupo qué tipo de revista se va a elaborar y quiénes serán sus lectores.

El objetivo fundamental de realizar una revista es trabajar la lectura y la producción de textos variados, por lo tanto no tiene sentido pedagógico hacerla copiando o recortando y pegando de las revistas de circulación social.

Lo principal es que los chicos tengan oportunidad de realizar, en el contexto del aula, producciones originales con un docente que acompañe los procesos de producción de sus alumnos.

Una vez que se decidió el tipo de revista a producir, hay que investigar qué se puede utilizar de las producciones ya realizadas. Muchas veces se guardan los cuentos elaborados en otros proyectos, informes de otras áreas, instructivos, recetas, fotos, historietas, chistes, rimas, poesías, y hasta algunos entretenimientos como adivinanzas, crucigramas, juegos de errores, etc. Todos deben recuperarse para la revista.

En matemática pueden trabajarse los costos de la revistas. De este modo puede planificarse cómo recolectar fondos consiguiendo la colaboración de los comerciantes de la zona a través de publicidades. Armarlas puede constituir una interesante tarea. Compaginar los espacios, hacer cálculos de lo que hace falta y cómo ubicarlas en la revista; es una tarea que puede abordarse desde distintas áreas, como plástica, matemáticas, tecnología e incluso, informática.

Una característica muy importante de las revistas es la gran cantidad y variedad de ilustraciones que presentan. Dibujar o recortar imágenes, buscar fotos que se adecuen al texto para que actúen como complemento de lo escrito, puede llegar a ser una tarea una muy divertida para los niños.

■ LA REVISTA SE TRABAJA EN GRUPOS

Como toda tarea de escritura de textos, es importante trabajar la revista en grupos. Para esto es imprescindible hacer una distribución de tareas para lo cual es necesario acordar:

a- Las actividades a realizar por cada equipo.

Éstas pueden ser:

- búsqueda, lectura, revisión y reescritura de las producciones ya realizadas,
- escritura de nuevos textos (es interesante utilizar textos relacionados con todas las áreas),
- compaginación de la revista,
- confección del paratexto,
- confección del índice,
- elaboración de las publicidades,
- elaboración de las ilustraciones,
- otras.

b- Nombre que se le dará de la revista.

Para esto se puede organizar un debate donde cada grupo haga una propuesta fundamentada. Las opiniones que surjan, pueden aprovecharse para trabajar las argumentaciones orales y la votación, como una actividad propia de la vida democrática.

c- Tamaño y tipo de letras.

Para que la revista mantenga un hilo conductor a través de la tipografía utilizada, es necesario acordar el tamaño y tipo de letra de la carátula, la contratapa y los textos interiores.

d- Tamaño de las páginas y el orden de aparición de los distintos textos.

e- Cantidad de revistas a editar y cómo realizar su presentación.

Puede organizarse una reunión especial con participación de la comunidad o aprovechar algún otro evento de la escuela para compartirla. Esto es a modo de ejemplo, los niños pueden aportar otras propuestas.

Estas acciones tienen que realizarse en un marco de gran libertad, discusiones, acuerdos permanentes y evaluaciones sobre la marcha que mejoren el proceso. Esto convertirá al aula en un espacio generador de mucha y variada actividad y gran motivación.

Las actividades propuestas no agotan el tema, ya que la creatividad del docente y del grupo inventará nuevas y diferentes posibilidades. Sólo hace falta un docente que sepa escuchar y canalizar las propuestas de sus alumnos, entusiasmándose con ellos en esta experiencia.

■ LA REINA DE LAS REVISTAS: "LA NOTA EDITORIAL"

La elaboración de la revista puede ser una buena oportunidad para escribir la nota editorial. Éste es un texto muy rico por las posibilidades de opinar que brinda, y porque es en este lugar donde cobra significatividad escribirla.

¿Qué es una nota editorial? Es un texto de trama argumentativa, donde el editor, en este caso los niños, emiten opiniones sobre un determinado tema, cuestión o problema que les preocupe.

Para que la nota sea coherente con el eje de toda la revista, debería ser un tema que tenga que ver con lo que el lector encontrará dentro de la misma. Por ejemplo si se trata de una revista sobre la comunidad, se puede referir a algún problema de la comunidad que preocupe a los niños. Si se trata de una revista de animales, puede ser una reflexión sobre los animales en extinción, sobre el maltrato que sufren muchos de ellos, etc. La nota editorial, que generalmente aparece al principio de las revistas, debe ser como una puerta que se abre para dejar entrever su contenido.

¿Cómo es su formato? Al ser un texto de trama argumentativa, tiene un formato bastante conocido, aunque no tanto por los niños, a saber:

- Se presenta el tema, problema o cuestión a tratar.
- Se desarrollan las hipótesis del autor acerca del mismo.
- Se plantean las hipótesis contrarias a lo que piensa el autor.
- Se proporcionan ejemplos que avalen lo que el autor plantea.
- Se hace una fundamentación científica proveniente de otras fuentes.

- Se incorporan las posibles soluciones o propuestas para comenzar a resolver las cuestiones planteadas

- Se finaliza con una conclusión final o una reflexión que cierre el tema o dé puntas para seguir reflexionando.

Para que los alumnos logren comprender estos textos y producirlos, es importante leer notas editoriales de distintas fuentes y hacer un análisis con las pautas que hemos mencionado. Esto les servirá para interpretar las hipótesis, las ejemplificaciones, los fundamentos científicos, las opiniones diversas que hay sobre el mismo tema, etc. Las notas editoriales ayudan a los alumnos a ser lectores críticos y a la vez les dan oportunidad para opinar sobre lo que leen, sobre los temas que les interesan y sobre aquellas cuestiones que les preocupan.

Algunos **ejemplos** de notas editoriales que hemos leído escritas por alumnos de segundo y tercer ciclo son las siguientes:

- ¿Por qué nuestra escuela tiene tres turnos?
- Los juegos electrónicos en la vida de los chicos: ¿son buenos o malos?
- Una caja llamada televisión.
- Seguimos inundados, ¿las autoridades no ven el agua?

■ A MODO DE EJEMPLO: UNA REVISTA EN PRIMER AÑO

Es probable que los maestros que están leyendo esta propuesta piensen que no pueden hacerse revistas con niños de primer ciclo, así es que queremos compartir con ustedes un proyecto realizado por un maestro y sus alumnos de primer año.

La idea surgió a partir de dos variables que se conjugaron: una, los intereses de los chicos que se detenían con gran deleite a mirar las revistas de modas y dos, los contenidos curriculares del área de ciencias sociales y naturales referidos a la vestimenta y las estaciones del año.

Cómo imaginarán, los niños elaboraron una revista de modas. Debido a la cantidad de alumnos (alrededor de 30), decidieron organizar pequeños grupos de trabajo y cada grupo realizaría su propia revista.

Las pautas dadas por el maestro fueron:

- Cada grupo tendría que buscar y recortar imágenes de personas con diferentes ropas o traer fotos que pudieran ser pegadas en la revista. La primera tarea fue elegir cómo serían estas imágenes.

- Una vez realizado este trabajo, debían clasificar las imágenes de acuerdo a los criterios que ellos quisieran. Para esto podían mirar la organización de las revistas de modas para ver cómo se hacía o podían inventar su propia clasificación.

- Cada grupo de fotos tendría una carátula donde se explicitaría a qué clase pertenecía. En este caso los alumnos podrían dibujar la carátula que les pareciera más apropiada al tema.

- Todas las fotos tendrían el nombre de la ropa, escrita por los niños y si lo creían conveniente algún otro comentario al respecto.

- El docente traería a cada grupo hojas en blanco para pegar las imágenes y compaginar la revista.

- Cada grupo elegiría el nombre de la revista y haría la tapa, contratapa y el índice.

Con estas pautas los grupos trabajaron acordando ideas, buscando, recortando, negociando diferentes opiniones. Esto dio por resultado diferentes revistas. Al finalizar cada jornada de trabajo cada grupo mostraba al resto lo realizado.

Así surgieron distintas clasificaciones:

- Ropas de hombre, de mujer, de niño, de bebé, de abuelas, de abuelos.

- Ropas para el verano, el otoño, la primavera y el invierno.

- Ropas de la época de los abuelos, de la época de los padres y de la época actual.

- Ropas de trabajo, de fiesta, de novias, de deportes.

- Disfraces: de hadas, de miedo, de risa, de animales, etc.

El docente aprovechó la oportunidad para hacer que cada grupo fundamentara sus elecciones, se diferenciaron unos a otros y aportaron nuevas opiniones sobre lo realizado.

El entusiasmo del grupo fue tan grande que se decidió hacer la presentación de las revistas invitando a los padres y haciendo un desfile de modas. Cada grupo presentó al menos uno de los modelos de su revista y en muchos casos confeccionaron los trajes con papel ayudados por la profesora de plástica.

Las escrituras realizadas en las revistas fueron escritas en borrador y luego de su revisión, los niños realizaron la reescritura de las mismas. Cada grupo escribió de acuerdo con los niveles de conceptualización, que fueron respetados por el maestro, como una manera de no interferir en las posibilidades de sus alumnos en el momento de hacer este trabajo. Meses después los mismos autores pudieron corregir sus producciones y comprobar cuánto habían avanzado en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Es cierto que esta revista realizada por niños tan pequeños, no es perfecta, pero los aproxima a este tipo de texto, que a través de este ejemplo les permite trabajar, la oralidad, la escucha, la lectura y la producción textual.

Para la realización de este artículo, no hemos utilizado una bibliografía específica, ya que se elaboró sobre la base de los trabajos que muchos maestros han realizado en nuestros talleres, a los que desde ya agradecemos sus aportes.

Irene Nielsen es Maestra Normal Nacional. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Psicóloga Social. Capacitadora de CIPOD La obra.

Beatriz Kohen es Maestra Normal Nacional. Licenciada en Ciencias de la Educación. Capacitadora de CIPOD La obra.

La geometría en la escuela.

(Primera parte.)



Por María Elena Duhalde

...la preocupación y ansiedad existente en nuestros días porque los niños adquieran destrezas numéricas tiende a oscurecer el hecho real de que casi todo el mundo ha de afrontar con mayor frecuencia problemas espaciales que problemas numéricos, ya sea trabajando de albañil, de diseñador de ropa o de dibujante, ya en actividades "cotidianas" como estacionar automóviles, jugar al tenis o montar una estantería.¹

- Ring, Ring, Ring -suena un teléfono

-¿Sí? ¿Diga?... ¿Cómo? ¿Qué no ha muerto?...
¿Pues dónde está ahora?... ya, La Geometría está,... espere que lo anoto..., en nuestros cuerpos, en el paisaje, en nuestras casas,... pero qué alegría me da...¿y se encuentra bien?... estupendo, mejor que nunca... Ya ha necesitado varios trasplantes... es curioso... le han cambiado letras por dibujos, discursos por talleres... ¡y le han tenido que administrar unos cuantos axiomas con ternura, unos teoremas guapos y unas cuántas demostraciones emocionantes...! ¡Gracias por comunicarlo!

Bien pueden quedarse tranquilos, la geometría vive...²

¿Por qué preguntarse si la Geometría está viva? ¿Es que acaso alguna vez dejó de estarlo? Lo cierto es que en los últimas décadas, su enseñanza fue dejada de lado. Los motivos han sido de diversa índole:

- el lugar dominante que ocupan los conocimientos numéricos en los currícula por sobre los geométricos;

- el enfoque conjuntista de la misma en el nivel de enseñanza primaria no fue el más adecuado ya que, la teoría de conjuntos requiere de un lenguaje simbólico y una formalización

poco apropiada para los niños de estas edades. Las consecuencias de este enfoque provocaron una falta de interés por parte de los alumnos y una carencia de estrategias de enseñanza por parte de los docentes para hacerla atractiva. Es así como los docentes dejaron de enseñarla o lo hicieron de manera esporádica;

- también existen otras causas que tienen que ver con las concepciones de los docentes: puede ser que no le guste, que considere que es más importante enseñar otros aspectos de la matemática o que no sepa como presentarla de forma atractiva;

- la doble naturaleza de los conocimientos geométricos que por un lado son modelizadores del espacio físico en el que vivimos y por otro lado se presentan como problemas surgidos directamente de la teoría; este último aspecto hace que la geometría sólo pueda ser aprendida por alumnos de edad escolar avanzada.

Como docentes es aconsejable preguntarnos y contestarnos: ¿para qué sirve la geometría?; hacer una lista de sus usos y reflexionar acerca de cuál es la importancia que tiene el aprendizaje de los conceptos espaciales y geométricos?, ¿cuál es su utilidad en

la vida cotidiana?, ¿qué relaciones tiene con otros contenidos matemáticos?, ¿cuáles son los vínculos entre conocimiento espacial y conocimiento geométrico?, seguramente ayudaría a encarar su enseñanza de una manera significativa.

Contestar estas preguntas nos lleva a pensar que la geometría no sólo es útil en nuestra vida cotidiana, sino que también está en el arte y en la naturaleza. ¿Acaso no la vemos cuando miramos una obra de arte o cuando observamos la forma de las celdas de los panales de abejas, o de una flor?; es necesaria para comprar un vidrio y también para cortar papel, para forrar una caja y para construir un edificio; tiene un rol muy importante en la tecnología y en muchas otras situaciones que seguramente el lector de este artículo proponga para enriquecerlo; "sólo es cuestión de pensar". Como dice Saint Exupery "Hay que mirar mucho para llegar a ver".

Por suerte, las recomendaciones de los nuevos diseños curriculares nos hablan sobre la necesidad de revalorizar la enseñanza de la geometría desde las etapas de los más pequeños, etapa en la que se consolidan las bases necesarias para poder construir los conocimientos geométricos en los otros niveles. Ante esta situación, se cree oportuno brindar al docente una visión un poco más amplia de la geometría que, contrariamente a lo que se piensa, tiene múltiples formas de ser modelizada.

Los niños que concurren a las escuelas están insertos en un contexto social que permanentemente les brinda informaciones, ellas comienzan a ser construidas por los pequeños al explorar el espacio que los rodea: en un principio, partiendo de la exploración, para continuar progresivamente con las representaciones de ese mundo. Al interactuar con los objetos a partir de los desplazamientos adquieren nociones que se constituirán en la base de su competencia espacial. Dicha adquisición requiere de un largo proceso de construcción en el que los alumnos van estableciendo una red de relaciones espaciales que desarrollan a lo largo de su vida escolar.

Este artículo tiene como objetivo acercar ideas que permitan encontrar caminos para que la enseñanza de la geometría pase a te-

ner un rol fundamental en la enseñanza de todos los niveles.

Sin duda se puede concluir que la enseñanza de la geometría no debe restringirse al conocimiento de los nombres de las figuras, la organización del espacio se convierte en una necesidad natural y prioritaria en el sujeto. Evidentemente una enseñanza de la geometría de manera estática, reducida a actividades de lápiz y papel, no sólo producirá desinterés por parte de los niños sino errores conceptuales difíciles de corregir.

Una propuesta para enseñar la geometría debe estar centrada en tres aspectos:

- la organización del esquema corporal,
- la orientación y percepción espacial y
- las nociones geométricas.

La unión de los tres componentes permitirá que el alumno posea una buena representación mental de los objetos, de las relaciones espaciales y las transformaciones que ellas provocan en los objetos. Esto facilitará el desarrollo de capacidades geométricas y convertirá a la geometría en un auxiliar de la plástica, la música, la lectura e interpretación de mapas, entre otras.

Las actividades que permiten que el niño diferencie los tres ejes corporales: dos horizontales (determinados por adelante - atrás, derecha - izquierda y uno vertical representado por el par arriba - abajo, son fundamentales para ubicarse en el espacio.

Aquellas que se construyen a partir de sus desplazamientos en el espacio y de las transformaciones que se producen en la posición de los objetos le permitirán orientarse y tomar posición.

En cuanto a las nociones geométricas -formas de las figuras tridimensionales (cuerpos) y bidimensionales (comúnmente llamadas figuras planas), cabe cuestionarse su enseñanza. En general, esta ha partido del reconocimiento de las figuras planas (triángulo, cuadrado, círculo, entre otras) para llegar después al trabajo y reconocimiento de las formas de los cuerpos. Cabe preguntarse: ¿qué figura plana existe sin un cuerpo que la contenga?, ¿por dónde empezar?, ¿cuál es el déficit de la enseñanza que provoca que las personas, en numerosas ocasiones, les den a los cuerpos el nombre de las formas de sus

caras? No es raro escuchar ante la presencia de una caja de zapatos que alguien diga que tiene forma de rectángulo o lo que es peor y más grave, decir que "una hoja de papel o cartulina **es** un rectángulo", ¿es esto posible?, ¿la hoja es un cuerpo o una figura? Todos estos errores conceptuales están originados por una enseñanza que partía de los conceptos de punto, recta y plano, segmento, semirrecta, ángulo, para después pasar al reconocimiento de figuras planas y finalmente llegar a los cuerpos. La propuesta actual parte de los cuerpos para llegar al conocimiento de las formas de sus caras. "Vivimos en un mundo tridimensional, sin embargo la mayor parte de las experiencias matemáticas que proporcionamos a nuestros niños son bidimensionales."³

Es interesante tener en cuenta las investigaciones de Brousseau respecto de la construcción de los conceptos geométricos, *"él distingue tres espacios en los que los problemas que se presentan no son los mismos ya que no ponen en juego las mismas posibilidades de control:*

- **el micro - espacio**, *el espacio de los objetos que se pueden mover sobre una mesa;*

- **el meso - espacio**, *este espacio es el de los objetos que son entre 0,5 y 50 veces el tamaño del individuo: aquí mover los objetos se torna difícil;*

- **el macro - espacio**, *que pone en juego problemas de localización y de orientación: aquí, medir una distancia es más difícil que medir un ángulo".⁴*

Es interesante observar que el teorema de Thales se dan en el macro - espacio sin embargo, la escuela solo los plantea dentro del micro - espacio; es decir: "solamente se utilizan para resolver problemas con lápiz y papel en la hoja del cuaderno o de la carpeta".

A continuación se presentan algunas actividades que plantean problemas espaciales. La primera de ellas muestra cómo partiendo de una actividad, se pueden introducir variables que ayuden a complejizar el conocimiento a tratar. En el próximo artículo seguiré profundizando sobre la enseñanza de la geometría y se propondrán nuevas actividades.

■ ACTIVIDAD I: El robot explorador. ⁵

Objetivo: Trabajar las direcciones básicas del espacio teniendo como punto de referencia un objeto exterior al niño.

Desplazarse en el espacio. Orientación y localización.

Los chicos, trabajan en grupos de cuatro. Tres de ellos armarán las consignas de los desplazamientos y otro hará de robot.

Los niños en pequeños grupos, arman un conjunto de órdenes para desplazarse por la escuela. Para que el robot los entienda hay que hablarle en su propio lenguaje: El robot sólo entiende seis palabras: adelante, atrás, derecha, izquierda, gira y camina.

Además se le pueden indicar siete números: 1, 2, 3, 4, 5, _ y _.

Los conductores del robot deben manejarlo con indicaciones de este tipo:

- Gira _ hacia la derecha.
- Camina 5 pasos hacia adelante.

Inicialmente moverán el robot sin un objetivo determinado; posteriormente lo deberán conducir hacia un objetivo concreto. Para aumentar la dificultad se pueden realizar carreras de robots: estos deben ir, por ejemplo: desde el aula a la sala de maestros. Gana el que llega con menos maniobras.

Si se realiza este juego con chicos de 5to. año de EGB, se puede hacer más complejo utilizando los grados para determinar el ángulo de giro. Cuando los niños ya hayan conocido y utilizado la brújula, una variante interesante consiste en pilotar un barco por el mar, en este caso se utilizarán los grados y los puntos cardinales para averiguar la orientación sobre el mapa.

■ ACTIVIDAD II: El robot dibujante.

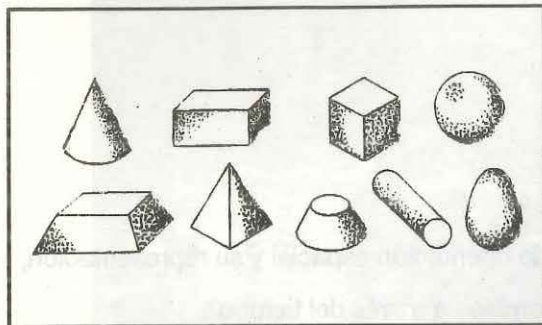
Objetivo: Trasladar al papel el problema realizado con anterioridad sobre el espacio.

En un papel cuadriculado, y siguiendo las instrucciones que dicta el director del juego, los niños deben realizar un dibujo. Las indicaciones son las mismas que en el caso del robot explorador.

El trabajo puede resultar más entretenido si al final surge un dibujo concreto: por ejemplo un animal.

Se puede ejecutar de diferentes modos: el maestro dicta las indicaciones a todos los alumnos; por parejas, un niño dicta un dibujo a otro. Esta última variante tiene la ventaja de ser un trabajo cooperativo, puesto que para obtener un resultado satisfactorio deben ayudarse mutuamente.

■ ACTIVIDAD III: Juguemos con los sólidos.



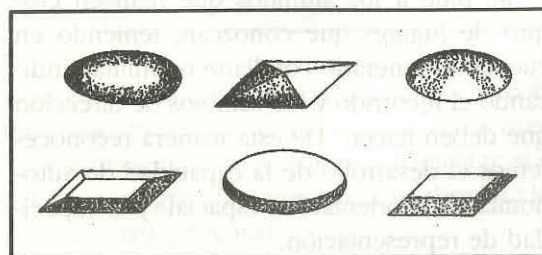
Previamente a la actividad que se desarrolla, los niños deberán haber realizado distintas clasificaciones de los mismos. Ellos observarán que ninguna de ellas es totalmente satisfactoria. Realizarán desplazamientos de los mismos sobre la superficie de una mesa y descubrirán objetos que solamente pueden deslizarse, otros que pueden rodar y otros que poseen las dos características.

El juego de las huellas. ⁶

El material estará compuesto por los cuerpos de la figura anterior y plastilina.

Primer ciclo de la EGB

Con plastilina blanda, se sacan las huellas de los volúmenes citados anteriormente



Una vez realizado este trabajo, se puede proponer a los niños diferentes actividades:

- buscar todos los objetos que puedan corresponder a una misma huella;
- un grupo da una huella a otro grupo que deberá encontrar los objetos que se han podido usar para conseguirla.

El juego puede complejizarse dándole a los niños dos huellas de un mismo objeto y deberán descubrir a que cuerpo pertenecen.



En casos como éste, la primera huella no permite saber de que cuerpo se trata ya que puede pertenecer a un tronco de pirámide con base cuadrada o a un cubo, la segunda huella es la que permite asegurar que se trata de un tronco de pirámide.

En el próximo artículo continuaremos con este juego pero con un nivel de complejidad diferente que corresponde a un segundo ciclo de EGB.

■ NOTAS:

¹ El párrafo procede del libro del maestro correspondiente a la serie televisiva Leapfrog (Hemmings et. al., 1978). Citado en Dickson y otros, **El aprendizaje de la matemática**, Madrid, Ed. Labor, 1994.

² Alsina Claudí, **Una Matemática feliz**, Red Olímpica, Buenos Aires, 1994.

³ En Dickson y otros, obra ya citada.

⁴ Gerard Vergnaud, **Aprendizajes y Didácticas**. ¿Qué hay de nuevo?

⁵ Vilarrasa A. y Colombo F., **Mediodía. Ejercicios de exploración y representación del espacio**. Barcelona, Ed. GRAO, 1988 (1era. edición)

⁶ Guibert A. y otros, **Actividades geométricas**, Madrid, Ed. Narcea, 1992.

María Elena Duhalde es Profesora de Matemática y Maestra Normal Nacional. Inspectora de área de Educación Superior Provincia de Buenos Aires. Capacitadora de CIPOD La obra.

Lo perceptivo como núcleo conceptual para trabajar tiempo y espacio en E.G.B. 2.

La búsqueda de la información: las herramientas cartográficas y fotográficas.



Por Mario López y Sergio E. Rodríguez

Desde los paisajes cotidianos se trabaja a través de croquis la orientación espacial y su representación, para luego trabajar fotos de otras épocas para analizar los cambios a través del tiempo.

El artículo de abril (LÓPEZ, M; RODRÍGUEZ, S., 2000 d) presentó una serie de ejercicios para trabajar las herramientas cartográficas en la E.G.B. 1, en esta entrega nos referiremos a propuestas para la E.G.B. 2.

Ya el niño entre 9 y 11 años presenta mayor curiosidad por el conocimiento de hechos nuevos y por clasificar y tipificar los datos, lo que permite que podamos ir incorporando un vocabulario más riguroso.

Ya en esta etapa se puede comenzar a trabajar con puntos cardinales y hacer prácticas con la brújula, permitiendo desarrollar el conocimiento espacial proyectivo. También pueden trabajar las medidas lineales, pudiendo comparar longitudes de distintos fenómenos naturales (extensión de ríos, altura de montañas, etc.) y humanos (población de países, ciudades, producciones económicas, etc.), como así también comienzan a trabajar proporciones, utilizando escalas, y en la localización alfanumérica, facilitando el contacto con mapas de escala pequeña.

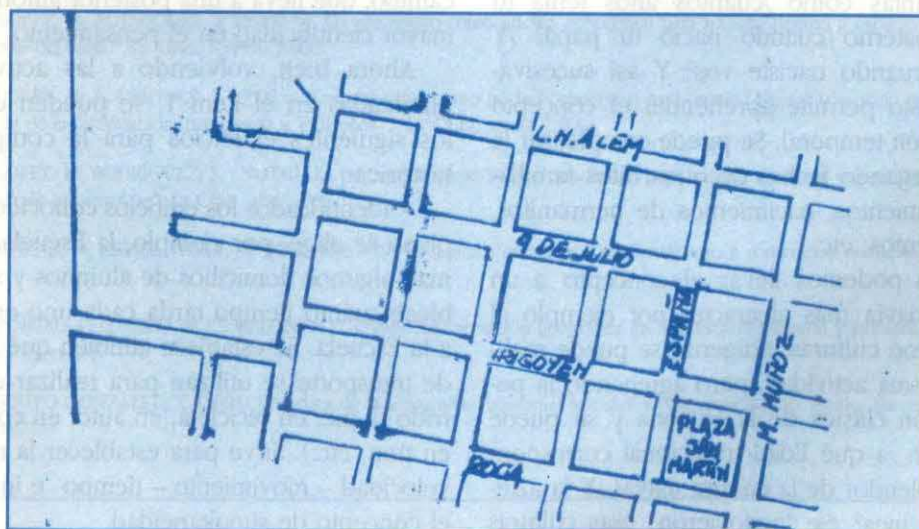
En definitiva, todo lo dicho permitirá al niño desarrollar su capacidad de organización espacial y de establecer relaciones entre lo físico y lo social.

En lo que respecta al aprendizaje del tiempo, en el segundo ciclo de la E.G.B. el alumno sabe relacionar órdenes de sucesión y duración y coordina las labores de espacio y tiempo con el concepto de velocidad. Pueden desarrollarse los conceptos de generación, sucesión de siglos y el antes y después de Cristo y se puede utilizar la periodización clásica (Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna, Edad Contemporánea) y el calendario. Inclusive en el último año del ciclo se puede comenzar a desarrollar el concepto de simultaneidad.

1. ACTIVIDAD PARA TRABAJAR EL ESPACIO: EL CROQUIS DEL PAISAJE.

Se pide a los alumnos que realicen croquis de lugares que conozcan, teniendo en cuenta un itinerario cotidiano o familiar, indicando el recorrido y los cambios de dirección que deben hacer. De esta manera reconocemos el desarrollo de la capacidad de autonomía en la orientación espacial y la capacidad de representación.

- Se presenta a los alumnos un plano de un lugar conocido donde se ubica a un chico en un punto determinado y a otro chico en otro lugar. ¿Qué calle deberá tomar el primero para encontrarse con el segundo? ¿Qué cambios de sentido tiene que hacer en el recorrido?
- Otro ejercicio que se puede hacer a continuación del anterior para identificar puntos y diseñar itinerarios en un plano de gran escala, a partir de una perspectiva aportada por una foto oblicua (que permita tener cierta perspectiva desde lo alto), podría ser el siguiente:
- Se presenta una foto de un lugar familiar y se pide que marque, en este caso, cuáles son los edificios más altos y dónde la construcción es baja, además de ubicar a los espacios verdes.
- Luego que pinte en el plano siguiendo las siguientes indicaciones:
 - Color verde: espacios verdes.
 - Color rojo: edificios de mayor altura.
 - Color amarillo: zona de edificación baja.
 - Color marrón: zona de relieve más alto.



- Señala en el plano con una línea el recorrido que debes hacer para ir de un edificio alto a otro o de un edificio alto al espacio verde más amplio.
- Este ejercicio se puede complementar, si es posible, con el trabajo con una fotografía aérea del mismo lugar. De esta manera se permite identificar los elementos del paisaje desde una perspectiva aérea ortogonal.

2. ACTIVIDAD PARA TRABAJAR EL TIEMPO: LOS CAMBIOS SOBRE EL PAISAJE.

Desde lo teórico es conveniente empezar a trabajar con el niño que está en la franja de los 9 – 11 años con conceptos temporales más complejos. Se puede establecer la diferencia entre tiempo astronómico, al que los niños ya están acostumbrados debido a que datan cotidianamente sus actividades, y el tiempo histórico, utilizando dimensiones sencillas y aprehensibles, como ahora – hoy – presente. Al secuenciar de esta manera establecemos relaciones de homogeneidad que el niño puede trabajar. Lo mismo vale para antes – ayer – pasado y después – mañana – futuro.

La línea de tiempo es un instrumento de suma utilidad para visualizar (hacer “concreto”) un concepto tan volátil para el niño que es el tiempo. Para llevarlo a un terreno comprensible se puede trabajar con genealogías familiares. Se les pide a los alumnos que averigüen en su historia familiar las fechas de nacimiento de padres, abuelos y, si es posible, bisabuelos y tatarabuelos. Se construye la línea –recordemos que *siempre* debe ser proporcional y a escala– y se ubican las fechas obtenidas. Luego se pueden realizar actividades simples que apunten a la comprensión del tiempo, basadas en preguntas como ¿cuántos años tenía tu abuelo paterno cuando nació tu papá? ¿Y cuántos cuando naciste vos? Y así sucesivamente. Esto permite aprehender el concepto de sucesión temporal. Se puede complejizar la tarea agregando fechas de otros hitos familiares: casamientos, nacimientos de hermanitos, fallecimientos, etc.

Luego podemos llevar el concepto a un plano todavía más abstracto, por ejemplo al trabajar con culturas indígenas se puede realizar la misma actividad, pero agregando la periodización clásica de la Historia y se puede preguntar: ¿a qué Edad tradicional corresponde el esplendor de la cultura maya? ¿Y la azteca? ¿Y la inca? ¿Se “conocieron” esas culturas entre sí? (Esta consigna sirve también para trabajar el concepto de espacio.) ¿Qué culturas conocieron los conquistadores europeos? ¿Cuál/es no? ¿Por qué? Es importante también incluir los conceptos Antes y Después de Cristo, lo que nos lleva a la organización del tiempo y

el calendario. Aquí es conveniente trabajar sobre el concepto de división plural del tiempo. Para ello se puede investigar acerca de cómo “cuentan” el tiempo otras culturas, como ser judíos, musulmanes o chinos; o bien volver sobre los grupos indígenas americanos y ver cómo contaban el tiempo los mayas. Como el niño en este ciclo tiene como máximo 11 años sólo pretendemos con estas últimas actividades introducirlo en el concepto de división simultánea y múltiple del tiempo. La aprehensión del concepto queda reservado al Tercer Ciclo de la Educación General Básica.

Otro concepto interesante que se puede trabajar en este ciclo es la diferenciación entre el relato verosímil pero no real (por ejemplo, la leyenda) y el verosímil y real (el relato histórico). Esto sirve para iniciar el camino hacia el pensamiento científico. Por ejemplo, si estuvimos trabajando con culturas indígenas tomar algún relato que nos hable sobre la toponimia de un lugar, analizar que elementos fantasiosos están incluidos en ese relato, establecer la relación entre el nombre y las características físicas del lugar, desechar los elementos inverosímiles e intentar una explicación más “científica”, pero provisoria, a través de un relato histórico – geográfico, de por qué ese lugar se llama así. Puede parecer ambicioso para un niño de 9 a 11 años, pero vale la pena intentar este camino, que lleva a una posterior autonomía y mayor científicidad en el pensamiento.

Ahora bien, volviendo a las actividades planteadas en el ítem 1, se pueden ensayar los siguientes ejercicios para la comprensión histórica:

- Identificados los edificios conocidos en el plano se elige, por ejemplo, la Escuela. Se toman algunos domicilios de alumnos y se establece cuánto tiempo tarda cada uno en llegar a la Escuela. Se establece también qué medios de transporte se utilizan para realizar el recorrido (a pie, en bicicleta, en auto, en colectivo, en tren, etc.). Sirve para establecer la relación velocidad – movimiento – tiempo e iniciar en el concepto de simultaneidad.

- Se establece qué tipo de transportes se usaban en el lugar, por ejemplo, cuando sus padres y/o abuelos eran chicos. ¿Son los mismos? ¿Cuáles estaban antes que ahora no se utilizan? ¿Y al revés? ¿Qué pasa con los tiempos? Sirve para comprender la sucesión.

- Se puede hacer un sencillo ejercicio "de campo". Se sale con los alumnos al área representada, que como ya dijimos es un lugar conocido y muy probablemente cercano a la Escuela, y se toma registro de las actividades que se realizan. Si hay gente o no, si son chicos o adultos, si hay medios de transporte, si hay negocios y de qué tipo son, si están cerrados o abiertos. Lo conveniente es confeccionar varios registros, por ejemplo a la mañana, al mediodía y a la tarde y los días de semana y los domingos. Se confecciona un cuadro comparativo. Sirve para reforzar el concepto de simultaneidad.

- Se le pide al papá o al abuelo que nos escriba un relato de cómo eran las actividades en

el barrio cuando ellos eran chicos (siempre y cuando hayan vivido en ese lugar). Se establecen comparaciones, se registran similitudes y diferencias. Sirve para comenzar con las ideas de proceso, cambio y permanencia.

- Si es posible se concurre a una biblioteca o archivo local y se buscan datos acerca de las actividades que se realizaban en el lugar en épocas pasadas, coincidentes con las generaciones de padres y abuelos. Se establecen comparaciones con los relatos pedidos en el punto anterior. Sirve para establecer el concepto de verosimilitud e iniciar en el proceso científico de búsqueda de información, contrastación de fuentes y establecimiento de explicaciones provisionales.

■ BIBLIOGRAFÍA

- BALE, J. (1989) Didáctica de la geografía en la escuela primaria. Madrid, Moratafi - M.E.C.
- CAPEL, H; URTEAGA, L. (1986) La geografía en un curriculum de ciencias sociales. Barcelona, Geocrítica, Nº 61.
- DE CASTRO, C. (1997) La geografía en la vida cotidiana. De los mapas cognitivos al prejuicio regional. Ediciones del Serbal, Barcelona.
- D'UVA; ROSSI (1998) Las ciencias sociales en la escuela nueva. Buenos Aires, Lumen Humanitas.
- LÓPEZ, M.; RODRÍGUEZ, S. (2.000 a) "Lo perceptivo como núcleo conceptual para trabajar tiempo y espacio en la E.G.B. 1". La Obra, enero 2.000.
- LOPEZ, M; RODRÍGUEZ, S. (2.000 b) "Lo perceptivo como núcleo conceptual para trabajar tiempo y espacio en la E.G.B. 1: la elección del tema". La Obra, febrero 2.000.
- LOPEZ, M; RODRÍGUEZ, S. (2.000 c) "Lo perceptivo como núcleo conceptual para trabajar tiempo y espacio en la E.G.B. 1: la búsqueda de la información: instrumentos y diseños". La Obra, marzo 2.000.
- LÓPEZ, M; RODRÍGUEZ, S. (2.000 d) "Lo perceptivo como núcleo conceptual para trabajar tiempo y espacio en la E.G.B. 1: la búsqueda de información". La Obra, abril 2.000.
- KOZAK, D; KRISCAUTZKY, M; DIAZ, M.B. (1994) Caminos cruzados. Constructivismo y contenidos escolares. Buenos Aires, Aique.
- PIÑEIRO PELETEIRO, M.R.; MELON, M.C. (1998) "La formación geográfica en la educación infantil y primaria". En : Iber, Nº 16, Grao, Barcelona.
- SOUTO GONZALEZ, X. (1998) Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio. Barcelona, Ediciones del Serbal.

Mario López es Profesor de Historia. Docente del Instituto Superior del Profesorado "Santo Tomás de Aquino". Jefe del Departamento de Ciencias Sociales en la Escuela Normal Superior "Rosario Vera Peñaloza", Villa Ballester, Provincia de Buenos Aires. Capacitador de CIPOD - La obra.

Sergio E. Rodríguez es Profesor de Enseñanza Media y Superior en Geografía. Coordinador de Turismo Casa de la Provincia de Mendoza. Capacitador de CIPOD - La obra.

El ecosistema. Factores abióticos.



Por Claudia Viola y Alejandro Lino

Calor / Luz ... Energía.

"... y Multivac dijo - Hágase la luz - y luego de un instante de instantes de calor infinito, la luz se hizo..."

■ ¿QUÉ ES EL CALOR?

Tal vez sea éste uno de los conceptos más esquivos con el que nos las tenemos que ver cuando abordamos las ciencias naturales con nuestros alumnos.

Pasar de una noción intuitiva a una formal no es tarea sencilla, aún suponiendo que esta noción intuitiva ya se halle instalada en el pensamiento de los chicos. Veamos entonces qué podemos hacer al respecto.

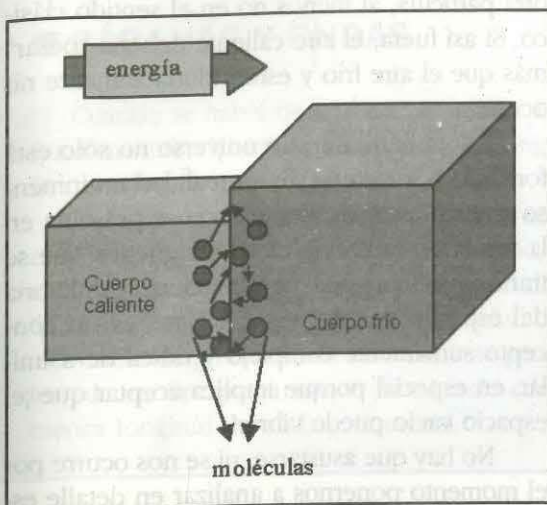
Dos notas atrás nos metimos de lleno en el análisis de los cambios de estado de la materia. Identificamos un factor fundamental en ellos relacionado con la cantidad de movimiento de las moléculas y que definimos como energía cinética. A mayor cantidad de movimiento mayor energía cinética y viceversa. De esta forma, en términos generales pudimos afirmar que un aumento en la energía cinética de las moléculas implicaba un debilitamiento de las fuerzas de cohesión, siendo estas fuerzas las responsables de mantener unidas a las mencionadas moléculas. Fuerzas de cohesión más débiles permiten mayor libertad de movimientos y a la dilatación progresiva le sucederá inevitablemente un abrupto cambio de estado, de sólido a líquido o de líquido a vapor. Inversamente, una disminución de la energía

cinética molecular provocará una pérdida de la capacidad de movimiento de las moléculas favoreciendo la acción de las fuerzas de cohesión, cuando esta pérdida de energía cinética es lo suficientemente importante, se producen la licuación de los gases y la solidificación de los líquidos.

Ahora bien, el principal mecanismo por el cual las moléculas ganan o pierden energía cinética consiste en la absorción o emisión de calor. Echo sumamente ligado a la experiencia cotidiana. Para hervir agua hay que calentarla y para formar hielo hay que enfriarla. Llegamos aquí a un punto crucial.

Al discutir en la nota pasada la naturaleza del calor, vimos que la teoría mecánica lo asociaba directamente con el movimiento molecular. Un cuerpo se halla tanto más caliente cuanto mayor sea el movimiento de las partículas que lo componen y los choques que entre ellas ocurren. Conceptos tales como estado térmico y excitación térmica responden a esta concepción. De esta manera es posible explicar el equilibrio térmico de dos cuerpos puestos en contacto. Las moléculas del cuerpo más caliente, es decir de mayor estado térmico, pierden parte de su movimiento al chocar con las moléculas del cuerpo menos caliente o de menor estado térmico, las que progresivamen-

te ven incrementado su movimiento a raíz de los sucesivos choques. Este proceso se denomina excitación térmica y transcurrido cierto lapso, se alcanza un estado de equilibrio térmico en el que las velocidades medias de las moléculas de los dos cuerpos son iguales. Si bien siempre habrá moléculas con mayor energía cinética que el promedio, también habrá otras con menor energía y las diferencias se compensan estadísticamente, manteniéndose una situación de equilibrio dinámico. En la práctica observamos que los dos cuerpos han alcanzado la misma temperatura y permanecerán así si no cambian las condiciones del medio.



Esta misma imagen nos permite entender la forma en que se calienta una habitación con una estufa. La llama de la estufa cede calor a las moléculas del aire que la rodean, las que aumentan su movimiento y se expanden chocando con las moléculas vecinas. La fuerza de gravedad hace que la cantidad de partículas aumente ligeramente hacia el piso de la habitación, usualmente esta diferencia es casi despreciable, pero ante una fuente de calor es suficiente como para que haya más probabilidad de choques en el piso que en el techo. Por lo tanto, las moléculas que se dirigen hacia el piso perderán energía más rápido que las que viajan hacia el techo, simplemente porque sufrirán más choques en su camino. Multiplicando esta situación por miles de trillones de moléculas resulta que las moléculas térmicamente excitadas viajan más libremente "hacia arriba" y se establece una dirección privilegiada. En términos macroscópicos notamos que "el aire caliente sube".

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.*

*Notas y formularios.
Estatuto del docente.
Más empresas proveedoras.
Nuevos links para todas las materias.*

Visite www.escolares.com.ar

Claro que este movimiento del aire caliente provoca el desplazamiento de una masa de aire equivalente desde el techo hacia el piso y como resultado se obtiene un movimiento circulatorio que se denomina corriente de convección. Estas corrientes son características de los gases y los líquidos sometidos a la acción del calor y son responsables, entre otras cosas, del origen de los vientos.

Como vemos, el considerar al calor como efecto del movimiento molecular puede explicar casi todos los fenómenos de conducción y transmisión. Pero hemos dicho "casi" todos.

Hoy sabemos que el espacio interplanetario es prácticamente vacío. ¿Cómo puede entonces transmitirse el calor del Sol a la Tierra? Es más, ¿cuál es el mecanismo mediante el cual nuestras papilas térmicas reciben la señal de calor?

Evidentemente la teoría mecánica de los choques moleculares no nos aporta respuestas convincentes en estos casos. Parece entonces inevitable tener que considerar otros aspectos más sutiles relacionados con el fenómeno del calor.

■ EXPERIENCIA DE LABORATORIO: EL CALOR SE PROPAGA POR RADIACIÓN.

1. Frente a una vela encendida coloque la mano y compruebe que siente calor.



2. Interponga ahora entre la vela y la mano un libro. Compruebe si siente calor.



3. Explicar si es el aire el que nos calienta o si son los rayos que parten de la fuente calorífica.

■ ¿QUÉ ES LA ENERGÍA?

Al definir al calor como el resultado del movimiento de las "partículas ínfimas" de las que están formados los cuerpos hemos caído en uno de los errores más comunes de la actividad científica. El confundir las causas con los efectos. El calor es el responsable de la variación de la cantidad de movimiento de las moléculas y no a la inversa. Cuando una de estas pequeñas partículas absorbe calor aumenta su energía cinética y la disminuye cuando lo cede o lo emite. Pero entonces, ¿qué es esto que absorbe o emite? Indudablemente no puede ser otra partícula, al menos no en el sentido clásico. Si así fuera, el aire caliente debería "pesar" más que el aire frío y esto indudablemente no ocurre.

Ahora bien, nuestro universo no sólo está formado por materia. Es en realidad un inmenso mar de energía. Esta energía se presenta en la forma de radiación electromagnética que se transmite como una perturbación ondulatoria del espacio, aún en el vacío. Éste es un concepto sumamente complejo y difícil de asimilar, en especial porque implica aceptar que el espacio vacío puede vibrar!

No hay que asustarse, ni se nos ocurre por el momento ponernos a analizar en detalle estos conceptos. Sólo vamos a retener lo siguiente: cuando en física hablamos de energía a secas, inevitablemente hacemos referencia a ondas electromagnéticas.

En otro momento hemos relacionado a la energía mecánica con la capacidad de realizar un trabajo y hemos dicho que el trabajo consiste en el efecto del desplazamiento de un cuerpo.

Toda vez que un cuerpo se desplaza por acción de alguna fuerza, se ha empleado cierta cantidad de energía que adquiere el cuerpo mientras dure su movimiento.

Esto mismo vale para la radiación electromagnética. Cuando una partícula absorbe esta radiación invariablemente modifica su estado de movimiento. Podemos asimilar esto a lo que sucede con un "surfista". Las olas del mar no son otra cosa que ondulaciones de su superficie por efecto del viento, del mismo modo que se ondula una sábana extendida o una bandera. La superficie del mar sube y baja rítmicamente por sectores y esta vibración se

transmite básicamente en la misma dirección del viento. Cuando el surfista se coloca en posición mar adentro, espera que se produzca un máximo en las ondulaciones y entonces se deja llevar por la ola. De esta forma, las olas del mar transmiten energía al modificar el estado de movimiento de la tabla de surf y al desplazarla realizan un trabajo.

Algo parecido le ocurre a una partícula cuando interactúa con radiación electromagnética. La diferencia está en que en lugar de la cresta de una ola, lo que impulsa a la par-

tícula se denomina fotón. En lugar de montarse en la cresta de la ola, la partícula se "traga" una porción de ella. Pero del mismo modo puede llegar a "escupirla", entonces disminuye su nivel de energía emitiendo un fotón.

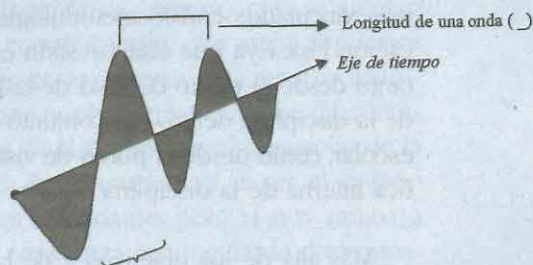
De esta manera, una partícula puede ser fuente de radiación electromagnética, en la medida que sea capaz de emitir fotones. Como cuando el surfista nada en un mar tranquilo y de su tabla se desprenden ondas que se esparcen sobre toda la superficie.

■ SÁBANAS Y ONDAS

Cuando se habla de ondas existen dos parámetros fundamentales para caracterizarlas, la longitud y la frecuencia.

Se denomina longitud de onda a la distancia que hay entre tres de sus ceros, o, lo que es lo mismo, entre dos máximos de sus crestas. La frecuencia equivale a la cantidad de vibraciones que ocurren por unidad de tiempo.

Ambas magnitudes son inversamente proporcionales, de modo que a mayor frecuencia corresponde menor longitud de onda y viceversa.



■ AMPLITUD DE UNA ONDA

Para ejemplificar estos parámetros podemos imaginar que estamos tendiendo una sábana muy amplia y que tiene uno de sus extremos bien sujetos en una cama. Es muy fácil en estas condiciones generar una onda, bastará con subir y bajar rápidamente nuestros brazos una vez pegando una sacudida. Veremos como la perturbación viaja por la sábana alejándose de nosotros. El ancho de una cresta se llama amplitud de onda y equivale a la mitad de la longitud de onda. Podemos ahora generar un tren de ondas si comenzamos a subir y bajar los brazos rítmicamente. Si el movimiento es lento las ondas serán suaves y alargadas, si el movimiento es veloz, las ondas se agrupan abruptamente y son mucho más cortas, de modo que se producen más ondas por unidad de tiempo en este caso que en el anterior.

Como puede notarse, a mayor frecuencia () le corresponden ondas más cortas y viceversa. Es más, hacemos mucho más esfuerzo para generar ondas cortas que largas, por lo tanto, las ondas cortas implican mayor contenido de energía que las ondas largas.

Claudia Viola es Profesora de Matemática, Física y Química. Docente Titular del Colegio N° 9 D.E. 12 "J. J. Urquiza". Profesora Titular del Instituto de Enseñanza Superior "J. B. Justo" y del Instituto Superior Palomar - Caseros. Capacitadora de CIPOD La obra.

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

Algunas consideraciones sobre lo metodológico en Educación Física.



Por Rubén Oddo y Fernando Blumenkranc

Nos interesa desplegar hoy algunos problemas vinculados con lo metodológico en Educación Física ya que esta cuestión es relevante tanto desde el punto de vista de la integración de la disciplina dentro del conjunto de la tarea escolar, como desde el punto de vista de la crítica interna de la disciplina misma.

Más allá de los objetivos y de la selección de contenidos, es evidente que el método, atraviesa todo el quehacer pedagógico y que cuando aprendemos, por un lado nos estamos vinculando con un conjunto de contenidos y por el otro nos estamos llevando una vivencia, una sensación sobre ese particular modo de relación con el saber que el "acto pedagógico" ha promovido. (M. Souto).

Un mismo contenido, puede ser enseñado por diferentes docentes, con diferente formación, con diferente personalidad y lo harán de "determinada manera" y esa modalidad quedará en la historia de cada alumno vinculando método y saber. El concepto de curriculum "oculto", explica y desarrolla esta problemática. (Torres, Jurjo).

Las condiciones institucionales más la personalidad y la estrategia docente van a condicionar fuertemente las "calidades" de apropiación de los contenidos por parte de los alumnos. Sobre qué concepción o concepciones de aprendizaje se asienta la práctica en Educación Física? Esta es una idea central ya que según partamos de una concepción u otra, la acción que se deriva es diferente. ¿Se apren-

de por asociación? ¿Por Insight? ¿Por ensayo y error? ¿Por construcción? Pensamos que la acción es solidaria con la emoción o no? ¿Pensamos que el movimiento es una pauta de acción desvinculada de la expresión?

Según nos vayamos respondiendo a estas preguntas, vamos a poder configurar una cierta línea de pensamiento que va a guiar nuestro accionar como docente. Algunas veces la falta de formación hace que el docente de Educación Física no esté esclarecido en profundidad sobre estos puntos y considere que "esto se enseña así", porque él lo aprendió así y sólo consiga reproducir un funcionamiento que puede no responder a los modos de aprender del niño. No nos olvidemos que en la Educación Física subyacen sólidas bases mecanicistas y esto hace que puedan quedar descuidados otros modos de pensar la motricidad y los aprendizajes. Como dice: Jean Le Boulch "toda la educación física contemporánea, influida por Demeny y Ling, ha surgido de la herencia cartesiana del animal - máquina y de la representación mecanicista del cuerpo humano..." (Le Boulch, 1978). De modo tal, la profundización sobre las concepciones de aprendizaje, es una tarea que tiene el docente y también la institución, ya que cada escuela tiene una orientación respecto de este tema y buscará siempre mayores grados de coherencia en la tarea. Si la dirección de la escuela promueve espacios de discusión entre directivos, maestros, maestros especiales y asesores, sobre un tema como por ejemplo "cómo entendemos el aprendizaje".

Y esto se reelabora con bibliografía, con aporte de casos adaptándolos al perfil institucional, es factible que muchas cuestiones metodológicas se aclaren, se enriquezcan, tomen algún sendero nuevo, se puedan encontrar acuerdos y pensar cómo convivir con los desacuerdos. Si la reunión con los docentes de educación física es sólo para acordar horarios, grupos y lugares de trabajo (como puede llegar a ocurrir, lo cual en sí mismo, es importante) estaremos en presencia de una reducción importante de la tarea escolar. El problema metodológico en la educación física es un tema que suele ser silenciado, del que se habla muy poco. No es sólo responsabilidad del docente, sino también de la institución, el debatir sobre el porqué del mantenimiento de una división "cuerpo - espíritu" que viene marcando la historia de la educación. Las reuniones de trabajo con docentes y directivos son entonces el mecanismo que le puede permitir a la escuela tejer su identidad y proyectarse. En ese marco se discute lo metodológico ¿cómo enseñamos para que nuestros alumnos aprendan mejor?

Otro aspecto a considerar, es el referido a cómo concebimos al deporte y la actividad física en general. Desde este punto de vista debemos pensar si el deporte es una práctica cultural social construida históricamente en las comunidades o es una práctica ahistórica donde se cumple con una tradición. Esta diferencia en el modo de pensar el proceso de construcción de las actividades físicas y los deportes, nos va a llevar a pensar de manera muy diferente el rol del alumno y el del docente. Se abre así el análisis del concepto de participación. Si el deporte es una práctica social, cultural, que las comunidades han desarrollado históricamente a lo largo de su existencia, significa que la participación de los alumnos estará más abierta y la del docente también, ya que todos somos actores en el proceso de desarrollo de estas prácticas. Por otra parte, si uno esta sujeto a responder a una tradición, la capacidad "de movimiento" de todos es mucho más reducida y si la participación disminuye es muy factible que disminuyan también el compromiso y el entusiasmo que son aspectos que deben signar a este tipo de actividades. El deporte es una práctica que en la

sociedad tiende a democratizarse y aunque este concepto pueda discutirse es evidente que hay mayor acceso al mismo. Ahora bien, ¿tiende a democratizarse en la escuela?, ¿cuáles son los mecanismos que tienen los alumnos para participar en ciertas tomas de decisión?, ¿de qué manera tiene participación el docente en las tomas de decisión? Este es un aspecto que tiene que ver centralmente con lo metodológico.

Dentro de esta perspectiva también debemos considerar cuál es el horizonte de estas prácticas, dicho de otra manera, ¿hacia dónde apuntan?, ¿cuál es su sentido? El objetivo es que los alumnos aprendan "un deporte", o el objetivo es que los alumnos construyan una motricidad armónica, segura, que se sientan confiados con su cuerpo, que estén dispuestos a aprender cosas nuevas, que tengan instrumentos para resolver creativamente diferentes situaciones. Si el objetivo es el desarrollo de la motricidad, la diversidad va a ser el criterio metodológico fundante, pero si nos vamos a ceñir a la enseñanza restringida de determinados contenidos vamos a estar uniendo los medios con los fines pudiendo llegar a conclusiones equívocas si consideramos que a los alumnos no les gusta el deporte cuando en realidad estuvieron meses, tal vez años con la misma propuesta. Entonces ¿cuál es el horizonte?, ¿cuál es la oferta escolar? Éste es otro tema que no puede quedar afuera del debate institucional para poder identificar el sentido del área y para fundamentar el método en el interior de la disciplina.

Del mismo modo podemos pensar si enseñamos a escribir para que el alumno copie del pizarrón o para que pueda expresar sus ideas. Efectivamente podemos observar que esta tendencia a confundir medios y fines puede encontrarse en todas las áreas dándole un sentido particular a lo metodológico derivándose de ahí la importancia de un trabajo constante sobre estos aspectos.

Estar esclarecido sobre estos puntos, es tarea del docente y de la institución, porque también a través de la actividad física la escuela se muestra hacia los propios alumnos, hacia los padres y hacia el afuera.

El otro aspecto que merece ser tenido en cuenta dentro del planteo metodológico y que se vincula de manera muy firme con otros aprendizajes, es el referido a cómo los niños acceden a la progresiva comprensión y aplicación de la norma, tanto en los juegos como en la vida social, es decir, como límite o pauta de comportamiento. Será otro el enfoque general de la tarea según pensamos la norma como una pauta dada sólo pasible de ser aceptada o si la misma está sujeta a múltiples procesos de construcción por parte del niño. Por ende la intervención pedagógico-metodológica va a ser diferente.

En la reelaboración institucional de estos aspectos, veremos cómo el modo de comprender la regla de un juego, aceptar un límite o aceptar jugar en el equipo contrario al de "mi amigo", son aspectos visibles de una manera propia y circunstancial que recorre todo el comportamiento del niño y al ser esta cuestión comprendida por cada docente, el niño se sentirá más confiado en el adulto.

Otro aspecto que vamos a incluir dentro del problema metodológico y que tiene gran relevancia para la Educación Física y la institución, es el tratamiento del diferente, o sea aquel alumno que por diversas circunstancias no puede hacer lo que todos los demás hacen, pero está en la clase común. ¿Quedará exceptuado de la Educación Física? ¿No gozará de sus beneficios? Es un problema que puede ser muy extenso, pero vale enunciar que es necesario que sea tratado institucionalmente, para poner en juego las concepciones de cada uno y buscar acuerdos que den base a un tratamiento institucional.

No puede quedar afuera de la reflexión metodológica, el abordaje de la evaluación. Qué criterios la fundamentan, cómo la utilizamos, cuál es la implicancia de los alumnos ya sea desde el diseño, la fijación de parámetros y el uso de los resultados.

Éste es otro de los temas que no pueden quedar afuera del marco de discusión institucional. Muchas veces lo que el alumno rindió un determinado test, se convierte en "su nota" ¿será esto evaluar? Considerando las im-

plicancias que tiene para el alumno desde el punto de vista de su autoestima y lugar en el grupo. ¿Como se incorporan otros aspectos del desempeño en la tarea? Revisar esta confusión entre medir y evaluar es una tarea que hoy puede considerarse pendiente en muchos casos.

Los aspectos enunciados no son los únicos temas dentro de un debate actual sobre lo metodológico, habría que desplegar por ejemplo aquellos más específicos referidos a la motricidad concretamente, pero los que hemos nombrado son centrales desde el punto de vista de su vinculación con el enfoque de la institución escuela de manera más general y quizás, por ser lo más abarcativos sean también los más relevantes porque son los que ponen en juego sobre todo definiciones epistemológicas y político sociales.

■ BIBLIOGRAFÍA:

Schlemenson, A.: **Organizar y Conducir la Escuela**. Bs. As., Paidós, 1996.

Le Boulch, Jean: **Hacia una Ciencia del Movimiento Humano**. Bs. As., Paidós, 1978.

Camillioni A. y otros: **Corrientes Didáctica Contemporáneas**. Bs. As., Paidós, 1996.

Rauch, André: **El Cuevo en la Escuela**. Bs. As., Kapelusz, 1985.

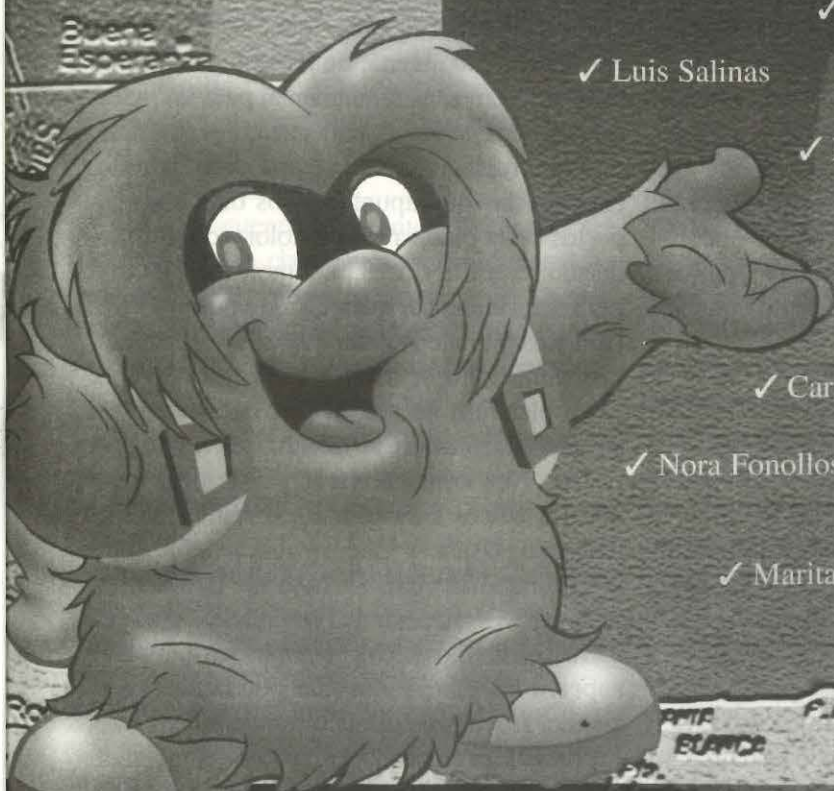
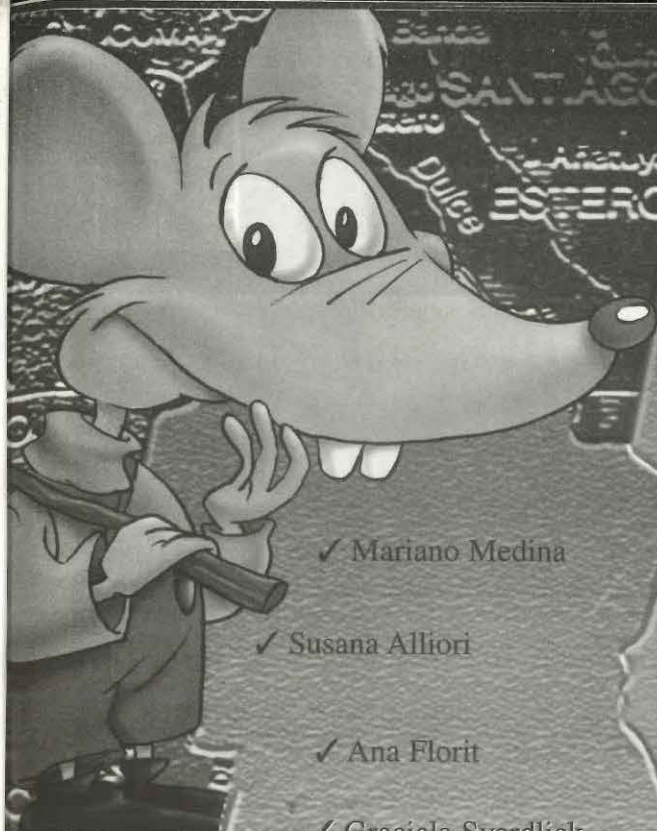
Souto, Marta: **Hacia una Didáctica de lo Grupal**. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.

Torres, Jurjo: **El Curriculum Oculto**. Madrid, Morata, 1992.

Nota: Para comentarios y/o consultas, dirigirse a los teléfonos 4822-0559/4823-4669 o por mail a blumen@arnet.com.ar

Rubén Oddo es Profesor de Educación Física. Lic. en Ciencias de la Educación. UBA. Psicomotricista. Asesor Institucional.

Fernando Blumenkranc es Profesor de Educación Física. Lic. en Ciencias de la Educación. (UJFK.) Consultor Organizacional.



✓ Alba Perez

✓ Graciela Gallicchio

✓ Mariano Medina

✓ Susana Alliori

✓ Ana Florit

✓ Graciela Sverdlík

✓ Martín Arias

✓ Graciela Ostrovsky

✓ Elda Pavan

✓ Silvia Shujer

✓ Luis Salinas

✓ Patricia Klin

✓ Carmen Bártolo

✓ Nora Fonollosa

✓ Marita Berenguer



**"Palabras
para crecer"**

Textos
regionales para
1º, 2º y 3º 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.**

García del Río 2419 2º piso Cap. Fed.
Tel/Fax: (54-11) 4703-0526/2711 Email: Thag@netline.com.ar

DISTRIBUYE

la obra

Agreglo 3923 (1224) Cap. Fed.
Telefax.: (011) 4958-1777/1779/6283

Las artes plásticas y la escuela. (Segunda parte.)



Por Diana Diez

"Cada forma tiene también un contenido interior."

Vasili Kandinsky

La expresión plástica es mucho más que una representación de lo que vemos: es el reflejo de un conjunto de símbolos y asociaciones emocionales que establecemos internamente. Educar, en esta materia, es despertar en el niño lo que ya está, ampliar su campo perceptual, proporcionar un espacio adecuado para que manifieste sus emociones y su particular forma de ver el mundo.

En las disciplinas artísticas pensamos con los sentidos. Las experiencias sensoriales enriquecen nuestro conocimiento del medio y, por ende, nuestro pensamiento. Una persona que confía en su capacidad expresiva y creativa se siente segura a la hora de decidir en otros aspectos de su vida. Sentir que las propias iniciativas son valiosas ayuda a encontrar, con mayor seguridad, respuestas originales y/o personales frente a los desafíos que se le plantean.

■ PLANIFICANDO LA ACTIVIDAD

Crear implica también establecer un orden.

Las clases de plástica suelen tener una apariencia diferente a las de otras disciplinas. Lo que muchas veces puede parecer un desorden, suele ser una situación de intensa producción. Una dinámica suelta ayuda en el proceso creativo. El maestro es el encargado de visualizar y contener esa dinámica más libre y, para ello, es preciso una minuciosa planificación.

Cada grado demanda una actitud y una planificación diferente del maestro, no sólo por la etapa de desarrollo que atraviesan los niños, sino por las peculiares características que las individualidades presentan. Al conocerlos, es muy importante que prestemos atención a quiénes son esos niños, a qué lugar pertenecen, cuales son sus intereses particulares, cómo funcionan como grupo, cuáles son sus tiempos de trabajo, cuál es el mejor modo de llegar a ellos. Ser flexible, saber escuchar y tener una actitud abierta, de replanteo constante frente a la tarea, es fundamental para un maestro de arte (en verdad, para cualquier maestro).

Proporcionar, en cada etapa de desarrollo, experiencias que apunten a los diferentes aspectos de la plástica (línea, color, collage, modelado, construcciones...) y motivaciones que permitan diferentes maneras de encarar el trabajo, nos permite atender a la variedad de temperamentos que se manifiestan en cada grupo.

Al planificar las actividades, debemos prestar mucha atención al objetivo de cada propuesta. Nos compete crear condiciones para que los chicos conozcan las herramientas del lenguaje plástico y puedan usarlas con libertad. Aunque la clase se base en el descubrir personal, es necesario presentarles gradualmente elementos técnicos concretos para que superen las dificultades que puedan ir apareciendo. El lenguaje plástico es sumamente rico. En futuras presentaciones, abordaremos algunas actividades que podemos realizar en relación a diversos aspectos de la plástica.



■ ACOTANDO ESPACIO Y TIEMPOS

Muchas veces resulta difícil acotarnos cuando estamos inmersos en una actividad placentera y viendo el disfrute general. Un buen plan de clase nos permite ordenar las necesidades específicas de la actividad que se va a desarrollar (distribución de espacio, tiempo y materiales).

Tener en cuenta los momentos en que se puede dividir la clase –motivación, desarrollo de la actividad, orden y evaluación– y los tiempos aproximados que destinaremos a cada uno, contribuye al desarrollo de una dinámica fluida.

• Motivación:

Es el motor de la actividad. Debe ser rica, intensa, breve y acorde con los intereses de los niños; o sea, capaz de estimular los sentimientos, pensamientos y percepciones. No es recomendable partir de grandes abstracciones, sino proponer a los chicos experiencias directas que los involucren y con las que se identifiquen.

Para que este momento tenga una cuota de magia, y resulte estimulante y significativo, el maestro debe estar entusiasmado con la propuesta y crear un clima lúdico y placentero. Cuentan aquí sus propias artes y la comunicación que establece con el grupo. Acotar el tiempo destinado para la motivación es fundamental, ya que cuando el disparador opera, los chicos deben comenzar a trabajar. Si se extiende demasiado y resta tiempo a la acción, de una clase para otra se pierde su efecto.

Los recursos pueden ser diversos: un cuento, una música, una propuesta temática, un juego de representaciones, diapositivas, un video, una charla, una salida, la visita a una exposición o simplemente la presentación de una nueva técnica.

Es interesante contar en el aula con libros o láminas de obras de diferentes artistas y también elementos de la naturaleza, tales como caracoles marinos, piedras, plantas, etc.

En el primer ciclo de la EGB, los chicos se motivan fácilmente frente a una propuesta plástica si el planteo tiene que ver con su mundo cercano y con la exploración de los materiales.

A partir del primer año del segundo ciclo de la EGB, los niños prefieren aquellos temas que movilizan la fantasía, la investigación, lo absurdo y también las propuestas que los inducen a

observar con más atención el medio que los rodea (aspectos físicos y relaciones sociales). Un período más complejo se inicia en el segundo nivel del segundo ciclo, a raíz de la actitud crítica que los chicos adoptan en relación a sus producciones. Ya no alcanza sólo con sugerir un tema. Es necesario ayudarlos con elementos concretos a superar trabas, es decir, desarrollar propuestas que los ayuden a observar, a comprender las formas que ven y a adquirir confianza en el propio modo de representar, intentando combinar trabajos de observación con experiencias más libres de imaginación (autorretratos, croquis de figura humana, paisajes, fotomontajes, juegos de exagerar y transformar, etc.).



En el tercer año del segundo ciclo suelen aparecer inquietudes en relación a las representaciones tridimensionales en el dibujo y la pintura. Acercarlos a sencillas nociones de perspectiva puede significar un buen aporte y resultarles muy atractivo, pero debemos tener en cuenta que la evolución gráfica, así como la capacidad de comprender, son normalmente desparejas en un mismo grupo. Por esta razón, es importante que establezcamos un diagnóstico para elegir el modo y el momento adecuado de introducirlos en el tema.

• El desarrollo de la actividad:

Una vez planteada la motivación, es importante que los materiales estén al alcance de los niños para que rápidamente puedan abocarse a la acción.

La música suele ser un acompañamiento ideal para este momento de la clase. Ayuda a la concentración y a crear un clima agradable. En

estos tiempos, en las ciudades, los chicos están acostumbrados al permanente bullicio y a veces se angustian cuando el silencio es total. Es bueno que puedan dialogar, pero cuidando que esto no les impida concentrarse. En verdad, demasiada articulación verbal no nos permite adentrarnos en un lenguaje más sensorial.

En esta etapa de la clase, el maestro puede acercarse un poco más a los chicos en forma individualizada. No hay que interferir cuando están concentrados, simplemente estar a disposición si lo requieren. Es posible establecer un contacto más estrecho con todos. Hay chicos que son muy tímidos y esperan este momento para contar algo personal o consultar por alguna inquietud. No olvidemos que ellos están manifestando nada menos que sus emociones.

• El orden:

¿Quién no ha sentido la frustración de tener que abandonar una tarea que le entusiasma? Este suele ser el momento más odioso de la clase, pero es necesario destinar un tiempo adecuado para que las cosas vuelvan a su sitio. Es el momento apropiado para desarrollar una conciencia de cooperación y de cuidado de los materiales y del espacio de trabajo. La posibilidad de nombrar ayudantes rotativos permite que todos tomen conciencia de la necesidad de cooperación. Además, los diferentes materiales que se utilizan implican cuidados específicos que los chicos deben conocer para poder ser más libres en su uso y aprovechamiento. Un ámbito de respeto y colaboración, entre pares y con los adultos, también transmite confianza para que se entreguen en una actividad expresiva.

• La evaluación con los chicos:

El final de la clase puede ser el momento ideal para, periódicamente, reflexionar sobre lo realizado. Se pueden mostrar los trabajos y analizar el curso de la actividad; consultar sobre dificultades e intereses; y establecer nuevos proyectos o enriquecer los que se están realizando con los aportes de los chicos. Es un momento de devolución sumamente importante para visualizar los diferentes modos de expresión y el respeto con que debemos observar las obras de los demás.

A mitad y a fin de año, es interesante realizar una evaluación (escrita u oral) para saber cómo se sienten en la clase, qué es lo que más y lo que menos les gusta, sus sugerencias de cambios, etc. Esto nos ayuda a analizar el curso de la actividad y a mejorar la comunicación con los chicos.



• El espacio y los materiales de trabajo:

Es ideal contar en la escuela con un espacio destinado a la actividad artística. Esto facilita la tarea y favorece el rápido ingreso del niño a una actitud diferente. Mesas para compartir y poder utilizar hojas de diferentes tamaños, espacio para secar los trabajos, una pileta accesible, lugar donde guardar las obras y los materiales son factores que contribuyen a una dinámica más independiente.

Lamentablemente, esto no siempre sucede, y el maestro de plástica se ve obligado a trabajar en la misma aula en que se desarrollan el resto de las materias. En ese caso, es valioso intentar crear un clima especial de integración para la hora de arte, cambiando la disposición de mesas y asientos o utilizando, en caso de ser posible, el piso o las paredes como apoyo para desarrollar algunas actividades.

También es interesante, algunas veces al año, buscar nuevos espacios —el patio o algún salón, por ejemplo— o realizar alguna salida que permita otra dinámica de trabajo.

Con respecto a los materiales, es importante tener en claro el momento y la forma de proponer su uso. Lo importante es que respondan a las necesidades expresivas de los niños y que ellos puedan conocer y explorar diversas formas de aprovecharlos.

La posibilidad de variar los soportes para el trabajo es enriquecedora. Usar hojas de diverso grosor, textura, color y tamaño (cartulinas, papel de escenografía, cartones, papeles de envolver, diarios, etc.); dibujar o pintar sobre telas, maderas, telgopor, metal, lija, vidrios, espejos, cuero o muro permiten experimentar sensaciones variadas. También es interesante cambiar de perspectiva y trabajar sobre tableros, contra la pared o sobre el piso para modificar la forma de encuentro con el trabajo.

Es real que en la mayoría de las escuelas se cuenta con pocos materiales. En este caso, hay que apelar a la creatividad del maestro, pues es posible encontrar muchos recursos interesantes en la naturaleza y entre elementos que nuestra sociedad desecha. Cuando están entusiasmados con una propuesta, los chicos se convierten en grandes recolectores y descubridores de maravillosos materiales para desarrollar sus obras.

■ PARA FINALIZAR

En el jardín de infantes y en el preescolar, la forma de aprender es, básicamente, a través de las actividades lúdicas y la exploración de los sentidos. En la escuela primaria, las exigencias curriculares, con gran acento en los aprendizajes intelectuales, hacen que estas modalidades en gran medida se pierdan. Las disciplinas artísticas nos permiten rescatar el gran valor del mundo sensorial y del juego en el aprendizaje.

■ BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA:

- Arnheim, R.: **El pensamiento visual**. B. Aires, Eudeba, 1971.
 -----: **Arte y percepción visual**. Buenos Aires, Eudeba, 1972.
 Duborgel, B.: **El dibujo del niño**. Barcelona, Paidós, 1981.
 Edwards, B.: **Dibujar con el lado derecho del cerebro**. Barcelona, Urano, 1994.
 Gardner, H.: **Arte, mente y cerebro**. B. Aires, Paidós, 1997.
 -----: **Educación artística y desarrollo humano**. B. Aires, Paidós, 1997.
 Hargreaves, D. J.: **Infancia y educación artística**. Madrid, Morata, 1991.
 Lowenfeld, V.; Lambert Brittain, W.: **Desarrollo de la capacidad creadora**. B. Aires, Kapelusz, 1973.
 Read, H.: **Educación por el arte**. Barcelona, Paidós, 1982.
 Stern, A.: **El lenguaje plástico**. B. Aires, Kapelusz, 1965.

Diana Díez es Profesora de Bellas Artes y de Educación Preescolar.



**23 y 24
JUNIO**

Auspicia:



CAPITAL FEDERAL

**3er. ENCUENTRO
NACIONAL DE INTEGRACIÓN
DE NIÑOS DISCAPACITADOS
AL NIVEL INICIAL
(Jardín Maternal, Jardín de Infantes)
Y EGB.**

"INTEGRACIÓN EN ACCIÓN: APORTES PEDAGÓGICOS Y METODOLÓGICOS."

Organiza:

Centro de Investigación, Perfeccionamiento
y Orientación Docente (CIPOD) de La obra S.A.

Temáticas a abordar:

- Integración: fundamentación teórica.
- Significado, abordaje y dinámica del proyecto institucional.
- El jardín maternal como lugar de prevención.
- La familia: sostén, compromiso y acompañamiento en el proceso de integración.
- Entender y atender la escuela ante la diversidad.
- Las escuelas inclusivas.
- Legislación Nacional.
- Adecuaciones curriculares.
- Testimonios.

Destinatarios:

Docentes: maestras de nivel inicial y de EGB, 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, padres, etc.

Coordinadoras:

Prof. Silvia Chiappino, Prof. Mirta Yanov,
Prof. Stella Caniza de Paez.

Coordinador general:

Prof. Lic. Sandro Rivera.

Modalidad:

Conferencias, talleres, paneles y presentación de experiencias.

Horario de realización:

23 de Junio: 17:00hs acreditaciones. 18:00hs - 21:00hs (desarrollo).

24 de Junio: 9:00hs - 12:00hs. 14:00hs - 18:00hs.

Informes e Inscripción:

CIPOD: Agrelo 3923 (1224) Capital Federal.

Telefax: (011)4958-1777/ 4958-1779/6283/4983-5606 (de 9:00hs a 17:00hs).

Sr. Javier Ferrario: (011) 4233-3225 (de 18:00hs a 22:00hs).

E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

Presentación de experiencias:

Los interesados en presentar trabajos y experiencias deberán respetar los siguientes criterios y normas:

Formalidades para la presentación:

Las experiencias seleccionadas serán presentadas en los espacios destinados a talleres.

El trabajo se presentará en un disquete de 3.5 "word para Windows" y dos copias impresas en tamaño A4. Incluirá, además, el currículum vitae de los responsables.

Será precedido por una síntesis que no exceda el número de dos hojas tamaño A4 o carta.

La propuesta deberá contener: nombre de la experiencia, localidad e institución donde se realizó, indicar nivel pedagógico al que pertenece: Nivel Inicial (maternal, jardín o preescolar) o EGB. Mencionar la conformación del equipo interdisciplinario que intervino.

Tiempo destinado para exposición:

2hs aproximadamente.

Fecha de presentación:

Los trabajos serán recibidos hasta el 5 de Junio en la siguiente dirección: CIPOD - La obra. "3er. Encuentro Nacional de Integración". Agrelo 3923 (1224) - Capital Federal.

Observaciones:

Para la presentación de los trabajos el o los integrantes deberán estar inscriptos en el Encuentro.

Una vez seleccionadas las experiencias, el coordinador general del Encuentro, se comunicará con los autores, a fin de definir criterios organizativos.



**23 y 24
JUNIO**

CAPITAL FEDERAL

**3er. ENCUENTRO NACIONAL DE INTEGRACIÓN
DE NIÑOS DISCAPACITADOS AL NIVEL INICIAL
(Jardín Maternal, Jardín de Infantes) Y EGB.**

Lo imposible, lo inesperado, lo inútil y lo erróneo en tecnología.



Por Adriana Silvia Cohan

Recuperar la **capacidad de asombro** y el **ansia por saber** son objetivos en sí mismos. En Tecnología, adquieren un matiz muy particular ya que, tal como lo plantea un mensaje mundial de la UNESCO, en todo el mundo **la escuela está cada vez más lejos de los cambios tecnológicos y sociales** corriendo el grave peligro de transformarse en "fortalezas del pasado". Esto implica una urgente necesidad de actualización. Pero, no sólo de contenidos. El alumno como eje y depositario del hacer educativo tiene que encontrarse en condiciones de aceptar que la escuela, que generalmente estuvo lejos de su vida "extraescolar", ahora tratará realmente de estimularlo, despertar su interés, captar su atención.

Lo **absurdo**, lo **insólito**, lo **inesperado**, creemos que despierta en nosotros y en nuestros alumnos el interés suficiente como para que creamos posible el cambio que nos debemos proponer y reflejar en nuestra acción docente. Esto es factible -sobre todo- si nuestra invitación a la acción es divertida o se plantea como un desafío al intelecto (no sólo el de los niños, también -y en primer lugar- el nuestro). ¿No son éstos algunos de los factores que nos movilizan en la vida cotidiana?

No confundamos resolución de problemas con "tener un problema". Problemas no nos faltan, las soluciones las encontraremos no sólo conociendo los medios, sino logrando desarrollar nuestra capacidad de involucrarnos con la tarea o problema por estar motivados para hacerlo.

Pareciera que en la actualidad, dados los logros del desarrollo tecnológico, nada es imposible, nada puede asombrarnos. Esto, lejos de ser una ventaja, puede llevarnos a perder la capacidad de sorprendernos y esa sana curiosidad por descubrir y saber.

Por eso, creo que es conveniente rescatar el valor de lo **sorprendente**, de lo **insólito**, de lo **desconcertante**. Lo inesperado, lo insólito, lo asombroso, pareciera que tienden -en general- a estimular nuestra atención, llamándonos a la acción o a la interpretación del motivo que funciona como "disparador".

Si alguien pasea por la calle vestido de modo absolutamente diferente al que impone la moda o las costumbres de una determinada sociedad, seguramente será depositario de las miradas de muchos. ¿Sólo de las miradas? A partir de la percepción de lo diferente, inevitablemente comenzarán a elaborarse posibles "hipótesis": "está loco", "seguramente viene de un país lejano", "ya no saben qué hacer para llamar la atención", etc., etc.

De modo que lo **llamativo** moviliza nuestro pensamiento. De la misma manera, lo **inesperado** también nos pone en acción. Luego de una primera reacción de asombro, solemos desplegar **intentos por ubicarnos** frente a la nueva situación no prevista. Para ejemplificar, dentro del ámbito de la tarea áulica: una **consigna inesperada**, dada en el momento en que los alumnos creen haber concluido su labor, puede causar esa primera reacción paralizante para luego impulsarlos a

continuar la tarea con nuevos bríos y a poner en acción su capacidad creativa.

Claro, que la consigna debe ser "interesante", "apasionante", de ser posible.

No dudemos de que una reacción semejante se produce en nosotros cuando nos informan que "algo" contiene una **equivocación**. Es valioso rescatar el valor de **lo erróneo**, pero, para Tecnología, desde una perspectiva distinta.

¿Qué sucedería si presentáramos algo "equivocado", "incorrecto" -algún elemento: máquina o herramienta- en el transcurso de una clase de Tecnología? Aquéllos que fuimos formados hace muchos años en el hacer docente, podríamos preguntarnos: ¿no debemos evitar mostrar lo erróneo para que el alumno no lo fije en su "mente" como correcto?

Todo depende... ¿de qué? Del modo en el que lo presentemos.

Pensemos, por ejemplo, en un recurso gráfico, en el que el alumno pueda ver una máquina que muestra ciertos mecanismos que intervienen en su funcionamiento. Podemos pedirle que observe el artefacto y que describa la secuencia de acciones que cumplen dichos mecanismos para que la máquina funcione. Pero... el dibujo podría contener un **error** que **estímule la actividad** de búsqueda de las causas de un mal funcionamiento.

¿Recordamos el juego de los errores o las diferencias, en el que teníamos que encontrar las desemejanzas presentes en dos dibujos aparentemente iguales? ¿Para qué puede servirnos esto en Tecnología?

Por ejemplo, una presentación de esta naturaleza de dos máquinas aparentemente iguales, pero en las que algún elemento es diferente y, más aún, incorrecto, puede ser útil tanto en el momento inicial del tratamiento de un tema, en su desarrollo o como elemento de evaluación. Podemos advertir a los alumnos que existe un error en el material presentado o podemos no hacerlo, dejando que ellos mismos sean quienes deban percatarse de la diferencia y descubrir el error.

La tarea intelectual en la que se embarcan podría resultarles más sencilla o accesible si les ofrecemos la oportunidad de comparar dos máquinas: una que pueda funcionar correctamente y otra en la que puedan encontrar la falla. Todo depende del nivel del grupo y de los objetivos que se hayan fijado para la tarea.

Si los alumnos cuentan ya con conocimientos suficientes, podrán llegar a la detección de cierto operador que no esté ubicado adecuadamente, es decir, que no aporte nada o que entorpezca el funcionamiento de la máquina.

¿Y si no cuentan con esos conocimientos? Entonces, si los saberes previos son suficientes, comencemos a trabajar el nuevo concepto. Pensar en encontrar los errores en un gráfico o en una maqueta de una máquina no parece tan descabellado si deseamos que los alumnos pongan en acción los conocimientos que creemos que ya poseen. Pero, también puede ser útil como disparador para introducir un nuevo concepto a partir de la "incomprensión" de un mecanismo al que se le está tratando de descubrir su lógica técnica. Lo importante, como siempre, es que a continuación los interesados observadores fundamenten las afirmaciones a las que lleguen con respecto a la utilidad o inutilidad de la máquina.

Es importante señalar que no nos estamos refiriendo al tratamiento de un concepto técnico en particular, sino al aprovechamiento de reacciones propias de los seres humanos ante lo imposible, lo inesperado o lo erróneo, como estrategia motivadora de aprendizajes, en este caso, técnicos.

Si avanzamos en la propuesta, una vez descubierto el error, les podremos solicitar que mejoren el modelo dado, que solucionen el problema detectado o que diseñen algún otro artefacto alternativo.

Por lo que venimos desarrollando debemos dar por sentado que estamos haciendo referencia a tareas posibles de ser encaradas en el 2º ciclo de la EGB. Pero, los mismos criterios, pueden ser utilizados en el 1er. ciclo de la EGB, si las actividades se adecuan con el nivel.

En este caso, las experiencias pueden pasar por detectar por qué un cuchillo sin filo no es útil para cortar, por qué una cuchara plana no puede contener sopa, por qué con un tenedor de puntas gruesas y redondeadas no se puede pinchar la comida, por qué un rallador de queso o verduras debe tener cierto filo. Podríamos imaginarnos lo interesante y divertido que resultaría para los pequeños alumnos realizar intentos reales para que cubiertos o utensilios con las características mencionadas cumplan con la misión para la que, supuestamente, fueron fabricados.

Es fascinante ver cómo los alumnos se asombran al comprobar que el prototipo de cartón de una picadora de carne manual o de un molinillo de café, realizado por ellos mismos, no sirve para picar carne o para moler café. (Y, acá hablamos, por ejemplo, de un 4º o 5º año de la EGB.) Los niños podrían pensar: "¡Qué decepción! ¡Tanto esfuerzo y no sirve!"

El **asombro** de los alumnos, surgido al finalizar la tarea, ante la inutilidad de la propia producción, parece poseer una connotación diferente al asombro frente a una situación no prevista. Los docentes deberemos ser sumamente cuidadosos al presentar las actividades y tener en cuenta que el alumno puede definir el objetivo final a alcanzar -y muchas veces es conveniente que lo haga- y algunas dimensiones del trabajo a realizar. De esta manera, se limitarían las decepciones (que no es lo mismo que no equivocarse) y los pequeños "fracasos" se convertirían en situaciones estimulantes para realizar un nuevo intento.

Posibilidades de empleo de lo imposible, lo erróneo, lo absurdo o lo inútil en la actividad áulica en el área de Tecnología son innumerables.

¿Qué tal una máquina que corte pan en rodajas y que requiera del hombre que la maneje que realice un esfuerzo equivalente al que realizaría si sujetara un cuchillo con su mano y cortara directamente el pan? *Nos podemos imaginar, por ejemplo, una máquina que combine una manivela (accionada por el hombre) en un extremo, poleas, bielas, etc., y que en el otro tenga un cuchillo o equivalente que realice un*

movimiento en sentido horizontal sobre un trozo de pan. Parecería ridículo, ¿no?

Pero, los alumnos podrían tardar más de lo que imaginamos en descubrir que semejante complejidad es **inútil**. En el transcurso de su esfuerzo de análisis podrían tener contacto con conocimientos básicos como, por ejemplo, la transformación de un movimiento circular en lineal.

Si invertimos la propuesta podríamos sugerir que diseñen una máquina en la que se combinen diferentes operadores y que sirva para realizar una tarea tan sencilla como cortar el pan en una mesa familiar. O sea, ¿cómo lograríamos complicar inútilmente una tarea? El desafío, en algunos casos, puede resultar gracioso y, por esto, motivador.

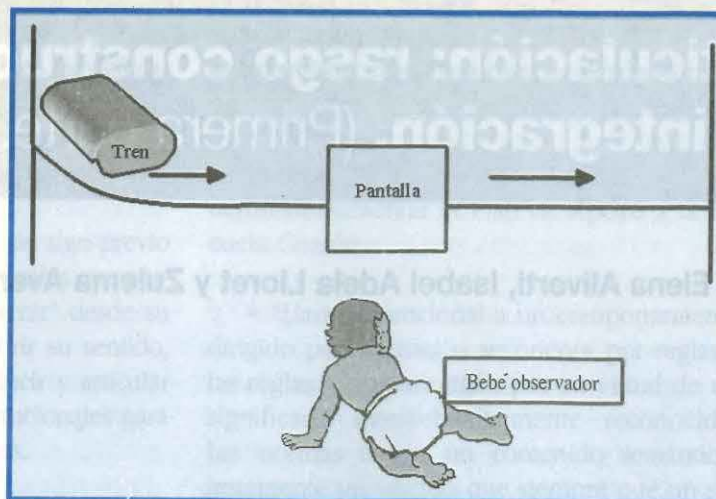
También es un desafío para la imaginación de los docentes, lograr presentar propuestas tan absurdas (aparentemente) como divertidas.

Como habrán podido ya advertir, el desarrollo de este artículo hace referencia directa al tema de la **MOTIVACIÓN**, en particular, a algunos de los principios de la motivación para la organización de la enseñanza.

Desde esta perspectiva estamos abordando algunas de las muchas formas posibles para presentar y estructurar la tarea, considerando fundamental **la captación de la atención y el estímulo de la curiosidad**. Aquella información nueva (del tipo que fuere) que se presente al alumno de manera insólita -sorprendente, incongruente con los conocimientos que ya posee- probablemente sea motivadora para su aprendizaje.

Tal vez aclare lo afirmado una observación que pude conocer a través de un video realizado en la University of Illinois, URBANA, CHAMPAIGN, en el que la Prof. Renee Baillargeon y su equipo continuaban investigaciones sobre la permanencia del objeto iniciadas hace décadas por Jean Piaget. La filmación mostraba una experiencia realizada con un bebé de seis meses en relación con la comprensión de lo imposible.

El gráfico que sigue ilustra una situación en la que está presente **lo imposible**:



En una especie de escenario que se encontraba frente a la mirada del bebé, se había instalado una vía por la que se desplazaba un tren, siempre de izquierda a derecha, saliendo por un orificio en una pared ubicada a la izquierda del escenario y desapareciendo por otro orificio situado en la pared de la derecha. En un pequeño segmento del trayecto, el tren quedaba oculto detrás de una pantalla. Esta pantalla se levantaba en cada repetición para que el bebé pudiera observar la vía.

Cada vez que el tren realizaba su recorrido, el bebé giraba su cabeza de izquierda a derecha para volverla hacia la izquierda esperando que el tren vuelva a aparecer ante sus ojos.

Luego de varias repeticiones, se levantó la pantalla y se mostró al bebé cómo se colocaba, apoyado sobre la vía, un cubo. Se bajó nuevamente la pantalla y, sin que el atento observador pudiera ver, se retiró el cubo de la vía.

Nuevamente, el tren comenzó a deslizarse por la vía de izquierda a derecha. Cuando el bebé lo vio salir por detrás de la pantalla, su expresión de **asombro** pareció no dejar dudas. Era como si estuviese diciendo: "Es imposible. El cubo no puede dejar pasar al tren. Pero... sí pasó". Más aún cuando, al reiterarse la prueba, se levantaba la pantalla, luego de haber colocado nuevamente el cubo sobre la vía. Por lo que se podría suponer que siempre había quedado en ese lugar.

Una y otra vez, la cara de desconcierto e incompreensión parecía traslucir una "idea": **"¿Cuál es la trampa?"**

¿Y si les proponemos a nuestros alumnos descubrir "trampas"? Ésta es una alternativa más para darles un lugar protagónico y fomentar su máximo nivel de actuación, lo cual también favorece el mantenimiento del umbral motivacional imprescindible en un aprendizaje autónomo.

En Tecnología, en donde es necesario plantearse realizar aportes para una inserción independiente en la sociedad de los futuros ciudadanos y desarrollar la capacidad de toma de decisiones en la acción, la autonomía adquiere un lugar de suma importancia (por supuesto, no sólo en Tecnología).

En el mensaje mundial de la **UNESCO** también se afirma: *"Los individuos y las comunidades necesitan fortalecer el potencial de sus culturas, para asegurar que la globalización económica y de los conocimientos no los aleje de la diversidad cultural y las identidades individuales"*.

La **contextualización** de los contenidos de Tecnología, paralela al desarrollo del **pensamiento técnico creativo**, puede colaborar para que la necesidad planteada por la **UNESCO** llegue a ser satisfecha. Y, además, que sea interesante y divertido lograrlo.

Adriana Silvia Cohan es Maestra Normal Nacional. Licenciada en Psicología y Psicopedagogía. Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Psicopedagogía. Profesora de Educación Tecnológica. Capacitadora de CIPOD La obra.

La articulación: rasgo constructivo de la integración. (Primera parte.)



Por María Elena Aliverti, Isabel Adela Lloret y Zulema Avendaño

“¿El diagnóstico y el apoyo psicopedagógico pueden ser el comienzo de una modalidad de Articulación diferente entre Escuela Común, Escuela de Recuperación y E.O.E.?”

■ INTRODUCCIÓN

A dos años de haber implementado nuestro Plan de Apoyo a la Escuela Común¹, elaborado sobre la base de una primera “articulación” entre lo viejo y lo nuevo, alteramos lo “conocido” trasladando el efecto de las nuevas normativas a la Escuela Común para sentar allí una especie de “base de operaciones” conjuntas para acrecentar in situ, las acciones integradoras.

Se enviaron copias de los borradores del Plan a las Supervisiones respectivas y al EOE para que desde sus aportes, sugirieran los ajustes necesarios.

“Lo viejo” es esperar que cada Escuela Común pida ayuda a través del EOE y lo “nuevo” consiste en que todo el Proceso “Diagnóstico” se realiza en la sede que origina la demanda.

La razón predominante de hacerlo en el lugar donde se vive el problema radica en dos ideas básicas de nuestro marco teórico: detrás de un “problema de aprendizaje o de conducta” subyacen -probablemente- una concepción de aprendizaje y enseñanza antagónica con un estilo de aprendizaje que no encuadra como positivo dentro de ella y, además, una posible lucha de poderes institucionales entre dos tendencias rivales (re-tentivas vs. expulsivas).

¿Y para qué vamos a la Escuela Común?

Vamos en función de nuestro Objetivo Estratégico: indagar posibilidades institucionales de generar y articular recursos para disminuir en algo el sufrimiento de los involucrados en la situación.

Es decir, nos formulamos dos posibles necesidades estratégicas de abordaje: por un lado, un trabajo a realizar con el **Conocimiento** y por otro, un trabajo a realizar con la **Intersubjetividad**. De manera que el Contenido de nuestro “Diagnóstico” y Apoyo Pedagógico trasciende al niño pues él es condición necesaria pero no suficiente, ya que necesitamos ver y conectarnos con la Conducción, con su Docente, con su Grupo de Pares, además de él y su familia.

Y acá es donde nos detenemos para remarcar algo: esta tarea no podemos hacerla solos. Definimos como compleja a la problemática educativa porque los saberes de ningún equipo en particular alcanzan para mejorarla y, mucho menos una decisión unilateral.

Traducido en términos de operación estratégica significa **articular** acciones desde un problema común para imaginar y construir lógicamente la mejor ayuda posible al docente para que él encuentre la mejor manera de producir el cambio esperado. Pero ni el niño está solo en el aula ni el docente enseña solo en la escuela. En-

tonces, las acciones coordinadas tienen que "repartirse" desde las responsabilidades específicas de cada rol interactuante para volver a "sintetizarse" periódicamente cuando se evalúa en forma conjunta el seguimiento.

Cabe remarcar la importancia de algo previo y "obvio" como son las Normas Legales que permanentemente exigen un "ir y venir" desde su texto a la realidad para redescubrir su sentido, generando la necesidad de producir y articular nuevos saberes personales e institucionales para resolver los conflictos pedagógicos.

Querer y necesitar entender por qué a veces se vivencia una fractura en la articulación nos condujo a analizar las dos dimensiones de la praxis: teórica y práctica. Desde lo teórico, nos llevó a producir un nuevo concepto "red": **deconstrucción** y, desde lo práctico, una **"articulación"** diferente de los reales Recursos Institucionales.

La amplia y compleja gama de respuestas con que nos encontramos ante la necesidad y derecho de un niño a ser integrado nos exigieron desde lo teórico y desde lo práctico a un "barajar y dar de nuevo".

■ ¿APRENDER A CONSTRUIR CONSENSOS O A CONVIVIR EN EL DISEÑO?

Fundamentación

Decidir realizar el "Diagnóstico en la Escuela Común" es una acción racional (basada en argumentos) a la vez que una elección entre deseos, que primero la tomamos en nuestro ámbito "especial" para luego terminar de gestar con el acuerdo de la escuela que lo solicita.

Prever como posible punto de partida un disenso y comprobar desde nuestra experiencia que aunque logremos el consenso éste no garantiza su estabilidad categórica, nos llevó a incluir el conflicto como contenido de nuestra intervención.

Teóricamente tuvimos que rever conceptos de la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas, desde los estudios sobre la Ra-

cionalidad e incorporar la perspectiva de la **Desconstrucción** para diseñar desde lo práctico, nuevas estrategias procedimentales.

Nociones básicas de **Habermas** nos permitieron fundamentar el Plan de Apoyo a la Escuela Común:

- "Llamo intencional a un comportamiento dirigido por normas o se orienta por reglas... las reglas y normas rigen por su virtud de un significado intersubjetivamente reconocido. Las normas tienen un contenido semántico, justamente un sentido que siempre que un sujeto capaz de entenderlo las sigue, se ha convertido en razón o motivo de un comportamiento..." Habermas llama *acción* sólo al comportamiento orientado por reglas.

- La relación y la diferencia entre Observación y Comprensión del sentido: "...el comportamiento y sus regularidades pueden ser observados pero las acciones pueden ser entendidas... porque para entender una acción debo entender las reglas subyacentes"... "las características observadas y los sucesos observados se *interpretan* por referencia a un contexto de acción".

- "Por acción comunicativa entiendo una interacción simbólicamente mediada. Se orienta por normas obligatorias que definen expectativas recíprocas de comportamiento y que tienen que ser entendidas y reconocidas al menos por dos sujetos agentes."

- "Recordemos el famoso argumento de Wittgenstein que excluye la posibilidad de que sujetos solitarios puedan seguir por sí solos una regla"... "un mundo común sólo se constituye mediante una relación simétrica que permita igualmente al otro ponerse en mi lugar". Para que exista una regla tiene que haber una situación en la que dos sujetos tengan la posibilidad de exponer su acción a la crítica recíproca y llegar a un consenso... "Sin esta posibilidad de crítica recíproca y de mutua instrucción conducente a un acuerdo, es decir, de un entendimiento conforme a una regla por la que ambos sujetos orientan sus acciones, no pueden existir las reglas".

- La necesaria reciprocidad de expectativas es condición de que... "puedan compartir el

significado simbólico de esas expectativas... "dicha reciprocidad supone un mutuo reconocimiento"...pero "Desde este punto de vista la intersubjetividad se revela como una relación paradójica..." Dos sujetos... tienen que verse como idénticos... bajo la misma categoría..." pero simultáneamente, esta relación de mutuo reconocimiento exige también la no identidad de uno y otro; ambos tienen incluso que afirmar su absoluta diversidad, pues ser sujeto comporta una pretensión de individuación.

Etimológicamente, "racionalidad" proviene del latín "ratus", participio de "reor" que, tuvo dos significados: por un lado, "juntar", poner en relación, y por otro lado, "pensar", que es también vincular conceptos, tal como lo afirma Carlos Pereda.²

Este concepto de la racionalidad como un esfuerzo de articular nuestras acciones y / o conceptos con nuestros criterios y valores, nos permite diferenciar los dos aspectos- teórico y práctico- del Eje **Articulación** de nuestro Plan de Apoyo.

La elección de un estilo o priorizar un eje del abordaje, responde entonces, **desde lo teórico**, a un análisis previo de la triple relación entre la decisión, la racionalidad y la articulación.³

El enfoque acerca de la **Racionalidad** por parte de Francisco Naishtat nos resultó de mucha utilidad cuando distingue tres aspectos de la decisión: como deseo, cálculo y acto:

- "...además de ser materia de cálculo, la decisión humana... es materia de sentido, de lo que se enuncia y se da a comprender en el lenguaje, poseyendo un estatuto simbólico en el plano público y en la subjetividad privada: *decimos y significamos* nuestras decisiones a los otros y a nosotros mismos". Afirma que la decisión es un acto, diferenciándola de la intención: "*tener una intención*" no posee el carácter de un acto, como la decisión...

- Pues mediante la decisión *hacemos algo*... "Lo que hacemos es comprometernos con nosotros mismos a la acción. Además, se diferencia en que podemos tener intenciones contradictorias pero no *decidir* opciones contradictorias".

- Distingue la noción de mundo "decidible": aquel que se identifica por tener una estructura que, ante un conflicto, tiene una fórmula para decidir por el no o por el sí, en un tiempo determinado. Precisamente, en un mundo así no cabría la decisión, porque la "mejor alternativa" se impondría mecánicamente. Mientras que la decisión implica cierta arbitrariedad porque remite a una concepción del mundo como "Indecidible", es decir, incompleto, en el que la incertidumbre, el riesgo, la inspiración, la novedad y la libertad, son condiciones de posibilidad para decidir; pero es también un mundo en el cual es posible registrar ciertas regularidades empíricas, ya que de lo contrario, no tendría sentido decidir nada.

- Para no confundir "arbitrariedad" con "Irracionalidad" de la decisión, el autor nos recuerda que, en tanto **acto**, la decisión se apoya en las regularidades que presenta el mundo ya que significa un acto de poder causar, es decir, donde cabe la posibilidad de que el sujeto sea el que inicie una serie de hechos.

Dado que la implementación del Plan de Apoyo a la Escuela Común introdujo desde el principio el Conflicto como Contenido a trabajar conjuntamente, nos vimos en la necesidad de incorporar nuevos saberes. Seleccionamos la teoría de la **Deconstrucción**, ya que dicha perspectiva afirma entre otros conceptos:

- La imposibilidad de establecer un consenso sin exclusión, dado que decidir algo es elegir una alternativa en detrimento de otras.

- Todo consenso es un resultado temporario de una hegemonía en el uso del poder, también provisoria.

- El conflicto y el disenso son condiciones de posibilidad para el pluralismo democrático porque, reconociendo que existen, dicha comunidad favorecerá el despliegue de instituciones que los limiten.

Con la incorporación de estos saberes, nuestra forma de **intervención** también se modificó. Desde un lugar "lo más discreto posible", vamos avanzando en la medida que se nos va ofreciendo y/o permitiendo, en el contexto en el que opera el niño por el que nos llaman.

■ DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO- SITUACIONAL EN LA ESCUELA COMÚN

El Diagnóstico en la Escuela Común es uno de nuestros tres dispositivos institucionales; los otros dos son el Apoyo Pedagógico con el Ateneo Docente y la Asamblea de Alumnos semanales.

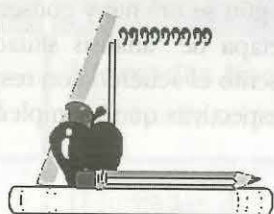
Diseñamos dicho trípode como consecuencia de los Ejes "APIO" (Articulación, Prevención, Integración y Orientación) que atraviesan nuestro Plan de Apoyo a la Escuela Común.

Ante la demanda del EOE por un "caso de problema de aprendizaje y/o conducta" en una Escuela Común, damos el turno solicitando informen a la Escuela que, en la primera entrevista diagnóstica necesitamos la presencia de la docente, por lo que tendrán que prever con quién quedarán los niños durante 90 minutos.

Al presentarnos al niño explicitamos nuestros respectivos roles y le preguntamos si sabe para qué sirve una psicopedagoga / psicóloga y si sabe para qué venimos. Luego, le anticipamos el objetivo del encuentro y la modalidad del mismo y vamos juntos a hacer lo propio con su grupo de pares en el aula.

Cuando nos "separamos" (la psicopedagoga, docente y niño por un lado y la psicóloga con la familia, por otro), le proponemos al EOE, a quien también le pedimos por lo menos, participe en la primera entrevista, elija en cuál grupo estar en función de sus hipótesis diagnósticas. Convocar al EOE desde el inicio del proceso diagnóstico responde a nuestra estrategia de instalar un estilo de desentrañar juntos el problema por el que nos llamaron.

Involucrar a la Docente y al Grupo de Pares también desde el comienzo, haciéndolos participar en las microdevoluciones no sólo



Cátedra Libre

Conducen Mónica Beltrán
y Silvia Bacher

**TODOS LOS DOMINGOS DE 17 A 18 HS.
POR AM 870 - RADIO NACIONAL**

Un programa de educación y algo más.

Escúchenos. Después llámenos.

Queremos sus críticas, sugerencias.

Necesitamos un verdadero ida y vuelta con los integrantes
de la comunidad educativa.

Escríbanos a Maipú 555 (1006) Buenos Aires
o comuníquese con nuestra producción al (15) 4949-8798.

E mail: catlibre@satlink.com

nos aportan datos diagnósticos sino que, además de disminuir mitos de dependencia y fantasías fantasmales, motoriza otras fuerzas de poderes y saberes encubiertos.

Una idea básica es que "el caso individual" no nos dice nada del contexto en el que está inserto y deja lo "didáctico" como obviamente impregnable.

En la entrevista con el niño le proponemos que nos cuente qué es lo que más sabe hacer, qué es lo que más le gusta... Una vez que registramos su potenciación, indagamos el supuesto no saber complementario por el que pidieron nuestra intervención. Tanto en uno como en otro momento, lo convocamos a formular sus hipótesis al respecto.

Faltando unos cinco minutos para finalizar esta primera etapa, el niño permanece con su maestra, mientras la psicopedagoga acude donde está la psicóloga con la familia para confirmar o refutar su primer nivel de hipótesis.

Al regresar el niño con su grupo de pares y despedir a la familia, realizamos la segunda etapa: acá implementamos nuestro segundo dispositivo: el Ateneo conjunto con la Docente, Psicóloga, Psicopedagoga y EOE. De ser posible, se incluye la Conducción.

La idea básica es redefinir juntos un concepto diferente de "Ayuda", pues de una primera expectativa sobre "cuándo se llevan al chico a Recuperación", pasamos a replantear el sentido de nuestra presencia allí.

- Formulamos nuestra primera hipótesis diagnóstica, integrando los Contenidos con que se desempeñó el niño, los "contenidos" de los padres y las lecturas del docente. Es decir, en lugar de enfatizar lo que "no" saben- "no" hacen, enfocamos lo que pudieron hacer.

- Cuando las resistencias se acrecientan, a pesar de reconocer muchas veces el maestro que el desempeño del niño lo deslumbró y, la situación se plantea como una lucha entre marcos teóricos opuestos, focalizamos el efecto de la acción docente pues en muchas oportunidades, registramos que en la queja de que "no

aprende", el maestro no reconoce sus propios méritos por lo que sí sabe su alumno.

- Visualizarnos como más cercanas al Personal de Ejecución, porque nuestra acción también está orientada por normativas, posibilita mejor el llegar a un acuerdo sobre la necesidad de darnos un tiempo para "probar si es o no para Escuela Común". Es el momento en que introducimos las Normativas sobre Integración. Y aunque todavía no lo creen, aceptan que nos comprometamos a acompañar dicho proceso, del cual anticipamos que la etapa "diagnóstica" finalizará en tres encuentros, aproximadamente.

En el segundo encuentro indagamos los datos que necesitamos con el niño y en el tercero realizamos la Devolución formal a todos los involucrados, devolución que ya se fue preparando con las respectivas y progresivas participaciones, de modo que no es una "sorpresa ni una imposición de los especialistas".

Por lo general, es en este momento cuando se incluye la Docente Integradora que trabajará con el niño, su docente y su grupo de pares, según se oriente y consensúe. Finalizamos esta etapa de "análisis situacional" poniendo por escrito el acuerdo con respecto a las acciones respectivas que se implementarán.

■ NOTAS.

¹ Ver Anexo

² "Razón e incertidumbre", México, UNAM, Siglo XXI. 1994 (citado en Nudler: "La Racionalidad: su poder y sus límites")

³ "...la elección de los fines como un asunto de decisión para un agente,...nuestra racionalidad no puede operar con la forma del cálculo; la reflexión y la deliberación no están exentas de indeterminación y las decisiones no son resultados de operaciones exclusivamente deductivas", en Oscar Nudler: "Racionalidad: su poder y sus límites". Paidós.

María Elena Aliverti es Maestra Normal Nacional. Docente de la Escuela de Recuperación de la Ciudad de Buenos Aires.

Isabel Adela Lloret es Psicóloga. Docente de la Escuela de Recuperación de la Ciudad de Buenos Aires.

Zulema Avendaño es Prof. Ciencias de la Educación. Docente de la Escuela de Recuperación de la Ciudad de Buenos Aires.



CIPOD
laobra

CENTRO DE INVESTIGACIÓN,
PERFECCIONAMIENTO Y
ORIENTACIÓN DOCENTE

Acompañando al docente.

Jornadas Masivas de Capacitación en Buenos Aires.



El Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) presenta el cronograma de Jornadas Masivas de Capacitación para el ciclo lectivo 2000, en próximo números daremos a conocer las temáticas a tratar correspondientes a cada uno de los eventos. Contamos con su participación.

| FECHA | NOMBRE DE LAS JORNADAS | DESTINATARIOS |
|-------------|--|---------------------|
| 26 y 27 / 5 | I Jornadas Nacionales de Capacitación y Actualización: "Jardineras a la obra". | Nivel Inicial |
| 3 / 6 | II Jornadas de Capacitación: "Normas y valores. Una propuesta de intervención educativa". | Nivel Inicial y EGB |
| 23 y 24 / 6 | III Encuentro Nacional de Integración de Niños Discapacitados al Nivel Inicial y a la E.G.B. | Nivel Inicial y EGB |
| 25 y 26 / 8 | I Jornadas Nacionales de Capacitación y Actualización para Docentes de E.G.B. 1 y 2. | EGB 1 y 2 |
| 22 y 23 / 9 | VI Encuentro Nacional de Docentes de Jardines Maternales. | Maternal e Inicial |

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: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

El rol del directivo en el debate.



Por Marta Alicia Tenuto

El texto que ustedes tiene en sus manos es, en realidad, una invitación personal. Invitación que avanza por el camino de la reflexión sobre las palabras que usamos habitualmente.

La propuesta consistirá en revisar términos como rol, director, vicedirector para confrontarlas con otros posibles tales como: "equipo de conducción" o "equipo de gestión".

En numerosas ocasiones empleamos las palabras en forma indistinta, sin reconocer que cada una de ellas porta significados que le son propios, poseen una impronta particular y una historia que en numerosas ocasiones desconocemos.

Recordemos que las palabras como las instituciones no existieron desde siempre, se fueron gestando a lo largo de los años como producciones sociales e históricas. Del mismo modo la escuela no surgió de golpe, en sus elementos constitutivos podemos reconocer las huellas del tiempo.

A las instituciones escolares que hoy conocemos las podemos ubicar como una producción de los últimos dos siglos, aunque la obligatoriedad de la enseñanza recién se institucionalizó en el siglo XIX. En el mismo siglo en que comienza la formación especializada de docentes en la Argentina.

Los modelos sociales, históricos, políticos han atravesado las puertas de las escuelas. Atravesamientos que trataremos de "leer" a través del texto.

Comencemos con el término ROL. El rol está relacionado con aquello que se espera de una persona, que tiene una posición específica, en este caso el Director y Vicedirector, en una estructura social- como lo es la escuela.

Al pensar en los roles, tanto del Director como del Vicedirector, se nos presentan algunos interrogantes: ¿cómo aprendieron a desempeñarse como tales?, ¿quién les indicó cómo hacerlo?

Ante esto probablemente surjan algunos nombres de Directores, tal vez de docentes que en algún momento de la vida dejaron su impronta. Pero existen otras personas, que aún sin saberlo ni quererlo, imprimieron sus marcas, no siempre en forma consciente, en la historia personal y profesional de los Directivos. Durante muchos años fuimos estudiantes, y como tales adquirimos saberes y también pero creencias y representaciones que muchas veces cargamos al modo de una pesada mochila.

Ahora bien, probablemente los Directivos recuerden cuántas expectativas se les presentaron en el momento en que decidieron asumir el rol, lo que esperaban hacer, cómo pensaban organizarse, el caudal de sueños, e ilusiones que llevaban con ellos. Gran parte de lo esperado, posiblemente, se ha diluido con el tiempo. Pero en nada contribuye el sentirse incómodos, tal vez disgustados consigo mismo. Esto sucede en las instituciones, donde la fuerza de lo instituido reduce lo novedoso a lo conocido, y lo que fuerza al cambio es entonces institucionalizado.

Tampoco sirve quedarnos en la queja, es necesario dar un paso adelante.

Avancemos entonces tratando de rever a qué llamamos Directivo/va. El diccionario dice que es "aquel que puede o debe dirigir una orden que debe ejecutarse"¹. Se trata de orientaciones que mueven a los otros a una realizar algo, pero estas acciones poseen la caracterís-

tica distintiva de ser obligatorias. El Directivo porta un poder legítimo, legal y socialmente aceptado, y la obligatoriedad deriva, precisamente, de la autoridad que éste sostiene.

En tanto el prefijo "vice" alude "aquel que se antepone a todo cargo en el que se designa a uno que lo sustituye o a uno de categoría inferior"² se espera que tanto Director como Vicedirector realicen determinadas tareas, entre las cuales no puede estar ausente lo relativo a la TOMA DE DECISIONES.

Pero, ¿por qué hablar de "equipo de conducción" en lugar de Directivos como hicimos hasta ahora?

Porque optar por una o por otra denominación nos conducirá a diversos posicionamientos, a distintos modos de planificar las tareas, de pensar las instituciones.

El rasgo distintivo del EQUIPO es el de ser pensado, organizado, concebido como una unidad funcional de trabajo. Esto implica que Director y Vicedirector se encargarán de evaluar las posibilidades y limitaciones de los actores sociales involucrados, determinando tareas y responsabilidades de cada uno, sin olvidar la evaluación de lo previsto y realizado luego de un período determinado.³

Es decir no se trata sólo de querer hacer algo, sino también de prever cómo hacerlo: medios, instrumentos, tiempos, espacios, actores implicados. Se trata de una tarea planificada que demandará un mayor tiempo en esta etapa pero que contribuirá al mejor funcionamiento de las instituciones, aunque no sin obstáculos, como todo cambio que pretendamos implementar.

En el equipo se deberán establecer acuerdos, sin olvidar que las relaciones de autoridad son asimétricas, por lo que se delegan tareas pero no se delega la autoridad.

La propuesta es tratar de mantener el difícil equilibrio entre asignar algunas tareas, pero no todas, para evitar que los roles se desdibujen, tratando de no caer en el extremo opuesto, tentación por demás frecuente, de concentración de las mismas en unas únicas manos. Recordemos que aquel que pretende abarcar muchas actividades de un modo omnipotente puede, sin quererlo ni saberlo, contribuir a que las mismas queden a mitad de camino, insuficientemente explotadas, o directamente sin hacer.

¿Qué tendrá que hacer en primer lugar el equipo de conducción? La distribución de roles será fundamental en esta etapa. En todos los casos se deberá prever y determinar lo relativo a la toma de decisiones, la delegación de tareas, la conducción de equipos de trabajo y la supervisión (Frigerio, Poggi, 1998).

Con frecuencia nos encontramos que Director y Vicedirector manejan diversos criterios con relación a la supervisión de las actividades docentes, el Asesoramiento, la planificación de las tareas diarias, las prioridades otorgadas a las mismas y todo lo que sucede en la escuela. Este modo de encarar el trabajo no se encuentra exento de consecuencias ya que a diversos estilos de supervisión le sucederán diversas orientaciones.

Si pensamos a la institución como un cuerpo tal vez acordemos en que los mensajes deben tener cierta coherencia para evitar un funcionamiento desmembrado.

Lo expuesto no quiere decir que el equipo tiene que estar integrado por personas que piensen igual sino por profesionales que puedan reconocer sus posibilidades y limitaciones para dedicarse a lo que cada uno sabe y puede hacer mejor con la apertura suficiente como para escuchar lo que otros pueden y quieren decir. Se trata de enfrentar la tarea trabajando en grupo de un modo coordinado y cooperativo.

Recordemos que:

*"...La uniformidad, la rutina y la fragmentación de la conducta no sólo se oponen al hecho de las diferencias individuales sino que también a las necesidades que las personas tienen de autodeterminación, espontaneidad, logro y expresión de su capacidad y talento..."*⁴

Ahora tratemos de diferenciar CONDUCCIÓN de GESTIÓN.

Tal como lo vimos precedentemente, una de las funciones sustantivas del equipo de conducción lo constituye la **toma de decisiones**. Ellas poseen diversa relevancia, importancia y orden de prioridad.

Existen, según Ethier⁵, tres tipos de decisiones: las estratégicas, las de gestión y las operacionales. De este modo, con la palabra **gestión** se **alude a las acciones** que permiten el funcionamiento de las instituciones⁶.

En las instituciones escolares concretas se presentan diversos modelos de gestión. Aquella institución concebida como "una cuestión de familia", el modelo de gestión será el "casero", en la institución donde "todo es cuestión de papeles" el modelo será el tecnocrático, y finalmente en las instituciones donde prima la concertación, el modelo de gestión es el "profesional"⁷. Es a este último modelo al que debemos tender ya que se trata de que el equipo de conducción integre las diferentes facetas y ponga en práctica **la negociación**.

Por lo expuesto hasta ahora es que resulta conveniente emplear la denominación "**equipo de conducción**" para aludir al **equipo que pretendemos conformar en las escuelas**.

La toma de decisiones no resultará una tarea sencilla pero para llevarla a cabo podemos pensar en fases que conducen a su puesta en marcha. Las mismas pueden ser pensadas como alternativas no sucesivas ni excluyentes, es decir, como jalones que conducen a una meta provisoria, ya nuevas metas sucederán a las anteriores.

Las fases podrían ser:

- 1) Determinación de la situación problemática.
- 2) Análisis del problema y de sus dimensiones.
- 3) Determinación de criterios sobre los que se basarán las decisiones.
- 4) Búsqueda de soluciones.
- 5) Ponderación de las soluciones propuestas y jerarquización.
- 6) Elección de las alternativas más viables.
- 7) Ejecución y evaluación de lo realizado.⁸

Creo que antes de poner en marcha esta propuesta tendríamos que formularnos algunos interrogantes, tales como:

-¿Qué acciones concretas tenemos que realizar para posibilitar la formación de un equipo de conducción?

-¿Cómo diferenciar los roles para no superponer tareas y funciones?

-¿Qué criterios usaremos para distribuir esas actividades?

-¿Cómo identificar las posibilidades y limitaciones de los diversos actores sociales involucrados?

Lo expresado en este texto constituye solo un abordaje posible, en relación a lo que sucede en las escuelas, entre las múltiples explicitados o por explicitar.

Ustedes lo podrán recrear y enriquecer.

Deseo que piensen en este espacio como un lugar que facilita el intercambio, y por eso los insto a que envíen sus ideas, acuerdos, desacuerdos, puntos de vista y todo lo que deseen decir, para incluirlas en los futuros escritos.

■ BIBLIOGRAFIA

- Eco, Umberto: **Apocalípticos e integrados**. Barcelona, Lumen, 1999.
- Foucault, Michel: **Vigilar y castigar**. Bs.As., Siglo XXI, 1995.
- Samaja, J.: **Epistemología y metodología**. Bs.As., Eudeba, 1996.
- VV.AA.: **Las instituciones educativas**. Cara y Ceca, Elementos para su gestión. Bs.As., Troquel, 1998.
- Varela-Uría: **Clases sociales, pedagogía y Reforma Educativa**. (En: **Arqueología en la escuela**. Madrid, La Piqueta, 1998.)

■ NOTAS

- ¹ Diccionario Enciclopédico. Grijalbo. Barcelona. 1995.
- ² Ob. Cit.
- ³ Puede ampliarse este enfoque en FRIGERIO, POGGI "La dimensión organizacional: el equipo de conducción del establecimiento escolar" en "Las instituciones educativas. Cara y Ceca, Elementos para su gestión. Editorial Troquel. Bs As. 1998.
- ⁴ Katz y Kahn "Psicología Social de las Organizaciones". México. Editorial Troquel 1995 página 93.
- ⁵ Citado por Frigerio, Poggi. Ob. Cit. página 46.
- ⁶ La **gestión** puede definirse como "dar pasos conducentes a la consecución de una cosa", VV.AA. Las instituciones educativas y el contrato histórico, en "Las instituciones educativas. Cara y ceca.
- ⁷ Ob. Cit página 39.
- ⁸ Para esta propuesta tomé como referencia los aportes de Dewey.

Marta Alicia Tenutto es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Especializada en Psicopedagogía. Licenciada en Psicología. Capacitadora de CIPOD-La obra.

Las marcas de los orígenes. Sobre la fundación del magisterio.¹



Por María José Sabelli

¿Quiénes son los docentes? ¿Qué tipificaciones se han construido alrededor de ellos?
¿Qué rasgos vinculados con la docencia perduran a través de los años? Los docentes:
¿apóstoles, trabajadores de la enseñanza, misioneros, profesionales de la educación?

■ ENTRE EL PASADO Y EL PRESENTE

Acudamos a las palabras dichas por una docente:

*"La comunidad certifica su título pero su vocación es un don divino que no se adquiere. Se descubre, se siente, se vive. La labor docente (...) es una misión, la tarea más hermosa y desinteresada porque lleva el signo imperecedero del sacrificio y la renunciación. Vida que significa consagración total en aras del bien y la verdad. Existencia ennoblecida por la fragua del trabajo y el esfuerzo."*²

■ ¿CUÁNDO FUE CONSTRUIDO ESTE RELATO?

Una cuestión es acercarnos al fechado del discurso y otra es comenzar a revisar cuándo comenzó a construirse esa narración.

En las palabras se advierte el hacer de enseñar como un llamado divino, innato, atravesado por el sacrificio, el esfuerzo, la renunciación y desinteresado de lo económico.

Si bien en la actualidad coexisten distintos discursos respecto del hacer docente, revisaremos como se construyeron históricamente los rasgos subrayados, las marcas, que abonaron a la identidad profesional de docentes de diferentes generaciones.

Eduardo Galeano en el Libro de los abrazos, relata una historia en la que una mujer canta y cuenta historias. La mujer viste una pollera inmensa llena de bolsillos, de ellos saca papelitos. En cada papelito hay una historia para contar, una historia de fundación y fundamento.

Como la mujer que relata Galeano, sacaremos algunos papelitos y contaremos historias de fundaciones y fundamentos.

■ UN TRAYECTO HACIA LA HISTORIA

En este escrito y en escritos siguientes seguiremos el camino de la historización.

Se parte de pensar que las prácticas y discursos docentes, en tanto sociales, pueden ser explicados desde la historicidad. Por eso seguiremos un trayecto que implica (en principio) remontarnos a las prácticas de la enseñanza que estaban vigentes en el siglo XIX, para continuar con la posterior institucionalización de la docencia. Nos acercaremos a una reconstrucción (siempre provisoria y parcial) de la génesis del magisterio que nos posibilitará deconstruir lo que hoy aparece "naturalmente" ligado a al profesión.

El recorrido no resultará siempre placentero, en el tejido de nuestra identidad como docentes descubriremos hebras ideológicas: "Nuestra añoranza de un lugar de saber sin carencia nos coloca en lo que Kaës define como

“posición ideológica”: sujeción a una idea, un ideal, a un ídolo que nos proteja ilusoriamente de la castración (...). Lo absoluto de la posición ideológica es sobre todo, la ilusión de un enunciador omnipotente en tanto dueño del saber que pudiera encerrar todos los sentidos” (Rojas y Sternbach;1993).

■ SOBRE FUNDACIONES (SACANDO PAPELITOS)

Hasta la constitución del sistema educativo moderno, se desarrollaba una “pedagogía espontánea” (en el marco de relaciones sociales primarias) que era ejercida por docentes empíricos, dotados de un saber práctico adquirido por la experiencia.

La enseñanza de las primeras letras fue una tarea a cargo de las órdenes religiosas, de distintos organismos del virreinato o de profesionales libres.

Desde la segunda mitad del siglo XIX se desarrolló un proceso de estatización de la educación popular. El Estado, en el caso de los países latinoamericanos, fue el encargado de conformar a la sociedad civil. La intervención del estado en el desarrollo de instituciones de la sociedad civil, no fue consecuencia del desarrollo capitalista, sino más bien uno de los motores para que este pudiera desarrollarse³. En nuestro país, un sector de elite local abogaba por más cultura y educación con vistas a obtener ciertas transformaciones sociales requeridas por el proyecto que se estaba conformando.

La construcción del estado argentino encontró en la educación una de sus herramientas básicas⁴. La ley 1420⁵ sancionada en 1884, creó un sistema de educación nacional de diferentes niveles, definió una política educativa cuyos puntos claves fueron la obligatoriedad escolar (alfabetización universal) y como corolario, una educación gratuita y laica⁶.

La educación persiguió la universalización de normas y valores, herramientas para conseguir la homogeneidad cultural y social. El sistema público de educación fue el dispositivo por medio del cual el Estado desplegó su estrategia homogeneizadora, en procura de una identidad nacional que borrara las diferencias de una población heterogénea, inte-

grada por extranjeros que se asentaron en distintos puntos del país⁷. “Había” que civilizar al sujeto desescolarizado, que era considerado un “primitivo”, “bárbaro” y “salvaje” (¿era un sujeto?).

La escuela y los maestros debían cumplir una “misión” de corte civilizatorio: integrar y homogeneizar / igualar a la población de acuerdo a patrones ideológico-político y culturales dictados por los grupos hegemónicos.

El paso por la escuela garantizaba una lengua común, una identidad nacional y una forma de comportarse. La función que se le había encomendado a la escuela pública fue fundamentalmente de orden moral. Para dicha tarea, los maestros se constituyeron en agentes insustituibles de la civilización, por eso, la formación docente tuvo un lugar prioritario dentro del proyecto educativo.

El estado asumió la tarea de formar a los docentes a través de la creación de institutos especializados, también definió el tipo de formación y el acceso al ejercicio de la docencia. A través de las Escuelas Normales, se institucionalizó la formación sistemática, el puntapié comenzó con la Escuela Normal de Paraná⁸.

Previamente a lo mencionado existieron distintas acciones para formar docentes⁹, pero fue a partir del proceso de consolidación política de la llamada generación del 80, que se hizo posible formalizar la escolaridad obligatoria y gratuita y también la formación sistemática de docentes en el país.

El trabajo de enseñar se transformó en una profesión de estado, en la que se ingresaba después de recibir una formación específica en las escuelas normales que habían sido creadas para tal fin. El ejercicio de la docencia pasó de ser un asunto regulado y controlado por los propios maestros, a ser una cuestión de estado; las normas, las reglas y las formas de su ejercicio y aún su vida misma (el maestro debía observar un comportamiento acorde con la moral y las buenas costumbres, tanto dentro como fuera de la escuela) eran reguladas por él.

La *mística* normalista consistió en tomar las riendas de la transmisión del conocimiento con la finalidad de homogeneizar al sujeto social. A la normalización en la enseñanza le correspondía un saber normalizado dentro de

paradigmas compartidos y con una epistemología que apelara a los hechos, a lo verificable, a lo repetible y, por supuesto, a lo no contradecible. La escuela normal estaba destinada a propagar las normas de la educación, así como a normalizar sujetos bajo determinados parámetros¹⁰. El positivismo en tanto "filosofía del orden", fue el gran sustento ideológico de este proyecto.

En la formación docente estaba desdibujada la función de transmisión de conocimientos, frente a la inculcación de valores morales. El maestro "debía" culturalizar a la población y esto se traducía en normas, valores y principios que el ciudadano debía aprender¹¹. Se buscaba que el maestro más que "instruir", formara el corazón de la niñez, generara ideas nobles e inspirara hábitos de orden y trabajo.¹²

Se atribuyó a los docentes el lugar de ejemplo, de garantía del proceso de socialización y disciplinamiento llevado a cabo por medio de la escuela. El docente "moralizador" debía ser en la escuela: ejemplo de conducta y modelo a imitar. Se requería para el docente que: "Entre ser buenos y sabios, lo primero es más importante" (Memoria 1883. Estado de Educación Común. Pcia. de Buenos Aires).

La enseñanza quedaba investida de un carácter apostólico, era considerada una "misión" desinteresada de lo económico: "No seáis objeto de desprecio y de desdén convirtiendo un apostolado en un medio de tráfico económico" (Discurso a jóvenes graduadas 1892, citado por Alliaud;1993).

El docente por su obra se asemejaba a los convertidores de almas¹³. Humildad, entrega, sacrificio, desinterés fueron las exigencias para con los nuevos sacerdotes.

La exigencia de vocación¹⁴, como cualidad natural, como llamado no racional, fue prioritaria dentro del normalismo y suponía explícitamente consagración y abnegación.

Aunque simbólicamente se le otorgaba a la enseñanza una jerarquía casi sacra, la recompensa material para quienes la ejercían tenía una relación inversa. El poco reconocimiento material y social, hacia la tarea de enseñar, se correspondía con el paradigma vocacionista -voluntarista; el sacrificio, la entrega, la humildad, eran los rasgos que posibilitaban algún tipo de elogio.

■ LA INTERROGACIÓN DE LAS NATURALIZACIONES

El surgimiento de la profesión docente estuvo enmarcado en un proyecto más amplio que fue el de integración y unificación nacional. La escuela nació para "convertir", "redimir", a un sector social considerado desadaptado respecto del proyecto de país puesto en marcha. La escuela nació con el destino misional de la inculcación de un nuevo mensaje. Los maestros, las maestras (básicamente) eran definidos/as como los apóstoles laicos de la gran cruzada para combatir la ignorancia.

Las notas precedentes dan cuenta de los rasgos que adquiere la docencia en el momento de su institucionalización. Esos rasgos identificatorios de los docentes en los orígenes, se hicieron también visibles en el discurso reciente del día del maestro, con el que se comenzó este escrito. Recorren más de un siglo los significantes: sacrificio, entrega, el amor (de madre), abnegación, desinterés económico, etc. Son las marcas de los orígenes.

La posición social del maestro se construyó atravesada por un capital cultural escaso y un capital económico de igual índole. Y también por el reconocimiento social de aquellos rasgos de "despojo" personal.

En tanto historia colectiva de un grupo, cada sujeto se convierte en su portador. Bajo la forma de estructuras interiorizadas, el pasado colectivo configura las prácticas y los discursos del hoy. El reconocer los rasgos asociados a momentos socio-históricos particulares, nos posibilitará cuestionarnos e interrogarnos sobre las "marcas docentes" naturalizadas.

Si vemos con "lentes" historizantes "viejas" ideas que se presentan naturalizadas en el paisaje cotidiano, construiremos el presente produciendo una ruptura, una apertura que posibilite "una" resignificación de lo pasado.

Pero los rasgos antes mencionados fueron interpelados desde los inicios del magisterio, la figura del apostolado convivió con docentes que realizaban huelgas a fines del siglo XIX. Por ese tiempo, los docentes formulaban reiteradas peticiones en las que planteaban estar en el límite de la subsistencia, los sueldos llegaban a retrasarse entre 6 y 8 meses (y en ocasiones, aún más). Otros docentes abogaban por tener un mayor control de la profesión.



Lejos de aproximarnos a un discurso monolítico, nos encontramos con la coexistencia conflictiva (la mayor parte de las veces) de distintos sentidos.

Los docentes: ¿apóstoles, trabajadores, misioneros, profesionales de la educación? Sin ser categorías excluyentes han coexistido y coexisten como rasgos identificatorios de los maestros. Han variado (y no tanto) a través de los tiempos y posicionamientos, pero nunca han sido (ni son) ingenuos.

Este escrito fue al encuentro de algunos rasgos iniciáticos en la constitución del magisterio, pero también en la búsqueda se hallaron posiciones que los interrogaban. El saldo nos muestra que podemos pensar a la docencia y a los docentes en términos de diversidad y multiplicidad, y no en singular, como bloque homogéneo. La generalización puede omitir matices y silenciar diferencias¹⁵.

En escritos siguientes profundizaremos los atravesamientos de género en el trabajo docente. El trabajo de enseñar y las dinámicas de género se tejieron de un modo muy particular desde su configuración inicial. Seguiremos historizando.

Ventana sobre la memoria (II)

¿Un refugio?
¿Una barriga?
¿Un abrigo para esconderte cuando te ahoga
la lluvia, o te parte el frío, o te voltea el viento?
¿Tenemos un espléndido pasado por delante?
Para los navegantes con ganas de viento, la
memoria es un puerto de partida

(Galeano)



CIPOD
la obra

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN,
PERFECCIONAMIENTO Y
ORIENTACIÓN DOCENTE**

La Educación Artística como medio de expresión y comunicación

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 **Educación Artística y Juego en el primero y segundo ciclos de la EGB**. 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**.

- **Educación por el arte.**
(Prof. Mercedes Oliveto y Dalia Zylberberg)
- **Expresión Corporal.**
(Prof. Mercedes Oliveto)
- **El lenguaje teatral: un camino de aprendizaje.**
(Prof. Graciela Volodarsky)
- **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: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E.: "Práctica docente y diversidad sociocultural". Homo Sapiens Ediciones, 1996.
- Alliaud, A.: "Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/1". Centro editor de América Latina, 1993.
- Birgin: "El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego". Troquel, 1999.
- Cullen, C.: "Crítica de las razones de educar". Paidós, 1997.
- Carli, S.: "Infancia y sociedad: La mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación". En: Puiggrós (comp.) *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna, 1991.
- Diker, G.: "Saber, control y autonomía". En: Frigerio, Poggi, Korinfeld (comps): *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Coedición Centro de Estudios Multidisciplinarios y Ediciones Novedades Educativas, 1999.
- Galeano, E.: "Las palabras andantes". Editorial Catálogos, 1993.
- Galeano, E.: "El Libro de los abrazos". Editorial Catálogos, 1996.
- Guyot, Marincevic, Luppi: "Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes". Lugar editorial, 1992.
- Maristany, Zandrino, Piñero: "Maestras y Discursos, una política sexual de la palabra". En: *Mujeres y estado en la Argentina*, Bibles, 1997.
- Rojas y Sternbach: "Entre dos siglos. Una lectura psicoanalítica de la posmodernidad". Editorial Lugar, 1993.
- Romero: "Breve historia de la Argentina". Huemul, 1996.
- Yannoulas, S.: "Educar: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)". Editorial Kapeluz, 1996.

NOTAS

- ¹Lic. María José Sabelli
- ²Fue enunciado en una escuela pública de la Pampa el día 11 de septiembre 1987, en el contexto de un acto escolar. (Citado por Maristany, Zandrino, Piñero; 1997.)
- ³La nación se consolida a través y por el estado, y no a la inversa como ocurrió en las sociedades "capitalistas avanzadas".
- ⁴Esto refiere al contrato fundacional de la escuela pública. A través del tiempo, los procesos de adaptaciones y cambios en las instituciones nos muestran su dinamismo, pero aún en esos movimientos mantienen la marca de sus orígenes, que remiten un primer contrato, o contrato fundacional. Toda institución es un producto histórico, con una asignación de sentido otorgada desde el contexto político social.
- ⁵Esta ley fue el corolario de medidas tomadas con anterioridad.
- ⁶No toda forma educativa pasaba por la escuela pública, la educación impartida en escuelas privadas, así como la enseñanza en los hogares, tuvo importante peso en la formación de las clases mas acomodadas. Este tipo de formación diferenciada, según la procedencia social de los destinatarios, se manifiesta con mas fuerza en los niveles superiores y secundarios, a los que accedía un porcentaje reducido de la población.
- ⁷Aunque la legalidad escolar no produjo un aumento automático de los participantes del sistema, la matrícula aumentaba año tras año.
- ⁸En el año 1869 se creó la primera Escuela Normal en Paraná.
- ⁹En 1825 se creó por iniciativa de Rivadavia una escuela anexa a las universidades. Otro intento se realizó en 1852.
- ¹⁰Los programas de estudio y hasta los textos y revistas que eran leídos en las escuelas normales provenían de acciones nacionales basadas en el paradigma de la Escuela Normal de Paraná. La Escuela Normal de Paraná se constituyó en modelo a imitar por las instituciones creadas posteriormente.
- ¹¹La actividad docente, como se expresó antes, estaba destinada básicamente a las mayorías incultas, buscaba formar ciudadanos que reconocieran y respetaran la cultura dominante.
- ¹²En el período que nos ocupa (fines del siglo XIX) surge en la Argentina una *sensibilidad por la infancia* que fue explicitándose de diversas formas. Siguiendo a Carli "[...] En términos generales podemos destacar que las concepciones de la época tendieron a asegurar para la niñez la construcción de lo que Frabboni denomina la *identidad hijo-alumno*, propia de la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX a nivel mundial. Identidad de hijo en tanto "hijo" de una familia nuclear y "alumno" de una escuela pública, como agencias propias de una sociedad industrializada. En términos argentinos, estas condiciones sólo podían ser cumplidas por cierta parte de la población infantil" (Carli; 1991).
- ¹³El carácter sacramental del que queda imbuida la profesión docente puede explicarse por la conservación en el sistema de la enseñanza pública de la doctrina que le dió origen. Los orígenes del trabajo de enseñar están estrechamente relacionados con la figura del sacerdote.
- ¹⁴La palabra vocación es polisémica y varía según los paradigmas.
- ¹⁵Entre otras cosas por la discontinuidad, por la dispersión de los discursos y las prácticas. También porque los escenarios posibles en los que se desarrolla la tarea docente son muy diversos. La practica docente puede ser muy diferente, si se entiende por practica docente al trabajo que el maestro/ a desarrolla cotidianamente en determinadas condiciones socio-históricas e institucionales las que, adquieren un determinado sentido tanto social como para el propio maestro (Achilli).

Maria José Sabelli es Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Orientación Vocacional. Capacitadora de CIPOD La obra.

Proyecto participativo: Conociendo mi país y su gente.



Coordinación: Lucía Viviana Zitarosa

Todo proyecto requiere de diferentes etapas, todas ellas necesarias para que llegue a buen término y puedan lograrse los propósitos y metas establecidos.

Describiré, un poco por necesidad y otro poco llevada por el inherente vicio docente de explicar las cosas, el proyecto que surgió de las necesidades del aula, de mis alumnos de sexto grado y del mío propio.

A través del trabajo áulico elaboré un DIAGNÓSTICO. Fui observando, por el accionar de los alumnos, algunas de las dificultades que presentaban:

EN LO CONCEPTUAL

- Dificultad en la comprensión de consignas.
- Fragmentación de los contenidos adquiridos
- Falta de operatividad.
- Desconocimiento práctico de la realidad del país.

EN LO PROCEDIMENTAL

- Dificultad para expresar ideas y/o conceptos.
- Interferencias en la comunicación, oral y escrita.
- Obstáculos para la incorporación de nuevas realidades.

EN LO ACTITUDINAL

- Incapacidad práctica en la aceptación de normas de convivencia.
- Poco respeto por las diferencias.
- Poca o escasa integración grupal.

Reflexionando ante estas problemáticas, vistas con mayor claridad a partir del diagnóstico, en 1998 elaboré, en forma conjunta con mis alumnos, un proyecto cuyo eje fue la COMUNICACIÓN.

■ DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Partió de un área troncal, LENGUA, a partir de ésta, diversos contenidos enlazados, para poder trabajar y adquirir, elaborando desde lo humano, conceptos, interrelacionando áreas. Proyecto interdisciplinario, ya que supone la vinculación de aquéllas, logrando un producto final que puede mostrarse dentro y fuera del aula y que sirvió de puente entre regiones.

El proyecto (localizado en el aula y contenido por la institución escolar) tiene una cobertura espacial amplia, ya que abarca escuelas en diferentes lugares de la Argentina, equidistantes unos de otros: Chaco, Neuquén, San Juan, Antártida y Misiones. Y la intención final y práctica consistió en enviar cartas escritas por los chicos a esas escuelas, y mantener en caso de respuesta, que la hubo y mucha, una comunicación escrita, fluída y permanente.

El proyecto demandó un trabajo previo. Se analizaron videos sobre la idiosincracia regional, sus climas, sus producciones locales, sus demandas laborales. Los textos expositivos escolares y extraescolares fueron el sostén de este análisis.

A partir de estos conocimientos previos, desarrollando estrategias cognitivas de lectura, de escritura y reconocimiento de diversos formatos textuales, convinimos en escribir, primero esquelas, luego cartas personales, donde cada chico eligió su destinatario.

Luego, el grupo convino que estaba preparado para la correspondencia, eje del proyecto.

¿Cómo se armó? Se formaron grupos de cinco alumnos cada uno. Cada grupo escribió una carta y se ocupó de enviarla a una escuela determinada. ¿Por qué tratamos de dirigirnos a diferentes localidades y tan distantes? Para poder enfocar diversas vivencias.

¿Cómo hicimos? Los chicos volcaron en esas cartas lo que sabían de la zona en cuestión, preguntando lo que querían conocer, además de contar características de nuestra ciudad a estas escuelas tan alejadas de Buenos Aires. A modo de ejemplo:

A Neuquén

¿Les podemos preguntar algunas cosas? Bueno, ¿es verdad que en esa región hay muchas aves pero difíciles de ver? ¿Y que al sur hay zonas casi despobladas?

A Misiones

Les queremos hacer algunas preguntas para conocer más de su provincia. Nosotros sabemos que el clima es cálido y húmedo, que tienen muchas selvas.

Ahora les queremos preguntar: ¿cómo hacen para ir desde su casa hasta la escuela? ¿Tienen recreos? Nosotros somos 24 y casi todos venimos caminando, ¿ustedes sufrieron las inundaciones causadas por la "Corriente del Niño"? Ahora les queremos contar sobre nuestra ciudad.

A la Antártida

P.D. (2): Nuestra Señorita nos contó que el profesor Maestro Troncoso habló por la radio, él se fue allí con su familia para enseñarles a ustedes.

Nos gustaría saber ¿por qué lo hizo? ¿Si le gusta el clima? ¿Si no le parece demasiado desértico?

Adiós, y gracias por leerla.

Si bien se respetaron los formatos textuales, cada grupo encaró el trabajo de acuerdo con sus intereses individuales y grupales.

■ FUNDAMENTACIÓN

Atendiendo las dificultades que mostró la etapa del diagnóstico, dificultades que provienen de diferentes causas, llámese sociedad consumista, propuestas poco atrayentes desde lo social, problemas afectivos, económicos y/o laborales de la familia argentina, escasa promoción de la solidaridad, fue mi intención abordar la problemática desde lo institucional, favoreciendo la creación de un espacio para que nuestros chicos puedan conocer las realidades de su país a través del intercambio de correspondencia entre diferentes provincias y regiones argentinas, con su mismo lenguaje, con los problemas afines a cada zona, y a través de la escritura, "aprehender" el país y sus necesidades.

Desde San Juan

Es que acá estamos tan lejos de todo. Fíjense que el maestro para ir al correo más cerca y que está en Caucete (170km) debe hacer primero 7 hs. a lomo de mula y luego otras 4 hs. en su camioneta.

Claro aquí no hay caminos todavía. Todo se hace a lomo de mula. Nosotros ya tenemos la EGB3 y vamos unos a 8° y otros a 9° año.

A Pampa Tolosa Chica

Hola chicos:

Les cuento que están haciendo una escuela nueva y ya se está por terminar de hacer. Vamos a la escuela vieja todavía en un solo salón, somos 27 chicos de 1° a 7° grado; si pueden mándenme un par de botines n° 37.

...Conocer las regiones, los climas, los biomas, ecosistemas, la historia, la geografía, los derechos humanos, los valores constitucionales, no ya sólo con los libros escolares, sino con la lectura de las cartas recibidas, con el ir y venir de frases y vivencias, comprendiendo las necesidades regionales, las formas de vida, solidarizándose con sus compatriotas, de manera real y tangible.

■ PROPÓSITOS Y METAS

Todo trabajo tiene un ¿para qué? Son los objetivos que queremos alcanzar al finalizar la propuesta.

- Lograr que los alumnos comprendan que existen otras realidades, y que se compenetren en ellas ayudando a cambiarlas.
- Despertar la solidaridad individual y grupal trabajando en pos de un mejor nivel de vida.
- Alternar roles de emisores y receptores de mensajes en un feed-back constante.
- Lograr el manejo correcto de un código compartido por emisores y receptores.
- Respetar la convención ortográfica en las producciones escritas.
- Participar y asumir responsabilidades con respecto al acontecer grupal.
- Lograr que un 70% de los alumnos se interesen por el bienestar de los demás.

TIEMPO EMPLEADO

El proyecto tiene un tiempo estimado de ejecución de todo el ciclo escolar 1998 (ya realizado) y continuó durante 1999.

¿Qué escribieron?

Les presento la correspondencia en forma completa, fotocopiada del original.

8/9/98 8 de septiembre de 1998.

A los alumnos
de la Escuela N° 20
"Piedra del Águila".

Queridos chicos:

Nosotros somos de la Escuela N° 24 D:E:12 "Padre Castañeda", Ciudad de Bs.As. y nos dedicamos a escribirles a ustedes para conocerlos, preguntarles algunas cosas y para presentarnos.

¿Les podemos preguntar algunas cosas? Bueno, ¿es verdad que en esa región hay muchas aves pero difíciles de ver? ¿Y que al sur hay zonas casi despobladas?

Esperamos que nos contesten con una carta como ésta. Nosotros somos re-buenos pero cuando nos calentamos somos más malos que ¡Castrili! (árbitro argentino).

A veces nos portamos re-mal y la señorita se re-enoja. Los chicos de séptimo grado nos molestan siempre, pero nosotros los tenemos que bancar.

Una pregunta, ¿tienen que compartir el aula con todos los del grado? Nosotros no, en esta escuela hay un aula por grado ¡ah! Y si necesitan algo escribanlo en la carta, esperaremos respuesta.

¡Chau!

Los saludamos especialmente.

Daniel, Raúl y Gustavo

P.D.: ¿Juegan mucho al fútbol? ¿Cómo organizan su rato de descanso?

Bs. As. 14 de septiembre de 1998.

A los alumnos
de la escuela
del Chaco.

Presente:

Queridos chicos:

Somos los alumnos de 6to. Grado de la escuela "Padre Castañeda" de la ciudad de Bs.As.

A través de esta carta, deseamos comunicarnos para saber más sobre ustedes, ya que en el grado estuvimos averiguando la vegetación y el clima de su provincia.

Además les hablaremos sobre nosotros.

Este grado tiene 24 chicos, somos muy inquietos, sin embargo, cuando hay que estudiar, estamos dispuestos a hacerlo. Casi todos vivimos cerca del colegio y por eso vamos caminando hasta él. ¿Ustedes viven cerca de su colegio? Y si no es así, ¿cómo se trasladan?

Acá tenemos jornada completa, esto quiere decir que estamos desde las 8,15 hs., hasta las 16,20hs. Luego del horario escolar practicamos deportes (los varones fútbol y las mujeres bádminton) y los sábados competimos con alumnos de otras escuelas.

Ahora les contaremos un poco de nuestra ciudad. Buenos Aires es una ciudad muy hermosa, ya que tiene lugares preciosos para visitar, como museos, grandes bibliotecas, zoológicos, parques y muchos otros lugares más.

Bueno, esperamos que nos manden una carta contándonos sobre lo que hacen en la escuela, y después del horario escolar. También quisiéramos saber si alguno de ustedes ha sido afectado por las inundaciones, ya que este tema nos tenía muy preocupados. Y si necesitan algo, por favor, escribanlo en su carta.

Nos despedimos

Los alumnos de 6° grado.

P.D.: Les mandamos una foto de un lugar céntrico de nuestra ciudad, Bs.As.

Buenos Aires, 15 de septiembre de 1998.

Alumnos de la

Esc. N° 632

"MBO Bicie".

Presente

Hola chicos:

Nosotros somos alumnos de la escuela "Padre Castaneda" de la ciudad de Buenos Aires, estamos en 6° grado y nuestros nombres son: Astrid, Sebastián, Mariana, Brenda, Rodrigo, Gisell y Diego.

Les queremos hacer algunas preguntas para conocer más de su provincia. Nosotros sabemos que el clima es cálido y húmedo; que tienen muchas selvas.

Ahora les queremos preguntar: ¿cómo hacen para ir desde su casa hasta la escuela? ¿Tienen recreos? Nosotros somos 24 y casi todos venimos caminando ¿ustedes sufrieron las inundaciones causadas por la "Corriente del Niño"? Ahora les queremos contar sobre nuestra ciudad. Es linda, lástima que hay robos, si no estaría "re-buena".

Acá hay muchos habitantes y muchos edificios. Uno de los lugares más lindos, que va mucha gente es Mar del Plata, en las costas de la Pcia. de Bs.As. podrían mandarnos una carta contándonos cómo viven, cómo es su escuela, qué aprenden, etc.

¡Muchos saludos! Besos.

P.D.: No se olviden de escribirnos.

La dirección es Morón 3745.

Capital Federal (CP 1407).

Esc. N° 24 Distrito 12

Los alumnos llevaron las cartas al correo y luego... ¡A esperar ansiosos las respuestas!

Las primeras cartas llegaron desde Pampa Toloza Chica, Chaco.

No creo poder describir la emoción que llegó al aula junto con estas respuestas.

Los chicos sintieron la unión con sus pares, la comunicación real, el entendimiento a pesar de la distancia. Cada carta leída, cada dibujo dedicado, cada mensaje o pedido, era interpretado con sentimientos contradictorios, con silencios emotivos, con algarabía, con incredulidad ante los comentarios volcados en el papel.

¿Puede un alumno de la ciudad de Buenos Aires comprender que chicos de su misma edad se alumbren con energía solar?

¿Que recorra kilómetros para llegar a la escuela? ¿Qué no tengan TV y aparentemente no la reclamen?

¡AHORA se lo contaron los protagonistas...!
¡Y vaya si lo creían!

Pampa Toloza Chica 24/9/98.

Queridos chicos:

Hola, cómo andan.

Yo bien les escribo para contarles que voy a la Escuela N° 525, mi maestra es muy buena también se está haciendo una hermosa escuela nueva tengo 12 años y voy a 4° grado, vivo con mi abuelo y mis tías. No tengo mamá ni abuela. Tengo 4 hermanitas, ellas van al anexo de esta escuela. Mi familia es muy humilde trabajan en una chacra pequeña, se siembra algodón y maíz, trabajan con caballos.

Espero que seamos amigos.

Si ustedes me pueden conseguir una mochila estaré agradecida.

Reciban saludos y un abrazo de Yolanda Luna.

Yo quiero que me contesten la carta.

Pampa Toloza Chica 29/9/98.

Hola chicos.

Les cuento que recibimos la carta de ustedes y quiero que me manden un conjunto yoguín, si pueden.

Estoy en 5° grado, tengo 10 años y los cumplo el 19 de marzo, mi número de documento es 33.614.737. Espero que me contesten.

Vengo a la escuela con mi hermano. Yo voy a la escuela caminando o en moto. Mi papá trabaja en el campo y hace ladrillos. Nosotros y mamá le ayudamos.

Saludo a todos y reciban un abrazo de Ricardo Néstor Marczuk.

Pampa Toloso Chica.

Hola chicos:

Les cuento que están haciendo una escuela nueva y ya se está por terminar de hacer. Vamos a la escuela vieja todavía. En un solo salón somos 27 chicos de 1° a 7° grado, si pueden mándenme un par de botines n° 37.

Estoy en 5° grado y tengo 10 años.

Mi cumpleaños es el 20 de octubre.

Muchísimas gracias, reciban un beso de Cristian Miguel Marchuk

*Piedra del Águila,
23 de setiembre de 1998*

*Queridos alumnos
Escuela 24 "Padre Castañeda"
Cap. Federal.*

¡Hola! Ayer recibimos su carta nos sorprendió porque nosotros también nos comunicamos con chicos de cada provincia para intercambiar folletos e información porque en 5° grado se estudia la Argentina. Nuestra señora Lidia lleva muchos años en esta escuela no tenía presente el nombre de la señora leonor Gladys Perez se investigó en el archivo de la escuela y descubrimos que estuvo en el año 1962 pero ahora todo ha cambiado desde esa época, tenemos un aula para cada grado y un total de 600 alumnos y 24 por salón, más o menos. Y hay dos escuelas primarias, dos secundarias (diurna y nocturna) un Jardín de Infantes y una escuela para adultos para primaria y con salida laboral. Nuestro pueblo creció gracias a las empresas que iniciaron el complejo ALICOPA, la represa hidroeléctrica es la más grande y brinda luz eléctrica a la zona y a todos ustedes.

Es cierto que hay muchas aves y que no se dejan ver, es una zona muy despoblada, esto ocurre en toda la región Patagónica; les mandamos distintos folletos, fotos así se las muestran a su maestra y notan la diferencia.

Esperamos que ustedes nos manden más información de esa zona o ciudad.

Hasta pronto.

Por último, recibimos carta de Caucete, en realidad, de Balde de Leyes, a 170 km. de esa localidad de la provincia de San Juan.

Nos emocionó muchísimo, no sólo a nosotros, sexto grado, sino a toda la comunidad escolar.

Tanto las cartas de Neuquén como ésta, las responderemos durante el año 1999.

Creo que fue y será una experiencia "sin desperdicios".

Este ir y venir en la comunicación, fue parte del aprendizaje.

Balde de Leyes, 19 de octubre de 1998.

A los queridos amiguitos

Escuela N° 24 D.12

"Padre Castañeda"

Morón 3745 (1406) Cap.Fed.

Somos los alumnos de la escuelita del maestro Francisco Ramos que les contestamos la linda carta que nos mandaron.

Fue algo tan hermoso porque jamás habíamos recibido tantas cartas juntas.

Es que acá estamos tan lejos de todo. Fíjense que el maestro para ir al correo más cerca y que está en Caucete (170km) debe hacer primero 7 hs a lomo de mula y luego otras 4 hs en su camioneta.

Claro aquí no hay camino todavía. Todo se hace a lomo de mula. Nosotros ya tenemos la EGB3 y vamos unos a 8° y otros a 9° año.

Algunos changuitos que viven lejos tienen 4,6,8 y hasta 10 hs a lomo de mula, pero se quedan aquí, por eso tenemos clases 10x20, es decir, del 5 al 15 de cada mes no hay clase, se llama "bajada". Nosotros bajamos a las casitas a ver a los padres y el maestro baja a Caucete a llevar la correspondencia y comprar la mercadería para todo el mes y dar de comer a los niños.

Luego, del 16 al 5 del otro mes, incluidos: sábados, domingos y feriados hay clase.

Acá no hay negocios, los más cerca están en Caucete; tampoco hay médico. Viene en helicóptero una o dos veces al año. Aún no ha llegado la televisión. Eso sí estamos rodeados de montes y de cerros y cuando nieva hacen hasta 19° bajo cero, pero en la escuelita y con el maestro lo pasamos requetebien.

El cura viene una vez al año. En la escuelita somos 19 alumnos y en todos los años el único maestro se llama Francisco Ramos y cariñosamente le decimos el maestro Ramos o el maestro Pancho.

Somos en todo el pueblito 19 familias y 106 personas. Tenemos luz solar en todas las casas y hasta en la escuelita y en la capillita. Eso sí, tenemos el agua potable domiciliaria y extraída también por energía solar.

Aquí se siembran chacras con verduras y muchos animales vacunos y mulares, lo mismo que cabras.

Tenemos un cuadrado de fútbol porque nos gusta jugar mucho a la pelota. El maestro nos prepara.

Las clases aquí comienzan el 20-02 de cada año y finalizan el 23-12, pero no tenemos clases en julio y mitad de agosto por el frío.

Los mandamos un abrazo fuerte a todos los chicos de la escuela y un beso a las señoritas maestras.

José Orlando Leyes

14 años, 8° año.

A los queridos alumnos de la Esc. "Padre Castañeda", sus maestras, mi emocionado recuerdo y una inmensa gratitud. Si el año venidero nos siguen escribiendo puede que cuando viaje allá, los visite. Pero no nos olviden. Estudien mucho y un emocionado saludo y mis respetos a vuestros padres.

Gracias chicos, son Uds. amorosos. ¡Gracias colegas por el contacto!

Los abraza fraternalmente, pidiendo a Dios los colme de abundantes bendiciones.

Humildemente en Cristo, quien empieza a quererlos.

Maestro Ramos.

**Conociendo
mi país
y su gente.**

LENGUA
SOCIALES
NATURALES
MATEMÁTICA
FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

■ CONCEPTUALES

LA CARTA: Mensaje escrito.

- Estrategias lingüísticas y cognitivas.
- Cohesión textual.
- Procesamiento del texto.
- Lenguaje coloquial y estándar.
- Significación social de la escritura.

SOCIEDADES Y ESPACIOS GEOGRÁFICOS

- El medio rural. Localización.
- Diferentes actividades productivas.
- Posibilidad comunicacional.
- Rasgos distintivos de los grupos sociales.

BIOMAS - Ecosistemas - Comunidades - Población - Individuos.

ESTADÍSTICA: recopilación, agrupamiento.
Diagrama de barras.

SOLIDARIDAD

- Cooperación y responsabilidad.
- Las costumbres sociales.
- Diversidad cultural.
- La acción cultural.
- La participación democrática.

■ PROCEDIMENTALES

Comentario grupal.

Gestión de estrategias de escritura.

Reglamentación del formato textual.

Discriminación de variedades lingüísticas.

Control de legibilidad y ortografía.

Análisis de las causas y motivos.

Localización de elementos del espacio geográfico.

Comunicación de resultados con gráficos y tablas.

Interpretación de resultados con gráficos y tablas.

Reflexión sobre las propias acciones.
Reconocimiento de actuación responsable
la importancia de la justicia y la solidaridad.

■ ACTITUDINALES

RESPECTO POR:

- la comunicación lingüística,
- la producción de otros,
- el pensamiento ajeno.

VALORIZACIÓN DE:

- la identidad cultural,
- los recursos narrativos y de intercambio.

Sensibilidad por la vida y sus necesidades.

Interés por la indagación.

DESARROLLO DE:

- actividades cooperativas,
- valores y diálogos,
- aprecio por lo propio,
- cultivo de actitudes de tolerancia y respeto.

■ CONTENIDOS TRANSVERSALES

- Valores humanos.
- Derechos humanos. A la no discriminación.
- Educación para la democracia.
- Desarrollo de: pertenencia a un grupo, pertenencia a una historia común, cooperación y solidaridad.

• Necesidad de defensa por la condición humana.

- Búsqueda del bien común.

Se aborda la temática de la ÉTICA en las relaciones humanas. Se trabaja la flexibilidad, tolerancia, respeto y solidaridad, el bien común en la vida social, el pertenecer a un grupo determinado.

Se plantea al niño la problemática social abarcativa a las distintas regiones argentinas, y la búsqueda de soluciones con diálogos entre pares.

Se desarrollan actitudes de participación responsables con la cooperación individual y grupal.

■ EVALUACIÓN - CONCLUSIONES

El proyecto no concluyó. Se espera ansiosamente las respuestas que faltan y seguiremos en la conexión establecida durante todo este tiempo.

En esta etapa intermedia, se logró superar muchas de las dificultades que se plantearon en el diagnóstico.

Los propósitos fueron superados por la realidad. Se logró despertar sentimientos de solidaridad propuestos en los contenidos, sentimientos de comunión con los que necesitan ayuda, de hermandad.

Aprendieron que este país no cobija sólo a los porteños, que en confines lejanos, hay compatriotas que luchan, que trabajan, que viven y estudian en condiciones diferentes a las nuestras... y son argentinos.

Los contenidos transversales propuestos se construyeron en un proceso continuo y abarcativo. Y los contenidos en general, fueron una unidad sin fragmentación. El grupo logró unirse y realizar actividades en común en beneficio de otros.

En las cartas recibidas de los compañeros del interior, se apreciaba que se sintieron acompañados. Percibimos el contenido en sus respuestas.

Un alumno de sexto grado me comentó, sobre fin de año:

- Señor, ¿se dio cuenta de que ya no nos peleamos? - UN PROYECTO COMÚN HABÍA HERMANADO UN GRUPO ETARIO.

Lucía Viviana Zitarosa es Docente en la Escuela N° 24, D.E. N° 12 - Morón 3745, Capital Federal.

**22, 23 y 24 de agosto de 2000.
Montevideo / Uruguay.**

"PRIMER ENCUENTRO NACIONAL Y REGIONAL DEL MERCOSUR: EDUCAR PARA LA PAZ Y PRESERVACIÓN DEL PLANETA".

Organiza y promueve:

**UPRODIPEM-UNIÓN DE PROFESIONALES EN DOCENCIA
E INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA DEL MERCOSUR.**

**Plaza Independencia 848. 9ºººno. Piso. 902. Montevideo. Uruguay.
Telefax: (004982) 908-1981. E-mail: abejamg@adinet.com.uy**

Auspicia:



Educar en valores.

Exigencia, esfuerzo y disciplina.



Por Mariana Damonte y Laura Hereñú de Coscio

En el encuentro anterior hicimos referencia al trabajo emprendido en normas y valores a través de la combinación equilibrada de exigencia y disponibilidad.

Vemos necesario reflexionar sobre ese óptimo equilibrio, que en este caso el docente debe encarnar, desde el lugar de la búsqueda de la propia autonomía.

Es decir, el docente que decida trabajar en torno a esta propuesta de intervención, se encontrará constantemente movilizado, desafiado y acuciado por ese péndulo que se balancea entre exijo- acompaño- libero.

Nuestra experiencia como docentes y padres nos dice que, como en muchos otros casos, es más fácil decir que hacer. Y que como educadores debemos estar preparados para reconocernos en continuo aprendizaje y darle un valor especial y privilegiado a la experiencia sostenida en una fuerte base valorativa.

Por eso es que insistimos en la importancia de emprender estos proyectos en un equipo y con el soporte institucional, ya que si bien la tarea que pueda realizar un docente en el aula es sumamente valiosa, corre el riesgo de perder objetividad, empuje, entusiasmo, encuadre; si no es acompañada desde un abordaje institucional.

No nos olvidemos por otra parte, que la propuesta no es cruzar los contenidos referidos a normas y valores, en forma esporádica, alternativa y espontánea, sino por el contra-

rio, seleccionarlos, sistematizarlos, graduarlos, elaborarlos como propuestas didácticas acordes con la edad, la realidad socio-cultural y plantearlos a través de situaciones problemáticas organizadas y pautadas en tiempo y espacio.

Este interjuego entre exigencia-disponibilidad al cual nos referimos nos lleva a devenir en otros temas como:

- Exigencia.
- Esfuerzo.
- Disciplina.

"Sólo es posible para la persona alcanzar grados suficientes de madurez y felicidad, si desarrolla unos hábitos de esfuerzo, disciplina y voluntad. Y para lograrlo es necesario que desde muy pequeños vayan haciendo todo aquello que deben y pueden, aunque no les guste."

Javier Escorza Subero.

Y aquí quizás nos encontremos en el punto más álgido de nuestra propuesta.

Variadas y múltiples contradicciones se nos pueden presentar frente a tal afirmación.

En muchos casos, nuestra historia nos dice que hemos sido educados de esa manera: los niños de nuestra generación colaboraban en sus casas, ayudaban a sus padres en las tareas dentro y fuera del hogar, nos hacíamos responsables del cuidado de nuestras pertenencias y en muchos casos de las de nuestros hermanos menores, resolvíamos situaciones, trabajábamos desde muy temprana edad, más allá de la condición económica y social de la familia a la que pertenecíamos...

Sin embargo, parece haber una ruptura entre nuestra educación desde el lugar del aprendizaje y nuestra función de educadores en la actualidad.

La convicción de haber sido mal educados al no haber respetado nuestra libertad y habernos forzado a hacernos cargo de responsabilidades, para las que quizás no estábamos preparados, nos llevó a detenernos en el papel de hijos, alumnos, y perder la noción que el tiempo y la vida seguían transcurriendo y que esos

educandos que éramos ayer estábamos educando a otros hijos, alumnos hoy.

Este miedo a ser tan malos como los que nos educaron a nosotros nos paralizó y no logramos hacernos cargo completa y definitivamente de nuestra función de educar hoy.

Los cambios vertiginosos de la sociedad no nos han dado tiempo de acomodarnos.

Detenidos, paralizados, el mundo cambia y convencidos de que el viejo modelo no es bueno, es momento de plantear otro distinto.

"Como niños en el bosque, estamos perdidos, extraviados. Existen los valores, están los caminos, pero nos falta el mapa."

Jaime Barylko.

DESPERTAR

EMPRENDIMIENTOS EDUCATIVOS

TALLERES DE CULTURA ABORIGEN

DICTADOS POR ABORÍGENES CAPACITADOS

- TALLERES TEÓRICO-PRÁCTICOS, ESPECTÁCULOS, DEBATES, EXPOSICIONES, CONFERENCIAS, OTROS.
- TRABAJOS INTERACTIVOS ENTRE LOS ABORÍGENES Y LOS ALUMNOS.
- METODOLOGÍA: TESTIMONIO DEL PROPIO ABORIGEN Y ENSEÑANZA DE LA TÉCNICA PARA ELABORAR DISTINTOS TRABAJOS.

QOM: MÁSCARAS-ARCOS Y FLECHAS-CESTERÍA-OTROS

MAPUCHES: INSTRUMENTOS MUSICALES

KOLLAS: MÚSICA

AFROLATINOAMERICANOS: CAPOEIRA

AYMARAS: MÚSICA

- TODOS LOS NIVELES: INICIAL-PRIMARIA-SECUNDARIA-TERCIARIO
- SON 36 TALLERES DIFERENTES.

COORDINA: PROF. NELLI BOGADO

TEL-FAX: 011-4502-4770

Y ya que las nuevas generaciones no pueden esperar más, alguien tendrá que resignarse a ser adulto y hacerse cargo de la formación.

Y los docentes de EGB no están ajenos.

Hay que trabajar y amar, por lo tanto hay que sacrificar.

Por eso es importante que comencemos a trabajar con niños de EGB con un nuevo modelo.

La sociedad actual les va a pedir que se adapten a constantes cambios y puedan permanecer a pesar del vértigo de la velocidad del mundo dinámico.

Nos planteamos como educadores qué soportes duraderos y confiables podemos ofrecerles para que puedan apoyarse y no caer. Qué actitudes frente a este desafío de la vida deben construir.

Hoy en día se publicitan y pregonan las conductas facilistas. Es más, cuanto más rápido y más fácil se pueda lograr algo, mejor. Es valioso lo que no demanda ningún esfuerzo, es de "piola" lograr el mejor resultado poniendo lo menos posible de trabajo en ello.

De aquí surge entonces la necesidad de "zafar", de tratar de hacer lo menos posible para llegar a la meta, para lograr lo deseado, para cumplir con el trabajo o los objetivos planteados.

Entonces los chicos ya no se detienen a estudiar porque creen que no sirve para nada y que tal vez con lo que escucharon en alguna clase basta para pasar la prueba; porque estudiar es aburrido y lo importante es lo que divierte, porque para qué estudiar algo que no les va a servir para su juego de computadora o para estar a la moda.

Como maestros muchas veces no exigimos a nuestros alumnos pensando que nos vamos a ganar su antipatía o descreyendo de sus posibilidades, pensando que algo va a ser demasiado difícil para ellos.

En ocasiones también los apañamos: los "estudié pero no me acuerdo", "lo leí pero no me sale", "no pude hacer el trabajo porque no tenía el libro que se lo presté a Juan", "María no me prestó el apunte para poder estudiar", "en mi casa no tengo ningún libro que tenga biografías de músicos", y mil ejemplos más que escuchamos a diario.

Debemos darles la oportunidad de acrecentar sus posibilidades, de ejercitarse en la necesidad de poner lo mejor de ellos para salir adelante en aquello que desean o que deben cumplir.

Nosotras pensamos que educar la voluntad de los niños a través del desarrollo de hábitos basados en el esfuerzo y la disciplina se presenta como una alternativa válida.

Y para eso es importante que los niños aprendan a obedecer, aunque no les guste. Sin límites no se puede construir la libertad, ya que careceríamos de un marco para movernos y sería igual al caos, la desorientación.

Enmarcados dentro de la libertad responsable, en busca de la conquista cotidiana de la autonomía, para esta etapa de formación, podemos enunciar lo que esperamos de los chicos:

- Que puedan escuchar las razones que fundamentan las normas que deben cumplir.
- Que puedan fundamentar su rechazo.
- Que puedan dialogar con su educador.
- Pero que llegado el caso obedezcan aunque no estén de acuerdo.

Sabemos todos los interrogantes que despierta esta propuesta. Es sin duda, un camino a construir. No tenemos recetas, sólo algunas ideas, otras experiencias y la convicción que podemos intentar algo mejor basado en el respeto y la vocación de ser personas.

En este mundo del eterno presente, en donde lo valioso del ya y de las cosas han desdibujado el valor del esfuerzo, somos conscientes que esta alternativa es estar fuera de moda.

Pedirle a los niños de hoy que se esfuercen por conseguir aquello que desean en sucesivas etapas, que le demandan trabajo y sacrificio para lograr lo que desean, es una tarea ambiciosa.

Plantear situaciones en las que se hace necesario esforzarse a diario por lo que amamos y deseamos, será por lo tanto función del docente.

Les ofrecemos entonces, una historia para trabajar este tema en las aulas:

"Marcela es una niña de cabellos largos que todas las mañanas se peina una cola de caballo para ir a la escuela.

Va a cuarto grado todos los días a la mañana, en una escuela que queda cerca de su casa y a la cual la acompañan su mamá y su hermano menor.

Su maestra se llama Nora y la saluda a la hora de la entrada con un afectuoso beso, ella se coloca en la fila y saluda a sus compañeras que la esperan todos los días para leer las revistas de cantantes de última moda e intercambiar información sobre ellos.

Al entrar al aula, mientras se acomodan todos los chicos en sus bancos, la maestra recuerda que ese día entregará los resultados de la prueba de matemática. Marcela está segura que le fue bien porque lo que tomaban ya lo sabía y ni siquiera había tenido necesidad de estudiar el día anterior y lo había pasado dibujando en su agenda y recortando fotos del galán de la telenovela de la tarde para su amiga Viviana que ese día no había podido verse con



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 el 2000, 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.**

- **En el aula de lengua: así en la escuela como en la vida.** (Prof. Beatriz Kohen e Irene Nielsen)
- **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@cvtei.com.ar

ella porque debía estudiar. Cuando su mamá le pidió que estudiara tomó su carpeta y miró los ejercicios. Eran muy fáciles, no hacía falta que los repasara, seguramente se iba acordar o la maestra la iba a ayudar. A lo mejor si se lo pedían ni tomaba la prueba. Además su maestra le había dicho muchas veces que era muy inteligente.

Colocando la fecha en el pizarrón comienzan las actividades del día y al finalizar la hora, antes de salir al recreo, la señorita Nora anuncia que es la hora de entregar las pruebas.

A medida que va nombrando a los chicos entrega las hojas con las correcciones a cada uno de ellos. Cuando la nombra a Viviana, su compañera de banco y mejor amiga, Marcela le pregunta cuánto se sacó y ella responde "un nueve". Enseguida la señorita nombra a Marcela que va en busca de su prueba.

Al ver que se sacó un cuatro se pone muy triste y piensa que a ella también le hubiera gustado sacarse un nueve."

Después de leída esta historia; u otra que a vos se te ocurra para trabajar este tema, se pueden realizar algunas preguntas para guiar la reflexión. Te damos algunas de ejemplo:

- ¿Ustedes, qué piensan acerca de esto?
- ¿Les pasó alguna vez?
- ¿Qué le molestó a Marcela?
- ¿Qué tendría que haber hecho para lograr lo que quería?

Esto es un ejemplo a partir del cual seguramente podrás elaborar otros que tengan que ver con tus necesidades y tu realidad para trabajar en el aula con los chicos.

Nosotras creemos en la necesidad de educar a los chicos en la exigencia y en la disciplina para que puedan lograr sus metas, para que puedan engendrar un proyecto de vida y no se dejen llevar por los vientos reinantes en cada momento.

Pero para ello nos necesitan. Es por eso que hablamos de disponibilidad. Ellos también piden que nosotros estemos junto a ellos y nos comprometamos, pongamos nuestro esfuerzo, que seamos referentes confiables para ellos, en estos tiempos de desesperanza, tiempos de vivir el presente sin más expectativas que acumular momentos placenteros.

Entonces, para finalizar queremos compartir con vos una reflexión que hace Julio César Labaké en su libro "Es posible educar", a propósito del rol del maestro:

Se puede ser buen carpintero o un ingeniero electromecánico... y no amar verdaderamente la vida.

Pero educar, acompañar y promover el proceso de madurar para la vida, sin amar la vida, es intrínsecamente un contrasentido.

Se puede enseñar ciencias o adiestrar en habilidades.

Pero educar, adentrar en la importancia de vivir plenamente, con el esfuerzo que al comienzo del camino parecen desmesuradamente amplificadas (aunque después se comprende que son menos costosos que vivir sin rumbo), es imposible.

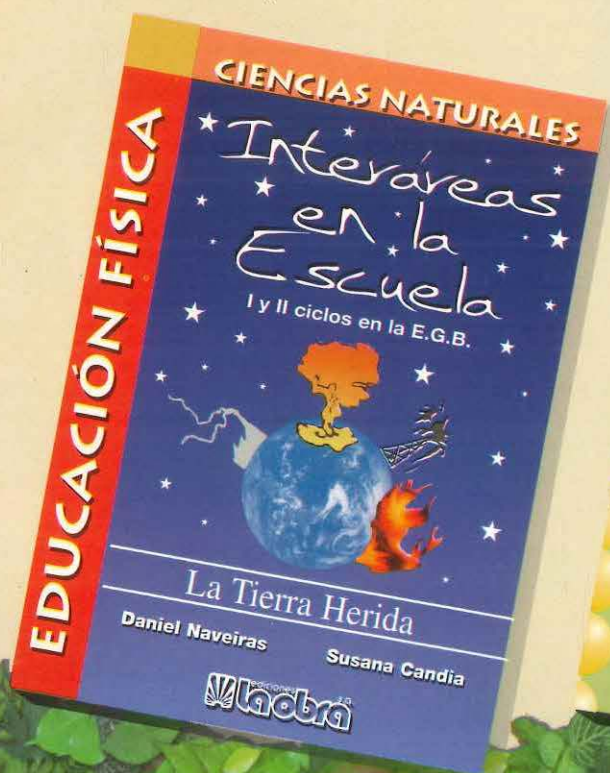
Mariana Damonte es Maestra especializada en Educación Inicial. Psicopedagoga. Colaboradora de la revista "Educación Inicial". Capacitadora de CIPOD - La obra.

Laura Hereñú de Coscio es Profesora para la Enseñanza Preescolar; especialista en Jardín Maternal. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente y Secretaria del Departamento de Pedagogía de la Universidad "John F. Kennedy". Colaboradora de la revista "Educación Inicial". Capacitadora de CIPOD - La obra.

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.

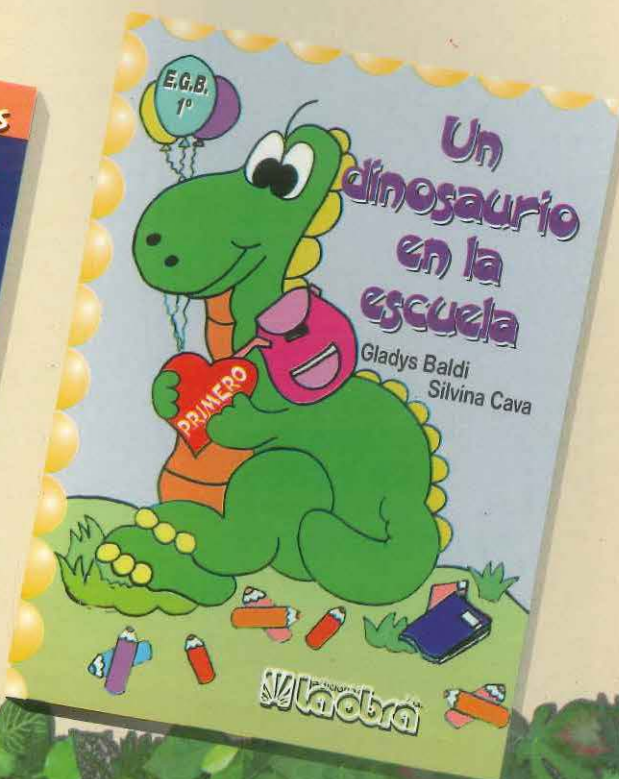


Un dinosaurio en la escuela

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



3
JUNIO

Auspician:



DEPARTAMENTO
DE PEDAGOGÍA



SAN ISIDRO - PCIA



H 0000678

2da. JORNADA DE CAPACITACIÓN GRATUITA
PARA DOCENTES DE TODOS LOS NIVELES

"NORMAS Y VALORES: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA."

Organiza: Centro de Investigación, Perfeccionamiento
y Orientación Docente (CIPOD) de La obra S.A.

Temáticas generales a abordar: El desarrollo moral. La conquista de la Autonomía. Exigencia y disponibilidad institucional. La práctica docente frente a las normas y valores en los distintos niveles. Desarrollo de experiencias. Presentación de trabajos.

Requisitos para la presentación de trabajos: Los interesados deberán respetar los siguientes criterios y normas:

Formalidades: El trabajo se presentará en un disquete de 3.5 "word para windows" y dos copias impresas en tamaño A4. Incluirá, además, el curriculum vitae de los responsables.

Será precedido por una síntesis que no exceda el número de dos hojas tamaño A4 o carta.

La propuesta deberá contener: nombre de la experiencia, localidad e institución donde se realizó, indicar nivel pedagógico al que pertenece: Nivel Inicial, EGB o Polimodal. Mencionar la conformación del equipo interdisciplinario que intervino.

Si la experiencia viene acompañada por un video indicar sistema PAL al que corresponde.

Tiempo destinado para exposición: 30'.

Tiempo destinado para proyección de video: 5'.

Fecha de presentación: Los trabajos serán recibidos hasta el 19 de Mayo, por correo o personalmente en un sobre a nombre de : CIPOD - La obra. "II Jornada de Capacitación gratuita para docentes de todos los niveles".

Dirección: Agrelo 3923 (1224) - Capital Federal.

Observaciones: Una vez seleccionadas las experiencias los coordinadores de las Jornadas se comunicarán con los autores, a fin de definir criterios organizativos.

Modalidad: Conferencias, panel de preguntas y talleres.

Coordinación: Prof. Lic. Laura Hereñú de Coscio y equipo docente.

Coordinación General: Prof. Lic. Sandro Rivera. Docente.

Informes e Inscripción:

CIPOD: Agrelo 3923 (1224) Capital Federal.

Telefax: (011)4958-1777/ 4958-1779/6283/4983-5606

E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

H
49948**Canobra**

REVISTA DE EDUCACIÓN

Agrelo 3923 (1224)
Buenos Aires - Argentina.

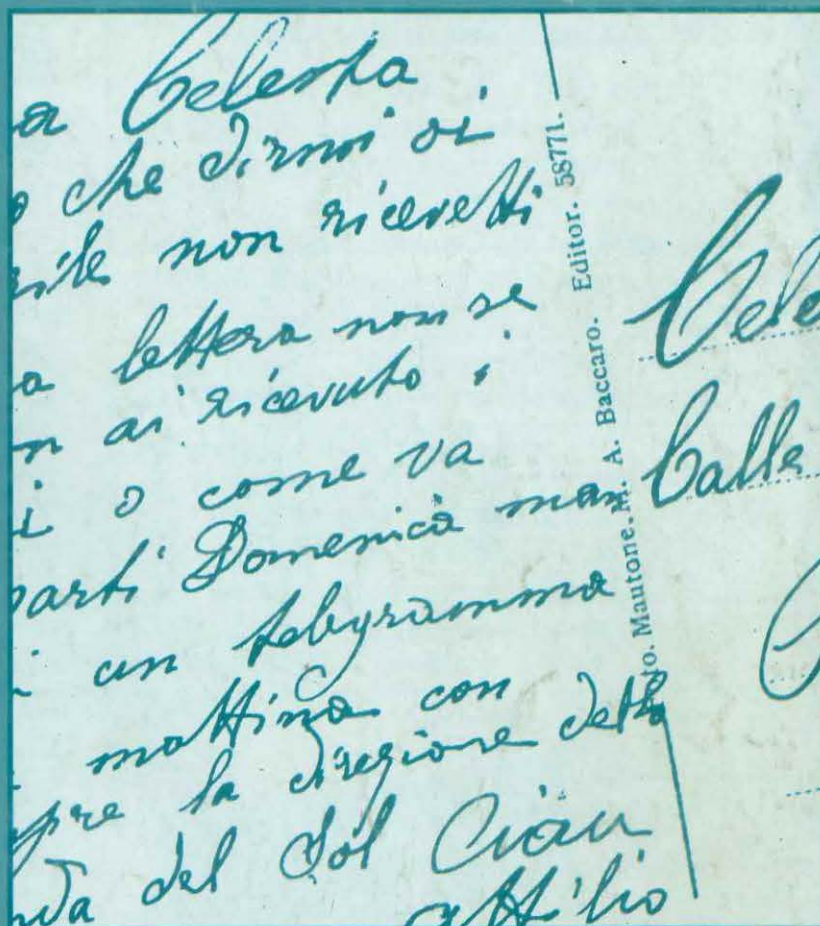
| | | |
|---------------------|-------------------|-------------------|
| CORREO ARGENTINO | CORREO CENTRAL | FRANQUEO A PAGAR |
| | | CUENTA NRO. 11439 |

IMPRESOS

**LAS
CARTAS.**

Proyecto de trabajo:
El poblamiento
a lo largo de la
historia; educar en
la convivencia y
en la integración.

Calendario escolar:
Día del Amigo.



Cartas que
vienen y van.

Las redes
urbanas.

Color y
expresión
artística.



Lo "invisible" en
las instituciones.

Mujeres y
docencia.

Articulación
e integración.



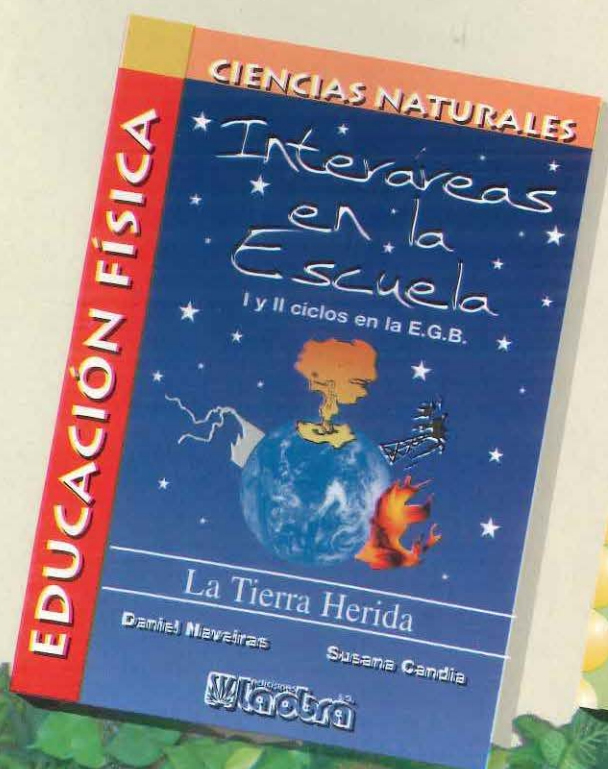
LA SUPERVISIÓN EN
EDUCACIÓN FÍSICA.

JUNIO 2000 / N° 948.

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 s.a.
Laobra

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

STAFF

SUMARIO

Coordinación Pedagógica
Sandro Emilio Rivera

Edición
Aldo Bianchi

Redacción
Norma Alasia

Diseño y Diagramación
Orlando Javier Goldman

Fotografía
Elena Carpmán

Jefe de Publicidad
Rubén Ostrower

Colaboradores
Roxana Rebuffo
Mónica Lamas
Beatriz Kohen
Irene Nielsen
María Elena Duhalde
Claudia Viola
Alejandro Lino
Mario López
Sergio Rodríguez
Rubén Oddo
Fernando Blumenkranc
Diana Diez
Sonia Alejandra Zoso
María Inés Villacorta
Miriam Lilian Cerda
Ricardo Darío Avile
María Elena Aliverti
Isabel Adela Lloret
Zulema Avendaño
Marta Alicia Tenutto
María José Sabelli
María Andrea Dakessian
Mariana Damonte
Laura Hereñú de Coscio

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
E-mail: edicioneslaobra@ciudad.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.



PROYECTOS DE TRABAJO

Propuesta integrada:
Las cartas. 2

Calendario escolar:
20 de Julio:
Día del Amigo. 19



LENGUA

Cartas que
vienen y van. 22



MATEMÁTICA

La geometría en
la escuela. (Segunda parte.) 26



CIENCIAS NATURALES

El ecosistema. Factores abióticos.
El clima del Planeta. 31



CIENCIAS SOCIALES

Las ciudades.
Funciones y red urbana,
abordados desde la construcción
de maquetas y la interpretación
de los símbolos cartográficos. 36



EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El color en la
expresión plástica. 42



EDUCACIÓN FÍSICA

La supervisión en
Educación Física. 48



EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Ayudemos
al Planeta. 52



EXPERIENCIAS Y PROYECTOS

Evitemos los incendios
de bosques y pastizales. 56



PERSPECTIVAS

La articulación: rasgo constitutivo
de la integración. (Segunda parte.) 62

Lo "invisible" en
las Instituciones. 67

Mujeres en la bisagra.
Un intento de pensar las relaciones
entre las mujeres y la docencia. 71



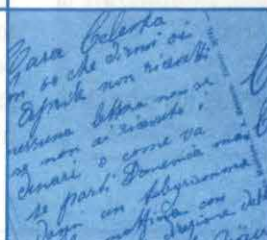
TRANSVERSALES

Educación en valores.
Ponerse en el lugar del otro... 76



BIBLIOTECA

Novedades
bibliográficas. 80

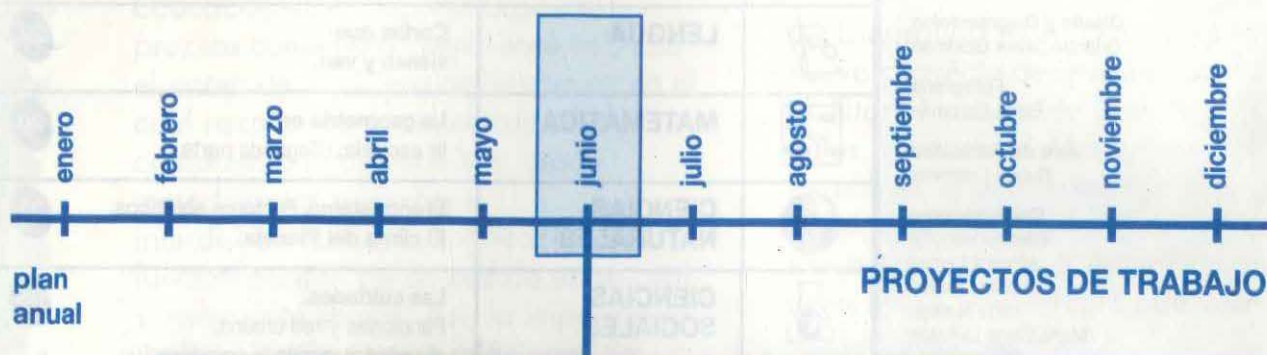


Propuesta integrada: Las cartas.



Actividades e ideas para organizar proyectos escolares.

Por Roxana Rebuffo y Mónica Lamas



LAS CARTAS.

Ciencias Sociales: El poblamiento a lo largo de la historia.

Lengua: La carta.

Efemérides: 20 de Julio. Día del Amigo.

Tema transversal: Educar en la convivencia y en la integración.

En esta oportunidad, "Las cartas" constituirán una herramienta que por su contenido variado y los temas a los que hacen referencia, podrán acercarnos al abordaje de aspectos de la Lengua y las Ciencias Sociales. Nos ayudarán de esta manera a trabajar aspectos formales de la comunicación personal a distancia adecuando el mensaje a la intencionalidad y al destinatario. A su vez, nos permitirán reconstruir épocas y momentos históricos vinculados con los aportes inmigratorios desde la voz de los protagonistas y la cotidianeidad de los hechos.

Propondremos instancias de trabajo, que enriquecidas por el tema transversal Educar en la convivencia y en la integración, permitan favorecer la comunicación y la aceptación de las diferencias dentro del grupo y promuevan la indagación de las propias raíces.

Éste será el desglosamiento de las propuestas a desarrollar:

- Lengua: se abordarán las distintas variantes que puede adquirir la comunicación personal a distancia destacando aspectos formales necesarios en la carta.

- Ciencias Sociales: se analizarán los temas presentes en cartas de época para descubrir la dimensión de los procesos inmigratorios en la Argentina en el pasado y en la actualidad.

- Efemérides: el Día del Amigo (20 de julio).

Recordamos que, como lo venimos haciendo en la continuidad de estos artículos, las áreas que no se desarrollan con propuestas específicas se incluirán como sugerencias de trabajo para integrarse en un proyecto institucional más amplio.

Asimismo, se incluye en este artículo un modelo posible de planificación y un mapa conceptual para cada una de las áreas desarrolladas que sintetice las actividades y los contenidos con sus relaciones.

PRIMER CICLO

Presentar una secuencia de recursos y actividades similar a la siguiente:

"Las casillas de correos de Montevideo están allí desde los viejos tiempos, hechas de bronce con adornitos, pegadas unas a otras entre el suelo y el techo. Yo voy en las tardes cada vez que voy, antes de abrir mi casilla me detengo, llave en mano, y paro la oreja. Las casillas forman una ciudad de palabras, y yo escucho. Allí hay cartas de mucha gente, dirigidas a mucha gente desde todos los lugares del mapa del mundo. Las cartas, que no pueden estarse calladas, hablan todas a la vez. Yo no entiendo lo que dicen, pero juego a que les adivino las voces: las cartas ríen, suspiran, gimen, rezongan, silban, cantan, todas locas de ganas de ser abiertas y leídas".

(Eduardo Galeano: **La Ciudad de la Palabras**. Inédito en Libro.)

- Leer el texto "La ciudad de las palabras" de Eduardo Galeano e imaginar:

- ¿cómo sería una "ciudad de palabras"?
- ¿quiénes podrían vivir en esta ciudad?
- ¿de qué temas podrían hablar las cartas?
- ¿por qué razones podrían las cartas reír, rezongar, silbar o cantar?

- Escribir mensajes breves que pudieran formar parte de una carta, a partir de consignas como las siguientes:

- mensajes románticos para personas enamoradas;
- mensajes que muestran retos, enojos y reproches;
- mensajes con pedidos de ayuda;
- mensajes misteriosos que dan pistas para descubrir secretos.

- Leer y comentar los trabajos entre los compañeros. Imaginar posibles reacciones de los lectores de esos mensajes y dramatizarlas espontáneamente. Elegir uno de los mensajes anteriores que les gustaría recibir y escribir la respuesta al mismo.

- Formar una ronda y construir una "cadena de mensajes" a partir de uno propuesto por el docente (por ejemplo: partiendo del mensaje "auxilio, estoy en la torre y necesito ayuda", imaginar otro que le sirva de respuesta -como por ejemplo, "lo siento, no puedo llegar porque la torre es muy alta"-, luego completarlo con otro mensaje que envía el primer emisor -como por ejemplo, "si usa la escalera que está en el establo podrá llegar"- y así sucesivamente).



Redactar una carta teniendo en cuenta los elementos definidos anteriormente. Escribir, además, el sobre imaginando los datos que faltan y diseñando estampillas y sellos postales acordes con la época y el contexto definido para la carta.

Estimado Cliente:

Queremos hacerle llegar nuestros deseos de Felicidad para las próximas Pascuas. Agradeciéndole desde ya su elección y recordándole que como siempre estamos a su disposición.

*Banco Ciudad de Buenos Aires
Bs.As., Abril de 2000.*

Estimado cliente:

Por medio de la presente queremos recordarle que a través de su tarjeta Ud. puede acceder a los siguientes productos y servicios:

- Acceso inmediato a un Préstamo Especial de U\$S 500* y la facilidad de abonarlo en 12 cuotas descontadas mensualmente de su tarjeta.
- Tasas de financiación: TNA \$ 29.8%, TNA U\$S 19%.
- Acceso a débitos automáticos de servicios.
- Adelantos en efectivo a través de Cajeros Automáticos y Entidades adheridas al sistema.
- Tarjetas adicionales sin cargo (hijos a partir de los 18 años).
- Sistema de Asistencia al Viajero, a partir de los 80km de su domicilio.
- Acceso a una amplia red de comercios adheridos en Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile, Brasil, Cuba y República Dominicana.
- Pago automático de servicios a través de los Cajeros Automáticos.

Cordialmente

*Roberto A. Muñoz
Gerente de Banca de Individuos
Banco Ciudad de Buenos Aires*

• Buscar y aportar cartas formales similares a la del ejemplo. Leerlas y realizar un listado con las posibles razones por las cuales es posible enviar una carta formal (por ejemplo: pa-

ra solicitar un empleo, para informar sobre un servicio, para hacer reclamos ante una institución, etc.).

• Averiguar las distintas formas de enviar una carta (simple, expreso, certificado, carta documento, etc.) y analizar en qué casos es conveniente utilizar una u otra.

• Entrevistar a personas que:

- buscan trabajo para averiguar qué características deben tener las solicitudes de empleo;
- se encuentran realizando reclamos ante una institución para saber las particularidades de estas cartas y la forma de enviarlas.

• Armar un fichero con "instrucciones para escribir cartas formales", donde cada ficha explique, paso por paso, la forma particular en la que un tipo de carta debe escribirse respetando las características formales en sus fórmulas de inicio y cierre.

• Conversar sobre las nuevas formas de correo que existen en la actualidad, como el correo electrónico. De ser posible, explorar esta forma de comunicación y analizar las ventajas y desventajas de esta forma.

■ UN MODELO DE PLANIFICACIÓN POSIBLE PARA EL ÁREA DE LENGUA

Objetivos específicos:

Primer Ciclo. *Que el alumno logre:*

- Explorar a partir de situaciones reales e imaginarias, 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:*

- Reflexionar acerca de las posibilidades de comunicación de la carta y sus particularidades en distintos momentos históricos.

- Reconocer en cartas formales las convenciones propias de su estructura y diagramación.

- Interpretar cartas escritas con diferentes propósitos y producir cartas propias respetando su estructura formal.

| | CONTENIDOS | ACTIVIDADES |
|----------------------|--|--|
| Primer Ciclo | <p>La carta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las comunicaciones interpersonales. - Los mensajes y su intencionalidad - La carta familiar y amistosa. El lenguaje coloquial. - El destinatario y el remitente. Los datos del sobre. - Fórmulas de inicio y cierre de la carta. - Lectura comprensiva. - Producción escrita. Convenciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Leer el texto de E. Galeano "La ciudad de las palabras" e imaginar situaciones vinculadas con su contenido. • Redactar variados mensajes a partir de consignas propuestas por el docente. • Leer y observar tarjetitas de cumpleaños, de felicitación, de amistad, etc. Imaginar diseños propios con fines específicos. • Conversar sobre la importancia de escribir correctamente el sobre para que llegue al destino deseado. • Imaginar y dramatizar "La historia de una carta que no pudo llegar a destino". • Leer cartas familiares o amistosas y descubrir los elementos característicos. • Redactar cartas a personajes imaginarios a partir de una situación simulada. |
| Segundo Ciclo | <p>La carta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las comunicaciones interpersonales. - Las variaciones que tuvo la carta en distintos momentos históricos. - Las diferentes formas de enviar una carta. Usos y conveniencias en diferentes situaciones. - El correo electrónico. - La carta formal e informal. Fórmulas de inicio y cierre. - Estructura formal. - Lectura comprensiva. - Producción escrita. Convenciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Conversar sobre las formas de comunicación y caracterizar la carta como una de ellas. • Averiguar las variante que la misma tuvo a lo largo de la historia y en distintos contextos sociales y culturales. • Leer diferentes fórmulas de inicio y de cierre de cartas y redactar su cuerpo a partir de elementos predefinidos. • Indagar las diferentes formas posibles de enviar una carta, los costos del correo, los usos y ventajas de cada una de ellas. • Entrevistar a distintas personas de la comunidad para averiguar las características que debe tener una carta formal que desea ser enviada con fines específicos. • Aportar y leer cartas formales. Recrear algunas de ellas a partir de distintas consignas. • Explorar la forma de enviar mensajes mediante el correo electrónico e identificar las ventajas de este medio. |



PRIMER CICLO

■ NUESTRAS RAÍCES CULTURALES

Realizar una secuencia de actividades similar a la siguiente:

- Conversar acerca de la caracterización de los grupos familiares propios y de otras familias cercanas, haciendo referencia a las variedades presentes en la cantidad de miembros, los roles de cada uno, las costumbres en la organización de lo cotidiano, etc. Destacar el valor de las diferencias y ampliar con otros ejemplos que deriven de expresiones culturales diferentes a las de la propia comunidad, conocidos a través de los medios de comunicación masiva.

- Reflexionar acerca de las transformaciones de las costumbres a través del tiempo y recopilar anécdotas familiares de épocas pasadas. Enriquecerlas con el aporte de objetos antiguos para "hacerle preguntas" que permitan descubrir cómo era la vida en otros momentos.

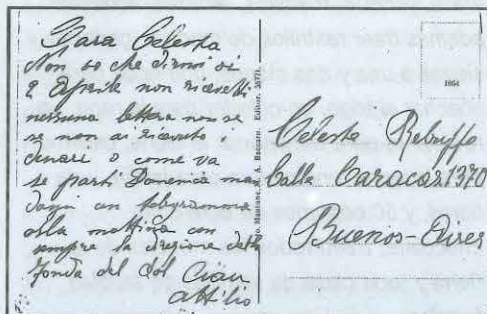
- Traer información acerca de los orígenes de la propia familia partiendo de la procedencia de los apellidos. Simbolizar la integración de raíces inmigrantes dibujando las banderas de los países de origen de abuelos y bisabuelos.

- Invitar a padres y abuelos para enriquecer con relatos de anécdotas familiares el trabajo realizado. Proponer que narren las características del viaje y el momento del arribo de los antepasados inmigrantes.

- Armar un árbol genealógico para cada familia, adecuado con las características específicas de lo que ocurra en cada caso. De ser posible, incluir fotos en cada una de las "ramas" y las banderitas para señalar la procedencia extranjera de algunos miembros. Comparar los afiches destacando el valor de las diferencias y reconociendo los orígenes comunes de algunas familias.

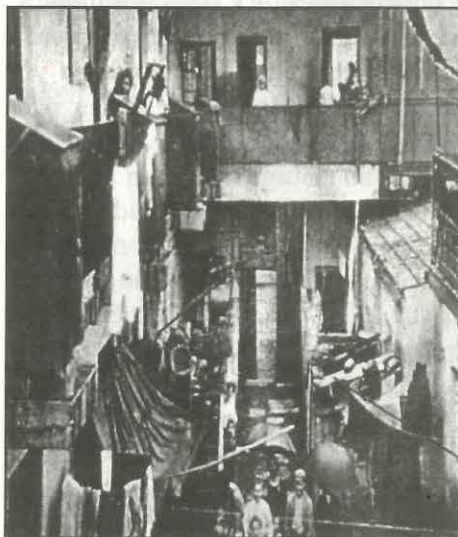
■ LA INTEGRACIÓN EN LO COTIDIANO

Presentar recursos y actividades similares a las siguientes:



Tarjeta postal escrita por un inmigrante piamontés a su esposa, el 2 de abril de 1915. Anteriormente había llegado a Bs. As. y había dejado a su familia aquí para viajar a Paysandú a buscar trabajo, desde donde le envió esta tarjeta. El texto es el siguiente:

"Querida Celeste: No sé qué decirnos, hoy 2 de abril no he recibido ninguna carta, no sé si no has recibido el dinero o cómo estás. Si partes el domingo mándame un telegrama a la mañana como siempre a la dirección de la Fonda del Sol. Chau. Atilio."



Las cartas de los colonos suizos eran por lo general optimistas, aunque resulta evidente que carecían de las cosas más indispensables. En 1857 Louis Mettan escribe a su familia:

"Queridos hermanos, en esta carta os digo que si tenéis el coraje de venir, traed vuestra batería de cocina, panera, vajilla, tinajas, mantequera para fabricar manteca, dos pecheras de caballos, un buen carro (sic), así como todos los implementos de herrero: fuelle, yunque, martillos, tenazas; aconsejo además traer rastrillos de madera, garlopas y sierras a una y dos manos, una criba para ahechar el trigo, un colador para la ropa, un recipiente para transportar la leche, carritos para la lecha, una pintura para jardín, y de flores, y 50 céntimos de ocre color chocolate; traed todos los muebles de la tierra y toda clase de semillas de árboles frutales.

Como Adela me había preguntado a mi partida si podía traer su sombrero, diré que sí, que puede traer porque cada uno va de acuerdo con la moda de su país; traed también los sombreros anchos para el verano. Termino mi carta diciéndoos que no puedo agradecer suficientemente a Dios".

(Carta de un colono suizo.)

- Trabajar con las poesías presentadas u otras similares para descubrir las vivencias y los sentimientos de los "abuelos inmigrantes". Reconocer en estos y otros testimonios, lo que dejaron en su tierra y lo que trajeron consigo. Hacer referencia a la nostalgia y a las nuevas perspectivas que se abrían para ellos.

- Recrear simbólicamente en un afiche, el país de origen y el de arribo separados por el mar. Colocar en cada una de las zonas, carteles con palabras referidas a "lo que se deja", "lo que se traslada", "lo que se encuentra".

- Observar fotos de época, reconocer espacios típicos como el conventillo y oficios con las herramientas que les eran propias en aquel momento. "Dar vida" a algunos inmigrantes, caracterizándose con algún elemento significativo y dramatizando diálogos espontáneos so-

bre escenas ocurridas en el barco o en el puerto. Retomar los personajes para escenificar situaciones propias de la vida diaria en el conventillo y en los lugares de trabajo; acompañar las dramatizaciones con "efectos especiales de sonido" que reproduzcan los ruidos cotidianos en estos ámbitos.

- Escuchar la lectura de cartas similares a las presentadas para reconstruir escenas en las que se destaquen los aportes de cada comunidad. Reconocer en ellas, la necesidad de mantenerse comunicados a "uno y otro lado del mar". Analizar las indicaciones de vestimenta, alimentación, trabajo, costumbres. Dibujar a personajes de cada comunidad, vestidos a la usanza y rodeados por elementos que aportaron al país.

- Armar un "álbum" que refleje "nuestras raíces". Compaginarlo incluyendo el material gráfico anterior y nuevas expresiones plásticas que recrean escenas como las dramatizadas y narradas en las cartas o poesías. Redactar textos propios al pie de cada "foto". Destinar algunas páginas a los aportes de padres, abuelos y vecinos.

SEGUNDO CICLO

■ EL FENÓMENO INMIGRATORIO

Presentar recursos y actividades como los siguientes:

"Siete mil inmigrantes han desembarcado en Buenos Aires en menos de una semana. Y tiene Torino catorce mil brazos disponibles para la cosecha, suponiendo que no haya ningún manco. Y suponiendo que la langosta deje algo que cosechar, porque ésa es la huésped con que no había contado el Ministro".

"Cosas las dos apremiantes a que debe, y por la posta, atender, pero ¿a cuál antes? ¿A la manga de langosta, o a la manga de inmigrantes?"

(La revista PBT ironiza sobre las "plagas" nacionales, con alusión a Damián Torino, Ministro de Agricultura en 1904. Texto extraídos de **La gran inmigración. Vida Cotidiana.**

Ema Wolf/Cristina Patriarca. Editorial Sudamericana.)

"Los galeses habíamos sido caritativos con los indios y habíamos sanado su confianza y buena voluntad. Lo cierto es que el gobierno argentino envió desde Buenos Aires un ejército, que pasó por Bahía Blanca y Río Negro y luego a lo largo de la cordillera hasta Santa Cruz, capturando y trasladando todos los indios que se entregaban y matando a los que se resistían, excepto un número pequeño que logró esquivar y huir. En esa época ocurrió un hecho muy penoso.

Cuatro de los pobladores se habían encaminado unas doscientas millas tierra adentro en expedición, y cuando regresaban y estaban a ciento veinte millas del establecimiento, fueron atacados en forma sorpresiva por un grupo de indios que mataron bárbaramente a tres de ellos, logrando huir como por milagro el cuarto. Éste hizo a caballo casi toda la distancia mencionada sin parar casi un minuto en lado alguno y pasando hasta por un lugar que parecía infranqueable para un hombre a caballo.

Este suceso alarmante fue consecuencia de la persecución de que por parte de los blancos fueron objeto los indios de ese año, provocando en ellos un odio tan grande contra el blanco que ni apreciaban ya a sus viejos amigos, los galeses."

(Abraham Matthews: *Crónica de la Colonia Galesa de la Patagonia*. Texto extraído de **La gran inmigración. Vida Cotidiana**. Ema Wolf/Cristina Patriarca. Editorial Sudamericana.)

"Calle Sarandí 58, Buenos Ayres, 14 de junio de 1880.

Querido padre:

Supongo que usted ya sabrá que en Buenos Ayres hay Revolución. No se imagina cómo ha cambiado todo en pocos días.

Hermosas calles florecientes están ahora destruidas por barricadas, trincheras y zanjas. No sé cómo va a terminar esto: anoche hubo escaramuzas a pocas cuadras de aquí y entre los muertos está el Gral. Lagos (uno de los mejores oficiales del Gobernador Tejedor).

El destacamento recluta hombres día y noche, y los alistan de cualquier nacionalidad que sean mientras no tengan protección otorgada

por los cónsules. Es una guerra civil, hermanos contra hermanos y padres contra hijos, sea cual fuere el bando para el que son reclutados, deben luchar por él.

A menos de 100 yardas de la puerta de calle hay una barricada y un pozo muy profundo lleno de agua. Si ocurriera lo peor, podríamos escapar a otra calle por la puerta del fondo. Quieren rendirnos por hambre, pero la mayor parte de la gente, nosotros entre ellos, nos hemos abastecido de provisiones. En todas las iglesias se reza por la paz, pero por ahora no hay esperanzas. Por supuesto, el país está arruinado.

Espero que esto termine sin que nos roben o maltraten. Hay tres buques de guerra británicos en el río, y creo que también hay uno alemán, uno italiano y uno francés, de manera que contaremos con alguna protección.

No dudo de que esto se calmará pronto, y el año próximo iré a visitarlo y llevarle a su nietita.

Sé que estará orgulloso de ella.

Su afectísima hija."

(Agnes Hoare de Walsh: Texto incluido en el libro **Novios de Antaño**, de María Elena Walsh, editado por Sudamericana.)





■ LA INMIGRACIÓN EN LA ACTUALIDAD

Presentar recursos y actividades como las siguientes:

- Indagar en libros y revistas de divulgación, situaciones vinculadas con la inmigración en nuestro país. Reconocer diferentes momentos históricos en los que ocurrieron procesos inmigratorios y analizar las razones internas y externas que confluyeron en estos movimientos poblacionales.
- Crear una línea de tiempo que muestre gráficamente los cambios en la composición de la población en el territorio, destacando con un logo de diseño propio, aquellos períodos vinculados con la inmigración. Observar la existencia de habitantes nativos en el inicio de la línea y los cambios cronológicos que muestran el poblamiento vinculado con la colonización y la esclavitud, así como las "oleadas" de inmigración de raza blanca a fines del siglo XIX y principios del siglo XX.
- Diseñar un modelo de encuesta para conocer las raíces de la comunidad de pertenencia. Procesar los datos y extraer conclusiones para difundirla a través de una "hoja de periódico".
- Recopilar (si es posible mediante un grabador) testimonios de los vecinos que reconozcan orígenes inmigrantes para que aporten vivencias y recuerdos propios junto con señalamientos sobre causas que motivaron la inmigración.
- Confrontar las opiniones y relatos con la observación de fotos, imágenes y documentos similares a los presentados. Destacar la forma en la que el inmigrante "mira" a este país, por un lado, y la forma en que el país "mira" su llegada masiva al territorio, por otro. Reflexionar acerca de las grandes diferencias culturales que confluyen en un mismo lugar y de la necesidad de integración progresiva, a medida que se produce el asentamiento.
- Analizar leyes inmigratorias dictadas por los diferentes gobiernos de la época y sintetizar en un afiche, a través de una red de conceptos, las condiciones políticas, económicas y sociales en las que se encontraban los países de orígenes y el país de arribo.

UNO DE CADA DIEZ HABITANTES DE LA CAPITAL ES EXTRANJERO

Llegaron en los últimos treinta años buscando horizontes económicos. Los paraguayos, bolivianos, coreanos y chinos vinieron con sus gustos y costumbres. Y cambiaron la fisonomía de algunos barrios.

Si a principios de siglo los españoles e italianos le cambiaron la cara a la ciudad, los que definen el perfil de la nueva inmigración son hombres y mujeres de piel curtida, voluntad de hierro y que se animan a cualquier oficio.

El boliviano va y viene de su país, pero cuanto más se aleja, más se arraiga...

La colectividad paraguaya ha tejido una red de solidaridad que envidiaría más de un porteño solitario...

Pese a ser mayoría, los uruguayos son los menos identificables porque se mimetizan con los porteños...

Los brasileños, si bien no tienen barrio propio, cumplen puntualmente sus rituales: van a bailar en un local de Rodríguez Peña y Sarmiento, hacen capoeira en el Centro Cultural "Ricardo Rojas", acuden a citas de maestros de capoeira, los domingos preparan fejoada en la escuela de Serrano al 100 y pasan la tarde en Plaza Francia...

Otra colectividad numerosa es la de los peruanos: en la ciudad hay unos 300 mil. El gran éxodo comenzó en el '92 y va en aumento. En general primero viene la mujer, empleándose en el servicio doméstico. Y si le va bien, viene el resto de la familia.

En el bajo Flores, se instalaron los coreanos, quienes desde hace una década empezaron a disputarles la clientela a los judíos tanto en el Once como en la calle Avellaneda, en Floresta. Y en la otra punta de la ciudad, en el cruce de Arribeños y Juramento, chinos de Taiwan montaron supermercados de productos orientales.


(Fragmento de textos e infografía -ver la página siguiente extraídos de **Clarín**, 2 de febrero de 1997.)

LOS BARRIOS QUE ELIGIERON EN LA CAPITAL FEDERAL

Los tradicionales

 **Espanoles**
Av. de Mayo

 **Italianos**
la Boca

 **Judios y armenios**
Palermo-Villa Crespo
Once

 **Sirios y libaneses**
Retiro

 **Portugueses**
Caballito Sur

 **Peruanos**
Barrio Abasto
Gran Bs. As.

 **Coreanos**
Bajo Flores

 **Taiwaneses**
Belgrano

 **Brasileños**
Balvanera y
Recoleta

 **Uruguayos**
San Telmo,
la Boca

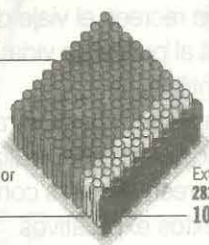
 **Paraguayos**
La Boca

 **Bolivianos**
Nueva
Pompeya

Población total 2.987.959

Porteños
2.101.302
70%

Del interior
597.002
20%



Extranjeros
282.642
10%

Cambios en la población

| | 1980 | 1991* |
|------------|--------------|--------|
| Espanoles | 112.405 | 70.146 |
| Italianos | 89.909 | 54.626 |
| Uruguayos | 43.367 | 48.704 |
| Paraguayos | 26.593 | 29.645 |
| Bolivianos | 10.422 | 18.323 |
| Coreanos | No hay datos | 8.165 |
| Chinos | No hay datos | 3.668 |

* Últimos datos oficiales.

Fuente: INDEC. Censos 1980 y 1991. Encuesta permanente de hogares, abril 96.

CLARIN

La inmigración en la actualidad.

- Leer y analizar informaciones periodísticas como la anterior. Reflexionar acerca de la composición poblacional de la inmigración actual y de sus rasgos característicos como comunidad. Discutir acerca del asentamiento actual de comunidades inmigrantes en zonas del interior del país y en zonas urbanas como la Ciudad de Buenos Aires.

- Entrevistar a inmigrantes actuales llegados al país para obtener datos sobre: motivos de la inmigración, razones de la elección del país de arribo, situaciones vinculadas con los primeros momentos de ingreso, búsqueda y condiciones de trabajo, traslado de las familias, resolución de situaciones legales, vivencias en relación con el tema de la integración y la discriminación en la sociedad.

- Compaginar con estos testimonios, enriquecidos por recortes periodísticos referidos a estos hechos, un librito de "La inmigración hoy". Incluir imágenes de revistas y dibujos propios. Destinar un espacio para expresar reflexiones personales e invitar a los miembros de la comunidad para que agreguen su propio parecer en una jornada abierta de debate sobre el tema.

UN MODELO DE PLANIFICACIÓN POSIBLE PARA EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Objetivos específicos.

Primer Ciclo. *Que el alumno logre:*

- Acercarse al conocimiento de las raíces que conforman sus orígenes familiares, rescatando su valor.

- Reconstruir escenas de la vida cotidiana en momentos marcados por la inmigración y sus transformaciones a través del tiempo.

- Reconocer la variedad de formas de vida presentes en el aporte inmigratorio, descubriendo su integración en una convivencia social común.

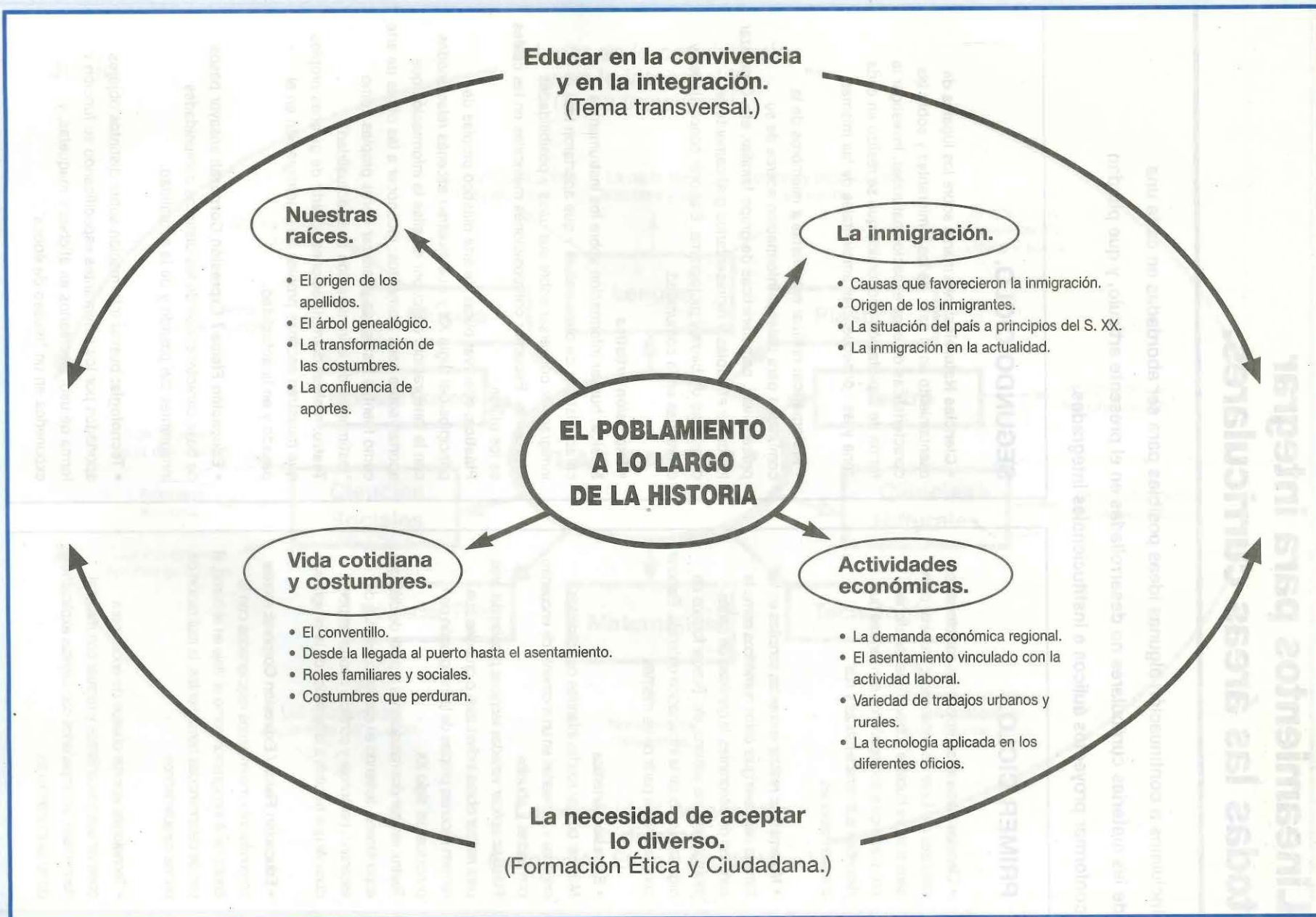
Segundo Ciclo. *Que el alumno logre:*

- Analizar los fenómenos inmigratorios que tuvieron lugar en nuestro país, caracterizando sus similitudes y diferencias.

- Descubrir las causas que los motivaron y las consecuencias que de ellos derivaron en la conformación de la sociedad argentina.

- Reconocer la inmigración que arriba al territorio en la actualidad, valorando sus aportes y rescatando sus diferencias.

| | CONTENIDOS | ACTIVIDADES |
|----------------------|--|---|
| Primer Ciclo | <p><i>El poblamiento a lo largo de la historia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los grupos familiares: vida cotidiana y sus costumbres. - El valor de las diferencias. - Los orígenes de los apellidos en el grupo de pares. - El árbol genealógico. - Historias familiares en diferentes contextos culturales. - La transformación de las costumbres. - El poblamiento en diferentes etapas de la Argentina. | <ul style="list-style-type: none"> • Conversar acerca de las características de los grupos de pertenencia, sus costumbres y roles. • Recopilar anécdotas familiares del pasado y analizar las transformaciones en el tiempo. Invitar a padres y abuelos para ampliar las anécdotas. • Armar un árbol genealógico. Incluir fotos y banderitas que muestren el país de origen. • Observar fotos de época, reconocer espacios como el conventillo y las herramientas típicas de trabajo. • Dramatizar escenas que recreen el viaje de los inmigrantes y la llegada al puerto, la vida cotidiana en los conventillos, etc. • Armar un álbum que muestre "nuestras raíces". Compaginarlo incluyendo el material realizado y nuevos trabajos que recreen escenas como las dramatizadas. Incluir textos explicativos. |
| Segundo Ciclo | <p><i>El poblamiento a lo largo de la historia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los procesos migratorio en distintos momentos históricos. - La Argentina aluvional: características políticas, económicas y sociales. - Los facilitadores para la inmigración a principios del Siglo XX. Las leyes migratorias. - Las nuevas costumbres incorporadas por los inmigrantes. - Procesos migratorios en la actualidad: causas y problemas sociales. | <ul style="list-style-type: none"> • Indagar situaciones vinculadas con la inmigración en nuestro país. Crear una línea de tiempo que muestre los cambios en la composición de la población y señalar los momentos de mayor inmigración. • Realizar encuestas para indagar los orígenes de la población en la comunidad de pertenencia. Recopilar relatos de anécdotas personales. • Observar material gráfico que aporte datos sobre la inmigración a principios del Siglo XX. • Reflexionar acerca de las grandes diferencias culturales que confluyeron en el lugar y de la necesidad de integración progresiva, a medida que se produce el asentamiento. • Leer y analizar leyes migratorias de distintos momentos históricos. Armar un afiche que sintetice lo trabajado a modo de red de conceptos. • Leer informaciones periodísticas que muestren datos sobre la inmigración en la actualidad. • Entrevistar a personas que llegaron al país para conocer los motivos por los que vinieron y los problemas que tuvieron que enfrentar. |



Lineamientos para integrar todas las áreas curriculares.

Incluimos a continuación algunas ideas posibles para ser abordadas en cada una de las materias curriculares no desarrolladas en el presente artículo, y que puedan conformar proyectos áulicos e institucionales integrados.

PRIMER CICLO.

- **Ciencias Naturales:** explorar las características naturales del lugar de pertenencia; imaginar cómo sería si no se hubiese poblado, realizar afiches comparativos y acompañarlos con tarjetas que describan sus características y sus transformaciones.
- **Matemática:** realizar encuestas sencillas en las familias para averiguar datos numéricos como la cantidad de integrantes, la cantidad de cartas recibidas en una semana, etc. Buscar formas de organizar y tabular la información obtenida. Elaborar conclusiones a partir de las mismas.
- **Expresión Artística**
Música: buscar rondas infantiles con distintos orígenes y recrearlas en un momento de encuentro con padres y abuelos.
Plástica: aplicar variadas técnicas propias del área para realizar obras individuales o grupales que recreen escenas propias de la inmigración de principios del siglo XX.
Teatro: realizar dramatizaciones a partir de diálogos espontáneos, teniendo en cuenta consignas de escenario, personaje y conflicto aportadas por el docente que remitan a la temática de la inmigración.
- **Educación Física / Expresión Corporal:** recrear corporalmente movimientos relacionados con la época de la inmigración como el viaje en el barco, el uso de determinadas herramientas, la realización de oficios característicos.
- **Tecnología:** aportar objetos de época para observar sus mecanismos y recrear con material descartable; acompañarlos con tarjetas explicativas de su funcionamiento.

SEGUNDO CICLO.

- **Ciencias Naturales:** informarse sobre los lugares de asentamiento en el país, de los inmigrantes y sobre las características de esos espacios naturales. Investigar la forma de explotación económica que se realizó en cada zona y las consecuencias ambientales de las mismas.
- **Matemática:** realizar entrevistas a miembros de la comunidad para obtener información acerca de su procedencia, características de grupo familiar, etc. Organizar los datos en tablas y representarlos gráficamente en diagramas de barra y pictograma. Elaborar conclusiones y difundirlas en la comunidad.
- **Expresión Artística**
Música: buscar información sobre los instrumentos característicos de otros países y que aportaron los inmigrantes; conversar sobre sus usos y posibilidades expresivas. Escuchar composiciones musicales en las cuales se los utilice.
Plástica: observar obras de arte plástico propias de principios del Siglo XX y que muestren escenas relacionadas con la inmigración; descubrir en ellas la información que aportan sobre esos momentos; reconocer a las obras de arte como fuentes históricas y realizar obras propias como "testimonios de la inmigración en la actualidad".
Teatro: realizar dramatizaciones a partir de guiones propios que muestren escenas propias de la inmigración en el pasado y en la actualidad.
- **Educación Física / Expresión Corporal:** ensayar pasos de baile característicos de las distintas comunidades inmigrantes del pasado y de la actualidad.
- **Tecnología:** buscar información sobre distintos objetos aportados por los inmigrantes especificando su función y forma de uso. Recrearlos en afiches y maquetas, y exponerlos en un "museo de época".

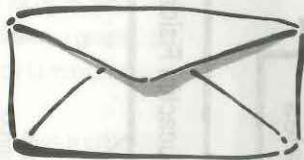
Junio



A modo de cierre.

En este artículo retomamos el tema de la comunicación como forma de transmitir vivencias a distancia, permitir la conexión afectiva con los otros, descubrir realidades diferentes a la propia. De esta manera exploremos las variantes que adquieren los mensajes en relación con la intencionalidad de lo que se quiere transmitir, con el destino que se quiere alcanzar y con el contexto en el que se enmarca esta expresión. También utilizamos las cartas como fuentes de información de un valor similar al de los testimonios orales, para comprender otras realidades alejadas en el tiempo o en el espacio.

La comunicación sigue siendo entonces, un instrumento indispensable para el conocimiento y la expresión de sentimiento que se convierte en herramienta cotidiana de nuestro trabajo en el aula diariamente. Simbólicamente destacamos en los siguientes conceptos elementos a tener en cuenta para garantizar mejores comunicaciones entre los diferentes miembros de la escuela:



"El resguardo del destinatario en relación con lo que queremos decir".



"La garantía de que la comunicación está en marcha y llegará al destino deseado".



"El valor que asignamos a cada comunicación diferenciando aquellas que pueden obviarse de las que son imprescindibles de ser expresadas".



"Expresiones que transmitan ideas con claridad y afectividad intentando evitar interferencias en su interpretación que la desvirtúen".



"Mensajes breves que sinteticen lo esencial en cada caso".

Retomando lo que ya dijimos en otras oportunidades de encuentro con ustedes desde este espacio de la revista: *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 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 de este año.

Calendario escolar:

20 de Julio:

Día del Amigo.



Por Roxana Rebuffo y Mónica Lamas

Constantemente nuestro trabajo en el aula apunta a fortalecer los vínculos entre pares, a favorecer actitudes de solidaridad y compromiso con los otros y a extender los lazos del compañerismo. En esta oportunidad, rescatando una fecha que se hace sentir en los ámbitos de pertenencia fuera de la escuela como es el 20 de Julio - "Día del Amigo", proponemos resignificarla enriquecida por el tema transversal que nos acompaña este mes Educar en la convivencia y en la integración. La idea es entonces "hacerla entrar a la escuela" y aunque por calendario coincida con las vacaciones de invierno, otorgarle un espacio previo de encuentro y reflexión.

Proponemos trabajar con recursos expresivos que muestren sentimientos y sensaciones en relación a la amistad. Los mismos podrán ser enriquecidos por otros aportados por los propios alumnos según sus intereses.

■ RECURSOS PARA TENER EN CUENTA

*"Cuando un amigo se va
queda un espacio vacío
que no lo puede llenar
la llegada de otro amigo."*

(Alberto Cortez)

*"Decir amigo se me figura,
que decir amigo, es decir ternura.
Dios y mi cariño
saben a quién nombro tanto."*

(Joan Manuel Serrat)

*"Cuando un amigo se va
nadie nos devolverá
todo el corazón que le prestamos
tanta compartida soledad.
Un amigo nuevo no en lo mismo
nos quiere por la mitad."*

(María Elena Walsh)

*"Juan y José
sentados contra el muro del frontón
hacían planes mientras reponían fuerzas
dudaban
entre ir a la escuela o ir al río a pescar
cuatro cangrejos para la merienda.
Nadie jamás
vio amigos más unidos que estos dos..."*

*A Juan y a José
se les acabó la niñez...
y mientras José
tomaba los caminos de la mar,
el otro lo despidió desde el muelle.*

*Del que se fue
llegaron cartas con olor a ron
cargadas de promesas
que Juan leía mientras ponían la mesa
y releía sin prisa en el café.*

*- Con las alas de tus cartas, José
atravesé todos los cielos de América
contigo,
¡Amigo!*

(Joan Manuel Serrat)

ACTIVIDADES SUGERIDAS

PRIMER CICLO

- Conversar acerca de "las cosas" que podemos hacer con un amigo y contar vivencias y anécdotas cotidianas que reflejen la relación de amistad entre dos o más personas. Analizar los roles y actitudes desempeñados por cada uno ante la situación que motiva la anécdota.
- Enriquecer este momento con relatos de los papás y otros miembros de las familias, aportados por escrito a la escuela para reflexionar sobre el valor de "tener amigos cuando uno es grande".
- Imaginar "dificultades" que pueden resolverse más fácilmente en compañía y "alegrías" que no querrían guardar en secreto.
- Participar en una situación de juego en la que, siguiendo la ronda, un niño por vez plantee un problema o un deseo, y otro proponga una alternativa para solucionarlo o alcanzarlo en compañía. Utilizar como recurso de expresión: "yo te doy la mano para..."
- Jugar al amigo invisible integrando a todos los chicos del grupo de clase. Incluir los nombres en una bolsa para elegir al azar al destinatario de los mensajes. Durante el tiempo pautado para el juego - que puede ocupar los días previos a esta fecha de recordación - cumplir con las consignas planteadas por el docente por el docente preparando los "regalitos" a entregar y disfrutando de un momento común para compartir la alegría producida por los "regalitos" recibidos. "Descubrir" al amigo invisible en el cierre del juego y crear con él, un compromiso para "hacer visible esa amistad" en situaciones cotidianas de la escuela.
- Armar una cartelera que a través de dibujos propios, expresiones escritas personales y de las familias y tarjetas que expresen los "compromisos de amistad" propuestos en los juegos, muestre el valor de recordar el Día del Amigo. Dejar en ella, un espacio para invitar a los chicos a "hacerse amigos" dentro del ámbito escolar.
- Acompañar el trabajo anterior con la exposición de un muñeco creado entre todos que represente al "amigo ideal" y una ficha de presentación del mismo que explique por qué es considerado un buen amigo y qué necesita de los otros para sostener la amistad.

SEGUNDO CICLO

- Conversar acerca de la necesidad de compartir lo personal desde el afecto. Diferenciar los matices existentes entre las relaciones que involucran conocimiento, compañerismo y amistad; ejemplificar enumerando situaciones que muestren estas variantes.
- Reflexionar acerca de las características que adquiere la amistad personal hacia un "buen amigo" y la amistad grupal en distintos ámbitos. Imaginar situaciones marcadas por una comunicación pública compartida por todos. Redactar cartas dirigidas a amigos reales o de ficción que muestren estas diferencias.
- Realizar entrevistas breves a personas adultas para que manifiesten vivencias significativas en relación con la amistad, que tuvieron lugar en distintas etapas de sus vidas. Comparar las respuestas y reconocer situaciones, roles y vínculos, descubriendo las razones de la trascendencia de esos recuerdos.
- Expresar opinión y sensaciones en relación a interrogantes como "qué estaría dispuesto a perder" y "qué te parecería necesario dar" por un amigo. Registrar en carteles, las respuestas comunes.
- Recrear una instancia de juego en la que cada participante aporte a una bolsa común, como recuerdo de amistad, un objeto significativo y personal, sin que el resto del grupo lo vea. Todos eligen un objeto al azar y, por turno, imaginan la situación que dio lugar al recuerdo, tratando de descubrir a su verdadero dueño. En una segunda ronda, cada participante busca el objeto que le pertenece y narra la anécdota real de amistad vivenciada en relación con el objeto, expresando sensaciones y sentimientos.
- Armar una cartelera que presente para la fecha que recordamos: recursos literarios, aforismos, frases y dedicatorias recopiladas, carteles creados en la instancia de trabajo inicial, caligramas y escenas gráficas que simbolizen la amistad en distintos contextos. Crear en ello, un espacio para invitar a otros a expresar sus propias reflexiones y sentimientos.
- Acompañarla con la exposición de una muestra de regalos simbólicos especialmente confeccionados para el Día del Amigo, en los que se refleje "lo más importante que cada uno de nosotros quiere compartir en este día".

Roxana Rebuffo es Profesora de Enseñanza Primaria.

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

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

E- Mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

Cartas que vienen y van.



Por Irene Nielsen y Beatriz Kohen

■ ACERCA DE LAS CARTAS

Los hombres siempre tuvieron la necesidad de comunicarse a través del tiempo y la distancia, y lo hicieron de diferentes maneras y con distintas tecnologías¹. Inscripciones en piedra, señales de humo, cartas por correo, e-mail. Algunas de ellas ya no las utilizamos, sin embargo, la carta ha sobrevivido al paso del tiempo.

Cartas formales, cartas a un amigo, cartas de amor, cartas de felicitación, tarjetas postales, tarjetas de Navidad. ¿Quién no ha escrito o recibido alguna? En todas las casas se escriben y reciben cartas, es un texto bien conocido por los niños.

La carta también es uno de los textos que más se ha utilizado en la escuela. Sin embargo, es necesario hacer algunas aclaraciones. La carta es una situación comunicacional mediante la cual transmitimos un mensaje escrito a un receptor distante o no presente. La escribimos cuando hacerlo es **necesario** y **adecuado**: recurrimos a ella cuando es el mejor medio -o no encontramos otro más adecuado.

Por lo tanto, para introducir este texto en el aula es preciso poner la carta en un contexto significativo: que haya una buena razón que haga **necesario** escribirla y que, de todas las posibilidades de comunicación, la carta sea el modo más **adecuado**.

Y algo más. La carta es de alguna manera, un diálogo diferido. Cuando escribimos una, sobre todo a un amigo o a un familiar, e incluso una carta más formal como es un pedido de trabajo, **esperamos que el destinatario la reciba** y también **esperamos una respuesta**.

Por eso es recomendable que se planteen en el aula situaciones:

- Donde el destinatario esté en condiciones de responder, aunque no lo haga. Lo importante es que el niño le escriba a **alguien real que recibirá su carta** y de quien **es posible esperar una respuesta**. Según este criterio, carece de significatividad escribir una carta a San Martín, a Sarmiento u otros. El niño sabe que no la recibirá ni le responderá.

- Cuando no exista un medio más adecuado de comunicarse. Por ejemplo: escribirle a la mamá: ¿qué puede escribirle el niño que no pueda decírselo personalmente? Justamente en esta pregunta radica la clave. En este caso la consigna podría ser: "Le escribo a mi mamá (u otro destinatario cercano) lo que no me animo a decirle personalmente".

Lo anterior es importante porque:

Cuando el destinatario recibirá mi carta, cuido más su estilo, ortografía y presentación. De este modo, el niño tendrá real necesidad de mejorar estos aspectos de sus cartas y pondrá todo su interés en hacerlo.

■ ACERCA DEL FORMATO

El formato de la carta es ampliamente conocido por los docentes, ya que es el texto más comúnmente trabajado en la escuela. Todos acordamos que las cartas se reconocen a simple vista por su disposición espacial:

- Un encabezamiento.
- Un cuerpo.
- Un cierre.

Este formato es lo común, lo que las diferencias tiene que ver con dos variables: el **estilo** y la **trama**.

El **estilo** de las cartas puede ser: **formal o informal**. Hablamos de un **estilo formal** cuando la carta está dirigida a un destinatario desconocido, como es el caso de las cartas de lectores, solicitudes, cartas informativas, etc.

Cuando nos referimos al **estilo informal**, es porque el destinatario es conocido y la relación que tiene el destinatario con el emisor es bastante cercana. Es el caso de las cartas familiares, las cartas entre amigos, etc. Se podría colocar un rubro intermedio: las cartas amistosas que muchas personas escriben sin conocer al destinatario, tan habitual en nuestros tiempos con el correo electrónico. Estas cartas conservan el estilo informal, porque si bien las personas no se conocen entre sí, la relación que establecen es más cercana a la familiar.

En cuanto a las **tramas** usadas en las cartas, observamos que por lo general las cartas informales, presentan una **trama narrativa**, con uso de algunos elementos como:

- el vocero.
- la afectuosidad.
- la complicidad.
- los diminutivos y aumentativos.
- las oraciones exclamativas e interrogativas.

Veamos un ejemplo:

"Querida Juanita:

Ayer me acordé de vos, ¿te recordás cuando jugábamos a rodar por los médanos? ¡Qué bien lo pasábamos! Mientras recorría la playa venían a mi memoria los hermosos momentos que vivimos juntas este verano. Te cuento que Pedrito tiene un gatito blanco que

Con cariño, Lili."

Las cartas formales presentan, por lo general una **trama argumentativa**, porque su intencionalidad es ofrecer, pedir, solicitar, aportar puntos de vista (como es el caso de las cartas de lectores), opinar, criticar, etc. Encontramos en este tipo de cartas, al menos tres elementos:

- el **tema** que el emisor quiere comunicar al destinatario.
- los argumentos que expone para hacer saber sus puntos de vista
- la **intencionalidad** de convencer al otro.

Veamos un ejemplo: carta dirigida a un diario. En este caso debajo de la firma se coloca la dirección del emisor, y en el encabezamiento a quién va dirigida y el lugar.

"Señor Director.

Diario Clarín.

De nuestra mayor consideración:

Somos alumnos de 5ºB de la Escuela Nº1 de Morón. Estamos llevando a cabo un proyecto para reducir la violencia entre los chicos del cole, a través de trabajos prácticos en cada aula, campañas de prevención dentro del colegio y fuera de él, buzón de ideas con opiniones de los padres.

Consideramos interesante que aquellos que lean estas líneas (niños, padres, ciudadanos, directivos, directores de instituciones) contemplen la incorporación en los programas de estudio de proyectos para disminuir la violencia entre los alumnos y que esta conducta no violenta se haga extensible a la comunidad. Cambiemos...

Alumnos de 5ºB. Escuela

Nº 12 Julio A. Roca.

San Martín 20. Morón.

Pcia. De Bs. As." Nov. 1999

Otro texto de trama argumentativa son las solicitudes. Éstas son cartas formales donde el emisor trata de convencer al receptor de sus cualidades para lograr que se le otorgue lo solicitado.

Vemos entonces, que las tres partes que componen el formato de las cartas son muy diferentes en cuanto los estilos y las tramas.

■ ¿QUÉ PODEMOS HACER EN LA ESCUELA CON LAS CARTAS?

Intentaremos dar ideas de propuestas didácticas, sabiendo claramente que muchas de ellas ya se están haciendo y que seguramente habrá muchas otras posibles. Consideramos que es necesario trabajar los cuatro ejes del área de Lengua, es decir: la oralidad, la lectura, la escritura, la escucha y las reflexiones sobre los hechos del lenguaje. Es por eso que proponemos:

- Comenzar leyendo cartas reales, traídas por los niños, por el docente o por ambos. Cartas que envíen los servicios como teléfono, luz, gas, bancos, telegramas, cartas de lectores sacadas de los diarios y revistas, cartas familiares, cartas viejas, cartas nuevas, tarjetas de cumpleaños, de invitación, etc. La carta real permite trabajar su formato y también el formato de los sobres.

- Comentar sus contenidos, detectar sus emisores y sus destinatarios. Observar las diferencias entre cada una, trabajando especialmente los estilos y las tramas.

- Realizado este trabajo exploratorio, de observación, lectura, comentario, intercambio, se pueden realizar clasificaciones, sobre la base de parámetros puestos por los alumnos, que sirvan como "ordenadores" de la información recogida.

- También es necesario trabajar el formato de los sobres que, por ser una forma de escritura convencional, no presenta diferencias en su presentación, como sí las tienen las cartas en su interior.

- Para que las características del formato queden claras para todos, se pueden hacer afiches a modo de "informadores" para el aula, donde los alumnos dejen por escrito los elementos esenciales de la silueta de la carta y el sobre.

- ¿Cuándo comenzamos con la escritura de las cartas? El momento para comenzar a escribirlas tiene que ver con un proyecto más general que incluya como necesario escribir cartas. Trabajar la carta como una escritura aislada del contexto social le quita totalmente su significatividad y pasa a convertirse en una actividad escolarizada más, sin sentido y desconectada del resto.

- Una vez decidido el momento oportuno para escribir, se pueden escribir cartas entre todos o en parejas, como es el caso de una carta a otros niños de una escuela lejana. Las cartas a familiares o a amigos se escriben en forma individual.

- Una vez elegido el formato de la carta que se va a escribir y cómo se agruparán los alumnos para su textualización, es conveniente escribir todos los borradores que hagan falta, corregirlos y una vez que consideren que está bien, recién escribir la versión final en el papel apropiado y mandarla. La reescritura de las cartas, sus sucesivas correcciones y mejoras, llevan un tiempo. Para esto es necesario dejar guardado lo escrito unos días, volver sobre él y re TRABAJARLO, hasta dejarlo listo para ser enviado. Algunas veces, el apuro por mandarla, hace que no se de el tiempo necesario para su reescritura y corrección.

- Es importante rescatar todo los momentos en que se hace imprescindible mandar una carta, por ejemplo cuando se escribe un comunicado a los padres. En lugar de ser ésta una actividad donde los niños copian pasivamente, sin entender el mensaje, se puede aprovechar para elaborar entre todos la mejor forma de escribirla. Los niños aprenderían así, a escribir pequeñas misivas con sentido y sentirían que son partícipes y no sólo intermediarios, de una comunicación escrita que se establece entre la escuela y la familia. Esta actividad puede hacerse en pequeños grupos, hasta que los niños solos puedan escribir los mensajes. Incluimos aquí, las invitaciones a los padres y otros representantes sociales, los pedidos o solicitudes a museos, teatros, cines y otros tipos de salidas, carta de lectores, cartas a programas radiales, a editoriales, etc. Todas éstas constituyen oportunidades de escribir cartas reales, con mensajes concretos a destinatarios verdaderos.

Las actividades propuestas son generales y abiertas, porque creemos que pueden realizarse en cualquier año de la EGB, siempre que se adapten a las necesidades e intereses del grupo. Aún cuando los niños no escriban convencionalmente, pueden dictar la carta a la maestra para que ella la escriba. así desde que ingresan a la escuela tendrán oportunidad de trabajar con estos textos tan comunes de la vida real.

Los alumnos del segundo ciclo, pueden trabajar con más detenimiento, la progresión temática de la narrativa de las cartas informales, o cuáles son las hipótesis y los argumentos que

se exponen en las cartas formales. Esto les servirá para escribir cartas más coherentes y cohesivas, pudiendo ayudar a corregir cartas de otros compañeros.

Trabajar de esta forma, produce un aprendizaje de la lengua integrando todos los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, provee a los alumnos de herramientas útiles para su desenvolvimiento en la sociedad, da significatividad y sentido a la escritura, y logra mayor interés de los niños que se verán motivados para escribir a destinatarios concretos.

APROVECHAMOS ESTE ARTICULO PARA SOLICITARLES A LOS DOCENTES QUE LEEN LA REVISTA, QUE NOS ESCRIBAN CARTAS APORTANDO SUS IDEAS, SUS OPINIONES, SUS INTERESES.

El intercambio de correspondencia nos hará crecer mutuamente.



■ BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Kaufman, Ana María y Rodríguez, María Elena: **La escuela y los textos**. Buenos Aires, Santillana, 1993.

Torres, Mirta y Ulrich, Stella: **Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los niños**. Buenos Aires, Aique, 1991.

Graves, Donald: **Estructurar un aula donde se lea y escriba**. Buenos Aires, Aique, 1992.

¹ Utilizamos la denominación "tecnologías", para referirnos a los diferentes medios que utilizó el hombre para comunicarse, porque adoptamos la concepción de tecnología de los CBC que la conceptualiza como una actividad social mediante la cual cada época brinda respuestas a las necesidades y demandas de un grupo humano.

Irene Nielsen es Maestra Normal Nacional. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Psicóloga Social. Capacitadora de CIPOD La obra.

Beatriz Kohen es Maestra Normal Nacional. Licenciada en Ciencias de la Educación. Capacitadora de CIPOD La obra.

La geometría en la escuela.

(Segunda parte.)



Por María Elena Duhalde

Visualizar en matemáticas es producir imágenes que ilustren, representen o justifiquen

determinados conceptos o propiedades. Son imágenes que pueden aclarar muchos procesos,

superando las viejas rutinas que esconden las intuiciones bajo un mar de palabras. (Claudí Alsina.)¹

■ PENSANDO EN GEOMETRÍA

En el artículo anterior realicé una presentación general de los problemas que se encuentran en la enseñanza de la geometría y algunas recomendaciones respecto de su enseñanza. En éste, me dedicaré al papel que juega la representación en el desarrollo del conocimiento espacial y geométrico.

Dice Plunkett que "las materias espaciales que comporta la enseñanza de la matemática son de dos tipos básicos: las que tratan del mundo real y las relativas a representaciones del mundo real. Las representaciones espaciales hacen uso de diagramas y figuras".

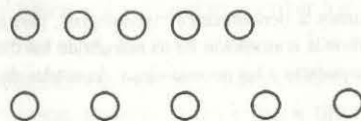
En este contexto, utiliza el término diagrama relacionándolo como un recurso o procedimiento espacial de ideas no espaciales; por ejemplo, la representación de conjuntos mediante diagramas de Venn, la recta numérica que representa los conjuntos de números y los grafos que representan relaciones, entre otros.

Llama figuras a los medios espaciales de representación de ideas espaciales; por ejemplo, los modelos tridimensionales de objetos, fotografías, planos, mapas y las representaciones bidimensionales de objetos tridimensionales. Aclara que estas formas de representación llevan implícitos ciertos grados de distorsión del mundo real.

La utilización de los medios espaciales es muy importante para la comunicación de ideas, tanto espaciales como no espaciales. La carencia de una buena comprensión geométrica y / o espacial del modelo de representación que se utiliza, trae como consecuencia que se presenten dificultades en la comprensión de las ideas matemáticas representadas. Al respecto, dice Lescher²:

La mayoría de los modelos y diagramas de los que se valen los maestros para introducir conceptos aritméticos y numéricos presuponen la comprensión de ciertos conceptos geométricos y espaciales. En consecuencia, es frecuente que los errores y malentendidos sobre conceptos numéricos estén emparentados de cerca con una deficiente o errónea comprensión de los modelos que son utilizados para ilustrarlos.

Un ejemplo de esto sería la representación espacial que se hace en tareas de conservación del número.



En esta situación, los niños interpretan que la hilera inferior tiene más bolitas que la hilera superior, ya que la distribución espacial induce a errores en la idea de número.

En este caso, la representación espacial ha obstaculizado la comprensión de una idea matemática.

Existen representaciones gráficas que favorecen el razonamiento geométrico y otras cuya utilidad no necesariamente es geométrica, tales como: mapas, planos y diseños. Por otra parte existen representaciones geométricas que no son gráficas, entre ellas figuran las maquetas a escalas.

Cabe preguntarse, ¿cómo llegar a realizar buenas representaciones mentales? Con relación a este aspecto, la visualización en geometría es fundamental.

■ LA VISUALIZACIÓN

El proceso de captación y formación de una imagen mental es lo que se llama **proceso de visualización**. En este proceso intervienen las experiencias espaciales previas que permiten realizar asociaciones con otras imágenes mentales que ya están en nuestra memoria y se va desarrollando a partir de los estímulos visuales que nos presenta el medio, que permiten que el sujeto avance en la construcción de imágenes mentales.

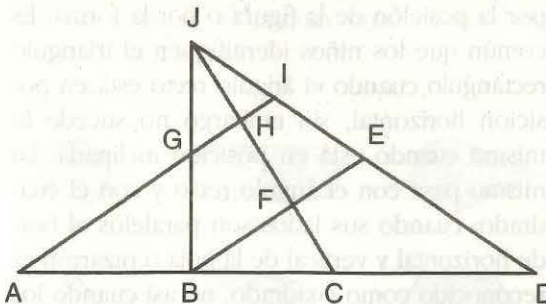
La percepción visual requiere fundamentalmente de dos habilidades: saber ver y saber interpretar. Dado que ninguna de ellas es innata, éstas deben ser aprendidas y requieren que el alumno sea capaz de:

- identificar y reconocer figuras y formas;
- establecer relaciones y propiedades tanto en dos como en tres dimensiones.

Es importante proponer actividades que permiten adquirir estas habilidades ya que, muchos conceptos geométricos no son comprendidos por los estudiantes porque no poseen un escaso desarrollo de las mismas.

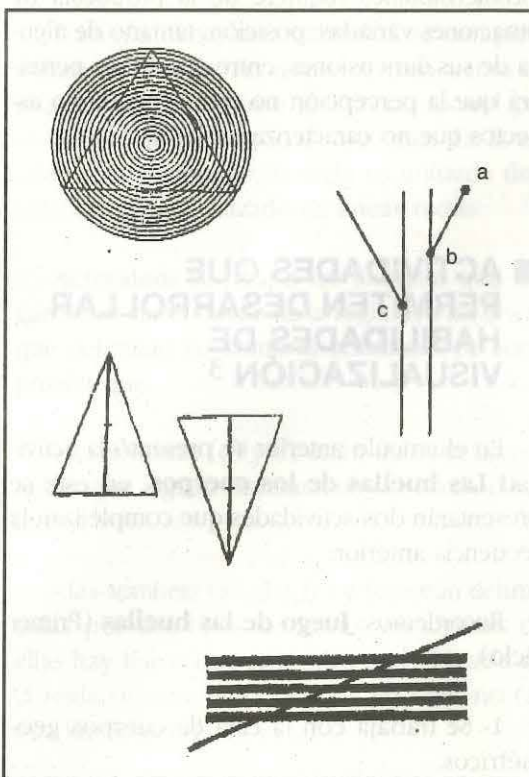
La actividad que se presenta a continuación está orientada a la adquisición de estas habilidades.

Actividad: Descubrir y nombrar todos los triángulos, cuadriláteros, pentágonos, líneas paralelas, transversales y las relaciones geométricas que se pueden ver en la siguiente figura:



■ LAS ILUSIONES VISUALES

En ocasiones, la percepción que tenemos de las imágenes de las formas no es coincidente con el sentido de la vista. En general, esto sucede por malos hábitos o costumbres que influyen en el procesamiento de la imagen. Así se produce lo que habitualmente denominamos ilusiones visuales u ópticas. Las figuras que se presentan a continuación son ejemplos de lo expresado anteriormente. Es conveniente proponer actividades en relación con este tema.



Existen otras dificultades de percepción visual que, comúnmente están originadas por la presentación que se realiza en la escuela de las formas geométricas. Su representación se hace, en general, de manera estereotipada, ya sea por la posición de la figura o por la forma. Es común que los niños identifiquen el triángulo rectángulo cuando el ángulo recto está en posición horizontal, sin embargo no sucede lo mismo cuando está en posición inclinada. Lo mismo pasa con el ángulo recto y con el cuadrado, cuando sus lados son paralelos al borde horizontal y vertical de la hoja o pizarrón es reconocido como cuadrado, no así cuando los lados están inclinados. En esta situación los niños y algunos adultos lo perciben como un rombo y dejan de verlo como un cuadrado, como si la rotación no hubiera conservado sus propiedades. (En cualquiera de las dos posiciones fue cuadrado y también rombo.) Además, el abuso que se hace de la presentación de triángulos equiláteros en los primeros ciclos, provoca que cuando trabajan con actividades de plegado de, por caso, un rectángulo por su diagonal, no reconocen como triángulo las partes obtenidas.

Como puede observarse el trabajo de visualización de las formas de figuras tanto bi como tridimensionales requiere de la propuesta de situaciones variadas: posición, tamaño de alguna de sus dimensiones, entre otras. Esto permitirá que la percepción no esté centrada en aspectos que no caracterizan a la figura.

■ ACTIVIDADES QUE PERMITEN DESARROLLAR HABILIDADES DE VISUALIZACIÓN ³

En el artículo anterior se presentó la actividad **Las huellas de los cuerpos**, en este se presentarán dos actividades que complejizan la secuencia anterior:

Recordemos: **Juego de las huellas** (Primer ciclo).

1- Se trabaja con la caja de cuerpos geométricos.

2- Se toman huellas de los cuerpos sobre plastilina.

3- Se intercambian las huellas entre los grupos y deben buscar el/los cuerpos que corresponden a esa huella.

4- Se dan dos huellas de un mismo cuerpo y se debe descubrir a qué cuerpo corresponde.

Juego del carnet de identidad

(Segundo ciclo).

- Buscar para cada cuerpo la huella particular que permita identificarlo, sin confusión posible.

En primer ciclo:

- Nombrar y/o describir los objetos que corresponden a la huella a): objetos 2, 3 y 6.

- Dar la respuesta utilizando un cuadro de doble entrada.

En segundo ciclo:

- Elegir la huella más precisa y específica del objeto.

| objeto huella | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|------------------|---|---|---|---|---|---|
| a | | X | X | | X | X |
| b | X | | | | | |
| c | | | | | X | |
| d | | | | X | | |
| e | | | | | | X |
| f | | | | X | | |

El análisis de la tabla permite visualizar que para muchas huellas no hay correspondencia visual entre la huella y el cuerpo que la ha producido.

Observación: Esta actividad permite desarrollar la visualización y también la utilización de representaciones gráficas como las tablas de doble entrada.

■ LAS PROYECCIONES

Al igual que en el juego de las huellas, las proyecciones constituyen una técnica de percepción de los sólidos que permite ver los objetos desde distintos puntos de vista. Para ello se trabaja con la proyección de la sombra de un objeto sobre una pantalla, ya sea directamente o en sombra chinesca.

Materiales:

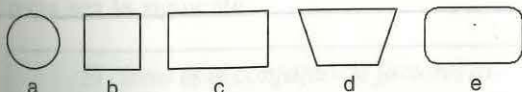
- Los sólidos de la actividad anterior.
- Una fuente de luz, para proyectar.
- Una pantalla o, en su defecto, la pared.

Advertencias para la aplicación de la técnica:

- El sólido debe tener un soporte fino que no se haga visible, preferentemente se recomienda el empleo de hilo de nylon.

- La imagen del objeto es una figura plana, mientras que en el otro juego las huellas aparecen en tres dimensiones (volumen al apoyarse en la plastilina). En esta actividad surge una dificultad de interpretación dada por la distancia entre la imagen y el objeto.

Por proyección, se pueden obtener las siguientes sombras:

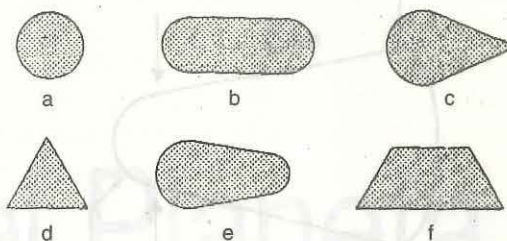


Es conveniente para realizar mejor el trabajo posterior que se contorneen las proyecciones obtenidas en el caso de que la pantalla sea de papel blanco o, en caso contrario, se calquen. Así las actividades restantes se podrán realizar a la luz.

Nuevamente, como ya se hizo con el juego de las huellas, se buscará el sólido al que pertenece esa proyección. Como puede observarse a (a) le corresponden 1, 4, 7, 8, y 9, a (b) le corresponden 2, 3, 5 y 6; a (c) le corresponden 2 y 8; a (d) le corresponden 5 y 7 y a (e) le corresponde 9.

Para realizar esta actividad es necesario que previamente los sólidos se hayan visto de frente, de costado, desde arriba, desde abajo, es decir, "desde todos los puntos de vista posibles".

No necesariamente son éstas las sombras que se obtiene, es común producir sombras como las siguientes:



Esta actividad favorece el descubrimiento por parte de los niños de otras correspondencias, particularmente las siguientes: (a) corresponde a 1, 4, 7, 8, 9; (b) corresponde a 8; (c) corresponde a 1 (d) corresponde a 1 y 6; (e) corresponde a 7; (f) corresponde a 5 y 7.

■ LA UTILIZACIÓN DEL PRIMER INSTRUMENTO GEOMÉTRICO: LA REGLA

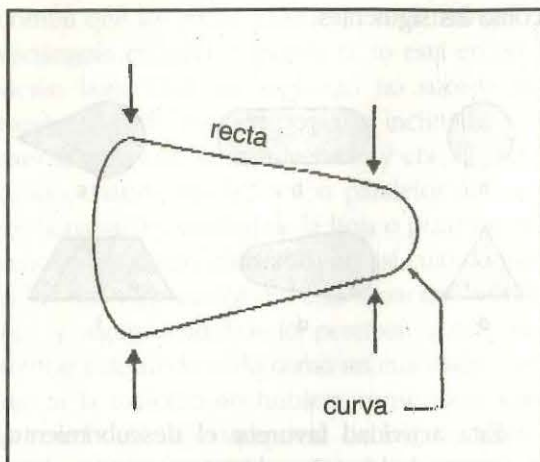
Posteriormente esta actividad se completa utilizando la regla, no como un instrumento de trazado sino como instrumento de control para comprobar la rectitud de una línea. En la escuela, habitualmente, la regla es utilizada únicamente para el trazado de líneas rectas.

Actividad: Se pide a los alumnos que hagan coincidir el borde de la regla con las líneas que delimitan las sombras obtenidas. Se comprueba que:

- las sombras (d) y (f) están delimitadas por líneas que siguen exactamente el borde de la regla;

- las sombras (a), (b), (c) y (e) están delimitadas por dos tipos de líneas: en algunas de ellas hay líneas que coinciden con el borde de la regla (es una línea recta) y en otras no (es una línea curva).

Estas experiencias permiten darse cuenta de que los sólidos que tienen alguna línea curva son los que ruedan, ellos son el 1, 4, 7, 8, y 9. Se puede pedir a los alumnos que marquen con distinto color en los contornos de las sombras, las líneas curvas y las líneas rectas.

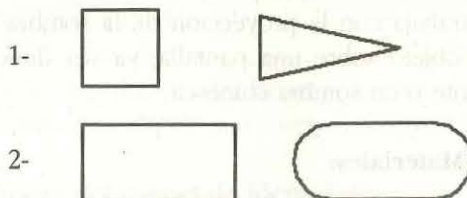


Como puede observarse se llega al concepto de línea partiendo de los sólidos y no presentado las líneas al comienzo, como se hacía tradicionalmente.

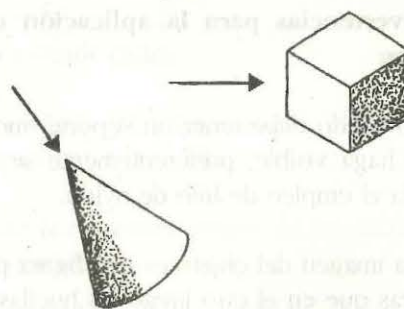
Por otra parte, los alumnos descubrirán que hay sombras de cuerpos que ruedan que son líneas rectas y no pensarán que solamente se obtienen de las aristas de sólidos de caras planas.

■ OTRAS ACTIVIDADES CON SOMBRAS

I- Un objeto tiene las siguientes sombras, ¿de cuál se trata?



II- Dibujar la sombra del objeto, si está iluminado como lo indica la flecha.



Conclusión: una adecuada representación de imágenes mentales de nuestro entorno permite hacer presente en la mente las formas y relaciones de objetos reales. Este primer paso facilita la representación gráfica de conceptos e ideas.

■ BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- Guibert, A, Lebeaume J. y otros: **Actividades geométricas**. Madrid, Narcea, 1993.
- Dickson, L. y otros: **El aprendizaje de la matemática**. Madrid, Labor, 1991.
- Alsina, C., y otros: **Invitación a la Didáctica de la geometría**. 1era. edición. Madrid, Síntesis, 1989.

¹ Alsina Claudí, Seminario: El arte de visualizar, XVII Jornadas de Resolución de Problemas, 1996, Argentina, OMA.

² Citado EN Dickson L, El aprendizaje de la matemática, Madris, Ed. Labor, 1991

³ Las actividades que se presentan están tomadas del libro Actividades Geométricas, citado en la bibliografía.

María Elena Duhalde es Profesora de Matemática y Maestra Normal Nacional. Inspectora de área de Educación Superior Provincia de Buenos Aires. Capacitadora de CIPOD La obra.

El ecosistema. Factores abióticos.



Por Claudia Viola y Alejandro Lino

El clima del Planeta.

"Estate al tanto cuando oigas la voz de la grulla que desde lo alto de las nubes lanza cada año su llamada; ella trae la señal de la labranza y marca la estación del invierno lluvioso."

Hesíodo: "Trabajos y días".

■ ¿QUÉ ES EL CLIMA?

De las muchas definiciones de clima que pueden encontrarse en la muy variada bibliografía especializada, tal vez la más simple y directa sea la siguiente:

El clima es el conjunto de factores atmosféricos que son característicos de una región determinada del planeta.

Simple, como dijimos, pero contundente. No es posible hablar de clima sin referirnos a las condiciones atmosféricas propias de una región, a sus variaciones ocasionales o periódicas y a los mecanismos que las inducen o modifican.

Sin embargo, (esta es una cuestión que ya discutimos alguna vez), la definición dada, como toda definición, resulta ser forzosa e inevitablemente incompleta.

Al hacer mención al *conjunto de factores atmosféricos* se cae en cierto abuso en el me-

jor de los casos, o en cierta vaguedad discursiva en el peor. ¿Qué queremos decir con esto?

Bien, la cantidad de factores que caracterizan el estado de la atmósfera en un determinado momento y para una región dada es lo suficientemente grande como para darle trabajo a todo el Servicio Meteorológico Nacional. Cada factor, que puede ser representado por una variable, tiene una influencia particular en la evolución del estado atmosférico y el tipo de relaciones que se dan entre los distintos factores hacen que esta evolución resulte ser bastante caótica. Al decir caótico hacemos referencia a la imposibilidad teórica y práctica de anticipar y predecir con toda certeza el estado de la atmósfera en un momento determinado para un lugar particular.

Pero, ¿todos los factores atmosféricos tienen la misma importancia en la determinación del clima de una región del Planeta?, ¿existen ciertas variables principales que caractericen a un tipo de clima o debemos tomar a todo el



conjunto para poder hacer un análisis?, y por último, si estas variables principales existen, ¿cuáles son?

■ EL ORIGEN DEL CLIMA

Para contestar las preguntas de la sección anterior debemos recordar que la Tierra es un planeta bastante peculiar. Gira alrededor de una estrella mediana que llamamos Sol describiendo una elipse muy poco excéntrica. Esto significa que la diferencia entre la distancia más cercana al Sol y la más lejana es bastante pequeña y podemos suponerla en ambos casos cercana a los 149.000.000 de kilómetros. Esto nos permite asegurar que la cantidad de energía proveniente del Sol y que es recibida por la superficie del Planeta a lo largo de un año se mantiene aproximadamente constante.

Por otro lado, es el único planeta del sistema solar que posee agua en estado líquido en su superficie, más del 70% de su capa superficial del planeta está cubierta por océanos. También la composición de la atmósfera es particular, en especial por el 20% de oxígeno que contiene.

Tanto la atmósfera como el campo magnético que rodea a la Tierra filtran un gran porcentaje de la radiación total que proviene del Sol. De la porción que llega a la superficie terrestre, los principales componentes son luz y calor. Y es esta última forma de energía, el calor, el principal factor responsable del clima global del Planeta.

Simplificando algo las cosas, podemos imaginar que nuestro Planeta es una gran máquina térmica alimentada por el calor solar, al que transforma en trabajo al evaporar enormes cantidades de agua superficial y movilizar grandes masas de aire atmosférico, para luego irradiarlo nuevamente al espacio exterior.

En términos generales se comporta como un sistema cerrado, que mantiene un equilibrio dinámico entre la cantidad de calor que recibe y la cantidad de calor que entrega al medio que lo rodea.

¿Cómo funciona esta máquina? Básicamente, la radiación infrarroja que llega a la superficie terrestre es parcialmente absorbida tanto por las capas superiores del suelo como por las de las aguas oceánicas. El aumento de la temperatura de estas capas es comunicado a la porción de aire en contacto con ellas, la que a su vez absorbe buena parte de la radiación que es reflejada por la superficie.

De esta forma la superficie de la Tierra se transforma en un radiador de calor. Como ya hemos descrito en una nota anterior, el aire caliente se torna menos denso debido a la mayor movilidad de sus moléculas. Entonces, enormes columnas de aire caliente se elevan desde la superficie de los continentes y los océanos, desplazando masas de aire más frío hacia abajo. Aparecen así, nuestras ya conocidas corrientes de convección, que circulan a lo largo de varios miles de metros de altura y cientos de kilómetros de extensión.

Cuando el aire se calienta aumenta su capacidad para contener vapor de agua a tal punto, que por cada 10° de aumento de temperatura casi se duplica la velocidad de evaporación de una superficie húmeda. Luego, a medida que el aire húmedo asciende y se enfría, el vapor de agua se condensa originando a las nubes.

Arrastradas por las corrientes de aire, las finísimas gotas de agua que forman las nubes van aumentando de tamaño y de peso y vuelven a hundirse en la atmósfera hasta caer sobre la superficie generando las precipitaciones.

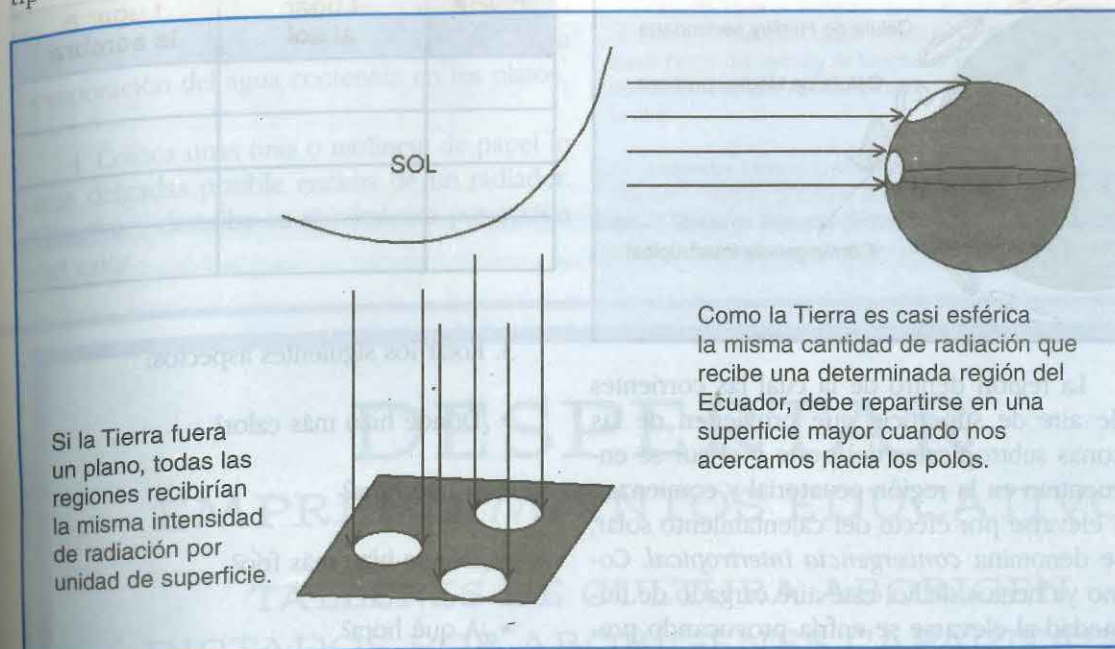
Podemos considerar entonces que hay tres factores principales en la determinación del clima de una región, la temperatura, la humedad y el régimen de precipitaciones.

Sin embargo, todo lo dicho hasta ahora no nos permite explicar el porqué de los diferentes climas de la Tierra. ¿Por qué hay desiertos y selvas, polos helados y enormes praderas templadas?

¿POR QUÉ HAY DISTINTOS CLIMAS?

Si la Tierra fuera plana y el Sol fuese una lamparita que brilla encima de ella, no habría ninguna razón para la existencia de distintos climas a lo largo de toda su superficie. Pero sucede que esto no es así, nuestro Planeta es casi esférico, una especie de mandarina muy poco achatada en los polos. Tan es así que hay solo unos 20 km de diferencia entre el radio polar y el ecuatorial. Con el Sol situado a una respetable distancia, podemos suponer sin cometer un error apreciable, que todos sus rayos nos llegan en forma paralela. En estas condiciones, la radiación solar se concentra mucho más en el ecuador que en los polos, lo que provoca una diferencia significativa en el nivel de calentamiento de la superficie.

Esta diferencia o "gradiente" de calentamiento es la principal responsable de los distintos tipos de clima que se verifican en el Planeta.

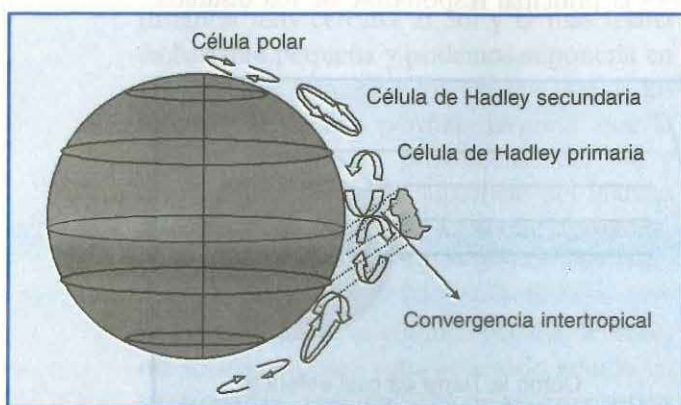


Agregada a la condición de esfericidad, se halla la del mayor camino atmosférico. En efecto, a medida que aumenta la latitud, la radiación debe recorrer una mayor distancia para llegar a la superficie del Planeta y, por lo tanto, tendrá que atravesar un mayor espesor de atmósfera. Este hecho aumenta la reflexión de los rayos solares y su absorción parcial por las capas de aire superiores, por lo que la intensidad final de la radiación que llega a la superficie es considerablemente menor que en el plano ecuatorial.

Debido a esto, el nivel de calentamiento superficial disminuye en forma continua a medida que nos dirigimos hacia los polos y aumenta hasta un máximo cuando vamos hacia el ecuador.¹

Resulta entonces que entre el Ecuador y los trópicos, el Planeta experimenta el mayor nivel de calentamiento superficial, el ascenso de las corrientes de aire cálido provocan el movimiento de masas de aire desde las regiones más templadas cercanas a los trópicos hacia el Ecuador, provocando su calentamiento progresivo. Al mismo tiempo, las corrientes cálidas se desvían en su ascenso hacia los polos, irradiando su calor hacia el espacio mientras se enfrían. Cuando llegan a aproximadamente 30° de latitud, se han enfriado lo suficiente como para que el aumento de densidad provoque que se hundan hacia la superficie de la Tierra, completando el ciclo.

Este tipo de patrón de circulación del aire atmosférico se denomina *célula de Hadley*. De esta forma, podemos hallar una célula de Hadley al norte del Ecuador y otra al sur, extendiéndose hasta los 30° de latitud. A su vez, este movimiento de aire genera células de Hadley secundarias en las regiones templadas que, moviéndose en sentido inverso a las tropicales, provocan la circulación del aire atmosférico entre los 30° y los 60° de latitud. Estas células templadas inducen a su vez la formación de las células de Hadley polares.



La región dentro de la cual las corrientes de aire de superficie que provienen de las zonas subtropicales del norte y el sur se encuentran en la región ecuatorial y comienzan a elevarse por efecto del calentamiento solar, se denomina *convergencia intertropical*. Como ya hemos dicho, este aire cargado de humedad al elevarse se enfría provocando precipitaciones abundantes.

Por lo tanto, los trópicos no son húmedos porque haya más agua en sus inmediaciones que en otro lugar del Planeta, sino porque en la atmósfera tropical el agua se recicla a mayor velocidad.

Como podemos ver, la energía del Sol evapora el agua e impulsa los vientos y éstos contribuyen a distribuir el vapor de agua a través de toda la atmósfera del Planeta.

Sin embargo, este modelo tal como lo hemos expuesto hasta aquí, no nos permite explicar todas las diferencias climáticas que se observan en el Planeta. Esta es la tarea que emprendemos en la próxima nota.

■ EXPERIENCIA N°1: "EL SOL PRODUCE CALOR"

1. Elegir dos zonas del patio de la escuela de manera tal que una reciba en forma directa los rayos del sol, mientras que la otra se encuentre a la sombra. Registrar utilizando un termómetro la temperatura en cada una de ellas y en diferentes momentos del día.

2. Volcar los valores obtenidos en el siguiente cuadro.

| HORA | TEMPERATURA | |
|------|--------------|-------------------|
| | Lugar al sol | Lugar a la sombra |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

3. Rotar los siguientes aspectos:

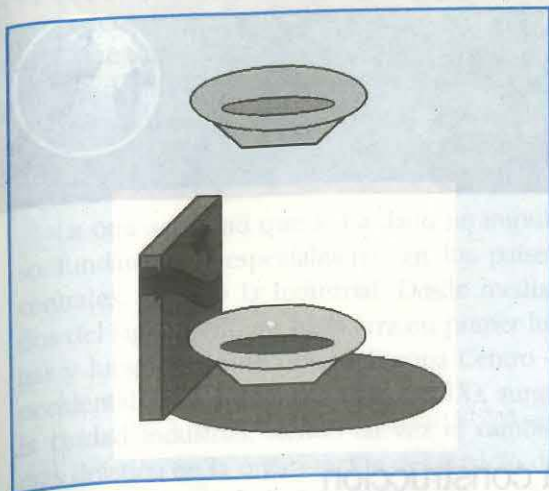
- ¿Dónde hizo más calor?
- ¿A qué hora?
- ¿Dónde hizo más frío?
- ¿A qué hora?

4. Relacionar los aspectos anteriores con la forma en que inciden los rayos solares.

■ EXPERIENCIA N°2: ¿QUÉ PASA CON LAS NUBES?

1. Coloca un plato con agua fría un día soleado en el patio. Observa luego de pasadas unas horas qué ocurre con el volumen de agua colocado.

2. Coloca dos platos conteniendo cada uno el mismo volumen de agua. Detrás de uno ubica un libro que le haga sombra. Luego de unas horas observa los volúmenes de agua en los dos platos.



5. A partir de las conclusiones extraídas luego de la realización de esta experiencia, trata de explicar el proceso de formación de una nube.

¹ En realidad deberíamos considerar que el Ecuador de la esfera terrestre no coincide con la posición exactamente perpendicular de los rayos solares. Esta posición determina lo que se denomina ecuador solar y su diferencia con la línea ecuatorial terrestre varía a lo largo del año. Sin embargo, el análisis hecho es válido en líneas generales por lo que no creemos necesario introducir mayores complicaciones conceptuales.

3. Relacionar los registros obtenidos en la experiencia anterior con lo observado en la evaporación del agua contenida en los platos.

4. Coloca unas tiras o molinete de papel lo más delgadas posible encima de un radiador. Observa y describe su movimiento por acción del calor.

Claudia Viola es Profesora de Matemática, Física y Química. Docente Titular del Colegio Nº 9 D.E. 12 "J. J. Urquiza". Profesora Titular del Instituto de Enseñanza Superior "J. B. Justo" y del Instituto Superior Palomar - Caseros. Capacitadora de CIPOD La obra.

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

DESPERTAR

EMPRENDIMIENTOS EDUCATIVOS

TALLERES DE CULTURA ABORIGEN

DICTADOS POR ABORÍGENES CAPACITADOS

- TALLERES TEÓRICO-PRÁCTICOS, ESPECTÁCULOS, DEBATES, EXPOSICIONES, CONFERENCIAS, OTROS.
- TRABAJOS INTERACTIVOS ENTRE LOS ABORÍGENES Y LOS ALUMNOS.
- METODOLOGÍA: TESTIMONIO DEL PROPIO ABORÍGENE Y ENSEÑANZA DE LA TÉCNICA PARA ELABORAR DISTINTOS TRABAJOS.

QOM: MÁSCARAS-ARCOS Y FLECHAS-CESTERÍA-OTROS

MAPUCHES: INSTRUMENTOS MUSICALES

KOLLAS: MÚSICA

AFROLATINOAMERICANOS: CAPOEIRA

AYMARAS: MÚSICA

- TODOS LOS NIVELES: INICIAL-PRIMARIA-SECUNDARIA-TERCIARIO
- SON 36 TALLERES DIFERENTES.

COORDINA: PROF. NELLI BOGADO

TEL-FAX: 011-4502-4770

Las ciudades.



Por Mario López y Sergio E. Rodríguez

Funciones y red urbana, abordados desde la construcción de maquetas y la interpretación de los símbolos cartográficos.

Una actividad para trabajar en la EGB 1 que toma como punto de partida la elaboración de maquetas para llegar al concepto de funciones urbanas y sus cambios en el tiempo. Otra, para la EGB 2, hace referencia al uso de los símbolos presentes en los mapas para descubrir la red urbana.

En esta nueva entrega mantendremos el eje procedimental en el trabajo con herramientas cartográficas, en este caso, nos centraremos en la elaboración de maquetas para analizar las distintas perspectivas que presenta la representación cartográfica.

Utilizaremos esta técnica para analizar las funciones urbanas, entendiendo como tales las actividades que son propias de los centros urbanos. Las cuales resultan de las decisiones que toman las sociedades a través de sus agentes sociales (el Estado, los agentes productivos, los habitantes).

El surgimiento de las ciudades está directamente ligado al avance tecnológico – productivo del ser humano, tal es así que la mayoría de los autores coinciden en señalar dos hitos fundamentales, las llamadas “Revoluciones”: la del Neolítico, que dio paso a la sociedad agrícola urbana y la Industrial, que hizo surgir a la ciudad industrial moderna. Obviamente esto es general y no aplicable sistemáticamente a todos los espacios y sociedades del Planeta, pero podemos establecer que en líneas generales

este modelo es útil, más teniendo en cuenta a quiénes van a estar dirigidas las actividades.

Siguiendo pues con este modelo, la ciudad pudo haber surgido como centro ceremonial, como lugar de reunión para tomar decisiones de índole político o social o como centro económico (mercado). En cualquier caso implicó la diferenciación de roles sociales y de funciones, lo que llevó a que los primitivos centros urbanos tuvieran un cariz propio de acuerdo – precisamente – con su función.

Si tomamos, en un principio, la función de la ciudad como mercado, es decir, el lugar donde se concentraba la distribución de los productos a través del comercio, vemos ciertas diferenciaciones, por ejemplo la necesidad de que un grupo de habitantes se dediquen a la protección de lo producido, elaborando de esta manera mecanismos de defensa o ataque cada vez más complejos, por ejemplo las murallas.

Por otra parte, los productos que se acopian para una posterior comercialización, son

procedentes del campo o de otras ciudades, de aquí que tome importancia fundamental la ubicación de todo centro urbano con respecto al sistema de transporte y comunicaciones de una región, de un país o del mundo.

La otra actividad que le ha dado un impulso fundamental, especialmente en los países centrales, ha sido la industrial. Desde mediados del siglo XVIII, en Inglaterra en primer lugar y luego extendiéndose a Europa Centro-occidental y Estados Unidos (siglo XIX), surge la ciudad industrial, siendo tal vez el cambio más drástico en la organización del espacio de los últimos diez mil años. Las nuevas necesidades productivas y de comercialización obligaron a un rediseño del uso y la función del espacio. Así adquirieron vital importancia los centros mineros o los puertos de ultramar. Los nuevos medios de comunicación –ferrocarril, barco a vapor– “achicaron” al mundo e interconectaron los centros industriales, retroalimentando su crecimiento. La gente abandona el campo –nuevas técnicas, nuevos fertilizantes ahorran trabajo y mano de obra y aumentan la producción– y se traslada masivamente a estos centros, inclusive cruzando el océano, en la migración masiva más grande de la historia de la humanidad.

Nuevas demandas generan nuevos servicios y se multiplican las funciones. Además, el Estado comienza a intervenir intensamente en la planificación urbana, por ejemplo a través de la regulación de la edificación privada.

Un tema colateral que adquiere importancia hacia fines del siglo XIX y se incrementa en el siglo pasado, es el uso de los espacios verdes. En la antigüedad la relación simbiótica que tenía la ciudad agrícola con el área rural hacía innecesaria la creación de espacios verdes intramuros. Pero a partir del crecimiento urbano y del alejamiento de las personas del ámbito rural se hace imperioso contar en las ciudades con espacios ad hoc, que cumplan la función de aireación y de esparcimiento.

Por último, la ciudad es el sitio de residencia, siendo esta la función que ocupa más espacio y la más heterogénea, ya que los distintos grupos sociales ocupan lugares diferentes de la ciudad

(segregación espacial). Como tendencia actual cabe señalar el uso cada vez más excluyente de determinados espacios urbanos. No sólo los barrios “cerrados” o “candado” implican un uso segregacional del espacio, sino también el acceso a determinados lugares, por ejemplos los “paseos de compras” (shoppings) que no están “abiertos” a los sectores más sumergidos de la sociedad o la traza de la red de autopistas, que generan comunicación entre centros urbanos administrativos y centros urbanos residenciales (“ciudades dormitorio”), pero que aísla a aquellos barrios que son cortados por el camino.

■ ACTIVIDAD N° 1: LAS FUNCIONES URBANAS, PRESENTE Y PASADO.

Esta actividad toma la elaboración de maquetas como disparador para analizar las funciones urbanas, además de traspasar una visión tridimensional de la realidad (maqueta) a una bidimensional (dibujo). La misma ha sido diseñada para trabajarla en los niveles superiores de la EGB1 y los primeros años de la EGB 2.

En el artículo de noviembre del año pasado (LÓPEZ, M; RODRÍGUEZ, S., 1999) presentamos una propuesta para trabajar con los circuitos cotidianos de los alumnos, puede tomarse a esta actividad como una continuación de aquella.

La idea es pedirle a los alumnos que construyan una maqueta sobre los circuitos cotidianos o, en todo caso, de un sector de los mismos. Para ello se pueden seguir los siguientes pasos:

1. Los alumnos recolectan cajas de cualquier tipo, para luego clasificarlas por su forma y tamaño. Utilizaremos una madera o cartón grueso para cubrir una mesa.

2. Se divide a la clase en grupos de 4 o 5 chicos, los cuales en un primer momento tratarán de responder a las siguientes consignas:

- a. ¿Cómo se podrán representar las calles?
- b. ¿Todas tienen el mismo ancho? ¿Cómo hacemos las equivalencias entre el ancho real y el que tenemos que representar?

c. ¿Cuántos edificios hay en el recorrido que tenemos que representar?

d. ¿Qué medidas tendremos en cuenta para representarlos, si tienen distinto ancho y altura?

e. ¿Los árboles como serán expuestos? ¿Y las señales y elementos de tránsito?

3. Los grupos se podrán dividir en función de los intereses demostrados, unos se encargarán de los edificios, otros de las calles y sus señales y otros de los espacios verdes y de los servicios públicos.

4. A medida que las piezas se van terminando se irán colocando en su lugar.

5. La maqueta está concluida, ahora la dibujaremos. Un grupo lo hará desde un lado, al ras del piso; otro lo hará desde arriba, como si fuera un pájaro el que dibujara.

6. Los bosquejos se exponen y se analizan siguiendo la siguiente pregunta:

¿Qué diferencias existen entre un tipo y otro de dibujos?

Aquí, el docente podrá introducir sobre los puntos de vista de cada observador en función del lugar desde donde se coloca.

7. Se le presenta al grupo una foto vieja del mismo lugar que fue representado en la maqueta y se le pide que haga una nueva a partir de lo que observa. Se pueden utilizar varias fotos para que los alumnos tengan distintas perspectivas.

8. Se le pide a la clase que observe con detenimiento cada maqueta y que trabajen las siguientes preguntas:

- ¿Qué diferencias hay entre una y otra?
- ¿Las calles están asfaltadas, adoquinadas o son de tierra? ¿Cuáles serán las razones de los cambios?
- ¿Los edificios son iguales? ¿Son más altos, más bajos? ¿A que se deberán las diferencias?

• ¿Qué funciones cumplen en cada caso? ¿Son fábricas, comercios, viviendas, etc.?

• ¿Se observa algo novedoso? ¿Cuáles serán sus causas?

Estas preguntas dan cabida a respuestas hipotéticas que se deberán confirmar o reelaborar a partir del estudio de las funciones urbanas.

■ ACTIVIDAD N° 2: SÍMBOLOS CARTOGRÁFICOS Y REDES URBANAS.

Los centros urbanos abarcan desde grandes ciudades o metrópolis o megalópolis hasta pequeños asentamientos, pero todos cumplen con funciones específicas y con distinto grado de complejidad, lo cual le da una cierta área de influencia. Esto lleva a una jerarquización de los centros urbanos en función de los bienes y servicios que ofrecen. Así las ciudades se conectan entre sí para complementarse a través del transporte y las comunicaciones. Ese conjunto de centros conforma lo que denominamos **una red urbana**.

1. Se divide a la clase en dos grupos y cada uno con un mapa de un lugar determinado, tomaremos para ejemplificar el caso de La Rioja. La idea es hacer un juego de exploración que nos permita reconocer las características urbanas de un lugar aprovechando la información que nos da un mapa utilizando su simbología, siendo una actividad acorde para la EGB 2 en sus niveles superiores. Un grupo dice: "Tengo el dedo sobre una localidad que tiene entre 15.000 y 45.000 habitantes." (La respuesta es Chilecito.) El otro grupo tiene que adivinar el lugar, haciendo preguntas, que solamente se podrán contestar con "sí" o "no". Por ejemplo, ¿Está sobre la ruta nacional 40? También se podría preguntar: ¿Cuál es la ciudad más grande, en población, de La Rioja? ¿Qué centros urbanos tienen entre 15.000 y 45.000 habitantes? ¿Cuáles entre 5.000 y 15.000? ¿Cuáles están sobre rutas pavimentadas? ¿Cuáles sobre rutas consolidadas y cuáles de tierra?

2. Se puede ir completando un cuadro con estas características:

| Tipos de rutas. | Centros urbanos por su tamaño. | + 100.000 habitantes | 100.000 a 45.000 habitantes | 45.000 a 15.000 habitantes | 15.000 a 5.000 habitantes |
|-----------------|--------------------------------|----------------------|-----------------------------|----------------------------|---------------------------|
| Pavimentadas. | | | | | |
| Consolidadas. | | | | | |
| De tierra. | | | | | |

¿Qué tipo de centro urbano es el que predomina en cantidad?

¿Qué relación existe entre el tipo de caminos y el tamaño del centro urbano?

¿Sobre qué puntos cardinales hay mayor concentración de centros urbanos? ¿Con qué tipo de relieve están asociados?

¿Qué actividades económicas se desarrollan en estas zonas?

Esta actividad que comenzó con la lectura de un mapa rutero puede dar lugar a una investigación bibliográfica.

■ BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

BALE, J. (1989): **Didáctica de la geografía en la escuela primaria**. Madrid, Moratafi - M.E.C.

CAMILLONI, A. W. De; LEVINAS, M.L. (1989): **Pensar, descubrir y aprender**. Buenos Aires, Aique.

DE CASTRO, C. (1997): **La geografía en la vida cotidiana. De los mapas cognitivos al prejuicio regional**. Ediciones del Serbal, Barcelona.

D'UVA; ROSSI (1998): **Las ciencias sociales en la escuela nueva**. Buenos Aires, Lumen Humanitas.

LÓPEZ, M; RODRÍGUEZ, S. (1999): "Núcleos conceptuales en ciencias sociales de E.G.B.. 1 y 2: su relación con los problemas escolares relevantes". (En: **La Obra**, noviembre 1999.)

MEGAMAPA (1999): **Atlas de rutas. Argentina, Uruguay, Paraguay, sur de Brasil**. Buenos Aires, Cartomax.

PIÑEIRO PELETEIRO, M.R.; MELON, M.C. (1998): "La formación geográfica en la educación infantil y primaria". En: **Iber**, Nº 16, Grao, Barcelona.

SOUTO GONZALEZ, X. (1998): **Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio**. Barcelona, Ediciones del Serbal.

STRAHLER, A. (1979): **Geografía Física**. Barcelona, Ediciones Omega.

Mario López es Profesor de Historia. Docente del Instituto Superior del Profesorado "Santo Tomás de Aquino". Jefe del Departamento de Ciencias Sociales en la Escuela Normal Superior "Rosario Vera Peñaloza", Villa Ballester, Provincia de Buenos Aires. Capacitador de CIPOD - La obra.

Sergio E. Rodríguez es Profesor de Enseñanza Media y Superior en Geografía. Coordinador de Turismo Casa de la Provincia de Mendoza. Capacitador de CIPOD - La obra.



**23 y 24
JUNIO**

Auspicia:



CAPITAL FEDERAL

**3er. ENCUENTRO
NACIONAL DE INTEGRACIÓN
DE NIÑOS DISCAPACITADOS
AL NIVEL INICIAL
(Jardín Maternal, Jardín de Infantes)
Y EGB.**

"INTEGRACIÓN EN ACCIÓN: APORTES PEDAGÓGICOS Y METODOLÓGICOS."

Organiza:

Centro de Investigación, Perfeccionamiento
y Orientación Docente (CIPOD) de La obra S.A.

Temáticas a abordar:

- Integración: fundamentación teórica.
- Significado, abordaje y dinámica del proyecto institucional.
- El jardín maternal como lugar de prevención.
- La familia: sostén, compromiso y acompañamiento en el proceso de integración.
- Entender y atender la escuela ante la diversidad.
- Las escuelas inclusivas.
- Legislación Nacional.
- Adecuaciones curriculares.
- Testimonios.

Destinatarios:

Docentes: maestras de nivel inicial y de EGB, 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, padres, etc.

Coordinadoras:

Prof. Silvia Chiappino, Prof. Mirta Yanov,
Prof. Stella Caniza de Paez.

Coordinador general:

Prof. Lic. Sandro Rivera.

Modalidad:

Conferencias, talleres, paneles y presentación de experiencias.

Horario de realización:

23 de Junio: 17:00hs acreditaciones. 18:00hs - 21:00hs (desarrollo).
24 de Junio: 9:00hs - 12:00hs. 14:00hs - 18:00hs.

Informes e Inscripción:

CIPOD: Agrelo 3923 (1224) Capital Federal.

Telefax: (011)4958-1777/ 4958-1779/6283
(de 9:00hs a 17:00hs).

Sr. Javier Ferrario: (011) 4233-3225 (de 18:00hs a 22:00hs).

E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

Presentación de experiencias:

Los interesados en presentar trabajos y experiencias deberán respetar los siguientes criterios y normas:

Formalidades para la presentación:

Las experiencias seleccionadas serán presentadas en los espacios destinados a talleres.

El trabajo se presentará en un disquete de 3.5 "word para Windows" y dos copias impresas en tamaño A4. Incluirá, además, el currículum vitae de los responsables.

Será precedido por una síntesis que no exceda el número de dos hojas tamaño A4 o carta.

La propuesta deberá contener: nombre de la experiencia, localidad e institución donde se realizó, indicar nivel pedagógico al que pertenece: Nivel Inicial (maternal, jardín o preescolar) o EGB. Mencionar la conformación del equipo interdisciplinario que intervino.

Tiempo destinado para exposición:

2hs aproximadamente.

Fecha de presentación:

Los trabajos serán recibidos hasta el 5 de Junio en la siguiente dirección: CIPOD - La obra. "3er. Encuentro Nacional de Integración". Agrelo 3923 (1224) - Capital Federal.

Observaciones:

Para la presentación de los trabajos el o los integrantes deberán estar inscriptos en el Encuentro.

Una vez seleccionadas las experiencias, el coordinador general del Encuentro, se comunicará con los autores, a fin de definir criterios organizativos.



**23 y 24
JUNIO**

CAPITAL FEDERAL

**3er. ENCUENTRO NACIONAL DE INTEGRACIÓN
DE NIÑOS DISCAPACITADOS AL NIVEL INICIAL
(Jardín Maternal, Jardín de Infantes) Y EGB.**

El color en la expresión plástica.



Por Diana Diez

"La armonía de los colores debe fundarse únicamente en el principio adecuado de contacto con el alma humana, es decir, en lo que llamaremos el principio de la necesidad interior."

Wassily Kandisky



Es innegable que los colores movilizan nuestras emociones, resuenan en nuestro interior y nos despiertan estados anímicos diversos. Inmersos en un mundo repleto de colores, es muy sencillo constatar que diferentes tintes o combinaciones tanto nos pueden resultar agradables como provocar rechazos. En base a criterios personales o culturales, la elección de colores para distintos fines es una actividad constante en nuestras vidas.

Por otra parte, el ojo humano registra normalmente una cantidad limitada de colores. Cuando una persona experimenta con ellos en el campo de las artes, comienza a percibir una mayor cantidad de tonos y a comprender que los colores no operan en forma aislada, sino que se modifican de acuerdo con la proporción que abarcan y con los colores que lo rodean.

Es diferente hablar del color en la luz y del color como pigmento. En la luz, por la suma de los colores del espectro obtenemos el blanco. Con los pigmentos, la mezcla de muchos colores forma tonos oscuros.

Algunos aspectos formales del color como pigmento son el tinte o tono, el valor o claridad y la saturación o intensidad. Se puede clasificar a los colores en diversas categorías: primarios, secundarios, neutros, terciarios, tierras, complementarios, análogos, cálidos, fríos, etc.

■ EN LA CLASE

¿Qué nos interesa realmente que los alumnos conozcan acerca del color? Si queremos que les sirvan para expresarse, lo principal es que disfruten al usarlo, los reconozcan, puedan formarlos y experimenten con diversas herramientas y variantes personales.

Es importante que puedan visualizar aspectos formales del color a través de actividades concretas con la pintura, jugando, probando, observando, buscando y descubriendo.

Si el maestro utiliza siempre los términos apropiados en relación con los diversos aspectos, sin caer en largas explicaciones teóricas, ayuda a los niños a internalizar conceptos de una manera clara y natural.

Debemos tener en cuenta **qué, cómo, cuándo y para qué** proponemos actividades en cada ciclo y a cada grupo, sin olvidar que la relación de los niños con el color, en sus representaciones, varía a lo largo de los años.

Los niños más pequeños suelen elegir arbitrariamente los colores, dando prioridad a la forma a representar. Disfrutan de las experiencias de color, pero no les interesa otorgar colores específicos a los elementos que representan. Gradualmente, comienzan a establecer asociaciones del color con el objeto. Esto implica un avance en la construcción de su pensamiento. En esta etapa, suelen molestarse si no tienen a mano el color que para ellos corresponde a un determinado elemento (por ej. cielo = azul; sol = amarillo).

A medida que crecen, esta relación se va flexibilizando. Comienzan, entonces, a incorporar matices y a ampliar las búsquedas de colores en sus representaciones. En general, esto sucede cuando están estimulados a través de la observación y la propia experiencia.

■ PINTAR NO ES SÓLO COLOREAR FORMAS

*"Más vale una obra desmañada
pero original que una buena copia."*

Victor Lowenfeld

Como ya he mencionado en artículos anteriores, se ha comprobado que de acuerdo con el temperamento varía el modo de percibir y de manifestarse de cada persona. Hay quienes sienten más placer y facilidad para expresarse a través del dibujo; a otros les sucede con la

pintura o con el modelado. Muchas personas pueden construir o ver con mayor claridad una forma partiendo de una mancha de color. También al dibujar podemos construir con línea o por contraste de valores. Variar la perspectiva con que encaramos los trabajos posibilita que todos los alumnos puedan sentir qué formas de abordaje les son más afines y cuál es el terreno que les resulta más cercano y feliz.

Los libros de dibujos para colorear permiten ejercitar destrezas motrices, pero no ayudan en el campo de la expresión, puesto que las formas no son realizadas por los niños y la única elección que ellos hacen es la de los colores (si es que las imágenes no van acompañadas de un original coloreado para reproducir...). Generalmente, ese tipo de trabajo inhibe a los niños para realizar sus propias imágenes.



■ LOS MATERIALES

Más allá de la gran variedad de novedosas pinturas que podemos encontrar para distintos fines y técnicas, existen materiales muy nobles que se utilizan desde hace mucho tiempo y ofrecen grandes posibilidades. Los crayones, pasteles al óleo, pasteles tiza, tintas chinas, acuarelas, anilinas, témperas, tintas de xilografía, entre otros, son elementos muy valiosos que pueden ir utilizándose a lo largo de los años con planteos diferentes. Hay que degustar el material para que se transforme en una auténtica herramienta al servicio de la expresión.

Es importante que el maestro experimente, primero, con los materiales y técnicas que propone. Si bien son los chicos los que deben descubrir variantes, hay muchos detalles que, suministrados a tiempo, les ayudan a superar posibles dificultades o frustraciones en el desarrollo de un trabajo.

■ ALGUNAS PROPUESTAS DE ACTIVIDADES

• Para diluir colores y encontrar formas a través de manchas, una actividad interesante es: pintar una hoja con colores de pastel al óleo o crayones; ir creando formas sin usar el negro (éste “no juega”, está “prohibido”). Una vez que la hoja esté cubierta, con un pincel o un algodón embebido en aguarrás, y al ritmo de una música, hacer “bailar” a los colores: que se vayan mezclando, que circulen por la hoja. Cuando el fondo de colores esté listo (parte o la totalidad de los colores “movidos” o diluidos), entra el negro en acción para dibujar encima. En esta etapa del trabajo, es interesante proponer a los niños que descubran imágenes en el fondo creado y las marquen con el pastel óleo negro, estimulando, incluso, la posibilidad de incorporarles detalles y texturas.

Ir al encuentro de las imágenes es más sencillo para los niños a partir del segundo ciclo de la EGB. Para realizar este trabajo con los más pequeños, se puede proponer que realicen un dibujo con negro sobre el fondo de colores creado.

• Para visualizar transparencias y encontrar formas a partir del color, una experiencia atractiva y estimulante puede ser la siguiente:

Sobre una hoja resistente previamente mojada, ir manchando con gotas de anilinas o tintas de colores diluidas en agua. Hacer circular la pintura, moviendo la hoja; superponer colores, soplar, echar gotas en forma de lluvia y experimentar con todas las variantes que a los alumnos se les ocurran, hasta que sientan que les satisface. Podemos proponer que esta etapa la realicen al ritmo de una música que ofrezca variedades de ritmos. En una segunda etapa de trabajo, observando las pinturas reali-

zadas, sugerir que encuentren formas o imaginen qué paisaje puede ser el de esas formas pintadas y, con un hisopo y lavandina, ir rescatando las imágenes que surjan o dibujando nuevas con línea blanca (por decoloración). Finalmente, con palillos y tinta china negra, resaltar aquellos elementos que quieren destacar e incluir detalles y texturas. Es conveniente realizar este trabajo en dos clases para dar tiempo al secado.

• Combinar materiales grasos con pinturas al agua suele ser muy interesante. Puede realizarse a través del dibujo ciego (con pastel óleo, crayón blanco o vela, y tintas o anilinas) y también combinando crayones o pasteles al óleo de colores con tintas aguadas o anilinas.

• La témpera es un material que permite muchas variantes para explorar el color. Con este material, el punto de partida en los primeros grados de la EGB debe ser el descubrimiento de mezclas de colores. Teniendo como base los colores primarios, el blanco y el negro, debemos proponer a los niños que no los utilicen puros, sino que los mezclen para transformarlos en colores “personales” y para obtener los colores secundarios y las tierras. Sin lugar a dudas, la experiencia de mezclar colores resulta una actividad fascinante tanto para niños como para adultos.

Es necesario establecer pautas muy claras para poder utilizar la témpera con libertad dentro de la clase. Que los niños de los primeros grados de la EGB incorporen algunos mecanismos básicos en cuanto a su uso facilita la dinámica, evita frustraciones y les permite ir trabajando, gradualmente, con propuestas más complejas.

Para comenzar una pintura, muchos niños plantean la necesidad de dibujar primero con lápiz. Si así lo hacen, pintar con témpera suele resultarles más costoso. Es más interesante que dibujen directamente con el pincel, ya que éste induce a movimientos más amplios y posibilita mantener el mismo código en el momento de pintar. Es conveniente que puedan contar con pinceles de diferentes grosores y formas para hallar el elemento más adecuado a sus necesidades expresivas.

- Colgar reproducciones de diferentes artistas dentro de la sala genera un vínculo más estrecho de los alumnos con la pintura y los familiariza con la observación de obras de arte.

- Una buena experiencia para realizar con alumnos del segundo ciclo de la EGB puede ser presentarles una serie de paisajes realizados por pintores de diversas tendencias (impresionistas, puntillistas, expresionistas, fauvistas, surrealistas, etc.), hacerles observar las diferentes formas de usar el color, el espacio, la pincelada, y proponer que representen un paisaje que ellos recuerden. La idea no es que imiten las obras observadas, sino que éstas operen como disparadores para enriquecer la propia forma de representar.

- La posibilidad de pintar al aire libre y en contacto con la naturaleza es de gran riqueza. A veces es difícil trasladar pintura a los espacios abiertos, pero puede partirse de tomar

apuntes de color con pasteles tiza y continuar los trabajos en la clase.

- En el segundo ciclo de la EGB, la creación de un bosque con todo el grupo puede ser una actividad interesante para experimentar con tierras y observar formas y colores en la naturaleza. Luego de apreciar diversos tipos de árboles en "directo" y en fotos, cada alumno pinta uno propio. Finalmente, entre todos, componen un gran bosque en un papel de escenografía con las figuras recortadas y completan la pintura.

- Crear un "diálogo pintor" suele ser una actividad valiosa para intercambiar modos de ver y encarar una pintura. Trabajando de a dos, elaboran sus colores. Luego, frente a una hoja común, van pintando por etapas. Uno de los dos comienza a pintar en un sector de la hoja y el otro le "contesta", continuando con la pintura. La consigna es que puedan realizar el trabajo sin que ninguno tape lo que el otro hizo.

22, 23 y 24 de agosto de 2000.

Montevideo / Uruguay.

**"PRIMER ENCUENTRO NACIONAL Y REGIONAL
DEL MERCOSUR: EDUCAR PARA LA PAZ
Y PRESERVACIÓN DEL PLANETA".**

Organiza y promueve:

**UPRODIPEM-UNIÓN DE PROFESIONALES EN DOCENCIA
E INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA DEL MERCOSUR.**

Plaza Independencia 848. 9no. Piso. 902. Montevideo. Uruguay.

Telefax: (004982) 908-1981. E-mail: abejamg@adinet.com.uy

Auspicia:



- La representación de diferentes estados anímicos a través de colores y formas puede ser interesante para trabajar con colores cálidos y fríos. Es una actividad adecuada para alumnos del tercer año del segundo ciclo de la EGB.

- El teatro de sombras es ideal para realizar experiencias con el color en la luz. Ofrece buenas posibilidades de experimentar y crear. Podemos trabajar con retroproyectores, o con focos de luz y una tela, probando las transformaciones que se producen al mezclar los colores de celofanes y celuloides en las proyecciones.

Realizar juegos para reducir la paleta; crear bases de color con gamas para trabajar superponiendo; pintar un mundo sólo de colores secundarios; componer con colores encontrados en revistas; elaborar murales en grupos; continuar el fragmento de un cuadro; variar los tamaños y tipos de soportes; pintar sobre papel, cartulina, cartones, cajas, etc. Existen infinitas posibilidades de abordar el tema del color. Creo que, como maestros, necesitamos dejar

volar la imaginación y mover los colores nosotros también, sin olvidar lo que decía Manet: "El color es un asunto de gusto y de sensibilidad (...) No basta conocer el oficio, hay también que sentir emoción..."



■ BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- Arnheim, R.: **Arte y percepción visual**. B. Aires, Eudeba, 1972.
 Arnheim, R.: **El pensamiento visual**. B. Aires, Eudeba, 1971.
 Crespi, I.; Ferrario, J.: **Léxico técnico de las artes plásticas**. B. Aires, Eudeba, 1971.
 Duborgel, B.: **El dibujo del niño**. Barcelona, Paidós, 1981.
 Edwards, B.: **Dibujar con el lado derecho del cerebro**. Barcelona, Ediciones Urano, 1994.
 Gardner, H.: **Arte, mente y cerebro**. B. Aires, Paidós, 1997.
 Gardner, H.: **Educación artística y desarrollo humano**. B. Aires, Paidós, 1997.
 Hargreaves, D. J.: **Infancia y educación artística**. Madrid, Ediciones Morata, 1991.
 Kandinsky, W.: **De lo espiritual en el arte**. México DF, Ediciones Coyoacán, 1994.
 Lowenfeld, V.; Lambert Brittain, W.: **Desarrollo de la capacidad creadora**. B. Aires, Kapelusz, 1973.
 Moholy-Nagy L.: **La nueva visión**. B. Aires, Ediciones Infinito, 1972.
 Read, H.: **Educación por el arte**. Barcelona, Paidós, 1982.
 Squirru, R.: **Hacia la pintura**. B. Aires, Atlántida, 1988.
 Stern, A.: **El lenguaje plástico**. B. Aires, Kapelusz, 1965.

Diana Díez es Profesora de Bellas Artes y de Educación Preescolar. Coordinadora y docente del Área de Plástica en la Sección Primaria del Colegio "Pestalozzi".



SERVICIO INTERNACIONAL DE TURISMO S.A.

LEG. D. N. S. T. 2180

PRIMER ENCUENTRO NACIONAL Y REGIONAL DEL MERCOSUR: EDUCAR PARA LA PAZ Y PRESERVACIÓN DEL PLANETA.

- Barco a Montevideo ida y vuelta - Directo
- Traslados de llegada y salida
- Dos noches de alojamiento con desayuno
- City tour por Montevideo

Plan de Financiación con tarjetas de crédito:

Diners / Mastercard / Visa

American Express (Consultar)

2 pagos: 10%

3 pagos: 12%

6 pagos: 16%

22 pagos: 22%

28 pagos: 28%

Hoteles:

Alvear / Presidente / Géminis

Categoría: 3 estrellas

Precio por persona base doble / triple:

US\$ 167 + Tasas 7 + 1,5% IVA



M. T. DE ALVEAR 777 - Piso 2do. OF. "T"

TELEFAX: (54-1) 313-8106 / 9592 / 9693 / 7440

(1058) BUENOS AIRES - ARGENTINA

La supervisión en Educación Física.



Por Rubén Oddo y Fernando Blumenkranc

El alto grado de impacto de las fracturas institucionales, si seguimos a Fernando Ulloa en la conceptualización, va a poder visualizarse en una amplia variedad de aspectos de la tarea escolar, afectando con seguridad, la calidad educativa; dos de ellos serían: menor aprendizaje en los alumnos y malestar en los docentes. Sabemos que por debajo de cierto modo particular de funcionar se advierte la presencia de hechos a veces difíciles de explicar y constantes en tanto repetición que operan como obstáculos en la tarea. Las rupturas en la comunicación, las luchas de poder, la competencia, los intereses económicos y muchas otras situaciones que no tienen oportunidad de pasar por ciertas estrategias de reflexión, van a insistir con su presencia minando el campo de la producción y el aprendizaje.

Muchas veces, estas situaciones difíciles de sobrellevar pueden comenzar a elaborarse con la ayuda de un asesor institucional, quien en tanto externo y profesional experto puede contribuir al esclarecimiento y la operación transformadora.

En este nivel estamos describiendo una problemática que involucra a toda la organización, pero se encuentra una tal vez similar a nivel de área; en nuestro caso, la educación física. También habría un encuadre de supervisión de área, que permita enriquecer y optimizar los desarrollos de esta asignatura especial.

Podemos enunciar que desde ya la falta de supervisión del área muestra en sí, una fractura, con el consiguiente deterioro de la tarea que ésta implica. Las causas de ese escaso ni-

vel de supervisión sobre el área educación física habría que rastrearlas en muchos niveles de análisis y tal vez merezca otros artículos, ya que conocer algunos "porqués" puede ser transformador.

Tal vez, el espacio de trabajo, diferente del aula; una desvalorización de la actividad física; vista como juego y no como algo serio; un sentimiento de soledad del docente, que no se ve incluido en la tarea..., etc., etc., pero para analizar esto hay que incluir aspectos culturales, organizacionales, grupales, individuales. Como decíamos en el primer texto esto entraña un engañoso beneficio, en tanto el docente no se siente observado y el directivo tiene una actividad menos, dentro del cúmulo de tareas que atiende, pero no es beneficio en el sentido saludable y transformador del término, el desarrollo posible se frena, no se potencializa.

Un encuadre de supervisión del área (ya sea por un profesional externo o por un directivo interno) puede constituir la modalidad de enriquecer con un grado profundo de reflexión aguda y pensamiento teórico a toda esta área que tiene un desarrollo eminentemente práctico. La falta de supervisión sería -desde ya- un punto de tensión y conflicto, aunque en las apariencias "esté todo bien".

La supervisión entonces, será ese espacio de trabajo institucional, con asimetría de roles que se establece con metodología y tiempos acordados previamente para hacer un análisis del acto pedagógico y el desarrollo institucional del área. La operatividad de este espacio va a depender de la formación de quien ocupa el

rol de supervisor, de las condiciones organizacionales como para sostener la tarea en el tiempo, del grado de fluidez con que pueda desarrollarse la comunicación y de la configuración de un vínculo de confianza y respeto mutuo que brinde seguridad a la tarea.

En tanto la tarea de coordinación de grupos moviliza ansiedades en el coordinador y según el devenir de éstas estaremos en presencia de una intervención que facilite la tarea o no, resulta pertinente entonces la acción de quien supervisa para que actúe en tres planos, como lo explica Lidia Fernández:

- **El plano de la elucidación**, o la ayuda en la toma de conciencia sobre aspectos dichos o no.

- **El plano instrumental**, ayuda en la realización y operativización de la tarea.

- **El plano emocional**, contención en el nivel psicosocial.

La articulación de estos planos posibilitaría la comprensión de los fenómenos de una manera más amplia, la apropiación de nuevos instrumentos de acción y un sostén emocional como para poder actuar con mayor protección y cuidado sobre sí.

Este tipo de marco para la comprensión de los procesos educativos parte de considerar a los mismos en un nivel manifiesto y también en un nivel implícito donde pugnan los afectos, las emociones, los símbolos, y así en esta dinámica abarcarlos desde los desarrollos del análisis institucional, el psicoanálisis y las teorías sociales preocupadas en el estudio de la tensión y el conflicto como sustrato de la dinámica social (Fernández, L., 1994).

De nada serviría, sino como forma solapada de violencia, la mera instrumentación técnico-didáctica, sin la posibilidad de brindar en el marco de la supervisión una vía de comprensión amplia de la implicancia personal-emocional en tanto develamiento de significados y teoría en tanto esclarecimiento de conceptos.

La actividad de educación física escolar se desarrolla en varios planos que pueden considerarse, tenemos por un lado el organizativo, en cuanto a grupos, horarios, materiales, espacios, etc.; luego tenemos el plano de la coordinación concreta de las clases y luego el plano de la reflexión que sería este de la supervisión, como análisis de la práctica.

Es a partir de fijar un encuadre de supervisión que puede comenzar a tenderse el puente entre los requerimientos de la escuela, con fines ubicados en la formación integral del niño y el área de educación física, que apunta a desarrollar aspectos específicos, como cada materia especial, pero considerando que dentro de esa especificidad se "pone el cuerpo", con la diversidad de significados que esto puede tener y además hay una declinación del uso de la palabra, con lo cual es aún más importante la tarea de análisis porque ayudaría a otorgar algún sentido a un gran conjunto de hechos que se producen.

Cuando este encuadre no llega a establecerse, el docente no tiene quién lo escuche, luego el directivo no tiene a quién hablarle; la relación se burocratiza y la tarea se obstaculiza, al menos desde el punto de vista progresivo (F. Ulloa).

Aquí, el perjuicio final es sobre el alumno, quien no llega a recibir lo mejor del servicio.

■ INSTRUMENTOS

La tarea de supervisión debe contar con ciertos instrumentos, que si bien en sí mismos son válidos para otras áreas, conviene indicar algunas especificidades con las que el supervisor debe contar.

Vamos a describir tres instrumentos que consideramos centrales para esta tarea, pero puede haber otros:

- a) La observación de clases.
- b) La auto-evaluación del docente.
- c) La entrevista de supervisión.

a) La observación.

La observación de clase es una técnica que nos permite relevar un material empírico que luego será analizado, puede ser persecutorio para el observado, pero esto también será para trabajar y va a depender del tipo de vínculo y encuadre que lleguen a instalarse.

¿Cuáles serían algunos indicadores a considerar en una situación de clase?, por ejemplo:

- ¿Cómo es el encuentro inicial y el planteo de la propuesta?

- ¿Las consignas ¿orientan la tarea?

- ¿Qué actitudes se observan en los alumnos: cómo usan los espacios, los materiales, los tiempo? Qué relaciones interpersonales se producen? ¿Qué actitud corporal predomina?

- ¿Qué intervenciones tiene el docente: ¿Da órdenes? ¿Facilita la tarea y la producción? ¿Escucha demandas? ¿Interviene corporalmente? ¿Hace preguntas? ¿Atiende las diferencias? ¿Cómo ayuda a la elaboración del contenido?

- ¿Cómo es el "clima" general de la situación?

- ¿Cómo se cierra el encuentro?

Evidentemente, nos inclinamos a buscar indicadores desde el punto de vista cualitativo, más que desde el cuantitativo, aunque éste también muchas veces deba considerarse. Poder investigar "cómo se van dando las cosas" es una vía de exploración más profunda que puede llegar a contener a la otra, pero no a la inversa.

b) La auto-evaluación del docente.

El docente elabora por escrito una evaluación, por ejemplo de la situación de clase. Aquí se promueve una toma de distancia de la situación concreta y un ejercicio de reconstrucción y reflexión por parte del docente; se pone en juego así, su punto de vista. Será requisito que este material incluya pensamientos,

sentimientos y acciones, que deberá verse cada vez más enriquecido si es que la tarea de supervisión es fructífera.

c) La entrevista de supervisión.

Es el espacio de encuentro supervisor-supervisado, donde se analizan materiales, casos, se revisan las implicancias afectivas y se diseñan estrategias. Este espacio sólo es válido si es vivido con respeto, confianza, apoyo; es decir, un marco seguro y nunca como una trampa para las palabras.

Dice José Bleger al respecto: "...La entrevista es una relación humana en la cual uno de sus integrantes debe tratar de saber lo que está pasando en la misma y debe actuar según ese conocimiento" (Bleger, 1964). Esta cita sintetiza lo asimétrico de la situación y el rol experto (y contenedor) de quien supervisa, único modo de que el otro pueda sentirse seguro.

Las entrevistas pueden ser de diverso tipo; según su contenido, de devolución, o de análisis de casos, etc.; podrán ser grupales o individuales, pero la dinámica que las engloba es grupal al estar al menos dos personas reunidas.

Descriptos brevemente estos tres instrumentos, debemos concluir en que la tarea consistirá en tejer redes de conexión entre la observación, la auto-evaluación y las entrevistas para luego plantearse hipótesis de trabajo, con el objetivo de promover mayor autonomía, toma de conciencia y enriquecimiento teórico en el supervisado, conjuntamente con una mayor calidad de la tarea emprendida.

Finalmente, se hace necesario remarcar dos cuestiones vinculadas con la especificidad de la disciplina y quien supervisa no debería dejar de tener muy en cuenta:

El primero sería si el enfoque pedagógico-didáctico y los criterios metodológicos están a la altura de los desarrollos más avanzados dentro del área, es decir: qué tipo de

educación física encaramos para nuestros alumnos, hoy.

El segundo sería explorar de qué manera los docentes del área han elaborado el hecho de "poner el cuerpo" y hacer que los alumnos también lo pongan. La pregunta aquí sería: primará una relación democrática, de búsqueda permanente, de respeto y autonomía o se favorecerá una relación sometedor-sometido. Ambos puntos, imposibles de soslayar.

En los tiempos que vivimos y en las instituciones en las que transitamos podrá decirse que no hay tiempo para este tipo de trabajo, pero sin pensamiento y sin un canal para los afectos, la enajenación seguirá creciendo y para cerrar, nuevamente José Bleger:

"El pensar sobre lo que se está haciendo debe intervenir en todas las acciones humanas y cuando esto se realiza sistemáticamente en un

campo de trabajo definido, sometiendo a verificación lo que se ha pensado, se está realizando una investigación... y así la labor profesional trasciende". (1971.)

■ BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

AUCOUTURIER, Bernard: "La Práctica Psicomotriz". Barcelona. Científico Médica. 1985.

BLEGER, José: "Temas de Psicología". Bs. As. Nueva Visión. 1971.

FERNANDEZ, Lidia M.: "Instituciones Educativas". Bs. As. Paidós. 1994.

ULLOA, Fernando: "Psicología de las Instituciones". Bs. As. Revista AAPA. 1969.

Rubén Oddo es Profesor de Educación Física. Licenciado en Ciencias de la Educación. Psicomotricista. Asesor institucional.

Fernando Blumenkranc Profesor de Educación Física. Licenciado en Ciencias de la Educación. Consultor organizacional.



Cátedra Libre

Conducen Mónica Beltrán
y Silvia Bacher

**TODOS LOS DOMINGOS DE 17 A 18 HS.
POR AM 870 - RADIO NACIONAL**

Un programa de educación y algo más.

Escúchenos. Después llámenos.

Queremos sus críticas, sugerencias.

Necesitamos un verdadero ida y vuelta con los integrantes
de la comunidad educativa.

Escríbanos a Maipú 555 (1006) Buenos Aires
o comuníquese con nuestra producción al (15) 4949-8798.

E mail: catlibre@satlink.com

Ayudemos al Planeta.



Por Sonia Alejandra Zoso

Propuesta desarrollada por alumnos de la Escuela N° 2 "Belgrano",
provincia de Santa Fe, con alumnos de EGB 2.

FUNDAMENTACIÓN

Sin pensar en nuestro futuro, todos los días arrojamus grandes cantidades de desechos, ensuciando y contaminando tierra, agua y aire.

Se observan residuos en el patio de nuestro establecimiento después de los recreos. Éstos atraen insectos que atentan contra nuestra salud.

Para que nuestros desperdicios no se transformen en un problema irreversible, debemos realizar alumnos y docentes un cambio de actitud y convirtiéndonos en agentes multiplicadores de buenas costumbres.

Comenzando con los desperdicios de nuestro entorno cotidiano, reciclando papeles, aserrín, vasos descartables, reutilizando y transformando materiales de desechos.

Obtendremos así dos grandes beneficios: mantener limpio nuestro Planeta y obtener materiales económicos.

OBJETIVOS

- Reconocer que los desechos provenientes de nuestras actividades son arrojados a la tierra y contaminan el aire, el agua y el suelo.
- Descubrir soluciones al problema de los residuos del establecimiento.

- Generar cambios de actitud para que lo que comunmente se tira pueda ser reutilizado o transformado.
- Reconocer que los residuos son una enorme fuente de recursos reutilizables.
- Desarrollar la capacidad para trabajar en forma cooperativa.
- Valorar los esfuerzos realizados en forma individual y grupal para llevar a buen término esta actividad.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Los productos tecnológicos de la comunidad y la región, que como respuesta, demandan la transformación y el transporte de materia y energía: recolección y tratamiento de residuos.
- La tecnología de los materiales.
- Las herramientas y las máquinas que se utilizan en los procesos de transformación y transporte de materiales.
- Los instrumentos de medición que se utilizan para fines determinados.
- Las normas de seguridad e higiene en el trabajo.
- Soportes de la información: textos, revistas escolares, catálogos, etc.
- El impacto ambiental generado por los procesos de producción.
- En análisis de producto:
 - Análisis morfológico.
 - Análisis económico.

- Análisis de la función y del funcionamiento.
- Análisis tecnológico.
- Análisis comparativo.
- Reconstrucción del surgimiento y la evolución histórica del producto.

■ CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Identificación de los productos tecnológicos que se producen y utilizan en la región.
- Descripción, selección y uso de materiales apropiados para fines determinados.
- Descripción, selección, uso y cuidado de las herramientas y máquinas utilizadas en los diferentes procesos.
- Descripción, selección, uso y cuidado de los instrumentos utilizados.
- Aplicación de normas de seguridad e higiene en el uso de materiales, herramientas, máquinas, etc.
- Búsqueda y selección de información para fines determinados.
- Comunicación de la información seleccionada, utilizando lenguajes verbales y no verbales.
- Investigación de los impactos ambientales y sociales provocados por los procesos estudiados.
- El análisis de producto:
 - Análisis morfológico:
 - Representación gráfica de la forma de un objeto, indicando las partes que lo componen.
 - Análisis económico:
 - Análisis del costo en función de la función que brindan.
 - Análisis de la función y del funcionamiento:
 - Explicación de la función que cumple el objeto.
 - Explicación de cómo funciona.
 - Determinación del tipo de energía que requiere para su funcionamiento.
 - Análisis de la función y del funcionamiento:
 - Explicación de la función que cumple el objeto.
 - Explicación de cómo funciona.
 - Determinación del tipo de energía que requiere para su funcionamiento.

- Análisis tecnológico:
 - Identificación de los materiales de los que está hecho y de las ramas de la tecnología que intervinieron en su fabricación.
- Análisis tecnológico:
 - Comparación del objeto con otros similares en: forma, tamaño, materiales, función, etc.
 - Determinación de las ventajas y desventajas en relación a otros.
 - Reconstrucción del surgimiento y la evolución histórica del producto.
 - Investigación de cómo influyó el producto sobre el medio ambiente y la sociedad.

■ CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Sensibilidad ante las necesidades y demandas humanas e interés para buscar respuestas tecnológicas que la satisfagan.
- Respeto por las normas de uso y mantenimiento de herramientas y máquinas.
- Respeto por las normas de higiene y seguridad en el trabajo.
- Valoración de la disciplina, el esfuerzo y la perseverancia en la búsqueda de soluciones a problemas tecnológicos.
- Respeto por el pensamiento ajeno.

Tiempo de ejecución: cuatro meses.

■ ACTIVIDADES PREVIAS

- Concretar reunión de trabajo con la Sra. Cristina Zimmermann, miembro de Ecología Urbana con docentes a cargo del área Tecnología.
- Conversar con los docentes de 4° y 5° años para realizar integración de áreas.
- Realizar charla y proyección de video a cargo de la Sra. Cristina Zimmermann de Ecología Urbana, dirigida a alumnos y docentes de 4° y 5° años, personal de servicio y directivo de la institución.
- Gestionar donación de contenedores para el exterior del establecimiento a Ecología Urbana.

■ ACTIVIDADES DE EJECUCIÓN

- Dialogar sobre la charla y proyección de video con la Sra. Cristina Zimmermann.
- Recordar: ¿Cuál es el símbolo internacional de reciclado?, ¿cuáles son las tres palabras que se mencionan en el símbolo?
- Realizar una recorrida por el patio de la escuela, después de finalizar el recreo y observar detenidamente y tomar nota. ¿Qué observan? ¿Cuál es la problemática de la escuela después de que terminan los recreos? ¿Cómo la podemos solucionar?
- Formar grupos de trabajo.
- Dialogar sobre la confección de contenedores de residuos para el interior de la escuela para poder separar los distintos tipos de residuos para luego aprovecharlos como materiales sin costo:

| | | | |
|--|-----------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| - Residuos húmedos | ⇒ Recipiente Gris | - Latas de aluminio | ⇒ Recipiente Amarillo |
| - Vasos y botellas de plástico | ⇒ Recipiente Rojo | - Papeles | ⇒ Recipiente Azul |

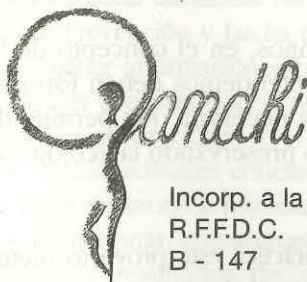
- Realizar entrevista con las porteras para saber de qué forma y diámetro es conveniente confeccionarlos para que los puedan transportar hasta el contenedor del exterior del establecimiento (el cual se conseguirá a través de una donación gestionada previamente). ¿De qué material lo podemos construir para que nos sea útil por mucho tiempo?
- Realizar los análisis del producto pertinentes del contenedor de residuos a construir.
- Conseguir los materiales necesarios a través de donaciones con vecinos, comercios, etc.
- ¿Qué normas de seguridad e higiene debemos seguir para no lastimarnos ni enfermarnos a la hora de trabajar? Construir los mismos.
- ¿Cómo podemos vigilar el buen empleo de los recipientes para residuos?
- ¿Cómo podemos utilizar nuevamente los residuos que se arrojan? ¿Cómo se le llama a ese proceso? Buscar en el diccionario o libros en término. ¿De dónde podemos obtener material en nuestro establecimiento?, ¿nos costaría dinero ese material? ¿Por qué?
- ¿De qué forma debemos manipular los elementos de residuos para no enfermarnos ni lastimarnos las manos?
- ¿Cómo podemos reciclar dichos materiales? Buscar en libros o revistas escolares información sobre el tema. Comunicar a los demás grupos de trabajo lo que obtuvieron.
- Dar propuestas.
- Recolectar materiales y lavarlos siguiendo normas de seguridad e higiene.
- Realizar los análisis del producto pertinentes de los materiales obtenidos y del trabajo a realizar.
- Reciclar.
- Visitar el Servicio de Disposición Final de Residuos Sólidos Urbanos: Rellenos Sanitarios. Y el Taller Modelo experimental de Clasificación de Residuos Sólidos Urbanos.
- Presentar los trabajos realizados con material de desechos y los cestos de residuos en la IV Feria Ecológica, organizada por la Comisión Permanente del Medio Ambiente de la Municipalidad de Santa Fe.

Sonia Alejandra Zoso es Docente 4º y 5º años (EGB 2) en la Escuela N° 2 "Belgrano", provincia de Santa Fe.



1
JULIO
al
16
SEPTIEMBRE
2000

Auspician:



Incorp. a la
R.F.F.D.C.
B - 147



CAPITAL FEDERAL.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

**Curso de capacitación docente
con puntaje y créditos.**

"MANOS A LA OBRA."

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:

Movimiento y plástica: áreas que se complementan
como la puesta en acción y la mirada reflexiva.

- Forma - textura - equilibrio - simetría.
- Esquema corporal: percepción, expresión
y representación.
- Creatividad: estrategias para evitar el
pensamiento rígido.

DOCENTE A CARGO:

Mercedes Oliveto y Daniela Zylberberg.

MODALIDAD:

Semipresencial.

PERÍODO DE INSCRIPCIÓN:

Desde el 30/5 al 22/6
Mahatma Gandhi 352
Tel./Fax: (011) 4855-6855
Martes y jueves de 15 a 19 hs.

Evitemos los incendios de bosques y pastizales.



Por María Inés Villacorta, Miriam Lilian Cerda y Ricardo Darío Avile

■ PRESENTACIÓN

Principalmente en épocas de primavera y verano asistimos a las desagradables noticias donde cientos y cientos de bosques y parques naturales son destruidos por el fuego.

El salvajismo puesto en evidencia por personas que injustificadamente atacan a la naturaleza ocasionando incendios lleva a daños en nuestros bosques que tardarán cientos de años recuperar y que en la mayoría de los casos ni siquiera es posible obtener lo que el fuego se arrastra a su paso.

Creemos que debemos brindarles a nuestros alumnos una serie de conocimientos que les permita estar preparados para convertirse en multiplicadores y defensores de aquellos elementos naturales que sirven para la vida.

Los daños irreparables en aquellas bellezas naturales que caracterizan a nuestra Provincia se han convertido en noticias permanentes en los últimos tiempos.

Con este proyecto intentaremos hacer algo para no ser pasivos televidentes que sentados en sus hogares ven como el fuego devora nuestros bosques llevando años de trabajo de la naturaleza y dejando para las nuevas generaciones solo fotos y recuerdos de lo que tuvimos y no supimos cuidar.

En nuestra región, en particular, se producen año a año incendios de campos ocasionados en pastizales y en la mayoría de los casos

trae aparejado consecuencias económicas para sus propietarios. La isla de Choele Choel ve como muchas veces por negligencia pierde parte de su vegetación por incendios que se pueden evitar.

Que el articulado que al respecto hace referencia tanto la Constitución Nacional como la Provincial no sean meros escritos que no nos haga reflexionar y actuar en defensa de la vida misma.

Serán las actividades propuestas disparadores que sirvan para ponernos a tomar conciencia y de una buena vez: "hacer algo".

No sólo debemos crear conocimientos, sino hacer referencia al comportamiento de la persona. Pretendemos con esto crear una "ética ambiental".

Según González Bernaldez, "la Educación ambiental es el fomento de actitudes positivas mediante la interpretación y comprensión del entorno".

Nuestros alumnos, en el concepto de futuros hombres, entendemos deben formarse con la conciencia necesaria que permita defender lo nuestro preservando la ecología de la Patagonia.

Al poner en práctica este proyecto pretendemos desarrollar también procesos cognitivos y metacognitivos relacionados con la representación lingüística y con los procesos de comprensión y producción especialmente con la

lectura y la escritura, como así también actividades en el área de matemática.

Involucramos en este trabajo otras áreas como Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, obteniendo información desde registros diferentes (escrita, verbal, cartográfica, estadística) a partir de distintas fuentes, analizándolas críticamente y presentándolas de manera ordenada, clara y a través de diferentes recursos expresivos.

■ OBJETIVO GENERAL

- Iniciar una serie de actividades (investigación, debates, registros, reflexión, conclusiones) con nuestros alumnos que sirvan para comenzar a tomar conciencia sobre el daño que ocasionan los incendios a los bosques y pastizales en nuestra provincia y la patagonia, socializando por último, lo trabajado.

■ OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar lecturas en periódicos sobre los daños de los incendios en la Provincia y la Patagonia.
- Leer el articulado de las constituciones que hacen referencia a este tema.
 - Investigar en libros sobre este tema.
- Realizar charlas-debates-entrevistas para intercambiar ideas sobre acciones a realizar.
- Realizar trabajos escritos a manera de monografías que pueda servir para fortalecer las tareas.
- Analizar informes periodísticos sobre el accionar devastador de depredadores de nuestra naturaleza.
- Establecer contactos con el COPLIN (Comité de Prevención y Lucha contra Incendios) para obtener información sobre cuáles son las principales acciones que se realizan en lo que respecta a prevención.
 - Asumir actitudes críticas ante los problemas acontecidos en la provincia y en la región.
 - Reflexionar grupalmente acerca de los procesos y resultados de las indagaciones realizadas.
 - Fomentar conciencia del valor de los recursos naturales (y de la dependencia que de

ellos tiene el hombre) y los procesos ecológicos que los mantienen.

- Establecer relaciones entre el deterioro ambiental y las funciones vitales (cómo se ven afectadas en el hombre, animales y plantas).

- Alentar, a través de los niños, a los padres y a la comunidad a mejorar su conducta ciudadana frente al medio ambiente.

- Intentar que este proyecto sea declarado de interés tanto por los municipios de la región, la legislatura de la provincia de Río Negro, la Fundenpa y otras entidades que así lo consideren.

■ ESPACIOS CURRICULARES INVOLUCRADOS

EJES TEMÁTICOS:

MATEMÁTICA

- Número.
- Operaciones.
- Geometría.
- Estadísticas y probabilidades.
- Magnitudes y medidas

LENGUA

- Lenguaje oral.
- Lectura - Escritura.
- Reflexión sobre el lenguaje.

CIENCIAS SOCIALES

- Organización del espacio.
- Organización de la sociedad.

CIENCIAS NATURALES

- Los seres vivos, sus características y cambios.

■ PRINCIPALES CONTENIDOS

■ CONTENIDOS CONCEPTUALES

ÁREA MATEMÁTICA

- Aproximación de números naturales por redondeo o truncamiento.
- Expresiones decimales (uso para describir situaciones reales).
- Resolución de problemas.
- Relaciones funcionales en contextos numéricos (aplicaciones a la proporcionalidad directa).
- Ubicación espacial (ubicación de puntos en el plano a través de coordenadas).
- Estimación de longitudes y distancias.
- Registro, organización y análisis de la información en tablas y gráficos.

ÁREA LENGUA

- Formulación de preguntas sobre temas de interés.
- Exposición con ayuda de esquemas escritos.
- Lectura de revistas y periódicos.
- Periodístico noticias.
- Expositivos, sobre temas de interés.
- Lectura en voz alta, para comunicar temas de interés y producciones escritas.
- Organización de ideas (notas, informes, resúmenes).
- Ortografía.
- Adecuación de actos de habla.

ÁREA CIENCIAS SOCIALES

- La Patagonia en la Argentina.
- Espacios regionales.
- Localización de la región.
- Las actividades económicas en la región.

CONTENIDOS CONCEPTUALES - ÁREA CIENCIAS NATURALES

- Hábitat del bosque andino patagónico.
- Preservación del medio ambiente.

■ CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

ÁREA MATEMÁTICA

- Uso de decimales o porcentajes para describir situaciones concretas.
- Encuadramiento y aproximación de números naturales.
- Traducción de situaciones de la vida real al lenguaje numérico.
- Operaciones con números naturales y decimales.
- Interpretación y resolución de situaciones de proporcionalidad utilizando distintos procedimientos (uso de tablas y gráficos).
- Lectura y representación de puntos en base a coordenadas en el plano.
- Estimación de longitudes.
- Interpretación de la información contenida en ilustraciones, tablas, gráficos presentes en los medios de comunicación.

ÁREA LENGUA

- Participación en conversaciones con objetivos determinados en grupos de trabajo.
- Selección de estrategias específicas en función de propósitos determinados: búsqueda de:
 - datos,
 - interpretación,
 - análisis de recursos,
 - resumen.
- Producción escrita de textos libres sobre tipo y formato a elección.
- División de textos en párrafos.
- Formulación, reformulación y cotejo de textos.

ÁREA CIENCIAS SOCIALES

- Localización del espacio geográfico en material cartográfico sencillo.
- Comparación de espacios geográficos en relación con las actividades económicas dominantes en la misma.

ÁREA CIENCIAS NATURALES

- Comunicación de los resultados mediante informes sencillos.
- Recuperación bibliográfica de videos u otros medios audiovisuales.
- Comunicación de resultados mediante informes u otros medios empleando gráficos, tablas, esquemas.

■ CONTENIDOS ACTITUDINALES

ÁREA MATEMÁTICA

- Seguridad en la defensa de sus argumentos y flexibilidad para modificarlos.
- Valoración del trabajo cooperativo y la toma de responsabilidad para lograr un objetivo común.
- Valoración de las múltiples posibilidades que brinda el lenguaje matemático para modelizar situaciones de la vida diaria.

ÁREA LENGUA

- Revisión crítica, responsable y constructiva en relación con los productos de los proyectos escolares en que participan.
- Seguridad en la defensa de sus argumentos y flexibilidad para modificarlos.
- Respeto por las producciones de otros hablantes.

ÁREA CIENCIAS SOCIALES

- Aprecio de las condiciones de calidad, claridad y pertenencia en la presentación de producciones.
- Posición reflexiva y crítica ante los mensajes de comunicación social.

ÁREA CIENCIAS NATURALES

- Interés para plantear y resolver problemas del mundo natural.
- Gusto por encontrar respuestas a problemas que impliquen un desafío.

■ ACTIVIDADES

En la primera etapa se buscará en periódicos todo el material relacionado con el incendio de bosques y pastizales aparecido en los últimos tiempos.

Se presentará la idea del proyecto y se los invitará a que participen con ideas que puedan llegar a servir.

En esta etapa participarán los alumnos, los docentes, se invitará al personal no docente para que también se integre a esta búsqueda, por intermedio de los alumnos se invitará a participar a todos los padres que pudieran contar con material para realizar el trabajo.

En una etapa se realizará la lectura del material que se ha recopilado haciendo un análisis de todo esto.

Se realizarán diferentes actividades que permitan ir definiendo los objetivos del proyecto.

Buscar entre los artículos recopilados el lugar geográfico donde se encuentran los mayores incendios de bosques.

Nombrar las consecuencias que produce a nivel flora y fauna, esta quema de bosques.

Enumerar todas las maneras que podrían servir para prevenir incendios.

Elegirán textos periodísticos sobre el tema para analizarlos y realizar propuestas.

En el área de lengua se sistematizará el trabajo con registros para obtener mejor calidad en las presentaciones de las investigaciones que se realicen.

Redactar mensajes de prevención.

Se realizará una muestra a las demás secciones para interiorizarlos sobre lo llevado a cabo.

Se le dará participación al Sr. Federicci, policía - bombero capacitado para incendios forestales.

En esta visita se le propondrá integrarlo a nuestro proyecto aportando de ambas partes todo lo que sobre el tema se posee.

Se hará contacto con la Asociación Bomberos Voluntarios de la localidad de Chimpay y Choele Choel para interiorizarnos sobre este tema y conocer cuáles son las acciones que realizan a efectos de evitar y prevenir incendios en nuestra zona.

En la tercera etapa se realizarán afiches con estos temas. Se realizarán debates. Se elabora-

rán láminas. Se ofrecerá a todas las secciones de la Escuela lo investigado a efectos de socializar lo obtenido.

Se expondrá en la galería todo lo realizado invitando a la comunidad a participar.

Se dará a conocer a diferentes medios este proyecto.

Se elevará al municipio de la localidad de Coronel Belisle una nota donde se considere la posibilidad de que se pueda crear un cuerpo de Bomberos Voluntarios.

Se realizarán folletos para que los mismos sean distribuidos en la región y en la provincia.

Se conseguirá fondos para que auspicien estos folletos.

Se elevarán notas para que sea declarado de interés en diferentes organismos.

■ RECURSOS

Se trabajará con periódicos y revistas.

Se utilizarán manuales y diferentes textos.

Se emplearán mapas para lograr la ubicación de las zonas donde se producen en mayor medida las consecuencias negativas más importantes.

Se utilizará el televisor, video, radio.

■ ESTÍMULO DEL USO DE LIBROS

Lectura de textos informativos sobre el cuidado del medio ambiente.

■ FORMAS DE MOTIVAR LA PARTICIPACIÓN

A través de lectura de noticias periodísticas, los niños se motivaron a buscar soluciones a este problema para que en el futuro no ocurran estos hechos.

■ APORTES DE LA COMUNIDAD

Se recibieron aportes de personas que integran nuestra comunidad y de instituciones de localidades vecinas.

■ RESIGNIFICACIÓN DE PRÁCTICAS HABITUALES

Se resignificó el cuidado de la naturaleza, valorando el medio que nos rodea.

La bibliografía a utilizar se nutre de apuntes de diferentes autores sobre elaboración de proyectos, recortes de diarios y extracción de textos tomados de libros sobre Ecología. Asimismo, son recursos indispensables la Constitución Nacional Argentina y Constitución Provincial.

■ EVALUACIÓN

Teniendo en cuenta las 15 premisas sobre la evaluación de Alicia Bertoni hemos considerado realizar la Evaluación de acuerdo a lo que se detalla:

Entendiendo que es necesario evaluar procesos y no resultados la evaluación se llevará a cabo en cada una de las actividades que se prevén.

Se incluirá la evaluación de valores, actitudes.

Se valorarán aciertos y errores contemplando al alumno como un verdadero protagonista del proceso de evaluación.

Se tendrán en cuenta los imprevistos que se derivan de las diferentes acciones.

Se prestará principal atención a las técnicas que se empleen al medir atendiendo las condiciones que contextualicen las actividades.

Se estará atento a la calidad de los trabajos evitando actividades de evaluación rutinarias.

Se analizará el impacto que ocasionan los avances como prácticas educativas.

El permanente sinceramiento y autocrítica permitirá realizar una autoevaluación que nos llevará a comprobar cómo se están desarrollando las actividades y qué resultados se van obteniendo.

De esta manera, todos los involucrados detectarán los aspectos positivos y negativos; analizando lo aprendido y lo que falta aprender en relación con el inicio del proyecto.

Para finalizar, los alumnos descubrirán que se aprende a aprender y que no deben buscar el resultado como única meta sino que el mismo proceso les va a ir enseñando y enriqueciendo preparándolos para construir saberes

que valen por sí mismos pero más aún porque unidos a otros posibilitan saberes nuevos, que se transformarán en viejos cuando se unan a otros. Es una cadena que no debe terminar, ya que "saber" es recibir la información, interpretarla y relacionarla con otros conocimientos.

■ ADHESIONES

Hasta el momento, el proyecto ha logrado las siguientes adhesiones:

- Declarado de Interés Municipal a través de Resolución N° 039/99 - Municipalidad de Coronel Belisle - Río Negro.
- Declarado de Interés Municipal a través de la Ordenanza N° 18/99 - Concejo Deliberante de Choele-Choel - Río Negro.
- Declarado de Interés Municipal a través de la declaración N° 04/99 Concejo Deliberante de Camargue - Río Negro.

■ CONCLUSIONES

Todas las actividades que estaban previstas luego ya se han realizado quedando solo por llevarse a cabo la distribución de los folletos pero los mismos ya están impresos y listos para entregarse.

Es de destacar que esto se comenzó a trabajar en las aulas de 5° Año, EGB 2, en el mes de abril de 1999 y tal cual lo organizado todo se pudo concretar.

Lo que fue apareciendo fue la colaboración de los padres quienes, por ejemplo, nos facilitaron el acceso de búsqueda de información a través de Internet, en acompañarnos a buscar información a localidades cercanas donde existen cuerpos de bomberos.

El impacto principal hacia la comunidad se produjo cuando presentamos este proyecto en el concurso "así trabajamos en la Escuela" organizado por Plan Social. Tuvimos la posibilidad de dar a conocer nuestro proyecto no sólo a nivel institucional sino a nivel zonal y regional. Al llevarse a cabo esta muestra los diferentes medios de comunicación: radios, diarios y programas de televi-

sión que se emiten en la región se hicieron eco de este proyecto alcanzando una amplia e importantísima repercusión.

Aprovechando que la importancia del proyecto se había instalado en nuestra zona elevamos las solicitudes de declaración de interés a todos los (7) municipios de lo que es nuestra región: el Valle Medio de Río Negro y ya tenemos la declaración de tres municipios y en los otros será tratado a la brevedad. Tuvimos también la respuesta de que será tratado en la FUNDENPA una asociación que nuclea a los 7 municipios. Fue presentado a la Legislatura y confiamos plenamente que será declarado de interés también a nivel provincial.

Fue de destacar el apoyo que tuvimos para auspiciar los folletos por el Club de Leones de la localidad de Choele Choel principalmente por el prestigio que tiene ese organismo.

En lo que hace a nuestra localidad el intendente electo tiene en su plataforma la propuesta de crear una Asociación de Bomberos Voluntarios en Coronel Belisle.

Seguimos de hecho recopilando toda la información que aparece en los diarios sobre este tema, avances y retrocesos que surgen en las informaciones sobre las luchas en especial en la región y en la provincia toda para evitar los incendios de bosques y pastizales. Este material sirve para seguir generando conciencia sobre lo que esto significa. Lucharemos desde la escuela para que existan los Bomberos en la localidad creando conciencia de su importancia a través de los alumnos y los padres todos.

Está el compromiso de continuar trabajando, enriqueciendo el proyecto, el mismo grupo de alumnos, padres y docentes en el año 2000 formando parte del Proyecto Educativo Institucional.

Ricardo Darío Avile es Director de la Escuela N° 70 "Coronel Belisle", Provincia de Río Negro.

María Inés Villacorta y **Miriam Lilian Cerda** son docentes de 5° y 2° años - Ciclo EGB - Secciones 3 y 4, del mismo establecimiento.

La articulación: rasgo constitutivo de la integración.

(Segunda parte.)



Por María Elena Aliverti, Isabel Adela Lloret y Zulema Avendaño

■ DOS SITUACIONES OPUESTAS EN UNA MISMA ESCUELA

Ante una propuesta política de avance en la integración educativa, la realidad nos muestra que en cada escuela el interjuego entre el consenso y el disenso se da con la singularidad institucional que le es propia a cada una. Esto nos plantea la necesidad de revisar en cada caso, nuestro propio interjuego entre asimilación - acomodación, es decir, nuestros esquemas de acción deben acomodarse ante el estilo con que se presenta la demanda. Dicho en otros términos, el interjuego entre la firmeza y la flexibilidad de nuestro Plan de Apoyo a la Escuela Común.

Seleccionamos dos situaciones en una misma escuela, por las que el EOE pidió nuestra intervención, con una diferencia de una semana entre una y otra, informándonos que dado las inasistencias de los niños en cuestión, no se remitían más datos que sus nombres y grado al que concurrían porque no los había podido conocer.

■ SITUACIÓN 1: "INESTABILIDAD DE LOS CONSENSOS"

Se realizó la demanda por un niño de 1er. grado que, además de inasistencias reiteradas, "no aprendía nada", cuya familia tenía características abandonicas.

El día de nuestra citación, el niño estaba presente y su madre llegó más tarde debido a un control por su avanzado embarazo riesgoso. En la entrevista, en presencia de las docentes de Grado y Recuperadora, el niño se mostró muy dispuesto a realizar las propuestas, explicando que necesitaba ayuda con las letras. Operó con indicadores de una hipótesis presilábica avanzada. En el Ateneo formulamos nuestra primera hipótesis diagnóstica, aceptando la de las docentes "que le faltaban Contenidos esperables", pero priorizamos "el piso que demostró tener".

Al incorporar los datos de la psicóloga sobre la situación y el nivel sociocultural de la familia, como así también el proyecto de vida para el niño, ubicamos que lo "esperable" con respecto al saber formal era posiblemente, lo que mostró. Al preguntar si se observaron cambios desde el inicio de Clases, la docente reconoció logros actitudinales y adaptativos.

Al intercambiar hipótesis sobre las necesidades del niño y las posibilidades de ofrecerle ayuda en la Escuela, reformularon la idea inicial de derivar a Recuperación, porque coincidieron en que el ausentismo se agravaría y que lo importante era no arriesgarlo a la deserción escolar.

Revisando las Normativas por las que primero debemos intentar retenerlo en la Escuela Común, la Docente de Apoyo dijo: "...yo ya no puedo darle más tiempo porque me pidieron que ayudara a unos alumnos de ..."

Le propusimos aprovechar la acción de otro miembro de nuestro Equipo, la Docente Inte-

gradadora, que iba a empezar con una niño de 6º en esa escuela.

En ese primer Ateneo vivenciaron la importancia de tener un espacio para analizar lo que sucede en el aula y mencionaron otras preocupaciones, tales como los problemas de conducta, para seguir tratando. Así se logró consensuar una organización horaria usando una de sus horas Curriculares, para sistematizar encuentros en los cuales elaborar un Plan de Trabajo integrado.

En el segundo Ateneo nos comentaron que corroboraron en el Prediseño lo conversado con nosotros acerca del Paradigma de la Pedagogía de la Diversidad e, informadas de la Circular sobre "Evaluación, promoción y acreditación", ya no estaban tan seguras de que el niño tuviera la Repetición como única alternativa.

Se entusiasmaron con la posibilidad de elaborar juntas un borrador de la Adaptación Curricular necesaria para el niño y ahí repararon en que "hay otras dos nenas que también se beneficiarían..." Incluyeron también su interés por abordar los problemas de conducta.

Empezaron a correr al niño del lugar de "el único que no aprende" y extendieron su mirada docente descubriendo diversas necesidades "especiales" también en otros y se preguntaron: "¿y si en lugar de darle lo mismo a todos, trabajáramos como por niveles?"

Con el acuerdo de la Conducción, -de quien cabe señalar su excelente predisposición para articular recursos intra e interinstitucionales- en el tercer encuentro se presentó la Docente Integradora. Se elaboró un encuadre, en el que consta la coordinación de acciones respectivas entre las docentes y nuestro equipo: una vez por semana la Docente Integradora comparte con la Docente del Grado y la de Apoyo, la coordinación de la Asamblea de alumnos, luego realiza el Apoyo Pedagógico al niño y finalmente, el Ateneo Docente semanal.

En la 3ª semana de haber implementado este consenso, pudimos compartir la satisfacción de registrar los logros actitudinales y de aprendizaje en el niño y, cambios muy positivos en otras dos áreas por las que "no" nos pidieron nada: la **apropiación protagónica** de las Asambleas con sus pares y lo

equivalente por parte de las docentes, respecto de los Ateneos.

Sin embargo, aún la docente pregunta si el niño podrá continuar en la E.Común, "porque son muy lentos sus progresos", agregando su duda con respecto a si las Normativas sobre Integración también son conocidas por la Supervisión, porque "no vaya a ser que el niño sea para Recuperación".

■ SITUACIÓN 2: "CONSTRUIR EN EL DISEÑO"

Con una semana de diferencia entre una demanda y otra, el EOE nos convoca por un alumno de 6º que "está muy descendido en los Contenidos y que agravó su ausentismo por enfermedad de la madre". Informa que el maestro se negó a recibir el apoyo de la Docente Integradora y sólo aceptó que se trabajara con el alumno fuera del aula. El EOE, a su vez, solicitó al Hospital un tratamiento psicopedagógico, sin haber podido conocer al niño dado sus inasistencias.

En este caso vislumbramos la posibilidad de hacer un cambio en nuestro estilo de abordaje y le ofrecimos invertir la secuencia de nuestro Plan: articular primero con el Hospital (ellos realizarían el diagnóstico y tratamiento psicopedagógico y nosotros trabajaríamos con la escuela). La idea era ir preparando las condiciones para una mayor articulación, con miras a un abordaje institucional coordinado entre el efector y nosotros.

Empezamos a trabajar luego con el Docente, implementando Ateneos en los horarios de asignaturas curriculares para explicitarle en qué consistía la ayuda ofrecida, ya que al negarse a recibir el apoyo pedagógico por parte de nosotros -cuando se lo ofreció el EOE- argumentó que el que necesitaba apoyo era el alumno, pero insistió que se hablara primero con él.

El primer día que se presentó la Docente Integradora decidieron con la Directora y el Maestro, concurrir al domicilio familiar para informar la nueva situación y la necesidad de contar con madre e hijo en la escuela.

Mientras tanto, en los Ateneos, el docente nos iba presentando al niño a través de lo que

le faltaba saber para estar en 6º y mostraba sus evaluaciones que así se lo marcaban. Afirmaba que, conociendo las Normativas acerca de la Evaluación, promoción y acreditación, no estaba de acuerdo con ellas. Cerraba cada encuentro marcando que si el niño continuaba ausente, este proyecto de apoyo se diluiría.

Cuando logramos consensuar, que algo podía intentarse sin tener la presión de pre-decidir si el niño iba o no a promocionar, pudimos elaborar un borrador "de lo que en función de las necesidades del docente, se trabajaría en el Apoyo fuera del aula". Contenía dos Objetivos muy precisos, Contenidos específicos y Actividades, también muy puntuales.

Cabe señalar que en el transcurso de los Ateneos, percibimos que tras su aparente rigidez, el docente manifestaba un alto compromiso con la tarea de enseñar, tal como él la concebía. Por ejemplo, el cumplimiento del deber por encima del sentimiento era una lógica que tanto aplicaba para con sus alumnos como para sí mismo.

A la vez, la Docente Integradora fue trabajando el mejoramiento del vínculo entre la madre y la escuela, si bien las posibilidades de permanencia eran transitorias dado la inestabilidad de la vivienda. Progresivamente, el niño fue regularizando su asistencia, ya que al principio sólo iba el día en que asistía la Docente Integradora.

En las microdevoluciones con la Conducción, acordó flexibilizar los Criterios de Evaluación con respecto a los Contenidos Conceptuales, priorizando el cambio registrado en lo Actitudinal.

En los Ateneos, la Docente Integradora realizó una socialización del "apoyo fuera del aula" para desentrañar las fantasías y misterios, si bien el que decidió esta modalidad fue el docente. La socialización alcanzó también a las estrategias didácticas, pues se acordó que parte de las actividades serían las que según el docente, el niño no sabía hacer. De este modo, se le mostraba cómo era la secuencia de la enseñanza empleada en el apoyo. Se fue incorporando también el contenido afectivo, para el cual tan infranqueable se mostraba el maestro. Actualmente, cambió el "clima" del aula para el niño y su docente reconoce que "responde con mayor responsabilidad ante la ayuda recibida"; lo que empe-

zó siendo un disenso aparece configurándose como un encuentro más placentero -por lo productivo- para los intervinientes.

■ CONCLUSIONES

Pensamos que la adversidad del "problema de aprendizaje o de conducta" plantea entre los demandantes y los demandados el conflicto de encontrar una solución "racional" que, muchas veces por no incluir al niño con sus pares y al contexto donde se produce, provoca una respuesta *cuantitativa* ("no tenemos recursos", "no estamos capacitados para") cuando lo que se necesita es, tal vez, una mirada *cualitativa* que, con los mismos recursos provoque un "recorte" diferente de la situación.

La regularidad que van imprimiendo las Normativas acerca de la Integración Educativa hace que, ante una serie de hechos nos encontremos con la posibilidad de decidir ser los "iniciadores" de un trayecto diferente: partir del esclarecimiento de las respectivas y, posiblemente contrarias intenciones **al pedir y ofrecer "Ayuda"**, para luego construir decisiones conjuntas.

Recordar que la decisión es portadora de una significación que puede no ser compartida entre nuestros interlocutores y nosotros, nos previene mejor en el sentido de que ese encuentro puede vivirse en algún momento, como un desencuentro pues el significado de la "Ayuda" puede realizarse desde lógicas diferentes (la del niño, la escuela, el docente, la familia, el EOE, nosotros, etc).

Desde lo teórico, vamos con un Plan de Apoyo que en lo práctico hay que reconstruir contextualmente, porque como afirma Ardoino: "Aun cuando la intervención se dé explícitamente como objetivos la clarificación y la elucidación de los datos complejos de una situación, sigue siendo fundamentalmente productora de malentendidos, puesto que a partir de cierto número de expectativas, genera necesariamente consecuencias inesperadas".

Explicitar qué se desea hacer y por qué se desea hacer en y con la Escuela Común que expresa su demanda, es **-desde lo práctico-** explicitar el resultado que se pretende provocar y el proceso por el cual producirlo, instalando el descarte de las soluciones axiomáticas y las decisiones unilaterales.

Entendemos nuestra intervención desde variados planos espaciales: dentro y fuera del aula; también desde dos planos intersubjetivos: con niños y con adultos, de los que acá seleccionamos a los docentes. Y el instrumento de nuestra intervención es el saber propio y el socialmente producido en ese contexto. Por otra parte, a los saberes no basta con tenerlos sino que hay que usarlos. Usarlos implica corporizarlos en **un tiempo y en un espacio formalizados** porque hay necesidad recíproca de una "presencia" que no se agota en dos o tres entrevistas.

Agendar un tiempo y un espacio para pensar juntos, aunque no se esté de acuerdo al principio, pareciera que es lo que más calma las ansiedades adultas. Este no quedar afuera es una de las demandas encubiertas y, otra es también la necesidad de la contención técnico-afectiva en el mismo tiempo y lugar en que se produce la práctica docente.

Somos concientes de que al instalar una lectura de "diagnóstico-apoyo" donde se complementan por articulación, las miradas de un Área y otra, estamos alterando la cotidianidad institucional, porque se empieza a cambiar el modo acostumbrado de resolver conflictos de aprendizaje y conducta.

Ese cambio encierra en sí mismo sus propias fuentes de resistencias, resistencias que pueden tener que ver también con "el paradigma del experto que trabaja por su lado y es único responsable", precisamente por haber contribuido inconcientemente, a formar un imaginario técnico-docente donde "la decisión era unilateral, externa e impuesta".

Esta estrategia de trabajar con el Conocimiento y con la Intersubjetividad significa:

- Desarticular lógicas disyuntivas con sus mitos de saberes exclusivos y excluyentes y lazos de dependencia; lógicas que nos encierran en la ilusión de vivir en un mundo que se identifica por tener una estructura que, ante un conflicto, tiene una fórmula para decidir por el no o por el sí, en un tiempo determinado.

- Partir desde una propuesta didáctica *articulante* que ya desde el mismo proceso de producción de saberes que desencadene, inte-

gre lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, proyectándose a nivel contextual.

- Cuidar que el reconocerse como semejantes no impida la distinción de las diferencias ya que **Articular** es por un lado, distinguir diferencias y por otro, vincular. Con las mutuas "microdevoluciones" vamos progresivamente confirmando nuestras responsabilidades y nuestro rol: el de acompañar en el momento previo a la toma de la decisión como en el posterior, cuando se evalúan sus resultados.

Incorporar datos de la realidad institucional e integrarlos con las posibilidades pedagógicas que ofrece el Paradigma de la Diversidad fueron dos contenidos básicos de nuestro Plan de Apoyo, a través de los cuales, cambiamos el eje de nuestro accionar:

Descentramos un poco del "caso individual" por el cual el tema parecía agotarse en la elaboración de una Adaptación Curricular Individualizada.

Dirigir la mirada, *a partir* del caso individual hacia el contexto, avanzando en articulación con otros en un abordaje institucional progresivo.

Necesitamos instalar ese espacio para analizar juntos la situación planteada y ayudar a encontrar el sentido de nuestra intervención, marcando los ejes que encuadran nuestras acciones: favorecer la autonomía docente mediante la producción y la socialización de los saberes producidos y contribuir al desarrollo de la capacidad crítico-operativa, desmitificando que el "saber hacer en las escuelas" es privativo de especialistas.

Reconocer la inevitabilidad de los conflictos y la inestabilidad de los consensos como condiciones de posibilidad de una democracia pluralista, es lo que nos enseñó a cambiar la metáfora de "¿dónde encontrar un lugar para la Integración Educativa?" por otra: más que "encontrar", se trataría de construirlo articuladamente con otros, previendo que se resolverán algunos conflictos, pero surgirán otros.

A juzgar por la cantidad y diversidad de saberes que encontramos en los Equipos de Conducción y Ejecución del Distrito, esa Escuela Inclusiva es cada vez más construible.

■ ANEXO: PLAN DE APOYO A LA ESCUELA COMÚN

I) OBJETIVOS INSTITUCIONALES

- Avanzar en el Proceso de Integración Educativa dentro del marco del Respeto por las respectivas Autonomías Institucionales y la Solidaridad Interinstitucional de servicios.

- Aunar esfuerzo interinstitucionales para aliviar el abordaje de las problemáticas educativas cotidianas.

- Favorecer el enriquecimiento mutuo Interáreas para producir progresivamente, una mejor atención a los niños con necesidades educativas especiales en Escuela Común y un mayor apoyo técnico-logístico y afectivo al docente que los asiste.

II) CON RESPECTO AL NIÑO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

- Que empiece a redescubrirse como sujeto capaz de aprender como así también de recibir y utilizar la ayuda necesaria para participar activamente en su escuela. (En casos de niños que no han salido de Escuela Común.)

- Que acreciente su Autoestima y su Confianza en los valores de la Tolerancia, Solidaridad e Igualdad de oportunidades. (En especial, para los que se reinsertan en Escuela Común).

III) CON RESPECTO AL GRUPO DE PARES

Brindarles oportunidades sistemáticas para que:

- Redescubran y utilicen sus propias capacidades para ayudar al compañero con necesidades educativas especiales, a construir su propia confianza como integrante del grupo.

- Vivencien y concienticen que la escuela es también un lugar donde se aprende a producir y recibir la ayuda para aprender a convivir.

- Comprendan que los Saberes son construcciones sociales que cobran su importancia cuando se usan para mejorar la convivencia.

IV) CON RESPECTO AL DOCENTE

- Acompañarlo en el proceso de reflexión sobre su propia práctica.

- Estimular su protagonismo en la formulación de hipótesis con respecto a la cotidianidad del aula y apoyarlo en el proceso de comprobación o refutación de las mismas.

- Fomentar la socialización de saberes.

V) CON RESPECTO A LAS FAMILIAS

- Informarlas sobre el proyecto a implementarse para favorecer su compromiso al respecto.

- Orientarla en caso de que su hijo necesite atención profesional específica sobre el significado de la misma.

EJES

Articulación. Prevención. Integración. Orientación

DISPOSITIVOS

Proceso diagnóstico psicopedagógico situacional en el contexto de la Escuela Común, a partir de la demanda del EOE.

Ateneos semanales con los Docentes (incluido el Docente de Integración) y Asambleas de Alumnos también semanales; ambos encuentros con la participación de la Psicóloga y la Psicopedagoga del E. de Integración.

La Docente de Integración se incluirá en el aula como Pareja Pedagógica con las dos Docentes por Área por el tiempo que resulte necesario, según las necesidades que manifiesten alumnos y docentes.

La Evaluación conjunta, tanto del proceso como de los resultados de la experiencia, se realizará a través de los cuatro Ejes señalados y con la participación activa de los agentes intervinientes.

■ BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA

- ARDOINO: "La intervención psicológica".
BUTELMAN, I. (comp.): "Pensando las instituciones". Paidós
FERNÁNDEZ, Lidia: "Instituciones educativas". Paidós.
HABERMAS, J.: "Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos". Ediciones Cátedra. Madrid 1997
MARTÍN, E.- SOLÉ, I.: "Intervención psicopedagógica y Actividades Docentes. Claves para una colaboración necesaria" en COLL, PALACIOS, CARRETERO: "Desarrollo Psicológico y Educación". T II. Alianza. 1991.
MOUFFE, Ch. (compilador): "Desconstrucción y pragmatismo". Paidós. 1998.
NUDLER, Oscar: "La Racionalidad: su poder y sus límites". Paidós. 1996.
PÉREZ DE LARA FERRÉ, N.: "El currículum oculto de la integración". Cuadernos de Pedagogía 229.
SILVA, A.M.: "Respuestas a las perturbaciones en el aprendizaje desde una perspectiva institucional". Avances de investigación. Conicet. 1988.

María Elena Aliverti es Maestra Normal Nacional. Docente de la Escuela de Recuperación de la Ciudad de Buenos Aires.

Isabel Adela Lloret es Psicóloga. Docente de la Escuela de Recuperación de la Ciudad de Buenos Aires.

Zulema Avendaño es Prof. Ciencias de la Educación. Docente de la Escuela de Recuperación de la Ciudad de Buenos Aires.

Lo "invisible" en las instituciones.



Por Marta Alicia Tenutto

En numerosas ocasiones, al trasponer la puerta de las instituciones educativas, nos encontramos con las mismas dificultades que se presentan una y otra vez...

Una situación que parecía resuelta se encuentra nuevamente ante nosotros, muchas veces bajo una apariencia diferente.

Cuando esto sucede es probable que nos hallemos tentados a pensar que los problemas caen en nuestras escuelas como un paracaidista llegado no se sabe de dónde.

La propuesta de este texto es comenzar por un trabajo de indagación de aquello que las propias instituciones sostienen. Lo que explicitan y lo que encubren, aún sin saberlo.

Abordaremos a las instituciones educativas como los espacios de intersección entre lo individual y lo social, las vidas singulares de los hombres y los contextos socio-históricos que permitieron su emergencia.

Pero antes de comenzar debo advertirlos: una multiplicidad de obstáculos se hará presente cuando pretendamos abordar el análisis institucional.

Es bien conocido por todos que **las instituciones nos preceden**, ellas estaban ahí mucho antes que nosotros. Es cierto, pero este reconocimiento no debería impedirnos visualizar **que hombres y mujeres, niños y adultos,**

"...la verdad cuya madre es la historia, depósito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo porvenir..."¹

somos los que, al formar parte de las instituciones, permitimos que se constituyan en tales.

Los edificios no son las instituciones, aunque brinden un necesario soporte espacial.

También **somos nosotros quienes**, en numerosas o en contadas circunstancias, **hemos sufrido en estos espacios compartidos.** Sentimos que no nos respetan nuestra singularidad, que no escuchan lo que decimos, que no prestan atención a nuestras propuestas.

Los institucionalistas nos hacen llegar una aclaración que puede tranquilizarnos e inquietarnos a la vez: este sufrimiento es **"esperable", aunque por cierto no deseable, en las instituciones.**

El sufrimiento es inevitable -nos dice Kaës- así como lo es la reducción de lo diferente a lo ya conocido, de lo novedoso a lo de todos los días.

El hecho de que sea esperable no quiere decir que pueda o deba inmovilizarnos. De todos modos intentaremos hacer algo para recuperar esa palabra no escuchada, esa idea olvidada, esa sugerencia que quedó flotando en el patio, en la sala de docentes, en la Dirección...

Si acuerdan con este planteo es posible que a esta altura se estén preguntando. Está bien, pero ¿qué hacemos?

El Positivismo decimonónico sostuvo que para obtener objetividad en el análisis era necesario mantener la mayor distancia posible con aquello que pretendíamos abordar. En el siglo XX las Ciencias Sociales han virado en el planteo afirmando que ya no se trata de distanciarse sino de **IMPLICARSE**, se trata de reconocer que siempre miramos desde algún lugar y que este lugar nos permite "ver" algo, pero no todo.

"IMPLICARSE significa COMPROMETERSE EN LA SITUACIÓN" (Loureau, 1995).

Por lo tanto **la propuesta es revisar nuestra propia implicación**, es tratar de ver aquello que pasa desapercibido en las instituciones educativas, lo reprimido, lo oculto, lo desconocido.

Este trabajo no estará exento de problemas, de piedras en el camino y por supuesto no puede concretarse en la soledad de una función, requiere de la colaboración de todos los actores sociales involucrados.

Siempre es "más fácil teorizar que vivirlo..." (Ferrarotti, 1990).

Con frecuencia nos encontramos pensando que las instituciones son a-históricas, creemos que estuvieron allí desde siempre, al hacerlo no reparamos en que ellas se arman, se entrelazan con la historia socio-histórico-cultural que permitieron su surgimiento.

Es una historia articulada doblemente. Como institución, la escuela, tal como la conocemos ahora, es un producto de la Modernidad. La escuela se construye a través de UN PRIMER CONTRATO O CONTRATO FUNDACIONAL, por el que el Estado y la escuela se comprometen mutuamente en la consecución de los objetivos.

El contenido de este contrato requiere de una institución que:

- transmitiera valores y creencias que legitimen el derecho y el orden económico y social establecidos.

- transmitiera valores necesarios para el mundo del trabajo creara condiciones para la

producción de otros saberes, para el desarrollo y el progreso social.²

A su vez, **cada establecimiento singular se encuentra entramado en una historia particular, es esta historia la que cada uno deberá recuperar.**

Para poder reposicionarnos como actores sociales, en el seno de las instituciones les propongo comenzar indagando, hurgando en las raíces de la historia.

Se trata de apropiarse de la historia (en el sentido de hacerla propia) para poder transformarla. (Mezzano, A 1996).

Recuperar los primeros pasos para mirar, desde ellos, los actuales.

Cada escuela posee características singulares cuya versión acerca de lo que pasó en los orígenes se transmite de boca en boca a través de un "MITO FUNDACIONAL". Este relato da cuenta del comienzo, de los primeros tiempos y pervive en las palabras que circulan, las que escuchamos y las que no, en lo que se espera y lo que no se espera que suceda.

*"...La verdad histórica, para él, no es lo que sucedió; es lo que juzgamos que sucedió..."*³

Les propongo, entonces, comenzar por la historia institucional singular, para permitir la emergencia del problema, de aquello que con frecuencia encontramos como una dificultad que se presenta una y otra vez al modo de un síntoma.

Sabemos que aquello que se oculta, que se reprime, insiste, pugna por salir. Es probable que estos hechos no podamos explicarlos en el presente, pero si indagamos en la historia institucional tal vez "eso" recupere su sentido.

Numerosas frases, ideas, rituales se realizan en la escuela porque "siempre se hicieron así".

Por el sendero de los mitos y ritos institucionales es por donde podemos comenzar a buscar. Esta búsqueda debe, asimismo, efectuarse siguiendo cierto camino, que puede delinearse a partir del Proyecto Institucional.

Una propuesta posible de proyecto institucional sería el que incluya:

1- Punto de partida

- 1-1 El momento fundacional
- 1-2 Ideario

2- Dimensión administrativo-organizacional

- 2-1 Expectativas institucionales
- 2-2 Metas y concreciones

3- Dimensión pedagógico-didáctica

- 3-1 El eje epistemológico
- 3-2 El eje pedagógico-didáctico
- 3-3 Perfiles
- 3-4 Planeamiento
- 3-5 Evaluación

4- Dimensión comunitaria

Retomando lo relativo al momento fundacional, sabemos que los nuevos miembros son incorporados a partir de que éstos se incorporan al relato.



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 2000, 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, 4958-1779 y 4958-6283. E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

*"...el mito dice el origen, proporciona una matriz identificatoria y un código...para afrontar la relación con lo desconocido..."*⁴

El trabajo de rastreo permitirá construir el presente sobre bases consensuadas, a fin de avanzar hacia otras propuestas que anhelamos, hacia la conformación de un equipo de trabajo, que por el momento no podemos realizar porque "lo urgente" ocupa nuestra atención.

Hasta este momento es probable que cada miembro de la escuela tenga un lugar asignado, aunque no estemos seguros de que ese sea el espacio, la tarea en la que puede desplegar sus mayores posibilidades personales y profesionales. Cada uno tiene un lugar y desde él se espera que actúe.

Les propongo como trabajo para trabajar esta problemática relevar con los docentes -por ejemplo- cuáles creen ellos fueron los objetivos, ideales, que se propusieron los "fundadores" de esa institución particular, qué esperaban, en qué creían.

La documentación es posible que se encuentre archivada con los papeles que posibilitaron la aprobación de la institución en la enseñanza oficial. Pero es posible que esto se haya perdido o que nunca se haya explicitado. En ese caso sería interesante entrevistar a los testigos relevantes, a aquéllos que pueden hablar de la historia, de aquello que se transmitió de generación en generación. La tarea será más extensa pero enriquecedora.

En un segundo momento confrontarlo con lo que efectivamente se propusieron, si es que conservan aún estos datos, o escuchar a los que estuvieron en ese momento.

¿Por qué esta confrontación? Para ir descubriendo que la historia puede recuperarse tanto a través de una historia "oficializada" (escrita) como por medio de aquello que circula, lo que se dice y lo que se calla, para así **resignificar** lo uno y lo otro.

Pero la idea no es quedarnos en el pasado sino avanzar hacia el presente, indagar qué

creen que se sostiene en la actualidad. Tal vez nos encontramos con sorpresas, tal vez no.

No olvidemos que estas tareas debe realizarse de modo que los implicados se encuentren alejados de las instancias de control. Ninguno de nosotros diría algo en contra de sí mismo. El anonimato puede garantizar este resguardo

En el texto anterior había quedado planteado el interrogante donde nos preguntábamos por las acciones concretas tenemos que realizar para posibilitar la formación de un equipo. Creo que esta indagación es un primer paso, pero sólo el primero.

Graciela Friguerio y Margarita Poggi sugieren: planificar estratégicamente tratando de coordinar las acciones y de incluir los debates. Se trata de:

- 1- Formular objetivos que orienten las acciones.
- 2- Organizar la información que debería brindar el equipo e conducción.
- 3- Facilitar la viabilidad de las acciones (y su fundamentación).

La tarea está comenzando. Cuando aborremos lo relativo a Capacitación continuaremos profundizando en el problema.

■ BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- BORGES, J. L.: "Ficciones". Editorial Emecé. Bs As. 1990.
BUTELMAN, I: (comp.) "Pensando las instituciones". Bs. As. Ed. Paidós. 1998.
KAËS, R.: "La institución y las instituciones" Ed. Paidós. 1996.
FRIGERIO Y OTROS "Cara y ceca en las instituciones". Bs. As. Editorial Troquel. 1998.

¹ BORGES, J. L. "Ficciones". Bs As. Editorial Emecé. 1990, página 44.

² Pueden ampliar estos conceptos en FRIGERIO, G. "Cara y ceca de las instituciones". Ed Troquel.

³ BORGES, J.L. "Ficciones". Editorial Emecé. Bs As. 1990, página 45.

⁴ KAËS, R. "La institución y las instituciones". Ed. Paidós. 1996, pág. 18

Marta Alicia Tenutto es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, especializada en Psicopedagogía. Licenciada en Psicología. Capacitadora de CIPOD- La obra.

Mujeres en la bisagra.

Un intento de pensar las relaciones entre las mujeres y la docencia.



Por María José Sabelli y María Andrea Dakessian

En este escrito nos proponemos plantear algunas ideas y reflexiones sin la intención de transmitir conclusiones cerradas, sino con el ánimo de generar un espacio que posibilite la apertura de preguntas e interrogantes alrededor de supuestos que aparecieron en algún momento de la historia. Supuestos que operan en la cotidianeidad como planteos certeros y obvios que obstaculizan la posibilidad de reflexión y modificación.

Es desde nuestro lugar de mujeres que nos interrogamos sobre la "mujer" y la "docencia"; nos interrogamos acerca de esta correspondencia casi natural, y tan "poco casual" que existe entre los términos. Nuestro abordaje supone historizar y -por ende- problematizar este entramado.

En esta ocasión realizaremos un recorrido acerca de cómo se entretejieron los hilos entre las mujeres y la docencia en los orígenes del magisterio.

Al hablar de mujeres estamos partiendo de la pluralidad, de la heterogeneidad. Al hablar de mujeres no intentamos hacerlo como bloque sino teniendo presente sus diferencias.

Formularemos en términos de preguntas algunas cuestiones que a veces se presentan como certeras en los dichos de muchos maestros y maestras como, así también, en otros actores de la sociedad:

- ¿por qué hay tantas mujeres en la docencia?, ¿por qué hay tan pocos varones?

- ¿la escuela es el "segundo hogar" y las maestras son la "segunda mamá"?,

- ¿por qué tantos varones llegan a cargos directivos?, ¿por qué las mujeres no lo hacen en la misma proporción?

- ¿las mujeres docentes pueden transmitir ternura y amor "naturalmente" mejor que los hombres?

Desde una perspectiva sociológica, los maestros existen no solo como individuos sino como actores colectivos de la sociedad, se puede hablar de un "modo social de ser maestro" con representaciones que tienen un origen social común.

Detengámonos en algunos términos que nos ayudarán a pensar. Vamos a recurrir a conceptualizaciones alrededor del género para poder reconocer el entramado de los hilos mencionados, sabiendo que hay otros tantos que complejizan y están en juego a la hora de aproximarnos a la realidad.

A partir de la década de 1950 se consolidaron tres importantes ejes de visibilidad que permitieron pensar a las mujeres como nuevos sujetos sociales. Por un lado, miles de mujeres instituyeron prácticas transformadoras en su vida cotidiana (la irrupción masiva en el mercado laboral, el acceso a la educación secundaria y terciaria, entre otros). Por otra parte, la práctica política de los movimientos de mujeres (su lucha sistemática en los planos legal y laboral por leyes y normativas más justas para

las mujeres, denuncias permanentes de la discriminación de género, etc.) y en tercer término "las académicas" que desde hace unos veinte años se presentan en los más importantes centros universitarios analizando la ausencia de la dimensión de género en sus respectivas disciplinas (Fernandez, A.M., 1993).

La tradición de la que nacen los estudios de género es la tradición del feminismo y en un primer momento, los estudios feministas necesariamente se enfocaron a perfilar lo que era la situación de las mujeres en los diferentes campos sociales.

La posición del varón no aparecía o, si lo hacía, estaba desvalorizada. El asunto del género parecía ser un asunto de mujeres, no de hombres...

Se pensaba que si lo femenino se subordinaba a lo masculino, entonces había que estudiar a las mujeres porque eran las "raras", las "otras". Una vez que los dos sexos se observaron como objetos culturalmente contruídos, lo femenino y lo masculino fueron susceptibles de ser estudiados¹ como productos de la cultura.

La categoría de género introduce la idea de que ser varón o ser mujer es una cuestión contruída culturalmente y no es un rasgo que se derive directamente de la pertenencia a uno u otro sexo. El hecho biológico de ser varón o ser mujer no incluye todo lo que el papel social designa a cada uno de los sexos.

Existen análisis recientes que hacen una distinción esclarecedora entre el sexo y el género. El primero depende solamente de unas características biológicas, es una constante de toda la especie humana y no tiene vinculación con el entorno social. Mientras que el género (que es diferente según el contexto histórico y cultural de las clases sociales) estaría formado por un conjunto de actitudes, aptitudes y conductas que la sociedad atribuye a las personas según el sexo que tengan.

Desde los primeros meses de vida, se van estableciendo los estereotipos que introducen hábitos, aprendizajes y pautas de comporta-

miento totalmente diferenciados para niños y niñas. Esto se sustenta en la idea tradicional que a la diferenciación biológica entre mujeres y varones le corresponde, también, diferentes capacidades, comportamientos, actividades, roles y formaciones.

Como categorías del género masculino se desprenden: la racionalidad, la inteligencia lógico-formal, las matemáticas, la ciencia, la tecnología, la especialización funcional. Por otro lado, la socialización de género estimula en las mujeres, el desarrollo de cualidades relacionadas con: proteger, nutrir, dar contención y empatizar con el otro y así las "predispone" para profesiones que se especializan en tales funciones.

Entonces, se llega a decir que "naturalmente" las mujeres son: intuitivas, frágiles, dulces, maternales, sensibles, discretas, tolerantes, receptivas, continentales, comprensivas, tiernas, altruistas; y los hombres, por el contrario, son: racionales, fuertes, agresivos, independientes, decididos, autónomos, con iniciativa, activos, resolutivos, estables, ambiciosos, eficientes con el dinero.

No debe extrañarnos que entre las elecciones vocacionales de las mujeres, entonces, el ser docente sea una elección frecuente.

Si nos remontamos a la época de los orígenes del magisterio, a fines del siglo XIX, el origen de la docencia estuvo asociado al origen del Estado². El Estado generó el sistema público de enseñanza para formar a los ciudadanos. Las mujeres fueron convocadas para realizar esta tarea³. Fueron "elegidas" por sus características, por sus "dones naturales".

A través de las representaciones sociales de la época operaba y sigue operando cierta confusión entre sexo y género que lleva, entre otras cosas, a identificar "lo femenino" con "lo maternal" perpetuando la idea de que "ser mujer" es equivalente a "ser madre".

Una mujer se consideraba más femenina cuantos más atributos maternales caracterizaran su comportamiento. ¿Mujer - madre - maestra? ¿Términos equivalentes y que implican una

continuidad? La lógica parecía indicar que la mujer debía ser madre y en tanto madre, era educadora por excelencia de sus hijos, y por tanto, era la más apta para educar fuera del hogar a los futuros ciudadanos. Si la mujer era quien mejor podía transmitir los valores dentro del hogar podía hacerlo también fuera del mismo.

Se estableció una división binaria. A los hombres les correspondía la vida pública, la de la política, la de la producción, la de la guerra y a las mujeres la vida privada, el ámbito familiar, dedicadas a las tareas domésticas y a la reproducción tanto de la especie como de los valores sociales y morales.

Los hombres eran descriptos como incapaces de desarrollar en los niños las cualidades esenciales según la pedagogía de la época; atención, coraje, razón, imaginación, comprensión.

El discurso anterior veló otra razón que hizo posible la inclusión de las mujeres en la docencia: el estado necesitaba implementar el sistema público de educación con el menor costo posible. Así, la mujer fue vista esencialmente como una trabajadora barata.

Al decir de Yannoulas, S., para el discurso de la época "(...) baratas, dóciles y sin otras oportunidades laborales 'decentes' (...), las maestras tenían una ventaja frente a los hombres; las maestras instruían menos pero educaban más (...)"

Se apelaba a una retribución moral que implicaba un gran esfuerzo para quienes la realizaban y por eso su trabajo era significado desde distintos discursos como una misión que implicaba un apostolado. Las mujeres fueron llamadas a realizar una tarea desde "la vocación", en tanto predisposición natural.



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 2000, 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.**

- **En el aula de lengua: así en la escuela como en la vida.** (Prof. Beatriz Kohen e Irene Nielsen)
- **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, 4958-1779 y 4958-6283. E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

La entrega, el sacrificio, la abnegación, la subordinación, el desinterés económico se ligaban "automáticamente" con la docencia femenina.

Así como las tareas de las mujeres dentro del hogar eran justificadas discursivamente sobre la base del amor, la entrega, el sacrificio (y por lo tanto resultaban impagables), el discurso del afecto permeaba y permea la imagen del docente (mal pago).

Desde los inicios del trabajo docente sus condiciones no la hacían una profesión atractiva para los hombres por la falta de estabilidad, bajos salarios, irregularidades en los pagos, etc.⁴

La docencia fue uno de los pocos ámbitos en el que las mujeres pudieron ejercer algún poder, pero se realizó al costo de reforzar los estereotipos acerca de la naturaleza femenina, cristalizando una situación difícil de remontar que continúa hasta los días actuales.

La docencia significó para las mujeres una salida decente y legitimada por la sociedad.

La escuela pública se constituyó como una continuidad del ámbito familiar, como un "segundo hogar" para todos sus participantes. La incorporación de las mujeres al espacio público fue legitimado a través de un discurso que enlazó y equiparó la docencia con la maternidad.

Estas nociones configuraron un ideal que se desarrolló, fundamentalmente, en la burguesía pero que luego fue traspolado a los sectores obreros a pesar de que sus condiciones materiales de vida y de trabajo eran inapropiadas para asimilar e identificarse con sus términos.

Las mujeres fueron convocadas en los inicios de la docencia para la transmisión de hábitos, de costumbres; es decir, para la reproducción de valores sociales. Su relación con el conocimiento desde los orígenes se estableció de esta forma en particular. La sabiduría de las mujeres se hallaba en su moralidad y no en su intelecto. Producir conocimiento era cosa de pedagogos varones, mientras que aplicarlos al aula, reproducirlos, era cosa de mujeres. Los escritos de las maestras, rara vez se publicaban. Esta marca de los orígenes dificultó la percepción de la docencia como una

profesión y signó una particular aproximación de las mujeres docentes con el conocimiento. Nos preguntamos, ¿dónde quedaron las inquietudes de las mujeres más allá de estas cuestiones?

La feminización de la enseñanza fue un proceso que se desarrolló en forma acelerada desde fines del XIX⁵. Pero al igual que en el hogar, la jefatura de una escuela era pensada para los hombres, la supuesta dulzura femenina era poco adecuada para dar órdenes. Los cargos jerárquicos eran ocupados por hombres (en ese contexto, si civilizar era una guerra contra la ignorancia, el general a cargo no podía usar faldas; Yannoulas, ya citada).

Esta participación masiva de las mujeres desde los orígenes implicó también un disciplinamiento a partir de la acentuación de rasgos que justifican su subordinación a la autoridad masculina.

Hace a la salud integral reconocer la necesidad de ubicar a las mujeres como sujetos sociales activos. Poder transformar las condiciones de vida (cotidianas y laborales) y de los factores que atentan contra un modo de vida saludables.

La falta de conocimiento de estas cuestiones contribuye a que se perpetúen estas situaciones generando comportamientos que afectan el bienestar psíquico de muchas mujeres docentes.

Nuestro propio malestar como mujeres es lo que nos ha llevado a estos criterios para operar en este campo de la salud-enfermedad, nuestra posición como sujetos y objetos de estudios nos llevó a intentar estas revisiones que fueron modificándose a lo largo de la historia. Sin duda nuestras motivaciones tienen anclaje en nuestras subjetividades.

Publicamos este escrito, "hacemos públicas" nuestras ideas en este escenario público que es la revista. Valoramos la posibilidad de mostrar y socializar reflexiones que para las mujeres nos ha sido dificultoso desde nuestra historia.

En el próximo escrito seguiremos reconstruyendo el entramado entre las/los docentes y los atravesamientos de género en sus prácticas docentes cotidianas.

■ BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Alliaud, A.: "Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/1", Centro editor de América Latina, 1993.

Biancalana, M.M.: "Modalidad y propósitos de la educación victoriana", en: Villar, D.; Di Liscia, M.; Caviglia, M.: Historia y género, Bs. As., Biblos, 1999.

Birgin, A.: "El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego", Troquel, Bs.As., 1999.

Carbonell, J.: "La escuela: entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación", Eumo Editorial - Ediciones Octaedro, España, 1996.

Coria, Clara: "El sexo oculto del dinero, formas de la dependencia femenina", Paidós, Bs. As., 1997.

Coria, Clara: "Los laberintos del éxito. Ilusiones, pasiones y fantasmas femeninos", Paidós, Bs.As., 1992.

Fernandez, Ana María (compiladora): "Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias", Paidós, Bs.As., 1993.

Kaplan, Carina: "Buenos y malos alumnos. Descripciónes que predicen", Aique Didáctica, Bs.As., 1997.

Maffia, D., Kuschner, C. (compiladoras.): "Capacitación política para mujeres: género y cambio social en la Argentina actual", Bs. As., Feminaria editora, 1994.

Maristany, Zandrino, Piñero: "Maestras y Discursos, una política sexual de la palabra", en: Mujeres y estado en la Argentina, Bs. As., Biblos, 1997.

Yannoulas, Silvia: "Educar: ¿una profesión de mujeres?, la feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)", Kapeluz, Bs.As., 1996.

■ NOTAS

¹ En los últimos años se hicieron investigaciones que comenzaron a estudiar a los varones desde sus particularidades y problemáticas.

² El magisterio se transformó en una profesión de estado, como una necesidad del estado para la conformación de la Nación.

³ A través de las escuelas normales se institucionalizó la formación sistemática de docentes, el puntapié se inició con la Escuela Normal de Paraná que se creó en 1869.

⁴ El salario inferior de las mujeres fue una constante en los distintos ámbitos laborales que se les abrían. Esto estaba basado en la suposición que los salarios de los varones incluían costos de subsistencia y reproducción y los de las mujeres eran suplementos familiares.

⁵ Hay autores que realizan una diferenciación entre los conceptos de feminilización y feminización. El primero alude a las transformaciones de significado y al valor social de una ocupación, vinculadas a la identidad femenina de una época, el segundo concepto alude al aumento del peso cuantitativo del sexo femenino en una ocupación.

María José Sabelli es Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente de distintos niveles educativos. Recibe sugerencia al mail: majosabelli@hotmail.com

María Andrea Dakessian Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Docente de distintos niveles educativos. Recibe sugerencias al mail: madakessian@ciudad.com.ar



CIPOD
La obra

**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 2000, 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, 4958-1779 y 4958-6283. E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

Educar en valores.

Ponerse en el lugar del otro...



Por Mariana Damonte y Laura Hereñú de Coscio

Y llegando al final de nuestros encuentros, ensayando un cierre lo suficientemente abierto que nos permita seguir pensando, es que confirmamos que hemos enmarcado nuestro proyecto en torno a las siguientes afirmaciones:

- Que el hombre nace potencialmente humano y a diferencia de otros seres vivos debe completarse y construirse como persona a lo largo de su vida y a través de la educación.

- Que la libertad es parte de la humanidad, sin embargo trae aparejada con ella la responsabilidad, es decir, la necesidad de hacerse cargo, responder al ejercicio de la libertad.

- Que los educadores y educandos establecen una relación dialéctica en donde los docentes generan un equilibrio entre exigencia y disponibilidad, a la vez que el alumno transita el camino en base al esfuerzo y la disciplina, que el docente podrá acompañar pero nunca realizar por él.

- Que la autonomía es una construcción y conquista diaria y que ningún otro desarrollo (biológico, psicológico, etc.) garantiza la concreción de la misma, como un objeto acabado.

En este último encuentro trabajaremos en torno a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, como punto máximo de la autonomía.

No sólo los niños se encuentran en proceso de construcción de una moral heterónoma a una moral autónoma. El autogobernarse no se da sólo con los años, no es un privilegio de

la edad. Es una conquista ganada con la reflexión y el ejercicio de la libertad responsable.

La autonomía se manifiesta en la posibilidad de gobernarse a sí mismo, entendiendo por ello el realizar elecciones haciendo uso responsable de la libertad humana y a la vez decidiendo de acuerdo a ella.

No quiere decir "hacer lo que quiero". Por el contrario, muchas veces significa dejar de lado lo que quiero o deseo para atender las necesidades o inquietudes de otro.

Y de eso se trata, el ponerse en el lugar del otro.

Sabido es que de acuerdo con los lugares que ocupemos veremos las situaciones de diferentes maneras, y por lo tanto las respuestas a ellas serán diferentes. De esta manera garantizamos la diversidad, imprescindible para "ser con otros".

Sin embargo, no siempre aceptamos, aunque lo sabemos, la posibilidad de que otro piense, actúe o sienta distinto a nosotros. "Hay dos formas de hacer las cosas, la equivocada y la mía", dice un dicho popular.

Ponerse en el lugar del otro significa correrse de uno, descentrarse, desplazarse hacia otro lugar, el del otro, y ver desde allí cómo se siente la situación y así elegir y decidir cómo actuar.

No es hacer lo que el otro dice. Es hacer en función de lo que el otro necesita, sabiendo que lo hago por el otro.

Y para eso, necesitamos sentirnos muy seguros de nosotros mismos, saber que aunque nos corramos de lugar no nos perdemos a nosotros, que aunque cedamos no perdemos fuerzas sino que las ganamos en torno a poder atender a otro.

Habitualmente en la escuela se dan muchas situaciones en las cuales se juega el ponerse en el lugar del otro. Las cargadas a los chicos que son estudiosos, o a los que no se "visten a la moda", o a los que son gordos, flacos, morochos; chicos con graves problemas de conducta que son rotulados y muchas veces excluidos, chicos o adultos compañeros de trabajo que atraviesan situaciones personales difíciles, etc.

Como docentes es imprescindible ejercitarnos en esta capacidad, ya que recordemos que no trabajamos en el vacío sino que al fin y al cabo estamos formando a otro, haciendo por otro.

¿Cómo nos preparamos para semejante desafío?

Quizá una posibilidad sea "pensar" y pensar en nosotros mismos.

Podríamos detenernos y preguntarnos:

¿Es posible favorecer el ejercicio de la libertad en el aula?

¿Qué propuestas ofrecemos a los chicos para que puedan reflexionar y cuestionar sus propias conductas?

¿Somos los docentes críticos de nuestras propias prácticas educativas?

¿Con qué nivel de autonomía nos manejamos en nuestra tarea?

¿Tenemos en cuenta al otro al tomar decisiones?

¿En nuestro trabajo cotidiano podemos ponernos en el lugar del otro?

¿Somos capaces realmente de ponernos en el lugar del otro?

¿Con qué frecuencia te encuentras considerando el punto de vista del otro como una posibilidad válida a tener en cuenta y ser respetada?

¿Es realmente necesario ponerse en el lugar del otro?

¿Tener en cuenta el punto de vista del otro o sus necesidades significa perder autenticidad o ser idéntico a...?

¿Ponerse en el lugar del otro significa hacer lo que me gustaría que hicieran conmigo?

Y a partir de la reflexión que hagamos tomar coraje para emprender esta tarea, la de educar en valores.

Sabemos que los valores y las normas se aprenden, por lo tanto se enseñan; y aquí es donde la figura del maestro adquiere especial relevancia.

Los chicos aprenden por imitación y observación conductas motrices, actitudes o formas de ser. Las personas cercanas a ellos actúan como modelos, en primer lugar los padres y luego los maestros nos convertimos en modelos educativos.

Pero también podemos intervenir planificada y sistemáticamente. Podemos hacer que la enseñanza de normas y valores sea un momento más de la rutina diaria y no dejarlo librado al azar esperando sólo ser un ejemplo para los chicos.

El fin último de la educación es enseñar a los chicos a pensar por sí mismos para que vayan rechazando poco a poco las cosas que se hacen por capricho o por costumbre o porque otros los mandan.

La propuesta nuestra es intervenir directamente, pedagógicamente, educando en valores.

Detenernos junto con los chicos y comenzar a reflexionar sobre las cosas que nos pasan.

Y esto lo hacemos a través de historias que tienen características particulares que ya he-

mos mencionado en el número anterior pero que volvemos a reiterar:

* Que tengan que ver con cosas cotidianas de los chicos y con su entorno.

* Que sean ricas en imágenes, con muchas descripciones.

* Con un final abierto que de lugar a varias posibles soluciones.

* Que no emitan juicio de valor.

Te proponemos hoy una historia para trabajar el ponerse en el lugar del otro con los chicos en el aula, sabiendo que es posible de modificar según tu realidad o que a modo de ejemplo te sirva para redactar la tuya propia.

"Juan Cruz es un chico morocho, alto, y muy prolijo que va al cuarto año de la escuela que queda a cinco cuadras de su casa.

Todos los días lo acompañan, por el mismo camino su mamá y su hermanita que va al jardín de infantes.

Su mochila nueva, que compraron especialmente para este año, está llena de libros y cuadernos forrados de diferentes colores y una cartuchera de dos pisos con marcadores, lápices y una lapicera.

A Juan Cruz le gusta estudiar y hacer toda la tarea que le da su señorita, Patricia. Todos los días cuando llega a su casa, saca su cuaderno de la mochila y con el libro se sienta a hacer todos los ejercicios.

Y también estudia todo cuando hay algo que estudiar. Si es de historia mejor porque le encanta saber qué pasó hace mucho tiempo e imaginarse otros lugares.

Pero a veces sus amigos se ríen de él y lo cargan porque dicen que es un "traga", que siempre hace todo lo que pide la maestra y que lo único que le interesa es estudiar. A Juan Cruz también le gusta jugar a la pelota y correr, pero sus compañeros no lo invitan a jugar.

Un día, la señorita Patricia dio para hacer en casa muchas cuentas y Juan Cruz las hizo todas bien prolijas para llevarlas al otro día.

En el colegio, ya sentado en su banco, sacó su cuaderno y lo abrió en la página donde había resuelto las cuentas para mostrarlas a Patricia, que preguntó quién quería pasar a hacerlas en el pizarrón.

Juan Cruz levantó la mano y un compañero que se sienta detrás de él dijo: "Sí, el traga..."

Todos los demás chicos comenzaron a reír y Juan Cruz se volvió a sentar, cabizbajo.

La maestra se sentó con los chicos a charlar sobre lo sucedido."

Como ves, la historia trata de una situación muy cotidiana en la escuela, en cualquier año o grado.

Primero realizá preguntas para ver si los chicos comprendieron la historia. Una vez que te aseguraste que la historia fue comprendida realizá algunas preguntas que motiven la reflexión.

Algunas pueden ser:

¿Cómo les parece que se puede sentir Juan Cruz?

¿Qué motiva la risa de sus compañeros?

¿Qué podrían hacer ellos?

¿Los chicos son responsables de su actitud?

¿Qué le gustaría a Juan Cruz?

¿Han vivido o presenciado una situación parecida a esta?

Y otras tantas que seguro se te ocurrirán de acuerdo con tu situación particular y con tu grupo.

El ponerse en el lugar del otro implica tener en cuenta otros puntos de vista, otras necesidades, respeto, comprensión.

Y de eso se trata el ser humanos, de entender que los otros tienen su propia manera de pensar, de sentir, de hacer, que comparten en este mundo conmigo.

Saber que somos iguales en cuanto a humanos pero diferentes y poder entender al otro es salir de uno mismo y comenzar a convivir.

Por último queremos ofrecerte unos párrafos extraídos de diferentes bibliografías con respecto al tema, para que sigas pensando y si te interesa puedas recurrir a distintos autores que tratan los conceptos que nosotras trabajamos.

Entonces, para seguir pensando...

"Los demás seres vivos nacen ya siendo lo que definitivamente son, lo que irremediablemente van a ser pase lo que pase, mientras que los humanos lo más que parece prudente decir es que nacen para la humanidad."

"Hay que nacer para humano, pero sólo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos contagian su humanidad a propósito...y con nuestra complicidad."

Fernando Savater. "El Valor de Educar". 1997.

"Posiblemente sea la escuela el ámbito institucional en que la sociedad debería volver a depositar, hoy más que nunca, la custodia de los rasgos definitorios de lo humano."

Guillermo Jaim Etcheverry. "La Tragedia Educativa." 1999.

"Frente al ansia frenética de satisfacción inmediata, no hay tiempo para el esfuerzo ni para la reflexión..."

"La pérdida de un modelo humano capaz de motivar con seriedad al esfuerzo necesario para construir la propia vida."

Julio César Labaké. "Es Posible Educar." 1995.

"La reforma educativa debe originarse en el corazón de los hombres."

"La búsqueda de la verdad es una disciplina rigurosa. Sin disciplina y sin rigor, ni a los pájaros les crecen alas."

Jaime Barylko. "Educar en Valores." 1999.

Nos despedimos hasta un nuevo encuentro.

Mariana Damonte es Maestra especializada en Educación Inicial. Psicopedagoga. Colaboradora de la revista "Educación Inicial". Capacitadora de CIPOD - La obra.

Laura Hereñú es Profesora para la Enseñanza Preescolar, especialista en Jardín Maternal. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente y Secretaria del Departamento de Pedagogía de la Universidad "John F. Kennedy". Colaboradora de la revista "Educación Inicial". Capacitadora de CIPOD - La obra.



CIPOD
laobra

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN,
PERFECCIONAMIENTO Y
ORIENTACIÓN DOCENTE**

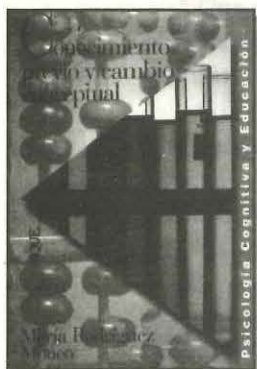
La Educación Artística como medio de expresión y comunicación

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 **Educación Artística y Juego en el primero y segundo ciclos de la EGB**. 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**.

- **Educación por el arte.**
(Prof. Mercedes Oliveto y Dalia Zylberberg)
- **Expresión Corporal.**
(Prof. Mercedes Oliveto)
- **El lenguaje teatral: un camino de aprendizaje.**
(Prof. Graciela Volodarsky)
- **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, 4958-1779 y 4958-6283. E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar



CONOCIMIENTO PREVIO Y CAMBIO CONCEPTUAL.

Autora: María Rodríguez Moneo.

Aique Grupo Editor - Psicología Cognitiva y Educación (2000).

El estudio de las ideas previas o alternativas, y sus posibilidades de experimentar un proceso de cambio conceptual, está siendo en la actualidad uno de los campos más atractivos y estudiados por la Psicología Cognitiva en función de sus aplicaciones a la educación. No en vano este problema se ha constituido en uno de los temas centrales sobre constructivismo y formación de conocimiento, tanto científico como cotidiano.

Esta obra ofrece un análisis sistemático y amplio de las investigaciones actuales sobre estas cuestiones, alcanzando un grado de análisis que se destaca por su claridad y ambición teórica, así como por la amplitud de investigaciones incorporadas.



LAS FORMACIONES GRUPALES EN LA ESCUELA.

Autora: Marta Souto.

Paidós - Paidós Educador (2000).

Este libro aborda la vida en la escuela desde una perspectiva teórico - epistemológica que contempla la complejidad en el campo de lo grupal. Postula la existencia de "formaciones grupales", noción acuñada por la autora para describir las diversas construcciones, siempre dinámicas propias de las interacciones entre los sujetos y la realidad institucional. Un trabajo que plantea una articulación entre lo individual, lo específicamente grupal y el ámbito institucional, entendiendo que las formaciones grupales contribuyen a resguardar la identidad y la cultura institucional, al tiempo que ofrece diversas formas de satisfacción a los sujetos.



LOS PROYECTOS EN EL AULA.

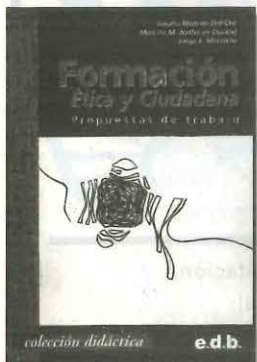
Hacia un aprendizaje significativo en una escuela para la diversidad.

Autora: Mabel Nelly Starico de Accomo.

Editorial Magisterio del Río de la Plata - Aula EGB (2000).

Tercera edición de un título muy interesante para sumar a la bibliografía didáctica del aula de hoy. En esta edición, la autora incorpora la problemática de la escuela orientada hacia el aprendizaje de la heterogeneidad y la diversidad en todas sus manifestaciones, incluso las metodológicas.

Esta obra excede el marco de cómo debemos enseñar y para qué se va a enseñar el aquí y ahora. Escapa a la omnipotencia del método y lo vivifica pues coincide con Mantovani cuando expresa que "el día que la pedagogía sea menos pedagógica, y en cambio más humana, habrá sin duda mayor sonrisa y menos rigor en las intenciones de los que enseñan".

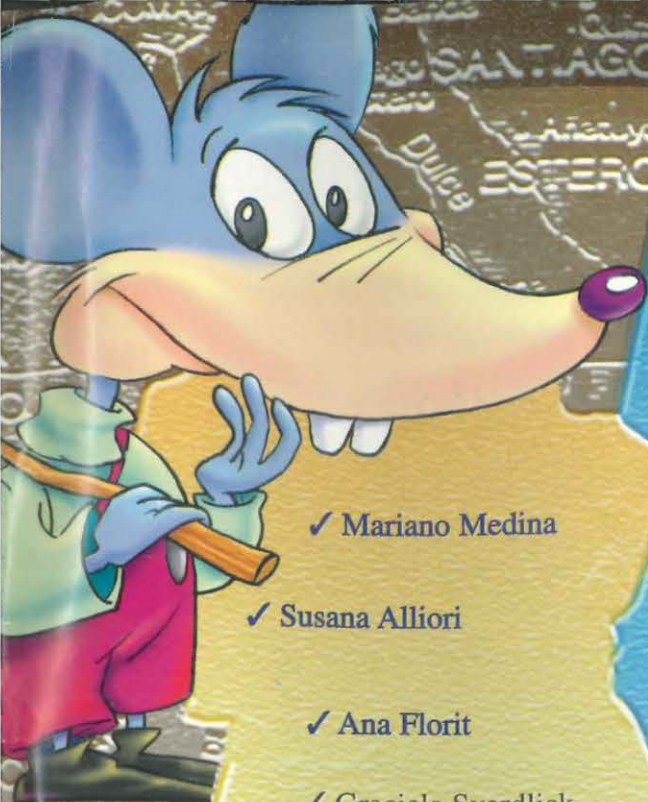


FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA.

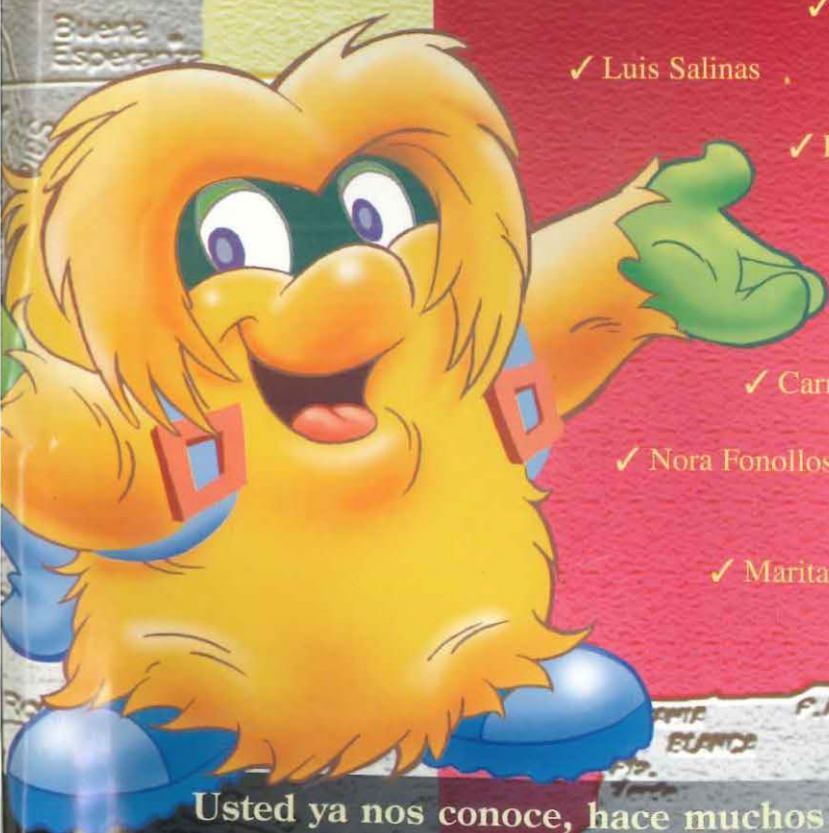
Propuestas de trabajo.

Autores: Susana Mom de Dell'Oro, Marcela Nathé de Durand y Jorge E. Morando.
e.d.b. - Colección didáctica (2000).

Este libro sustenta la didáctica de la Formación Ética y Ciudadana en la reflexión para una acción comprometida. La obra se divide en dos partes: una de carácter teórico donde se explicitan aspectos sobre la enseñanza y aprendizaje del área; y otra donde se brindan ejemplos en el abordaje específico de temas y proyectos de trabajo con enfoque transversal para cada uno de los ciclos. Asimismo, sugiere propuestas de evaluación.



- ✓ Mariano Medina
- ✓ Susana Alliori
- ✓ Ana Florit
- ✓ Graciela Sverdllick
- ✓ Martín Arias
- ✓ Graciela Ostrovsky



- ✓ Alba Perez
- ✓ Graciela Gallicchio
- ✓ Elda Pavan
- ✓ Silvia Shujer
- ✓ Luis Salinas
- ✓ Patricia Klin
- ✓ Carmen Bártolo
- ✓ Nora Fonollosa
- ✓ Marita Berenguer



grupo
cinco editores

**"Palabras
para crecer"**

Textos
regionales para
1º, 2º y 3º 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.**

García del Río 2419 2º 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



3
JUNIO



H 0021853

Auspician:



DEPARTAMENTO
DE PEDAGOGÍA



SAN ISIDRO - PCIA. DE BUENOS AIRES

2da. JORNADA DE CAPACITACIÓN GRATUITA
PARA DOCENTES DE TODOS LOS NIVELES

"NORMAS Y VALORES: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA."

Organiza: Centro de Investigación, Perfeccionamiento
y Orientación Docente (CIPOD) de La obra S.A.

Temáticas generales a abordar: El desarrollo moral. La conquista de la Autonomía. Exigencia y disponibilidad institucional. La práctica docente frente a las normas y valores en los distintos niveles. Desarrollo de experiencias. Presentación de trabajos.

Requisitos para la presentación de trabajos: Los interesados deberán respetar los siguientes criterios y normas:

Formalidades: El trabajo se presentará en un disquete de 3.5 "word para windows" y dos copias impresas en tamaño A4. Incluirá, además, el currículum vitae de los responsables.

Será precedido por una síntesis que no exceda el número de dos hojas tamaño A4 o carta.

La propuesta deberá contener: nombre de la experiencia, localidad e institución donde se realizó, indicar nivel pedagógico al que pertenece: Nivel Inicial, EGB o Polimodal. Mencionar la conformación del equipo interdisciplinario que intervino.

Si la experiencia viene acompañada por un video indicar sistema PAL al que corresponde.

Tiempo destinado para exposición: 30'.

Tiempo destinado para proyección de video: 5'.

Fecha de presentación: Los trabajos serán recibidos hasta el 19 de Mayo, por correo o personalmente en un sobre a nombre de: CIPOD - La obra.

"II Jornada de Capacitación gratuita para docentes de todos los niveles".

Dirección: Agrelo 3923 (1224) - Capital Federal.

Observaciones: Una vez seleccionadas las experiencias los coordinadores de las Jornadas se comunicarán con los autores, a fin de definir criterios organizativos.

Modalidad: Conferencias, panel de preguntas y talleres.

Coordinación: Prof. Lic. Laura Hereñú de Coscio y equipo docente.

Coordinación General: Prof. Lic. Sandro Rivera. Docente.

Informes e Inscripción:

CIPOD: Agrelo 3923 (1224) Capital Federal.

Telefax: (011) 4958-1777 / 4958-1779 / 6283 / 4983-5606.

E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar