

49
949

La obra

revista de educación

CORREO ARGENTINO	FRANQUEO A PAGAR
CORREO CENTRAL	CUENTA NRO. 11439

IMPRESOS

La enciclopedia de los juguetes.

●
Conociendo los sólidos.

●
El clima del Planeta.



EXPLORANDO EL USO DEL ESPACIO

●
La construcción del género en la escuela.

●
Los encuentros en las instituciones.

Los Juguetes

Proyecto de trabajo: Los materiales y sus propiedades; relaciones y proporciones.
Calendario escolar:
Día del Niño.

24 DE AGOSTO
CAPITAL FEDERAL



Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

TALLER DE REFLEXIÓN Y CAPACITACIÓN "PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA".

Organiza:

Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) y Legión de la Buena Voluntad.

Destinatarios:

Docentes y equipos de conducción, integrantes de gabinetes psicopedagógicos, estudiantes de profesorado, padres, voluntarios, operadores sociales, profesionales de la salud y la justicia, líderes comunitarios.

Temáticas a abordar:

- ! Las CASAS VERDES y la PREVENCIÓN.
- ! Humanización y lenguaje.
- ! Socialización precoz.
- ! El lenguaje de la violencia.
- ! Un modelo preventivo.
- ! Metodología y transmisión.

Auspician:



LA CASA VERDE
DE LOS NIÑOS

INFORMES E INSCRIPCIÓN:

CIPOD: Tel/Fax: (011)4958-1777
ó 4925-5000. E-mail:
edicioneslaobra@ciudad.com.ar



Staff

Coordinación Pedagógica
Sandro Emilio Rivera

Edición
Aldo Bianchi

Redacción
Norma Alasia

Diseño Gráfico
Estudio aidi

Publicidad
Rubén Ostrower

Fotografía
Elena Carpman

Colaboradores

Roxana Rebuffo
Mónica Lamas
Beatriz Kohen
Irene Nielsen
María Elena Duhalde
Claudia Viola
Alejandro Lino
Mario López
Sergio Rodríguez
Diana Diez
Rubén Oddo
Fernando Brumenkranc
Mercedes Oliveto
Dalia Zylberberg
Olga Leczycki
Ema Leonor Casa
Roxana Domínguez
María Rosa Serrano
María del Carmen
Fernández Masó
Rosalia Nuñez
Raquel Soliva
María Andrea Dakessian
María José Sabelli
Marta Alicia Tenutto
Mariana Damonte
Laura Hereñú de Coscio
Nelli Bogado
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.

Una publicación de
Ediciones La obra S.A.
Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires. Tel/Fax: (011) 4 958-1777 / 1779 / 6283
E-mail:
edicioneslaobra@ciudad.com.ar

Directorio

Presidente:
Carlos Angel Lamota
Vicepresidente:
Ernesto Repun
Director:
Fernando Lamota

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

ISSN: 0329-8833

Impreso en G.S. Gráfica
San Luis 540 (1870)
Avellaneda.



● Proyectos de trabajo

Propuesta integrada: "Los juguetes". 12
Calendario escolar: "Día del niño". 119



● Lengua

La enciclopedia de los juguetes. 122



● Matemática

Conociendo los sólidos. 126



● Ciencias Naturales

El ecosistema. Factores abióticos. *El clima en el planeta.* 130



● Ciencias Sociales

La evaluación del aprendizaje en Ciencias Sociales para E.G.B. 1 y 2. 134



● Educación Artística

El espacio en las representaciones de los niños. 138
Expresión corporal en E.G.B. 1 y 2. 142



● Educación Tecnológica

Los alimentos y la composición química de los seres vivos. 146



● Educación Física

Consideraciones sobre la evaluación en Educación Física. 150



● Experiencias y Proyectos

Proyecto: "Pequeño diccionario infantil". Computación: un reto para el maestro. 154



● Perspectivas

Atravesamientos de género en la escuela.
La construcción del género. 160
Los encuentros en las instituciones. 166



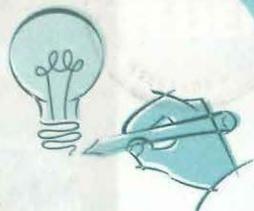
● Transversales

Normas y valores:
Una propuesta de intervención educativa. 170
La transmisión oral de la cultura 174



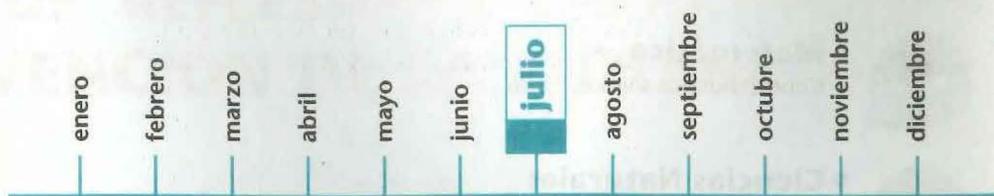
● Biblioteca

Actualización bibliográfica. 178



PROPUESTA INTEGRADA: "Los juguetes".

Por Roxana Rebuffo y Mónica Lamas



"Los juguetes"

Ciencias Naturales:

Materiales y sus propiedades.

Matemática:

Relaciones y proporciones.

Efemérides:

"Día del Niño".

Tema transversal:

Educación en la apropiación de la tecnología.

El núcleo temático que organizará la propuesta de este artículo será en esta oportunidad "Los juguetes". Si bien esta idea no constituye un contenido en sí mismo a abordar en la escuela, representa un centro de interés propio de los chicos de distintas edades y puede constituirse en un disparador para abordar diferentes temas de las áreas curriculares. En especial se desarrollarán Matemática y Ciencias Naturales, enriquecidas por el tema transversal "Educar en la apropiación de la tecnología", que permitirá descubrir diversas formas de relación entre el hombre y la naturaleza, y las transformaciones que se fueron dando en este proceso.

Como recursos utilizaremos ejemplos de juguetes propios de distintas culturas y contextos históricos, referencias a los materiales que los constituyen y sus propiedades, modelos de fabricación de juguetes a partir de materiales descartables o de obtención sencilla. Será a partir de

ellos desde donde se abordarán temas como los siguientes:

- **Ciencias Naturales:** se presentarán los recursos naturales y la utilización que de ellos hace el hombre, según las necesidades y contextos particulares.
- **Matemática:** se analizarán relaciones numéricas y las diferentes aplicaciones de la proporcionalidad en situaciones cotidianas.
- **Efemérides:** el Día del Niño.

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.

Actividades e ideas para organizar proyectos escolares.



CIENCIAS NATURALES

La presentación de las actividades que se detallan a continuación estarán organizadas, para el primer ciclo, en dos bloques referidos respectivamente a:

- juegos que incluyan elementos naturales;
- juegos para descubrir formas y texturas.

Para el segundo ciclo, los bloques se referirán a:

- la fabricación de objetos con diferentes tipos de materiales;
- la transformación de juguetes a lo largo del tiempo.

PRIMER CICLO

1. Juegos con elementos naturales.

Se propone presentar la siguiente secuencia de recursos y actividades:



A. Con barro, hojas de palma y nueces se realiza este modelo a escala, Sri Lanka.

B. "Kaki temperung". Cocos atados con cuerdas. Los niños caminan sobre ellos, sosteniendo las cuerdas, y compiten con los demás, Malasia. El juego es similar a andar sobre zancos.

C. Herramientas infantiles, Perú, realizadas en madera, metal, piedra y cuero.

D. Silbatos realizados con ramas verdes separando la corteza del tronco, Italia.

(Tomado de Chanan y Hazel: *Juegos y juguetes de los niños del mundo*. Barcelona, Edic. del Serbal / Unesco, 1984.)

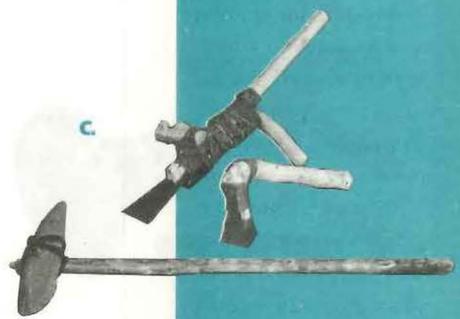
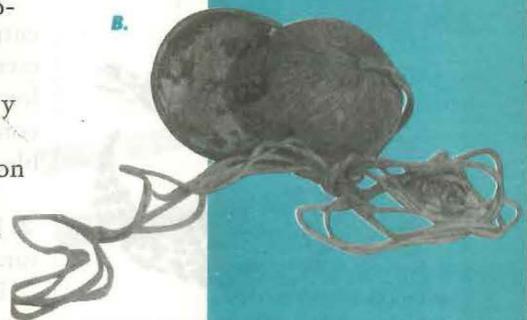
- Realizar una salida a un parque o lugar al aire libre para recolectar elementos del mundo natural y proponer diferentes juegos que pudieran realizarse a partir de ellos. Por ejemplo: pueden juntarse piedritas y jugar a tirarlas lo más lejos posible desde una posición de "largada"; con dos ramas en cada mano se puede jugar a "hacer malabarismo" sosteniendo una tercera rama en el aire evitando que caiga al suelo; con barro pueden moldearse figuras; etc.

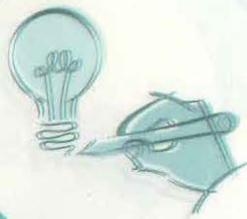
- Juntar la mayor variedad posible de objetos naturales para continuar el trabajo en la escuela, a partir de consignas similares a éstas:

- clasificar los elementos según pertenezcan al mundo animal (plumas), al mundo vegetal (ramitas) o al mundo mineral (piedras);
- discutir qué otros elementos podrían entrar en esta clasificación y que no hayan sido descubiertos en la plaza o no hayan sido utilizados para jugar;
- explorar intuitivamente las propiedades de los materiales probando de reemplazar unos por otros para obtener el mismo efecto (por ejemplo: un "barquito" de corteza de árbol, no puede ser reemplazado por un "barquito" hecho con una piedra; un muñeco además de con barro puede fabricarse con arena húmeda).

- Observar las imágenes propuestas como recursos e identificar todos los elementos naturales incluidos en ellos. Imaginar y explicar "paso por paso" el proceso de fabricación de cada juguete. Armar el "manual de fabricación" con imágenes y textos explicativos en forma secuenciada y un "instructivo para jugar con él".

- Invitar a padres y abuelos para participar de una jornada de taller en la que se construyan juguetes a par-





tir de materiales naturales, mayoritariamente. Armar rincones para recrear elementos y situaciones del mundo adulto a través del juego. Simular las siguientes "fábricas" u otras similares:

- muñecas y muñecos;
- juguetes que recrean utensilios y herramientas de trabajo;
- juguetes que recrean medios de transporte;
- juguetes que producen sonido.

• Destinar una instancia para jugar entre todos. Registrar una reflexión escrita sobre los juegos que imitan a los grandes y que pueden obtenerse con imaginación y recursos disponibles.

2. Juegos para descubrir formas y texturas.

Proponer una secuencia de recursos y actividades similar a la siguiente:

• Aportar objetos de diferentes texturas como los siguientes: retazos de tela, sogas, cordones, lanas, hojas secas, corteza, corcho, plástico, etc. para explorar sus características.

• Proponer formas de clasificarlos teniendo en cuenta criterios como: elementos en estado natural o elementos que fueron procesados; elementos que provienen de la naturaleza y elementos industriales.

• Realizar "sellos" con estos materiales y descubrir las diferentes impresiones que dejan sobre el papel. Comparar las tramas de los tejidos (ver los ejemplos de los recursos presentados). Componer "obras" sumando y superponiendo impresiones de distintos elementos, titular los trabajos en forma significativa.

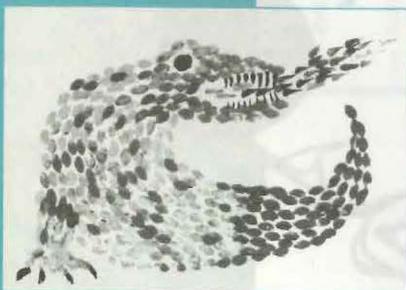
• Invitar a padres y abuelos a participar de una jornada de taller para construir móviles y formas y texturas que respondan a consignas como:

- texturas rugosas y ásperas para formas representativas del mundo vegetal;

- texturas lisas y con efectos brillantes para formas representativas de los astros del espacio;

- texturas "peludas" y "lanudas" para formas representativas del mundo animal.

• Exponer los trabajos acompañados con fichas que describan las características de los materiales utilizados.



E.



F.

E y F. Este dragón se imprimió con troqueles de corcho, lo mismo que el payaso cuya bicicleta fue dibujada a pluma; la espina dorsal se hizo con la punta del dedo (los dos son trabajos de alumnos).

G. Impresión de encajes (trabajo de alumna).

(Tomado de Kluge: Dibujar, pintar, imprimir. Madrid, Cinccel, 1974.)

G.



SEGUNDO CICLO

1. Los juguetes y los materiales.

Proponer una secuencia de recursos y actividades similar a la siguiente:

H. Muñecos de plástico fabricados en serie con atavío típico chileno. En otros países se producen figuras similares con trajes nacionales.

I. "Figura rellena de trapo, Gujarat, India.

J. Muñecas de madera esculpida y pintada, Bihar, India.

(Tomado de Chanan y Hazel: Juegos y juguetes de los niños del mundo. Barcelona, Edic. del Serbal / Unesco, 1984.)



H.



• Visitar una juguetería para investigar la variedad en las características de la composición de los juguetes. Registrar lo observado, teniendo en cuenta:

- los materiales que lo componen;
- las formas y los ensamblajes en los juguetes que los presenten;
- efectos de terminación.

Analizar las referencias que pueden leerse en las cajas de los productos en relación con la adecuación del juguete a la edad, los mecanismos de funcionamiento, la indicación de no toxicidad en los productos utilizados, las prevenciones para su uso, etc.

• En pequeños grupos pensar las relaciones existentes entre los materiales utilizados, la edad para los que son apropiados y los efectos según la función que cumplen (por ejemplo: una pelota es de goma porque puede rebotar, los avioncitos son de madera balsa para que puedan volar). Pensar, para cada juguete y para el uso que pueda recibir, el “tiempo de vida útil”.

• Redactar “sugerencias para ser leídas en una Convención del Juguete” que tengan en cuenta las posibilidades y las restricciones de cada ma-

terial en la fabricación de juegos y juguetes (por ejemplo: las telas son convenientes para la fabricación de muñecos pero inconvenientes para juguetes de construcción).

• Formar pequeños grupos para “transformar objetos o restos de objetos inútiles en juguetes que funcionen”. Para concretarlo, realizar una secuencia de actividades como la siguiente:

- aportar en forma individual “elementos que no sirvan” (tapitas, ganchos, bandas elásticas, rollos de cartón, latas de gaseosa, cajas de remedios, etc.);
- diseñar un juguete que integre todos estos elementos y muestre un modo de funcionamiento;
- fabricarlo logrando el efecto buscado;
- presentarlo al resto con un “manual de instrucciones” que explicita su objetivo y su funcionamiento.

Comparar las posibilidades diferentes de cada juguete, en relación con los materiales utilizados y la intención de juego.

2. Los juguetes a lo largo del tiempo.

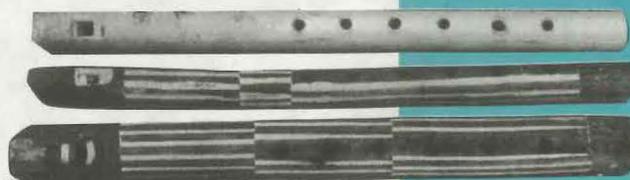
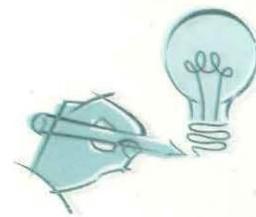
Presentar actividades y recursos como los siguientes:

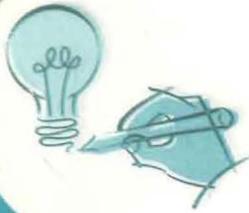
K. Algunos silbatos tienen forma decorativa, como éstos de Indonesia.

L. Flauta portuguesa.

M. Flautas de bambú, República Unida de Tanzania.

(Tomado de Chanan y Hazel: Juegos y juguetes de los niños del mundo. Barcelona, Edic. del Serbal / Unesco, 1984.)





"Este trabajo es mi vida", dice Antonio Caro, el hombre que nació en una casa de muñecas. El negocio que fundó su padre en 1896, ancló hace un cuarto de siglo en el sitio en donde hoy don Antonio sigue con la tradición familiar: restaurar cabecitas de pasta y cuerpos de porcelana y tela. "Trabajo con el valor afectivo que tienen las muñecas y aunque no se justifique el arreglo por el precio, la gente suele hacerlo porque le recuerda a un pariente al que amó." El hombre dice tener "el doloroso privilegio" de ser el dueño de una de las últimas clínicas que quedan en Buenos Aires y asegura conocer todas las fórmulas para sacar adelante hasta el más difícil de los casos. (Tomado de Revista Viva: Círujano de muñecas.)

- Investigar "la historia del juguete" desde las épocas más remotas hasta la actualidad. Reconocer los juguetes de uso universal (por ejemplo: muñecas y pelotas) y los específicos de determinadas culturas y contextos históricos. Proponer justificaciones. Identificar los materiales utilizados en cada momento, la tecnología aplicada en su fabricación, sus características de durabilidad, el cuidado requerido en cada caso y la posibilidad de uso, etc.

- Confeccionar un fichero de referencia de juegos y juguetes que indicando nombre, época de mayor demanda, materiales de los elementos que se utilizan en el juego, formas de uso, etc., recree rubros como los siguientes:

- juegos al aire libre (por ejemplo: pala y balde para construcciones de arena);
- juegos de mesa (por ejemplo: el dominó);
- juegos de destreza individual (por ejemplo: el balero);
- juegos de competencia grupal (por ejemplo: la pelota); etc.

- Analizar recursos como los presentados en el artículo y recopilar nuevas curiosidades sobre las transformaciones que un mismo juguete presenta a lo largo del tiempo y en diferentes lugares (por ejemplo: la muñeca en distintas épocas, las flautas de diferentes lugares, etc.).

- Crear a partir de ellos, líneas de tiempo que muestren estas transformaciones tecnológicas, incluyendo referencias sobre los materiales y los procesos utilizados.



Un modelo de planificación posible para Ciencias Naturales

Objetivos específicos:

Primer Ciclo.

Que el alumno logre:

- Identificar los objetos naturales y los objetos artificiales propios de la vida cotidiana.

- Explorar las propiedades de los distintos materiales de uso frecuente descubriendo las aplicaciones en cada caso.

- Reconocer diferentes formas en las que el hombre se apropia de la naturaleza para transformarlas y sus consecuencias.

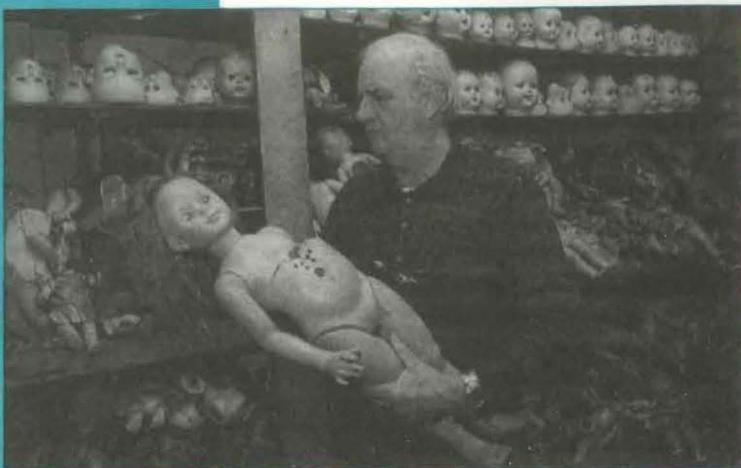
Segundo Ciclo.

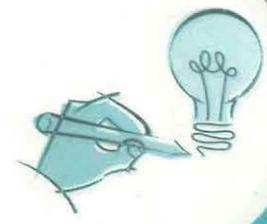
Que el alumno logre:

- Reconocer diferentes materiales, sus propiedades y sus aplicaciones.

- Analizar el proceso de apropiación de la naturaleza realizado por el hombre y sus variantes en distintos momentos históricos.

- Construir dispositivos sencillos aplicando los conocimientos adquiridos, a partir de objetivos definidos previamente.





CONTENIDOS	ACTIVIDADES	
<p>Los materiales y sus propiedades</p> <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. • Formas y texturas. • La tecnología y sus aplicaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar un paseo a una plaza o parque, juntar elementos provenientes del mundo natural y proponer posibles juegos con ellos. • Clasificar los elementos obtenidos en la salida según provengan del mundo animal, vegetal o mineral. • Comparar propiedades de distintos elementos. • Invitar a los padres para construir juguetes a partir de objetos naturales. • Aportar elementos con diferentes texturas, describirlas y hacer "sellos". Analizar estas "huellas" para obtener más datos sobre las propiedades de cada material. • Confeccionar móviles, con ayuda de las familias, respondiendo a consignas aportadas por el docente. 	<p>Primer Ciclo</p>
<p>Los materiales y sus propiedades</p> <ul style="list-style-type: none"> • La apropiación del hombre de la naturaleza. • Los materiales: propiedades y transformaciones. • Cambios físicos y químicos en la materia. • Cambios tecnológicos a lo largo de la historia. • Aplicaciones tecnológicas. • La revolución tecnológica del siglo XX. Consecuencias deseables y no deseables. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visitar una juguetería y observar los distintos materiales con los que están fabricados los juguetes y las indicaciones que aparecen en sus cajas. • Hacer un listado de materiales, describir sus propiedades y definir los "efectos" que pueden provocar en un juguete. • Armar juguetes a partir de "elementos inútiles" teniendo en cuenta las posibilidades de cada objeto. • Buscar información sobre la "historia del juguete". Analizar los recursos naturales propios de cada época y la tecnología aplicada en cada caso. • Confeccionar una línea de tiempo que muestre la evolución de un mismo juguete en distintos momentos históricos y contextos culturales. Acompañar con explicaciones sobre la tecnología involucrada en cada caso. 	<p>Segundo Ciclo</p>



La obra [julio 2000]

Educar en la apropiación de la tecnología (Tema transversal.)

“LOS MATERIALES Y SUS PROPIEDADES”

La apropiación del medio natural

- Objetos naturales y objetos artificiales.
- Reino animal, vegetal y mineral.
- Los recursos naturales.
- Características y formas de uso.

Los materiales

- Criterios de clasificación.
- Propiedades físicas de los materiales.
- Transformaciones químicas.
- Relaciones entre las aplicaciones y las propiedades de los materiales.

La tecnología

- Las formas de apropiación del medio natural.
- La transformación del espacio.
- Las aplicaciones tecnológicas en la vida diaria.
- Sus consecuencias.

Transformaciones en el tiempo

- Diferentes formas de apropiación de la naturaleza.
- Cambios en la vida cotidiana.
- Cambios tecnológicos.
- Sus consecuencias.

Los objetos culturales y su transformación en el tiempo. (Formación Ética y Ciudadana.)



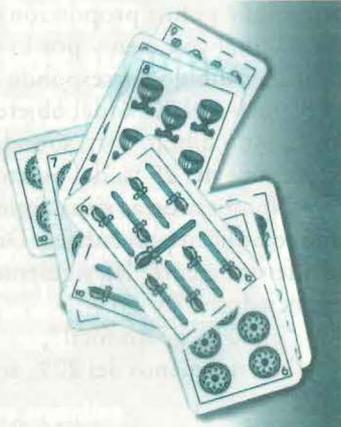
MATEMÁTICA

La presentación de actividades para esta área está organizada de la siguiente forma:

- para el Primer Ciclo: se utilizará como recursos los juegos de cartas y de tableros y se estudiarán relaciones numéricas;
- para el Segundo Ciclo: se utilizarán como recursos descripciones detalladas de distintos juguetes y se analizarán proporciones numéricas a partir de estos datos.

PRIMER CICLO

Presentar los siguientes recursos y actividades:



- Aportar barajas de cartas, observar los números y los palos que la conforman y realizar, en pequeños grupos, juegos en los que se apliquen relaciones numéricas, como los siguientes:

- "Juego del mayor": repartir las cartas entre los chicos que conforman el grupo, definir el jugador que comienza y el sentido de la ronda, el primero tira una carta cualquiera, el que sigue puede "levantarla" si cuenta con una carta de numeración mayor, en caso contrario tira otra carta. Repetir la secuencia hasta que todos los jugadores se queden sin cartas. Gana quien haya "levantado" la mayor cantidad de cartas. (Variantes: se puede realizar el mismo juego pero "levantando" con una carta menor; se puede agregar como con-

dición que las cartas que se "levantan" tengan el mismo palo).

- "Juego de pares e impares": realizar una secuencia de juego similar a la anterior con la condición de "levantar" una carta par con otra par y una carta impar con otra impar.

- "Juego de dos más": realizar una secuencia de juego similar a la anterior con la condición de poder "levantar" una carta únicamente con otra que tenga dos números más. (Variantes: utilizar como condición para "levantar" una carta cualquier suma o resta numérica).

• Posteriormente, comentar el trabajo realizado. Enunciar en cada caso la relación numérica que vinculaba cada par de cartas. Identificar las relaciones numéricas en las que se podía "levantar" cartas con un solo número (éste es el caso de la relación "sumarle dos al número de la carta") y aquellas en las que se podía "levantar" cartas con más de un número (éste es el caso de la relación "es mayor que").

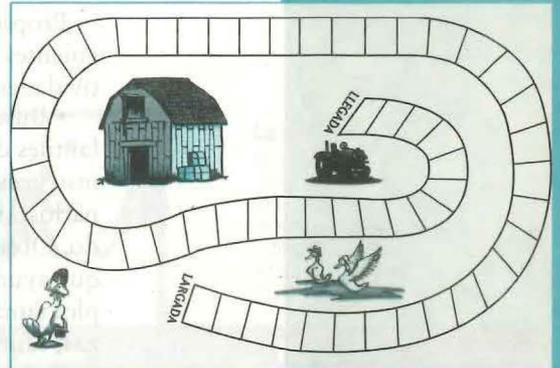
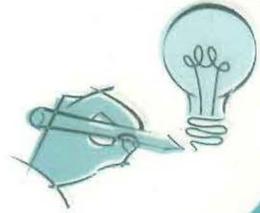
• Aportar juegos de tableros que presenten un largo camino con obstáculos para avanzar o retroceder según la consigna presente en los casilleros (como el juego de la oca). Mostrar cada uno de los juegos y explicar sus reglas. Formar pequeños grupos para jugar a estos juegos.

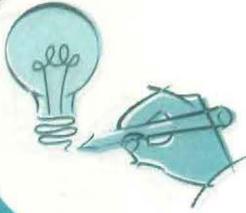
• Invitar a las familias para armar con los chicos juegos similares a los anteriores, teniendo en cuenta la siguiente secuencia de pasos:

- definir la forma y el diseño del tablero;

- pensar los obstáculos y las "prendas" para algunos de los casilleros (las prendas pueden ser "premios" como avanzar hasta un determinado casillero, o "castigos" como retroceder hasta un determinado casillero); tener en cuenta el uso de operaciones matemáticas sencillas en estos casos;

- armar los elementos que conforman el juego y un instructivo con las reglas para jugarlo.





Destinar un espacio para intercambiar los trabajos realizados y para disfrutar jugándolos.

- Posteriormente, identificar en cada uno de los juegos confeccionados, las operaciones realizadas y registrarlas por escrito.
- Armar en pequeños grupos un "fichero de juegos" en los que se utilicen relaciones numéricas. Incluir en cada ficha: el nombre del juego, un dibujo de los elementos que lo componen, la cantidad de participantes posible y las reglas de juego, los conocimientos matemáticos necesarios para poder jugarlo (hasta qué número se necesita conocer, qué operaciones son necesarias, etc.), etc.

SEGUNDO CICLO

Proponemos presentar los siguientes recursos y secuencia de actividades:

- Buscar en libros y revistas infantiles descripciones de juguetes e instrucciones para poder confeccionarlos, similares al recurso presentado. Observar los datos numéricos que ayudan a describirlo (por ejemplo: tamaño de cada una de las piezas, cantidad de elementos totales, etc.). Seleccionar aquellas descripciones de juguetes en las que aparecen dibujo y datos sobre su tamaño. Comparar el juguete que aparece representado y la forma que tendría el juguete real, analizando las posibles semejanzas y diferencias.
- Elegir uno de los diseños y dibujarlo en "tamaño real", respetando las indicaciones que aparecen en la descripción del juguete. Modificar este diseño respetando consignas como las siguientes:
 - dibujar el juguete de tal forma que el tamaño del objeto real sea el doble que el dibujo realizado;
 - dibujar el juguete de tal forma que 1 centímetro del dibujo corresponda a 4 centímetro del juguete real;
 - dibujar el juguete de tal forma que 1 centímetro del juguete real

corresponda a 3 centímetros del dibujo.

- Comparar los trabajos realizados y conversar sobre las dificultades presentadas. Identificar en cada caso la proporción que expresa la escala en la que está realizado el dibujo. Discutir la importancia de que todo el dibujo responda a la misma escala para conservar la proporcionalidad con el objeto real. Nombrar otras aplicaciones de las escalas (por ejemplo en mapas) y buscar ejemplos que muestren distintas formas de indicarlas.

- Retomar los dibujos realizados anteriormente e indicar en el primero y en el segundo casos el porcentaje de reducción entre el dibujo y el objeto real. (Tener en cuenta que un porcentaje es una proporción en la que el total vale cien y por lo tanto, el primer dibujo corresponde a un porcentaje del 50 % del objeto real y el segundo dibujo corresponde a un porcentaje del 25 % del objeto real).

- Nombrar otras situaciones en las que se utilicen porcentajes. Discutir la diferencia entre los siguientes enunciados:

- "el 20 % de un total",
- "un descuento del 20% sobre un total",
- "un incremento del 20 % sobre un total".

Dar ejemplos en los que pueda utilizarse cada uno de estos enunciados (por ejemplo, el primer caso se puede ver en alguna encuesta como forma de representar una parte de las respuestas posibles, el segundo caso puede verse en alguna compra con ese descuento, el tercer caso puede deberse en la aplicación de un impuesto sobre un precio).

- Describir una situación real en la que se aplique un porcentaje, con todos los detalles posibles. Realizar los cálculos correspondientes.

- Plantear situaciones problemáticas relacionadas con situaciones en la que se apliquen escalas o porcentajes y escribirlas en tarjetas. Intercambiarlas entre los compañeros para resolverlas.

Un modelo de planificación posible para Matemática

Objetivos específicos:

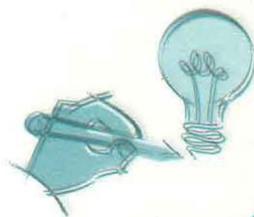
Primer Ciclo.

Que el alumno logre:

- Descubrir relaciones numéricas sencillas presentes en situaciones de la vida cotidiana.

- Explorar en situaciones lúdicas las posibilidades de utilizar las nociones numéricas y las operaciones, con distinto nivel de dificultad.

- Aplicar en situaciones problemáticas los conceptos aprendidos.



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.

N. Infografía de Ignacio Xurxo: Las muñecas y el balero, la timba y el billar. (En: Diario íntimo de un país. Bs.As., La Nación.)

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

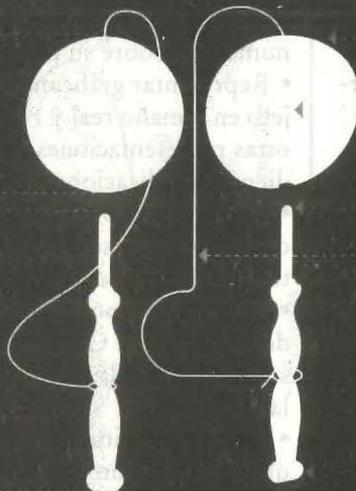
El balero argentino

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



Diámetro: 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

Diámetro: de 5 cm cada una

Púa: de metal

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

En México

Sombrero:

de variadas formas; algunos imitan la de un sombrero charro

Mango:

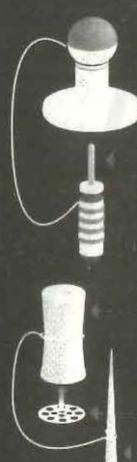
de madera, de formas variadas

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



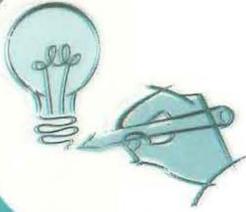
Con un suave movimiento se impulsa la esfera en un giro hacia arriba



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



Segundo Ciclo.

Que el alumno logre:

- Construir la noción de proporcionalidad a partir de situaciones extraídas de contextos cotidianos.

- Aplicar las nociones de proporcionalidad en el uso de escalas y en el cálculo de porcentajes.
- Plantear y resolver situaciones problemáticas aplicando expresiones usuales de proporcionalidad.

	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Primer Ciclo	<p>Relaciones y proporciones</p> <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, con distinto nivel de dificultad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aportar naipes y realizar distintos juegos de cartas en los que se apliquen relaciones entre los números. • Reflexionar sobre las relaciones numéricas aplicadas en cada caso, enunciarlas. • Nombrar juegos de tablero similares al juego de la oca. Analizar las operaciones involucradas en las consignas. • Invitar a las familias para confeccionar juegos de tableros con "prendas" que involucren operaciones y relaciones numéricas. • Destinar un momento para presentar los trabajos y para jugar. • Armar un "fichero de juegos" en el que se describan juegos que involucren números y operaciones, especificando sus reglas.
Segundo Ciclo	<p>Relaciones y proporciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Magnitudes proporcionales y no proporcionales. • Gráficos y formas de representación. • Expresiones usuales de proporcionalidad. • Formas de representación e identificación de escalas. • Cálculos de porcentajes: situaciones de descuento o aumento. • Aplicaciones en situaciones problemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar y presentar descripciones de juguetes e instrucciones para fabricarlos. Seleccionar aquellas que incluyan dibujos y datos numéricos sobre su tamaño. • Representar gráficamente el objeto en tamaño real y realizar otras representaciones respondiendo a indicaciones de escala. • Conversar sobre distintos usos de las escalas y sobre las diferentes formas de indicarlas. • Expresar proporciones utilizando porcentajes. Conversar sobre su uso y sobre la forma de calcular porcentajes. • Diferenciar situaciones en las que se calcule un porcentaje, se aplique un descuento o se efectúe un incremento. Dar ejemplos en cada caso. • Plantear situaciones problemáticas en las que resulte necesario aplicar escalas o porcentajes y resolverlas.

educar en la apropiación de la tecnología

(Tema Transversal.)

Relaciones

- Del lenguaje coloquial al lenguaje matemático.
- Relaciones entre datos.
- Las relaciones en situaciones cotidianas.
- Relaciones numéricas.

Proporcionalidad

- Magnitudes proporcionales y no proporcionales.
- El significado de una proporción.
- Formas equivalentes de expresión.
- Situaciones problemáticas.

"RELACIONES Y PROPORCIONES"

Formas de representación

- El lenguaje matemático.
- Uso de tablas y cuadros.
- Reconocimiento de convenciones.
- Gráficos cartesianos.

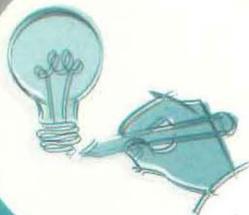
Aplicaciones

- Expresiones usuales de proporcionalidad.
- Las escalas.
- Cálculo de porcentajes.
- Situaciones problemáticas.

Los objetos culturales y su transformación en el tiempo

(Formación Ética y Ciudadana.)





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:** invitar a padres y abuelos para averiguar los juegos que realizaban cuando eran chicos, los momentos utilizados para jugar, las personas con las que jugaban, etc. Comparar las situaciones de juego en la actualidad, en la época de los padres y en la época de los abuelos. Enriquecer estas comparaciones con otras anécdotas de época.

- **Lengua:** conversar sobre “los juegos que más les gusta jugar”, conversar sobre las reglas de estos juegos. Escribir instrucciones sencillas para realizar juegos cotidianos indicando los elementos necesarios para jugarlos y los pasos en su desarrollo.

- **Expresión Artística**

- **Música:** invitar a padres y abuelos para compartir rondas infantiles; utilizar instrumentos musicales realizados con material descartable para musicalizar las canciones; compaginar con ellas un cancionero.

- **Plástica:** aplicar variadas técnicas propias del área para explorar sellos con distintas texturas, en composiciones propias.

- **Teatro:** realizar dramatizaciones espontáneas que muestren variadas situaciones de juego.

- **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. Destinar una instancia para jugarlos.

- **Tecnología:** nombrar ejemplos propios del mundo natural y artificial; elegir distintos juguetes y reco-

nocer el tipo de materiales que lo conforman y el proceso involucrado en su fabricación.

Segundo Ciclo

- **Ciencias Sociales:** buscar información sobre los juegos y los juguetes propios de distintas culturas y de diferentes contextos culturales. Relacionarlos con otras costumbres propias de esos pueblos. Compaginar la información en líneas de tiempo.

- **Lengua:** buscar información sobre la forma de fabricación de distintos juegos y juguetes; escribir “instructivos” que permitan confeccionarlos, el “manual de funcionamiento” de los juguetes y el “reglamento” para los juegos indicando paso por paso, el procedimiento del mismo.

- **Expresión Artística**

- **Música:** buscar canciones populares que nombren juegos y juguetes; musicalizarlas y destinar instancias para compartirlas con los compañeros de otros grados.

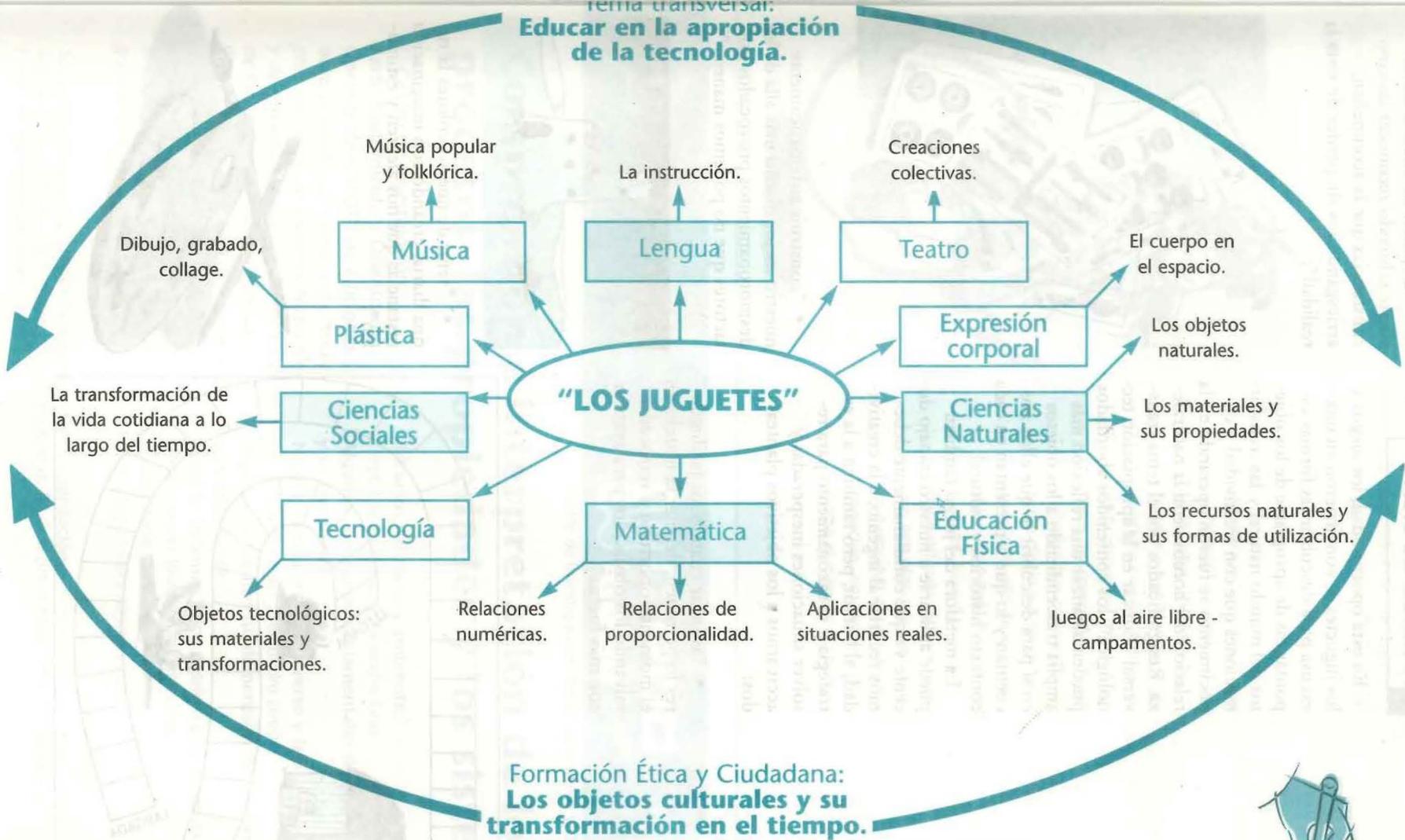
- **Plástica:** aplicar variadas técnicas del área para componer escenas de juego propias de distintos contextos culturales.

- **Teatro:** armar pequeños guiones para ser dramatizados, cuyos argumentos desarrollen escenas que muestren conflictos que pueden darse en situaciones de juego y sus formas de resolución.

- **Educación Física / Expresión Corporal:** programar actividades propias de “un día de campamento”, priorizando en la utilización recursos tal como los provee la naturaleza.

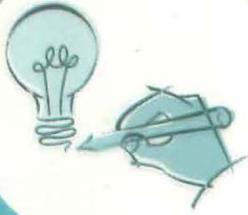
- **Tecnología:** buscar información acerca de un juguete y sus modificaciones en diferentes épocas y contextos geográficos; construir maquetas con material descartable, que representen esta evolución enriqueciéndolas con referencias y curiosidades.

tema transversal:
**Educar en la apropiación
de la tecnología.**



**Formación Ética y Ciudadana:
Los objetos culturales y su
transformación en el tiempo.**





A modo de cierre

En esta oportunidad, los juegos y los juguetes se convirtieron en una excusa para descubrir las formas espontáneas de apropiarse de los objetos del mundo natural y las transformaciones que con creatividad y conocimiento se fueron operando en la relación del hombre con la naturaleza. Resignificados por el tema transversal "Educar en la apropiación tecnológica", los contenidos abordados pueden alcanzar una reflexión más amplia trascendiendo a los objetos en sí para descubrir lo que ellos nos cuentan y lo que representan en cada contexto histórico y cultural.

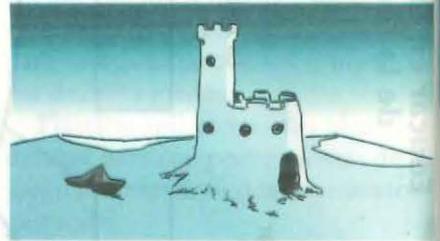
La metáfora del juego también puede aplicarse a nuestro trabajo docente ya que cotidianamente debemos recurrir al ingenio, a la creatividad, al humor, pero también a la estrategia y el razonamiento para resolver situaciones inesperadas y acercarnos a los objetivos planteados:

- "avanzar cuando los facilitadores lo permiten, detener la marcha en el momento oportuno y retroceder salvando los obstáculos para avanzar con más fuerza";

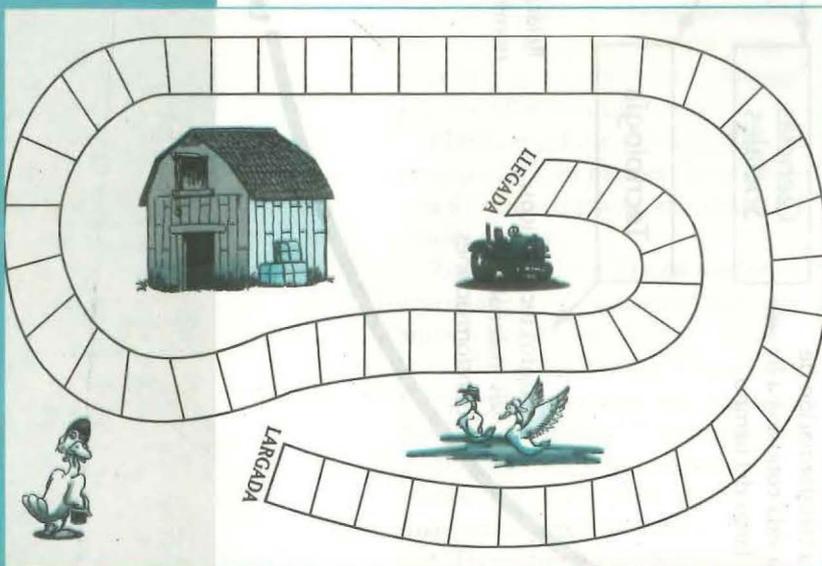
- "disponer de nuestra mejor suerte sabiendo reconocer las circunstancias que la acompañan, arriesgándonos sin perder de vista la realidad";



- "construir sistemáticamente nuestro mejor diseño más allá de los desmoronamientos provocados por factores que no podemos manejar";

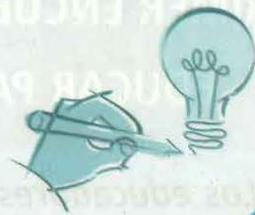


- "teñir de nuevos colores la rutina diaria, creando con imaginación instancias que nos alegren y estimulen";



• “rescatar el valor de lo probado y que nos dio resultado para repetirlo, sin miedo a desechar lo que aún nos sirve”.

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.



Cursos



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 de (CIPOD) de Ediciones La obra presenta sus cursos presenciales para las áreas de **Ciencias Naturales** y de **Informática** para el **Tercer Ciclo 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.

- I Recursos naturales y ambiente.**
 (Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)
- I Algunos conceptos fundamentales de las ciencias naturales y su enseñanza.**
Nivel I: Estructura del universo y fenómenos electromagnéticos.
 (Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)
- I Algunos conceptos fundamentales de las ciencias naturales y su enseñanza.**
Nivel II: Sistemas físico - químicos y sistemas biológicos.
 (Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)
- I El laboratorio en el aula.**
 (Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)

Solicite información a CIPOD-Departamento de Capacitación,

Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires (At.: Lic. Sandro Rivera). Tel./Fax: (011) 4958-1777/ 1779/6283

E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

PRIMER ENCUENTRO NACIONAL Y REGIONAL DEL MERCOSUR EDUCAR PARA LA PAZ Y PRESERVACIÓN DEL PLANETA

"Los educadores del sur convocan a una convivencia pacífica, tolerante y solidaria para construir la educación del nuevo milenio"

22, 23 y 24 de agosto de 2000
Montevideo, Uruguay

Temario central:

- *La sociedad hoy. Naturaleza y estructura. Convivencia de grupos y naciones.*
- *La multiculturalidad y el Mercosur. Rol del docente. Análisis, comparación e integración*
- *Comportamiento humano y equilibrio ecológico: una meta de la educación.*
- *La ética profesional en la educación: punto de partida en la formación del ciudadano.*
- *La educación para la paz y preservación del Planeta: significación y transversalidad.*

Informes e inscripción:



Unión de Profesionales en Docencia e Investigación Pedagógica del Mercosur

Plaza Independencia 848 Piso 9 Of. "902" - Montevideo, Uruguay.
Telefax: (004982) 908-1981 - E-mail: abejamg@adinet.com.uy

Auspicia en la Argentina:
Ediciones La obra S.A.

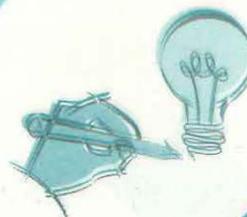
Traslados:

Servicio Internacional de Turismo S.A. - IATA

- Barco a Montevideo ida y vuelta (directo).
- Traslados de llegada y salida.
- Dos noches de alojamiento y desayuno.
- City tour por Montevideo.
- Hoteles: Alvear, Presidente, Géminis (categorías 3 estrellas).
- Financiación con tarjetas de crédito: Diners, Mastercard, Visa y American Express (consultar).
- Precio por persona base doble / triple: U\$S 167 + Tasas 7 + 1,5 % IVA.
- Informes: M. T. de Alvear 777 Piso 2 Of. "I" - Telefax: (54-1) 4313-8106 / 9592 / 9693 / 7440 (1058) Buenos Aires - Argentina.



SERVICIO INTERNACIONAL DE TURISMO S.A.



CALENDARIO ESCOLAR: "DÍA DEL NIÑO"

Informalmente destinamos en las escuelas un espacio a celebrar este día con actividades recreativas para los chicos. Proponemos hoy jerarquizar este momento con ideas que muestren una significación especial por tratarse de un momento que les es propio a nuestros alumnos y en el que ellos son los protagonistas. Además, nos interesa rescatar las situaciones especiales que viven los chicos en la actualidad para gestar momentos de reflexión que aporten compromisos a sostener entre todos.

Como recurso unificador de las propuestas planteadas continuaremos con el eje elegido para esta Revista y serán entonces, los títeres - con sus diferentes expresiones y características - los que acompañen los distintos momentos de la jornada a implementar.

Actividades sugeridas

PRIMER CICLO

- Organizar una jornada de recreación abierta a la participación de las familias, en la que se confeccionen títeres y se inventen pequeñas obras a partir de diálogos espontáneos entre los personajes imaginados.

- Armar rincones para preparar los títeres, como los siguientes:

- Rincón de "títeres de dedo": utilizar cajitas de remedios o envases pequeños, decorarlos con témperas y papeles de colores, lanas y retazos de tela caracterizando distintos personajes. Colocar estos títeres en los dedos para "darles voz".

- Rincón de "títeres de madera": utilizar cucharas de madera y decorarlas con papeles de colores y lanas componiendo distintos personajes. "Darles vida" sosteniendo las cucharas por sus mangos.

- Rincón de "títeres de calabaza": utilizar mates de calabaza y papel maché (preparar el papel maché como una masa de papeles de diario remojados con un día de anterioridad, harina y vinagre). Con esta "masa" darle forma a los ojos, las orejas, la boca y la nariz del personaje. Armar con retazos de tela los "vestiditos" de los títeres.

- Rincón de "títeres de media": confeccionar títeres con medias y caracterizar los personajes utilizando botones, retazos de tela, lanas, papeles de colores y témperas colocados en la parte de la planta del pie de la media. "Darle vida" poniendo la media en la mano.

- Con los títeres confeccionados, realizar un "desfile" presentando todos los personajes creados, diciendo su nombre y alguna de sus características (por ejemplo: "le gusta ...", "tiene poderes especiales ...", etc.).

- Invitar a chicos y padres a "hacer hablar a los títeres" por turno, creando pequeñas obritas a partir de diálogos espontáneos.

A.



A. Marionetas de hilo checoslovacas. Fausto y Meñistófeles.

B. Trujamán. Títere de guante en papel maché doméstico. (Tomado de Revista Cabal: Títeres con cabeza. Buenos Aires, Agosto de 1994.)

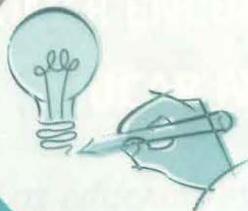
Recursos para tener en cuenta

TÍTERES CON CABEZA

Desde épocas remotas el hombre utiliza el misterioso arte de los títeres para hablar de su propio destino en la Tierra.

B.





SEGUNDO CICLO

- Preparar una jornada de recreación que permita, el día en el que se festeje el "Día del Niño", escenificar obras de teatro sobre guiones creados por los chicos, cuyos personajes recreen situaciones propias de la infancia destacando sus derechos y necesidades. Tener en cuenta los siguientes pasos previos en la organización de la tarea grupal.

- Definir un tema y un mensaje en relación con el día del festejo, para cada obrita a representar. Imaginar un conflicto y una resolución final. Caracterizar brevemente las escenas que compondrán el guión y enumerar personajes necesarios para enriquecer cada una de ellas.

- Decidir personajes principales asignando roles de protagonistas y antagonistas, y personajes secundarios previendo el aporte de cada uno de ellos a las escenas imaginadas. Decidir la conveniencia de que sean dramatizados por "actores" o "títeres". Realizar un bosquejo de su fisonomía incluyendo todos los detalles que resalten su caracterización física y psicológica.

- Confeccionar los muñecos de tamaño natural para "calzar" en una mano, recortando planchas de goma, espuma para cabeza, manos y pies. Agregar detalles para definir rasgos faciales superponiendo el material y

pintando con témpera y acrílico; así como pelucas de lana o algodón. Armar sus siluetas con camisas, polseras o pantalones viejos, logrando el volumen con relleno de trapos y sostén con una varilla de madera de la cual puede ser sujetado por detrás. Diseñar los trajes de los chicos con elementos y accesorios similares y creativos.

- Escribir el guión para cada acto de la obra, buscando efectos humorísticos, que despierten emociones y provoquen reflexión. Redactar los diálogos entre personajes y los pasajes narrados en primera o en tercera persona. Especificar acotaciones para entrada, salida y movimiento de personajes en escena.

- Armar el telón de fondo y los elementos escenográficos y preparar efectos visuales y de sonido para reforzar los diferentes climas de la acción.

- Distribuir roles de "actores", "titiriteros" y "narradores en off", así como de "técnicas de luz y sonido". Ensayar la puesta en escena y corregir detalles de la propuesta inicial, logrando acuerdos.

- Dramatizar las obritas de teatro preparadas, como parte de los festejos del "Día del Niño", ante el resto de los compañeros.

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 o Word para Macintosh. De todas maneras, recomendamos que los documentos sean grabados 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



LA ENCICLOPEDIA DE LOS JUGUETES.

Por Irene Nielsen y Beatriz Kohen

Los textos que aparecen en las enciclopedias pueden constituirse en situaciones interesantes y significativas para ser trabajados con los niños de toda la EGB. Ellos recurren habitualmente a la lectura de enciclopedias para sacar información, investigar temas desconocidos, aprender algo nuevo.

Son libros que atraen a los niños, ya que los hay para diferentes tipos de lectores. Por lo general tienen en cuenta las posibilidades de comprensión e intereses de los niños de distintas edades. Así encontramos enciclopedias referidas a temas específicos, como de animales, plantas, los planetas, de geografía, de la granja,

del campo, de la ciudad, etc.

Es interesante trabajar los paratextos de las enciclopedias, es decir, su presentación, las tapas, los índices, la forma en que se presenta la información, los títulos, la relación de los textos con las imágenes, las partes que la componen, las diferentes temáticas que abordan las mismas.

Son libros que encontramos en las bibliotecas y que algunos niños tienen en sus casas, pero que no son de circulación masiva. Esto nos muestra la importancia de que se los trabaje en la escuela, que es en el único lugar donde muchos niños pueden tener acceso a estos textos.

¿Cómo son los formatos textuales que componen una enciclopedia?

Las enciclopedias están escritas con textos **informativos** de trama **descriptiva**. Lo que los caracteriza es la **expansión** del tema que se quiere tratar. Constituyen, por lo tanto, una excelente oportunidad de trabajar significativamente la descripción, ya que se incluye dentro de un texto de uso social y no la trama descriptiva aislada del contexto.

Los textos informativos que conforman las enciclopedias, son muy particulares, porque tienen el objetivo de dar a conocer los aspectos más relevantes del tema que se trata y decimos que son **expansivos**, porque a partir del tema elegido, se escribe la mayor información posible que se tenga sobre el mismo. Es por esto que los títulos y subtítulos son muy importantes porque son los **ordenadores de la información**.

La escritura presenta una progresión temática definida, que es la que

da coherencia al texto. No se trata sólo de abundar en información sin tener un plan previo sobre qué se dirá primero y cómo seguirá el texto. Los textos informativos tienen ideas principales y secundarias y aparecen en un orden que hace que el lector comprenda fácilmente la información.

Se utilizan preferentemente los verbos ser, estar, presentar, mostrar, tener, usar, etc., y las ideas aparecen en forma inclusiva, es decir, se habla de un tema, por ejemplo los transportes terrestres que están incluidos en otro gran tema: los transportes. A su vez los trenes, se encuentran incluidos en la clase transportes terrestres, etc.

Por lo general, en las enciclopedias, son muy importantes las imágenes que acompañan al texto e ilustran lo que el escritor dice, ya que completan la información. Ésta es



especialmente importante cuando el objeto en cuestión no es conocido por el que lee o es invisible a los ojos, como los planetas, las partes del aparato digestivo, etc. El vocabulario que se utiliza es muy preciso y no se usan palabras que den lugar a varios significados.

A la hora de elaborar las enciclopedias, es necesario trabajar estos elementos que hacen al conocimiento de las características del formato, con la intencionalidad de que los niños los tomen en cuenta cuando elaboran sus escritos.

La progresión temática

Analizaremos con más detenimiento la progresión temática, que será de gran utilidad a los docentes para orientar la mejora de los textos. Muchas veces los niños escriben textos incoherentes y resulta muy difícil detectar cuáles son los problemas y se recurre a la conocida frase: "Así queda feo, o no suena muy bien". Cuanto más puntual y clara se haga la orientación, más fácilmente los mismos niños podrán mejorar sus escritos.

Cuando hablamos de **progresión temática**, nos referimos al encadenamiento de la información conocida y de la información nueva que aparece en los textos. En la gramática textual se llama **tema** a la información conocida y **rema** a la información nueva que va apareciendo en el escrito.

Existen tres formas de **progresión temática**:

- La progresión lineal.
- La progresión constante.
- La progresión de temas derivados.

Veamos un ejemplo de cada una:

Ejemplo de progresión lineal

"Los esquimales viven en lugares fríos. Se abrigan con ropas hechas de pieles. Cazaban ballenas durante el verano. Viven de la caza y de la pesca. Viajan en trineos tirados por varios perros."
(Gran Enciclopedia de los pequeños.)

En este caso el tema es "los esquimales" y a continuación se le van agregando nuevos remas al mismo tema. Éste es el caso de una progresión lineal, donde se usa la elipsis (ausencia del tema, que ya fue enunciado en la primera oración). Es decir:

Tema 1 → rema 1, rema 2, rema 3, rema 4.

Ejemplo de progresión constante:

"El proceso digestivo comienza en la boca. En ésta se mastican los alimentos, que luego pasan al esófago. De este tubo los alimentos pasan directamente al estómago. Es en este órgano donde se produce la mezcla del bolo alimenticio con los líquidos provenientes del..."
(Manual de 5° año.)

Aquí vemos como el tema: proceso digestivo, comienza con un rema, que se convierte en el tema de la oración siguiente y así sucesivamente. Éste es un caso de progresión constante.

Tema 1 - Rema 1

↓
Tema 2 - Rema 2

↓
Tema 3 - Rema 3

Ejemplo de **progresión de temas variados**:

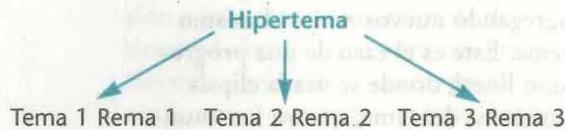


Bibliografía de consulta

- Kaufman, Ana María y Rodríguez, María Elena: *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana, 1993.
- Lomas, Carlos y Osoro, Andrés: *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Bs. As., Paidós, 1994.
- McCormick Calkins, Lucy: *Didáctica de la escritura*. Buenos Aires, Aique, 1992.

"Entre Ríos, su nombre lo dice todo: situada entre el Paraná y el Uruguay, la provincia está atravesada por importantes ríos y arroyos, como el Feliciano, el Gualeguaychú, y el Gualeguay. Inviernos suaves y cortos se alternan con veranos cálidos en un territorio ondulado, surcado por lomas o cuchillas que se alinean en dos direcciones principales: la de Montiel, al oeste, y la Grande, al este..." (Enciclopedia Clarín. Mi país, la Argentina.)

En este caso hay un **hipertema** es Entre Ríos, pero a partir de él se derivan otros temas, que tienen relación directa y cercana. A su vez cada tema tiene su propio rema. Éste es el caso de la **progresión por temas derivados**, muy común en las enciclopedias.



Veamos ahora un ejemplo de la escritura de un niño, durante la realización de una enciclopedia sobre las regiones geográficas de la República Argentina, que presenta problemas con la progresión temática en su texto:

"La región pampeana es llana y en algunas partes seca y en otras húmeda. Tiene en su relieve algunas sierras que se llaman de la Ventana y de Tandil. En la parte húmeda tiene más ríos y llueve más que en la seca y también hay más vegetación en la húmeda. Donde vive más gente es en la parte húmeda porque se puede cultivar y criar ganado, la parte seca parece un desierto..."

En este texto los temas y los remas se confunden, va de un tema al otro, luego vuelve con el mismo tema, convierte en rema en la tercer oración, un tema que venía de la primera oración. Si este texto se escribiera teniendo en cuenta una progresión temática (por ejemplo la de temas derivados) sería mucho más coherente. Esto es lo que el docente tiene que ser capaz de ver para ayu-

dar a mejorar la coherencia de los textos de los niños, aconsejando cambios en base a conocimientos precisos de gramática textual, que les sirvan para lograr un aprendizaje de sus propias correcciones y no corregir porque el maestro lo dice, sin entender por qué lo hacen.

Propuesta didáctica

Si el objetivo es la elaboración de una enciclopedia, sobre algún tema que se esté tratando en otra área, y que sea de interés de los niños, lo primero que hay que hacer es buscar enciclopedias, que puede haber en la biblioteca de la escuela, las pueden traer los niños, el maestro u otras personas como otras maestras, o directivos de la escuela.

¿Para qué leer enciclopedias? Fundamentalmente para indagar sobre: su paratexto, su formato, su contenido, su diagramación, la organización interna de la información, las imágenes que se utilizan, el tipo de textos que las caracterizan y todo aquello que el maestro considere necesario. Hay que tener en cuenta que cuando "se lee para escribir" hay que mirar muchos más elementos que cuando "se lee para buscar una información determinada".

Es importante registrar todo lo que se fue viendo, para tenerlo en cuenta a la hora de armar la enciclopedia del grado. Si los niños escriben convencionalmente pueden escribir en un rincón del aula en un panel, los datos que van recogiendo y que sirvan de referente para la actividad posterior. Si no lo hacen, pueden dictarle a la maestra que será la que escriba lo que los niños le dicen, a partir de la aproximación que puedan hacer a este tipo de textos.

¿Y ahora? ¡A escribir!

Veamos una secuencia posible de actividades para la elaboración de la enciclopedia:

- Definir quién será el destinatario o posible lector. Se puede dejar un ejemplar en la biblioteca, o en las bibliotecas de aula, o para las familias, etc.
- Acordar cuál será el tema de la enciclopedia.
- Pensar si se realizará en pequeños grupos, en ese caso cómo se armarán los subgrupos, o en parejas, o individualmente.
- Si todos escribirán un texto distinto, sobre qué escribirá cada uno, o cada grupo.
- Si las imágenes serán fotos o dibujos hechos por los niños y si pueden trabajar con el docente de plástica este aspecto.
- Una vez organizada la tarea, comienza la etapa del plan de escritura, es conveniente que todos los escritores redacten su plan de escritura y luego en una puesta en común se compartan los criterios generales, así si bien la enciclopedia estará escrita por muchos, tendrán las mismas pautas para escribir.
- Comienza la etapa de la textualización donde empiezan a escribir el primer borrador.
- Luego viene la corrección de ese borrador, por los mismos escritores, más tarde se intercambian los escritos para que otros los lean y opinen sobre lo que habría que cambiar, incluido el maestro, que tratará de orientar y no corregir, para que los niños pongan en juego sus saberes previos y resuelvan los problemas que aparecen en los escritos.
- Después de esta primera corrección viene la etapa de la reescritura, donde se hace otro borrador mejorado, en base a las correcciones que se hicieron. Aclaramos que deben hacerse tantos borradores como hagan falta para lograr un escrito adecuado a su función.
- Por último se escribe la versión final que será la que quedará definitivamente en la enciclopedia.
- Ahora viene la etapa del armado de la enciclopedia, donde hay que tomar decisiones sobre las tapas, el índice, el orden de los textos, los títulos (para que estén escritos con el mismo tipo de letra), dónde se ubicarán las imágenes y los nombres de los escritores, si colocarán una breve síntesis del contenido como suelen tener muchas enciclopedias, al principio o al final, y todo aquello que los niños vayan aportando para el armado final.
- Por último es necesario organizar un evento para la presentación de la enciclopedia, que puede ser especialmente preparado, invitando a los padres, otros niños y personas de la comunidad educativa, también se puede presentar en un acto escolar, o si la institución lo prepara, una feria de libros, donde se puedan socializar todas las producciones realizadas durante el año. Si estos trabajos son presentados convenientemente se estarán trabajando con los niños contenidos referidos a la formación ética y ciudadana y, fundamentalmente, la valoración de sus logros.



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

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

La enciclopedia de los juguetes

El niño juega porque es niño, porque necesita jugar así como necesita comer o dormir. En el juego encuentra placer, una posibilidad de expresar sus fantasías y escapar de las exigencias de la realidad. No siempre necesita juguetes para jugar, pero sí es seguro que juega con los juguetes. Esto les otorga una gran carga afectiva, lo que, a su vez, carga de significatividad a la tarea de confeccionar una "Enciclopedia de los juguetes".

A continuación presentamos un ejemplo de una enciclopedia, realizada por niños de 3^{er} año. La elaboración de esta enciclopedia es parte de un proyecto mayor realizado durante la Semana de Mayo, donde se compararon los transportes, las comidas, las costumbres, la vestimenta y los juguetes de antes y ahora. La enciclopedia es sobre los juguetes y los textos fueron escritos en función de los intereses de los niños, algunos escribieron en grupos, otros en parejas y otros solos.

Previamente, la docente trabajó con enciclopedias, y elaboraron entre todos un cartel con el formato textual de las mismas y con recomendaciones a tener en cuenta para el momento de escribir. Luego solicitó a los niños que trajeran su juguete favorito y en pequeños grupos, los describieron verbalmente y compartieron sus experiencias con los juguetes.

La secuencia de actividades realizada fue semejante a la descrita en el apartado "Propuesta didáctica" de este artículo. Lo que vemos es un ejemplo de una producción realizada por un niño.

En segundo ciclo pueden elaborarse enciclopedias sobre: los planetas, los recursos naturales, los medios de transporte, personajes de historietas, animales o plantas de una determinada región. Lo importante es que la temática elegida surja de los contenidos trabajados en las otras áreas curriculares, así la enciclopedia adquirirá significatividad.



VEGETA

VEGETA ES UN MUÑECO DE FANTASÍA, ES UN PERSONAJE DE DRAGONBALL Z. ESTA HECHO DE PLÁSTICO. TIENE EL PELO DE COLOR AMARILLO YONDOLA DO. EL CUERPO ES MUSCULOSO Y FUERTE. LA ROPA ES DE COLOR AZUL, LOS GUANTES DE COLOR BLANCO Y LAS BOTAS BLANCAS Y AMARILLAS SIRVE PARA JUGAR A LAS LUCHAS CON OTROS MUÑECOS COMO LINTERNA VERDE.

Nadnigo



CONOCIENDO LOS SÓLIDOS

Por María Elena Duhalde

Nuevamente, tratando de plantear estrategias para revalorizar la enseñanza de la Geometría y continuando con propuestas anteriores, trataré en este artículo los distintos niveles del pensamiento geométrico desarrollado por los matemáticos holandeses Dina y Pierre Van Hiele y dentro de ese marco el conocimiento de los cuerpos de caras planas, en particular el cubo.

Entre los estudios realizados acerca de la relación entre el desarrollo cognoscitivo y el pensamiento geométrico los educadores citados proponen la secuencia de cinco niveles de proceso de razonamiento del pensamiento geométrico. Dentro de esta secuencia no se puede pasar a un nivel superior sin haber alcanzado los anteriores.

A continuación se presentan las características de cada uno de los niveles:

Nivel 0: Reconocimiento o visualización

Los alumnos identifican, comparan y operan con figuras geométricas basándose en su apariencia. Las figuras se perciben globalmente por su forma visible pero no por las propiedades de las mismas que las caracterizan. Por ejemplo, los niños pequeños reconocen triángulos, sin embargo generalmente identifican aquellos que son isósceles o equiláteros, pero difícilmente reconocerán un triángulo en aquellos que son obtusángulos o rectángulos escalenos. Esto sucede porque no conocen aquellas características de la figura que lo hacen ser triángulos.

Nivel 1: Análisis

En esta etapa se descubren propiedades de las figuras geométricas a través de la experimentación, par-

tiendo de actividades tales como: observar, medir, cortar, doblar. Las propiedades se perciben de forma aislada sin relación entre ellas. Por lo tanto no se entienden las relaciones entre ellas y la definición de la figura. Por ejemplo un rombo y un rectángulo no se perciben explícitamente como un paralelogramo.

Nivel 2: (Deducción informal u orden)

En este nivel se reconocen las relaciones entre las propiedades de las figuras y las definiciones de las figuras. Como ejemplo de este nivel, los alumnos pueden observar que si los lados de un triángulo son congruentes, entonces los ángulos opuestos a ellos también lo son o que todo cuadrado es rectángulo. Esto implica que comienzan a establecerse relaciones lógicas y que se comprenden las definiciones de las mismas.

Nivel 3: Deducción

Se pueden establecer secuencias de proposiciones para deducir una propiedad de otra. Por ejemplo se puede demostrar el postulado de las paralelas implica que la suma de los ángulos de un triángulo es 180° , pero aún no se reconoce la necesidad de un razonamiento riguroso.

Nivel 4: Rigor

En este nivel las personas pueden analizar el rigor de un sistema deductivo y requiere un alto grado de abstracción.

El estudio de Van Hiele, conjuntamente con otras investigaciones realizadas por matemáticos rusos, han demostrado que el paso de un nivel a otro es independiente de la edad y se desarrolla a partir de la enseñanza.



Cuando hablo sobre Geometría con mis colegas, parto de la necesidad de "usar unas gafas" que permitan ver de una determinada manera. Sin ellas no podríamos descubrirla ni rescatarla de ese profundo sueño en que está sumida como si de una maldición se tratase.¹

En este trabajo nos remitiremos fundamentalmente a actividades correspondientes a los niveles 0 y 1.

Juguemos con el cubo²

Continuando con las actividades de las huellas de los cuerpos ya desarrolladas en dos artículos anteriores y los niveles Van Hiele, cabe preguntarse previamente a la propuesta de cualquier actividad: qué propiedades caracterizan a un cubo y qué relaciones se dan entre ellas. Si no nos hacemos estas preguntas la propuesta de acciones que pongamos en práctica no tendrá un objetivo que las vincule, serán aisladas y no favorecerán el real conocimiento del mismo.

Características del cubo:

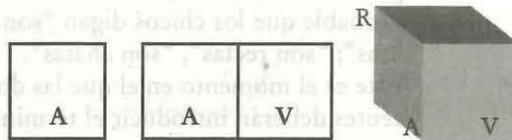
- Todas las líneas que determinan las superficies del cubo son líneas rectas.
- Todas las superficies de sus caras son planas. Como actividad para comprobarlo, es suficiente apoyar un cubo sobre una mesa.
- Es suficiente conocer una arista del cubo para poder construir un único cubo.
- Las aristas, los ángulos y las superficies son isométricas.

Como ya se ha dicho en el artículo anterior, la visualización en geometría es fundamental. Así, un primer paso para conocer un cubo estaría dado a partir de la observación del mismo en perspectiva. Para ello es conveniente colgar un cubo por un vértice o "plantarlo por uno de los vértices sobre plastilina".

1. ¿Cuántas caras pueden verse al mismo tiempo?

Según la posición en que se coloque un cubo se verán distinto número de caras. Es conveniente que las caras tengan distinto color ya que ello facilitará la comunicación entre los chicos, ya que no todos verán las caras del mismo color.

- A: azul
V: verde
R: rojo



A través de esta actividad se procura que los chicos concluyan que según el punto de vista desde donde se observe el cubo se puede ver un máximo de tres caras al mismo tiempo. De igual forma puede concluirse que simultáneamente pueden verse cuatro, siete o nueve aristas.

Utilizando la técnica de proyección de sombras y calcando los contornos se puede comprobar que los tres casos anteriormente mencionados son los únicos que pueden encontrarse.

2. Observando el cubo con instrumentos.

Para este trabajo es preferible que cada uno de los niños tenga su cubo como así también el material necesario: reglas y superficies planas diversas.



Bibliografía de consulta

- Alsina Claudí: *Invitación a la didáctica de la geometría*, Madrid, Síntesis, 1995.
- Guibert A. y otros: *Actividades geométricas*, Madrid, Narcea, 1995.
- AA.VV.: *Geometría en todos los niveles y según el nivel*. (En: *Revista de Didáctica de la Matemática Uno*. Barcelona, Graò, 1994.)

1. *Revista de Didáctica de la Matemática UNO. Geometría en todos los niveles y según el nivel*. Barcelona, Graò, 1994.
2. Esta actividad está presentada en A. Guibert y otros: *Actividades geométricas*. Madrid, Narcea, 1995.

2.a. Examinando el cubo con una regla

Los niños probablemente primero examinarán las aristas y comprobarán que todas son segmentos de recta, también comprobarán que se pueden yuxtaponer dos aristas de cubos distintos cualesquiera sean sus dimensiones.

2.b. Desplazando la regla sobre las caras del cubo

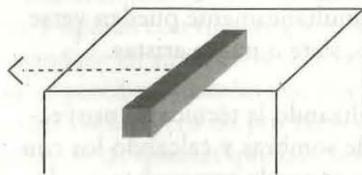
Pregunta de análisis: ¿Qué podemos comprobar si ponemos el ojo justo al nivel de la cara?

Algunas respuestas posibles:

- La regla está pegada a la cara del cubo.
- No se ve luz entre la regla y la cara del cubo.

Luego de la formulación de las respuestas se puede preguntar: ¿Qué podríamos decir de esta cara? Es probable que los chicos digan "son lisas"; "son rectas", "son chatas". Éste es el momento en el que las docentes deberán introducir el término correcto: "son planas".

Esta actividad propone un primer acercamiento a la Geometría: "Si bien es muy difícil definir algo tan abstracto como lo plano de una superficie, sí se puede comprobar la existencia de esta propiedad".



Caracterizando el cubo

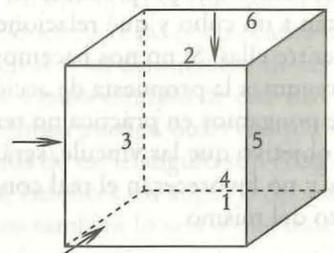
Si bien se han estudiado una serie de características del cubo respecto de sus caras y sus aristas, éstas no son suficientes para caracterizar al cubo. Solamente con pensar en otro cuerpo, como puede ser el paralelepípedo, podemos observar que se cumplen las mismas propiedades descubiertas para el cubo.

Las actividades que se presentan a continuación están destinadas a observar que conocida la arista de un cubo, solamente se puede construir un solo cubo. (Los cubos que se pueden construir serían todos idénticos.)

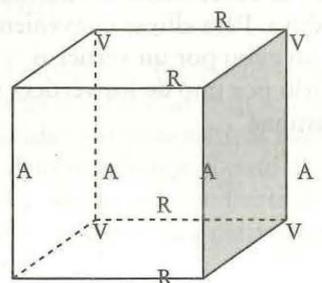
1. Contar caras y aristas

En esta actividad no se trata de contar sólo las caras visibles sino de contarlas todas. Al tener las caras distinto color es fácil contarlas pero... veamos otros procedimientos.

Si se cuentan las caras dos a dos, éstas estarán agrupadas por oposición. Este aspecto es previo a la noción de espacio tridimensional y además permite orientar el objeto estudiado.



Se buscan distintos métodos para contar las aristas; entre ellos puede suceder que los niños volviendo al esquema de tres direcciones vistas arriba procedan a dar vuelta el cubo siguiendo esas tres direcciones. Si se utilizan colores iguales para las aristas paralelas, es fácil encontrar estrategias que permitan conocer el número de aristas sin temor de omitir ninguna y buscando un método para hacerlo, por ejemplo: siempre hay cuatro aristas paralelas para cada dimensión, hay tres dimensiones por lo tanto hay doce aristas. Seguramente los chicos dirán: "hay tres colores en lugar de tres dimensiones".



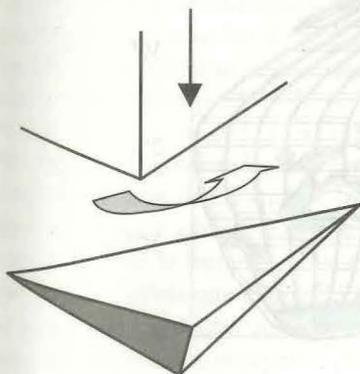
A partir de estas observaciones los chicos ya saben que el cubo tiene 6 caras y 12 aristas. En este momento ya tienen el conocimiento, mientras que cuando se preguntaba cuántas caras se veían, la actividad estaba centrada en un nivel perceptivo.

2. Comparación

Lo importante de todas estas actividades es que los alumnos puedan tomar conciencia de propiedades acerca de las isometrías del cubo. Para ello se utilizarán técnicas de comparación tales como yuxtaposición de las caras o comparación de huellas; en algunos casos se podrán sustituir las huellas por el contorneado de las caras. En este caso se sustituye la huella por el trazado de las caras sobre un papel, sombreando una porción del plano alrededor del contorno. Así se estaría trabajando la distribución del plano en dos partes: una interior a la figura de la cara y otra exterior a la misma.

3. Vértices

En primer término hay que contarlos como ya se hizo con las caras y las aristas, el cubo tiene 8 vértices. Realizar la pregunta ¿cuántas aristas parten de cada uno de ellos? Esta pregunta no ofrece mayores dificultades, es fácil observar que hay tres. Pero si retomamos la actividad de las huellas, al conseguir la huella de uno cualquiera de los vértices en plastilina podremos observar los siguientes resultados:



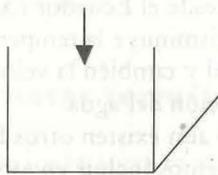
Observaciones:

a. Al girar el mismo vértice sobre la huella sigue encajando perfectamente. Existe una coincidencia perfecta entre las caras y los vértices.

b. Si tomamos el cubo de un compañero y volvemos a realizar la experiencia obtenemos las mismas conclusiones.

Si se comparan los ángulos que las aristas forman entre sí con el que se obtiene doblando una hoja en cuatro, las líneas de plegado coinciden perfectamente, de lo que se deduce que existe superposición entre ellos.

Otra actividad que permite descubrir más propiedades características es la de obtener la huella de una cara del cubo.



Al igual que la experiencia anterior se hace girar la cara sobre la huella. Nuevamente de esta forma se consigue una coincidencia total. Esta experiencia confirma la anterior pudiendo constatarse las isometrías de los ángulos formados por las aristas del cubo.

Las última actividad permite comparar las caras de un mismo cubo. Las conclusiones que se pueden sacar de todas las experiencias descritas anteriormente son:

- todas las caras de un mismo cubo son idénticas;
- todas las aristas de un mismo cubo son isométricas;
- todos los ángulos de esas mismas caras son isométricos, como pudo comprobarse al trabajar con las huellas del vértice.



Conclusiones

Como puede observarse, los niños han pasado de actividades puramente perceptivas al descubrimiento de las propiedades que caracterizan a este cuerpo. De lo perceptual a lo conceptual. En cuanto al uso del vocabulario específico, los alumnos formularán sus descubrimientos con aquel del cual disponen. Posteriormente los docentes tendrán que introducir los términos apropiados y explicarlos en el momento que se sienta como una necesidad de los mismos.

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

Los vientos y las lluvias

En la nota pasada hemos descrito a grandes rasgos la relación existente entre el calentamiento diferencial de la superficie terrestre y la formación de enormes corrientes de aire atmosférico, las que a su vez determinan tres regiones más o menos diferenciadas entre el Ecuador y los polos. A medida que aumenta la latitud, avanzando desde el Ecuador hacia los polos, disminuye la temperatura media anual y también la velocidad de evaporación del agua.

Pero aún existen otros factores que debemos incluir en este gran esquema general para poder explicar las diferencias climáticas que se observan tanto en el ámbito local como en vastos sectores de una misma región.

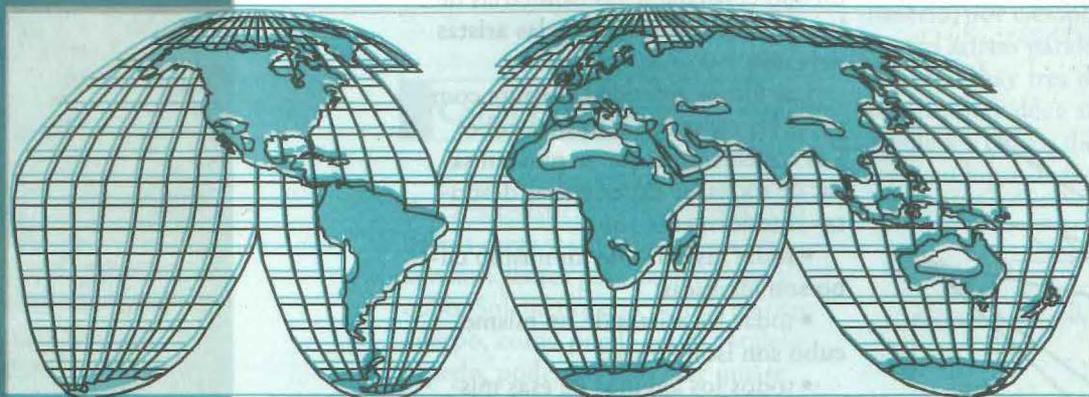
Si tomamos un mapa terrestre o planisferio y emprendemos la tarea de marcar en él la ubicación de los grandes desiertos, es probable que nos llevemos una sorpresa.

La gran mayoría de las regiones más áridas del Planeta se encuentran circunscriptas en dos estrechos cinturones centrados en los 30° de latitud sur y norte respectivamente. En ellos podemos hallar a los desiertos del Sahara, de Kalahari, de Namibia, de Arabia, de Sonora, de Mohave y Chihuahua al norte y a los desiertos de Atacama y de Australia al sur.

¿A qué se debe este patrón?

Bien, si recordamos el esquema de las grandes corrientes de convección atmosférica, veremos que hacia los 30° de latitud norte y sur convergen dos grandes células de Hadley de sentido opuesto. Sus vientos han perdido ya casi toda la humedad que transportaban y al hundirse hacia el nivel de la superficie del planeta aumentando su temperatura, se transforman en corrientes secas que extraen la humedad de los suelos creando vastas zonas de clima árido.

Debemos tener en cuenta además el efecto de la rotación de la Tierra sobre la dirección de los vientos. Debido a esta rotación, los flujos de aire superficiales de las células de



Ubicación de las principales regiones áridas del Planeta.

EL CLIMA DEL PLANETA

*"Pasan las nubes, ceden las neblinas desde arriba alumbradas.
Viento en las hojas, viento entre las cañas; todo se desvanece."*

(Goethe - Fausto.)



Hadley son desviados hacia el oeste en los trópicos y hacia el este en las latitudes intermedias. Los patrones de vientos fijos resultantes se denominan alisios y occidentales respectivamente. Estas corrientes de aire ayudan a distribuir el vapor de agua a través de toda la atmósfera.

Existen además otros factores que interactúan con los patrones de vientos para la producción de precipitaciones, algunos de los cuales tienen una fuerte incidencia a escala local.

Las montañas y las lluvias

Si la faz de la Tierra no estuviera tan arrugada, ajada y ondulada, probablemente todas las regiones que se encontraran a la misma latitud tendrían el mismo clima y los mismos paisajes. Todo sería más previsible pero indudablemente más aburrido.

Lo cierto es que esto no es así y el relieve juega también un papel importante en el clima de una región, fundamentalmente en su régimen de precipitaciones y en su temperatura media.

Cuando las corrientes de aire superficiales chocan contra una cadena montañosa, las masas de aire se ven forzadas a ascender por las laderas enfriándose paulatinamente. Cuando las altitudes superan los 2000 m, el grado de enfriamiento de los vientos genera una rápida pérdida de su humedad en forma de precipitaciones. De esta manera, sobre las laderas que forman el frente de choque de los vientos, es decir a barlovento, se descarga casi toda la humedad que éstos portan. A medida que el aire baja por las pendientes situadas del lado opuesto, sotavento, recuperan parte de su temperatura y su capacidad para mantener vapor de agua, secando los

terrenos a medida que los atraviesan. A medida que la humedad de los suelos es captada por los vientos que descienden de las laderas montañosas, se generan ambientes áridos que usualmente se denominan sombras de lluvia.

Grandes desiertos como los de la Cuenca del Oeste de los Estados Unidos, el de Gobi de Asia o los de la Precordillera de Catamarca, La Rioja y San Juan descansan en las sombras de lluvia de extensas cadenas montañosas.

Las masas terrestres y las lluvias

Uno de los factores secundarios que influye en el régimen de lluvias de una región consiste en la posición de la masa continental con respecto a los océanos. Resulta casi evidente que cuanto mayor sea la extensión continental con respecto al mar que la rodea, será menor la cantidad de agua evaporada en esa misma zona. Como los océanos son las mayores fuentes de vapor de agua del Planeta, las regiones insulares suelen recibir mayor proporción de precipitaciones.

Debido al mismo principio, las masas continentales situadas en el hemisferio sur reciben mayores precipitaciones que las situadas en el hemisferio norte, comparando latitudes similares. Esto se debe a que el 81% del hemisferio sur se halla cubierto por mares y lagos contra sólo el 61% del hemisferio norte.

La extensión de la masa continental tampoco resulta ser una cuestión menor. En general el interior de un continente recibe menor cantidad de precipitaciones que sus costas, básicamente porque se encuentra mucho más lejos del sitio principal



de evaporación de agua, que como dijimos, es la superficie oceánica.

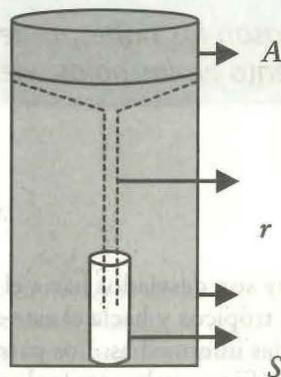
Por otro lado, los climas costeros, también llamados marítimos, sufren menores variaciones que los interiores o continentales. La razón principal debemos hallarla en la gran capacidad del agua para almacenar calor, cuestión que hemos abordado detalladamente al analizar su calor específico.

Como las masas oceánicas tardan en enfriarse mucho más que las masas continentales y viceversa, el clima de las costas es más benigno en invierno y menos agobiante en verano cuando lo comparamos con las variaciones térmicas que pueden observarse en el interior del continente a latitudes y alturas semejantes.

Del mismo modo, los mares constituyen los grandes reguladores térmicos del Planeta, asegurando un rango relativamente pequeño de variación global de la temperatura. Si los mares del Planeta se redujeran a la mitad, la variación de la temperatura global aumentaría decenas de veces en términos absolutos.

Los pluviómetros.

Para medir la cantidad de precipitaciones que llegan al suelo se emplea el pluviómetro. El mismo consiste en una vasija receptora de determinada superficie. El representado en la figura consta esencialmente de dos partes: la superior o vasija receptora A consiste en un cilindro de una sección, por ejemplo de $1/20$ de m^2 , que por su parte inferior termina en un tubo. El agua de lluvia recibida en A fluye por el tubo r a la inferior, el recipiente S, en el cual para recoger mejor el líquido existe en su base otra vasija K. La parte superior A contribuye ventajosamente a aislar del aire exterior el agua recogida en el recipiente S o en la vasija K y preservarla, por lo tanto, de la evaporación.



Las precipitaciones caídas se miden en milímetros, es decir, por la altura a que llegaría el agua sobre una superficie igual a la de recepción en el caso de que no hubiera ningún tipo de pérdida. De esta manera cuando se recoge un milímetro de agua, significa que la cantidad de agua caída sobre un metro cuadrado es de un millón de milímetros cúbicos, es decir un litro. Si se emplea otro recipiente con una superficie distinta para la recolección habrá que cambiar la escala en la probeta.

Si se desea realizar una lectura directa o en caso contrario realizar los cálculos correspondientes.

Experiencia de Laboratorio.

a. Construcción de un recolector de superficie aproximadamente igual a $1/20$ de m^2 .

- Un círculo que presente la superficie deseada deberá tener aproximadamente 26 cm de diámetro, es decir un radio de 13 cm o 0,130 m.

Calculando la superficie de este círculo obtenemos:

$$\text{Superficie del círculo} = \pi r^2$$

$$\text{Superficie del círculo (aprox)} = 0,05 \text{ m}^2 = 1/20 \text{ m}^2.$$

- Tomar una placa radiográfica y sumergirla en agua con lavandina concentrada. Luego de unos minutos cuando ésta se encuentre limpia retirarla, lavarla con suficiente agua y secarla.

- Recortar un círculo de aproximadamente 16,25 cm de radio, efectuar sobre el mismo un corte desde

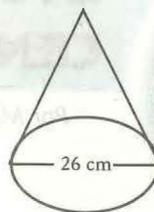
el borde hasta el centro sobre la línea de puntos.

- Formar un cono que tenga como vértice el centro del círculo y superponer el círculo hasta lograr que el cono presente una base de diámetro igual al deseado, es decir 26 cm.

- Pegar con adhesivo los sectores del círculo superpuestos y cortar el vértice del cono de manera que el orificio permita introducir lo más ajustadamente posible una pajita de gaseosa.

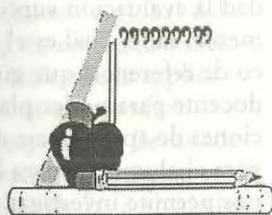
- En un extremo de la pajita realizar varios cortes los cuales al ser abiertos funcionarían como aletas y permitirán fijarla al cono. Sellar las uniones con parafina utilizando una vela, plastilina o silicona.

- Introducir el embudo en un recipiente donde se habrá colocado una probeta para efectuar la lectura de la recolección.



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.



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



LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN CIENCIAS SOCIALES PARA E.G.B. 1 Y 2.

Por Mario López y Sergio E. Rodríguez

Introducción

¿Qué entendemos cuando hablamos de evaluación? Esta pregunta sin duda tiene muchas respuestas, pero se podría hacer una síntesis de los diferentes aportes que hay sobre el tema:

- No es solamente una medición.
- No se la puede separar del proceso enseñanza - aprendizaje, pues a través de ella hacemos correcciones sobre aquel.
- No es el punto final de algo, sino más bien es un elemento de diagnóstico y de formación.
- Debe ser un juicio imparcial, viable y equitativa.
- Actúa en función de criterios de referencia.

La evaluación entonces nos sirve para juzgar sobre lo hecho, con el objeto de mejorar acciones futuras. Sin duda esto va más allá de la concepción clásica de la calificación de los resultados del aprendizaje en un momento dado.

La evaluación es una parte esencial de la enseñanza - aprendizaje y del modelo que rige dicho proceso, es decir, de la concepción de los contenidos y del saber y con la forma de organizar la clase y establecer las relaciones con los alumnos.

Las formas o tipos de evaluación más significativas son:

- Según el momento en que se evalúa:
 - Evaluación inicial o diagnóstico.
 - Evaluación durante la ejecución, que permite una corrección constante a lo largo del proceso de desarrollo del programa o proyecto.

- Evaluación final, que se realiza una vez finalizado el programa o proyecto.
- Según las funciones que cumple:
 - Evaluación sumativa, que se refiere a los resultados o efectos de un programa.
 - Evaluación formativa, que hace referencia al seguimiento que se realiza durante el proceso de ejecución del programa.
 - Evaluación mixta, que resulta de la combinación de las anteriores.
 - Autoevaluación.

Los criterios de evaluación

Como se ha dicho con anterioridad la evaluación supone, primeramente, saber cuál es el modelo teórico de referencia que guía la práctica docente para poder plantear situaciones de aprendizaje más eficaces para el alumno y para los docentes, nos permite investigar sobre la forma y los resultados del trabajo de los alumnos, lo que llevará a modificar nuestras estrategias. La evaluación resultará de la planificación del proyecto curricular, en donde se materializa la concepción sobre la enseñanza.

Todo este proceder se lleva adelante mediante una **evaluación graduada**, que implica un conocimiento epistemológico de las disciplinas sociales y elaborar un camino de explicación que permita a los alumnos ir adquiriendo un grado cada vez mayor en su autonomía. Cada grado de esta evaluación nos permitirá medir el desarrollo de las capacidades de los alumnos: describir fenómenos y elementos de los mismos, conceptualizarlos y aplicar los conceptos a

Un análisis de la importancia de la evaluación dentro del proyecto curricular. Los criterios de evaluación, sustentados por un marco teórico y una lectura de los instrumentos de evaluación del aprendizaje y de la enseñanza.



situaciones nuevas, que serán analizadas en forma crítica. Los ejercicios y actividades se elaboran aumentando en forma escalonada su grado de complejidad, de tal manera que los que se plantearon al final del programa o proyecto son más complejos que los hechos en un principio. De esta manera aquel alumno que tenga problemas de conceptualización o de dominio de técnicas de trabajo dispone no solamente de un ciclo para superar sus dificultades, siempre que el ciclo de enseñanza se considere como un todo y que relacionemos las distintas actividades entre sí.

La gradación estará vinculada con los procedimientos y metodologías enseñadas en las diferentes disciplinas sociales. Además que, y superando los aportes piagetianos, más allá de esperar una maduración global del alumno, se trata de ayudarlo a mejorar aspectos parciales de la explicación del mundo en el que vive.

También es importante llevar adelante una **evaluación continua**, es decir, una valoración de las actividades a lo largo del cursado o de un momento determinado. Donde salir bien en los exámenes no tiene un valor absoluto, sino que nos orienta sobre las capacidades de los alumnos.

Los instrumentos de calificación

Los instrumentos de calificación son los recursos que poseemos los docentes para justificar éticamente nuestro juicio respecto al trabajo de los alumnos. Para ello existen otros que no sean únicamente el examen escrito u oral.

a. Las carpetas o cuadernos de los alumnos

Clásicamente se valoran y clasifican los escritos de los alumnos a través de los exámenes. Pero también las carpetas o cuadernos nos permiten conocer la evolución de su aprendizaje, en especial si hay una secuenciación adecuada de actividades, donde podamos reconocer si saben hacer ejercicios, son competentes para resolver algún problema o reproducen los conceptos dados en clase.

Para la corrección se pueden utilizar una serie de técnicas que se complementan con los resultados de los exámenes. Se pueden diferenciar en las carpetas/cuadernos:

1. **Resúmenes:** que sirven para una lectura individual, donde se pueden escuchar las distintas versiones de un tema determinado. El profesor puede pedir que los alumnos hagan comentarios sobre lo escrito por sus compañeros, además de hacer las correcciones correspondientes cuando hay errores.

2. **Revisión de los resúmenes:** para observar si corrigieron informaciones, gráficos o mapas mal realizados. Aquí se puede pedir a los alumnos que narren sus aportes sobre lo aprendido: "Primeramente aprendimos...", "de este tema pasamos a...", "para terminar con...". De esta manera se estimula el paso de una descripción de los hechos a una explicación razonada, desde su propia perspectiva, tomando mayor conciencia de lo hecho en clase y marcar claramente los conocimientos que ha modificado o ampliado.

Sin duda que pedirle que hagan resúmenes implica aprender a hacerlo, a organizar las ideas.



Bibliografía de consulta

- Bale, J.: *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Madrid, Moratafi - M.E.C. 1989.
- Camillioni, A. W. De; Levinas, M.L.: *Pensar, descubrir y aprender*. Buenos Aires, Aique. 1989.
- Carretero, M. y otros: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor. 1989.
- Da Castro, C.: *La geografía en la vida cotidiana*. De los mapas cognitivos al prejuicio regional. Barcelona, Edic. del Serbal, 1997.
- D'uya; Rossi: *Las ciencias sociales en la escuela nueva*. Buenos Aires, Lumen Humanitas, 1998.
- Graves, N.: *La enseñanza de la geografía*. Madrid, Visor, 1985.
- Piñeiro Peleteiro, M.R.; Melón, M.C.: *La formación geográfica en la educación infantil y primaria*. (En: Iber, N° 16, Graò, Barcelona. 1998.)
- Plata Suárez, J.: *La evaluación del aprendizaje geográfico*. (En: Iber, N° 9, Madrid. Graò, 1996. p. 97 - 105.)
- Souto González, X.M.: *Didáctica de la Geografía*. Problemas sociales y conocimiento del medio. Barcelona, Edic. del Serbal. 1998.

b. Las actividades

Los contenidos presentes en la carpeta o cuaderno tienen una fuerte relación con el vocabulario (conceptos y teorías) científico propio de las disciplinas sociales. En este sentido, tenemos que tener en claro los docentes lo siguiente:

- El vocabulario que utilizan los alumnos es ambiguo, poco preciso, mientras que la explicación científica es todo lo contrario. Por eso el docente debe apuntar a que el alumno maneje un vocabulario a partir de las actividades concretas que desarrolla, permitiendo una identificación de los términos en su contexto.

- Corregir ciertas técnicas que estamos utilizando en clase que son erróneas: el uso inadecuado de colores en mapas, la leyenda de símbolos y signos cartográficos, la elaboración de cuadros estadísticos, etc.

Es importante que los alumnos conozcan las "reglas de juego" que llevan a su calificación, las causas de tener en cuenta los errores ortográficos o cartográficos, la forma de revisar los cuadernos. Todo ello estimula que la evaluación sea ética y democrática.

En el cuaderno deberán estar presentes los resultados de las puestas en común o cualquier resultado de un trabajo colectivo. Aquí también es importante que el docente indique las reglas a seguir en la corrección, por ejemplo, las redacciones sobre los trabajos en equipo, corregir las actitudes de ciertos alumnos que no aceptan las opiniones de los otros, los errores conceptuales que aparezcan en las conclusiones, las expresiones que manifiesten un cambio en el razonamiento ("después de haber visto este ejercicio me di cuenta de que..."), esto aumenta la autoestima del trabajo colectivo, la forma de organizar un trabajo ("nos repartimos el trabajo de la siguiente manera..."), modificando actitudes típicas de los que no hacen nada y de los que hacen todo.

Además de facilitar el trabajo en equipo y los debates en clase, es importante que se dé el intercambio de experiencias, mediante la lectura en clase de resúmenes de diferentes grupos.

Para concluir y no parecer que el trabajo en equipo lo es todo, es importante reflexionar sobre la importancia del aprendizaje cooperativo, donde los problemas sociales se reparten su estudio por roles (juegos de simulación) y que para llegar a conclusiones significativas es conveniente hacer una puesta en común o un debate posterior, a las tareas individuales.

c. Los exámenes

La confección de los exámenes debe tener en cuenta tres aspectos fundamentales: los objetivos propuestos, la relación con el proceso global de la asignatura y del proyecto de área e institucional y los resultados que esperamos los alumnos puedan alcanzar después del trabajo áulico. De esta manera nos orienta en nuestro proceso de enseñanza y a los alumnos en sus dificultades de aprendizaje.

No todos los exámenes deben ser formulados de la misma manera, sino que deben planificarse en función de los objetivos que pueden referirse al dominio de una técnica que nos permita analizar un tema social determinado: saber localizar lugares, conocer ciertos conceptos, etc. También se puede utilizar para comprobar el grado de desarrollo de ciertas capacidades, por ejemplo, que sepa hacer un mapa de la división política argentina. Por lo general son exámenes breves en su duración y permiten que el alumno se motive para seguir trabajando.

Otros exámenes pueden ser más complejos y más largos, donde tiene que solucionar un problema planteando y comprobando una hipótesis.

La evaluación del proceso de enseñanza: el diario del docente.

La evaluación también puede servir como herramienta de investigación de la práctica áulica. El docente realiza su práctica desde un marco teórico, intereses e hipótesis de trabajo, desde los cuales evalúa su accionar.

Lo dicho muestra la importancia del marco teórico que supone todo proyecto curricular, para orientar, fomentar y contextualizar la reflexión. Para la cual se pueden tener en cuenta algunas estrategias, siendo una de ellas el **diario del docente**.

El diario se apoya en el principio, similar al propuesto para el cuaderno del alumno, que la comunicación escrita de lo sucedido estimula el

pensamiento. Ya que uno explica lo hecho desde una teoría o hipótesis e inducido por problemas. Esto se puede realizar en varios niveles:

- Primeramente una explicación a sí mismo de lo que ha pasado.
- Una vez elaborado el diario, sirve para intercambiar, contrastar y confrontar las diferentes explicaciones de distintos docentes. Además que permite dar seguridad y autoconfianza en el trabajo realizado.
- Los asesores pedagógicos y los colegas nos ayudan a interpretar y explicar mejor lo que pasa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se emiten juicios colectivos, donde se evalúa en la práctica el proyecto y se pueden tomar decisiones que permitan mejorar el proceso.



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 Peñalosa", 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.

Cursos



Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

Participación, reflexión y acción para la convivencia democrática.

Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente de (CIPOD) de Ediciones La obra presenta sus cursos presenciales para el área de **Formación Ética y Ciudadana y Temas Transversales para el Tercer Ciclo 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.

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

Solicite información a CIPOD-Departamento de Capacitación,
Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires (At.: Lic. Sandro Rivera). Tel./Fax: (011) 4958-1777/ 1779/6283
E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar



EL ESPACIO EN LAS REPRESENTACIONES DE LOS NIÑO

Por Diana Díez

Existe una forma de percibir el espacio que nos rodea de acuerdo con los datos que nos ofrece la vista. Pero ese espacio exterior observado, al pasar por el tamiz de nuestra percepción, se confronta con un espacio interior emocional. O sea, con aquello que sentimos y con nuestra experiencia en relación con el medio circundante. Podemos decir, entonces, que existe un espacio exterior "objetivo" y un espacio interior "subjetivo". En la representación plástica, ambos aspectos se conjugan, con mayor predominio de uno de ellos de acuerdo con la personalidad, etapa evolutiva e intención en la representación.

A propósito del espacio en pintura, J. Paulhan señalaba la existencia de dos clases de pintores (y, en general, hasta de hombres): "unos 'comprenden' el espacio como un frío teorema, en tanto que los otros lo 'experimentan' como una emoción o un estremecimiento: 'mensuradores' para quienes el espacio se reduce a algunas cantidades y 'apasionados' que son sensibles a sus cualidades pero reacios a medirlo".

La representación del espacio adopta diversas formas de acuerdo a cada cultura y a los conceptos que se manejan en determinadas etapas de la historia del arte, así como en relación con las particulares necesidades expresivas de cada artista.

Es importante tratar de entender cuál es el sentido de las diferentes formas de representar el espacio para los niños para poder contribuir en la adquisición de una mayor conciencia y un mejor vínculo con el entorno, respetando sus necesidades expresivas en cada etapa de desarrollo.

La concepción del espacio por parte de los niños

"La vida misteriosa de los cuadros se debe al juego de relación entre el niño y el mundo. Lo que representan es una escenificación viva de ese intercambio."

Arno Stern.

Las soluciones espaciales reflejan sensaciones corporales y estados emocionales. Las elecciones al representar responden a una forma de sentir y de vincularse con los elementos, las personas y con el propio cuerpo.

En sus primeras manifestaciones gráficas, la expresión del niño está centrada en el "yo" y los vínculos que va desarrollando con el medio. No le interesa establecer un orden en la representación de los elementos. La hoja es un soporte que le permite volcar ideas como un recipiente a ir llenando. Cada espacio es una posibilidad de incorporar elementos valiosos para él, aunque los disponga en forma inconexa.

A medida que el niño crece, surge la necesidad de establecer un orden y vínculos espaciales en sus representaciones. Inicialmente, esta organización se da a través de la llamada línea de tierra y las imágenes que representan aparecen ubicadas una al lado de la otra.

A un orden en una misma línea sucede la conquista del plano de apoyo, superficie en la que se pueden incorporar mayor número de elementos creando cierta noción de profundidad.

La evolución en el modo de ver el espacio es muy personal y responde a niveles de maduración que no pueden ser forzados. De nada sirve proponer desde la visión del adulto determinadas soluciones espaciales,

*"La exactitud no es la verdad."
Henri Matisse.*



pues éstas, para que sean significativas para los niños, tienen que partir de descubrimientos personales. Se los puede ayudar a ampliar la conciencia en relación con el espacio circundante con actividades y juegos que les resulten afectivamente atractivos y los confronten con desafíos diversos.

Existen una serie de soluciones espaciales que aparecen en los dibujos infantiles que no tienen que ver con la captación visual, sino con los conceptos y emociones que desean reflejar. La necesidad de narrar lo que les es significativo y conocen de lugares, mecanismos y objetos hace que dibujen elementos "transparentes" para que se vea su interior. En ciertas ocasiones, expresan en un mismo dibujo dos situaciones que ocurren en distintos tiempos. También suelen dibujar diferentes puntos de vista para un mismo objeto, materializando así su experiencia en relación con éste y una incipiente expresión del volumen.

Cuando en los niños surge la necesidad de elaborar imágenes más realistas, es el momento de ayudarlos a agudizar la observación. Explicar cuestiones técnicas de perspectiva, fuera de una inquietud planteada, puede resultar confuso, mecánico y una gran pérdida de tiempo.

Algunas propuestas de actividades para explorar variaciones en el uso del espacio

Las experiencias perceptuales generan diversidad de sensaciones interiores que se traducen en las imágenes representadas. Una buena estimulación ayuda a los niños a vivenciar con mayor intensidad el espacio que los rodea.

Cualquier actividad expresiva que planteemos a los alumnos, para que sea valiosa, debe contemplar sus intereses. Debemos pensar no sólo en las edades, sino en las particularidades de cada grupo con el que trabajamos y en la mejor forma de desarrollar una propuesta para poder establecer una buena sintonía de acción.

Con los más pequeños, se pueden realizar diversos juegos que les permitan sentir y analizar relaciones espaciales vinculadas con el cuerpo. Por ejemplo, podemos ir preguntando qué cosas saben o sienten que existen y suceden a sus lados, arriba de sus cabezas y debajo del piso; en el lugar en donde se encuentran en ese momento; cuando están en la plaza o en sus casas, etc. Luego, que pinten o dibujen.

En relación con los soportes, trabajar con diferentes tamaños y posiciones de hojas, así como usarlas en apoyos variados (mesa, piso, pared, caballetes, etc.), posibilita el encuentro con diferentes planteos espaciales.

Realizar algunos trabajos en que los demás deban adivinar algo suele resultar sumamente estimulante. Crear una situación misteriosa o insólita, en medio de una multitud y que los compañeros deben descifrar el misterio, es una actividad que suele resultar muy interesante a los chicos a partir del primer año del segundo ciclo de la EGB.

Hay temas que inducen a cambiar puntos de vista y buscar nuevas soluciones espaciales:

- ¿Cómo vería al mundo si me transformo en un bichito?
- Un viaje por túneles subterráneos.
- Puedo volar y recorro diferentes paisajes.
- Un laberinto para circular.



Bibliografía de consulta

- Arnheim, R.: *Arte y percepción visual*. Bs. As., Eudeba, 1972.
- Crespi, I.; Ferrario, J.: *Léxico técnico de las artes plásticas*. Bs. As., Eudeba, 1971.
- Duborgel, B.: *El dibujo del niño*. Barcelona, Paidós, 1981.
- Duquet-Stern : *La conquista de la tercera dimensión*. Bs. As., Kapelusz, 1994.
- Edwards, B.: *Dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona, Edic. Uraño, 1994.
- Gardner, H.: *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, 1997.
- Hargreaves, D. J.: *Infancia y educación artística*. Madrid, Edic. Morata, 1991.
- Kandinsky, W.: *Punto y línea sobre el plano*. Bs. As., Paidós, 1996.
- Lowenfeld, V.; Lambert Brittain, W.: *Desarrollo de la capacidad creadora*. Bs. As., Kapelusz, 1973.
- Matisse H.: *Reflexiones sobre el arte*. Bs. As., Emecé, 1998.

Para experimentar planos de apoyo, puede ser interesante, luego de observar fotos de diversos paisajes, realizar uno con elementos de collage. Podemos proponerles que trabajen primero con grandes superficies y gradualmente agreguen elementos más pequeños y mayores detalles.

En la etapa "realista", el uso de ventanitas para observar (rectángulo pequeño recortado en el centro de una hoja) puede ser un buen aliado para visualizar vínculos en los elementos.

Proponer ejercicios que impliquen trabajar simultáneamente situaciones distantes y muy cercanas ayuda a analizar la profundidad por tamaños. Observar construcciones del barrio o armar el cuarto soñado pueden acercar a los chicos a la búsqueda de soluciones personales y a visualizar cómo fugan las líneas.

Trabajar con focos de luz sobre personas y objetos les ayuda a ver el volumen en las formas.

El dibujo de observación sin levantar el lápiz de la hoja, dibujando todas las líneas que van encontrando, ayuda a percibir la relación entre los elementos que están adelante y atrás y las variaciones de tamaño de acuerdo con la distancia.

Proponer a los alumnos que cambien la distribución de elementos en el aula o taller, elijan lugares no habituales para dibujar (sentados en el piso o sobre las mesas, por ejemplo) y, desde allí, observen y dibujen el aula y a los compañeros suele ser atractivo para los niños del tercer ciclo de la EGB.

Las representaciones con el propio cuerpo ayudan a sensibilizarse en relación con el espacio. Que algunos niños bailen mientras los demás los pintan, o que de a dos o tres alumnos vayan creando escenas teatrales y los demás los dibujen (croquis de breves minutos), suelen ser actividades divertidas y valiosas para visualizar vínculos y superposiciones.

Al mismo tiempo que se ejercita la

observación, es importante no descuidar las actividades de imaginación. Propuestas temáticas como: "estoy metido adentro de una botella, o me estiro como el hombre elástico, vuelo y me expando", es una forma relajada de trabajar con sensaciones opuestas en relación con el espacio. El humor no debe faltar en una clase de plástica con niños.

El espacio tridimensional

Mientras que en el dibujo y la pintura se crea un espacio sugerido, en la escultura nos encontramos frente a un espacio real. Lo podemos recorrer y vivir.

Existen cantidades de materiales con los que podemos trabajar en tridimensión con los niños que posibilitan diferentes maneras de encarar la exploración del espacio: plastilinas, papel maché, cartapesta, alambres, cajas, yeso, maderas, metales, panes de jabón, etc. Para modelar, la arcilla es un material de gran nobleza. Despierta en los niños, en general, mucho entusiasmo. No siempre contamos con horno de cerámica en las escuelas, pero se pueden elaborar "hornos caseros" en macetas de barro o simplemente reciclar el material.

Para construir la forma en el modelado, es importante tener en cuenta que existen diferentes modalidades de abordaje que responden a tipos de pensamiento. Hay niños que trabajan por adición de elementos, mientras que otros parten del bloque para definir la forma.

La técnica debe operar como un elemento que contribuya a la expresión. Por esta razón, es bueno establecer, de acuerdo con las dificultades que ofrece cada material, cuándo y con qué propuestas es conveniente trabajarlo con los niños.

Como una obra en arcilla requiere ciertos cuidados si va a ser horneada,



podemos proponer inicialmente experiencias que impliquen aprender en forma sencilla ciertas cuestiones de desbastado y unión de elementos, siempre trabajando con buenos soportes.

En el segundo ciclo de la EGB, es interesante proponer la realización de obras grupales.

Una actividad que ayuda a trabajar con un espacio de interacción es la creación de una escena entre personajes. Puede ser realizada en pequeños grupos, partiendo de un modelo inicial en el que cada integrante elabora uno de los personajes y su actitud. Luego, pueden realizar pequeñas escenografías con los elementos creados.

Frente a ciertas actividades, puede suceder que los alumnos propongan variantes para enriquecer y ampliar la idea. Ésta es la hora de disponernos a remar junto con ellos para darle curso a sus propuestas y encarar proyectos más ambiciosos. Cuando el motor está en marcha, es maravilloso participar de estas experiencias. En una ocasión, un par de niños de tercer año del segundo ciclo de la EGB, que habían realizado un juego de ajedrez en cerámica representando a dos ejércitos confrontados, decidieron, además de elaborar el tablero, crear dos personajes gigantes en papel pintado (los jugadores), con los que compusieron una escena a modo de instalación. En otro mo-

mento, un grupo de niños del primer año del segundo ciclo de la EGB, que habían modelado animales extraños, decidieron armar una gran maqueta del planeta al que estos animales pertenecían. También pintaron un fondo a modo de escenografía. Como la escena fue filmada, pudieron incorporarle diálogos creados por ellos y música. Algunos alumnos del tercer ciclo de la EGB, al realizar máscaras, elaboraron personajes para crear un grupo de rock, construyeron instrumentos de cartapesta y montaron una representación en vivo con música en off, simulando un recital.

Tanto las máscaras como los títeres, el teatro de sombras o la elaboración de videos permiten hacer crecer una idea y trabajar con el espacio en formas muy variadas e interesantes.

Si bien estas actividades demandan, normalmente, gran energía del docente y un constante estar alerta para ayudar a resolver situaciones diversas, la satisfacción al ver el despliegue de creatividad y entusiasmo de los niños es altamente compensatoria.

La concreción de proyectos propuestos por los alumnos posibilita cantidades de aprendizajes en todo sentido, además de permitirles sentir que existe un espacio y un tiempo donde pueden desarrollar la imaginación y materializar los sueños.

- Moholy-Nagy L.: *La nueva visión*. Bs. As., Edic. Infinito, 1972.
 Read, H.: *Educación por el arte*. Barcelona, Paidós, 1982.
 Stern, A.: *Comprensión del Arte infantil*. Bs. As., Kapelusz.
 ---: *El lenguaje plástico*. Bs. As., 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".



EXPRESIÓN CORPORAL EN EGB 1 Y 2.

Por Mercedes Oliveto y Dalia Zylberberg.

El cuerpo es el medio (sensible, curioso y alerta) que desde el primer momento de nuestra vida nos permite ir descubriendo el mundo que nos rodea. Asimismo, es nuestro primer instrumento de expresión, de sentimientos, pensamientos, imágenes y emociones; a través de actitudes y movimientos. Por lo tanto, constituye primordialmente el modo más directo de identificación y conocimiento propios.

¿Qué es la Expresión Corporal?

Ya que todos nacemos en "cuerpo y movimiento", parecería sobreentendido saber de qué se trata la Expresión Corporal. Desde ésta y otras disciplinas, como la Educación Física, la Psicomotricidad, la Danza, el Teatro, el Mimo, etc., somos muchos los profesionales que trabajamos con el cuerpo. Con diferencias de enfoque, a veces muy sutiles, cada uno se propone ayudar a las personas a sentirse mejor, superar inhibiciones, lograr mayor destreza, cuidar su salud, mejorar su comunicación con los demás, o desarrollar un lenguaje artístico - expresivo a través del movimiento.

Aún así cada tanto surge la pregunta: ¿qué es la Expresión Corporal? Y los que nos sentimos aludidos, comprometidos con el género, empezamos a esbozar explicaciones, tratamos de recordar definiciones de libros o descartar "lo que no es".

La Expresión Corporal, esto que hacemos, que nos gusta, nos moviliza, nos hace sentir bien, nos desafía a crecer, a veces nos enfrenta a límites y frustraciones, nos permite transmitir y recibir emoción, es como definió en una profunda síntesis

Patricia Stokoe: "La danza de cada uno".

Esto implica que la Expresión Corporal no se ajusta a copiar modelos prefijados, sino que frente a cada propuesta, la respuesta hallada será personal, el movimiento se verá imbuido de los sentimientos, emociones, necesidades y posibilidades de expresión de cada uno.

Nuestra tarea es estimular y facilitar esa vía de expresión mediante los recursos adecuados, propiciando las condiciones óptimas para que las vivencias resulten enriquecedoras.

Desarrollar esta disciplina en la escuela implica un gran compromiso, ya que no se trata de un encuentro esporádico, ni de compañeros casuales, sino que cada niño se dará a conocer de un modo muy personal y auténtico frente a compañeros con los que comparte varias horas y actividades cotidianamente, es decir: sus compañeros de infancia.

Se hace imprescindible, por lo tanto, propiciar el clima de confianza, respeto y contención necesarios para que sus imágenes puedan tomar forma en cuerpo y movimiento.

"La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación."

(Vigotsky L.S.: *La imaginación y el arte en la infancia*. Fontamara.)

Acerca de la identidad disciplinar

Al igual que la creatividad, la Expresión Corporal es una necesidad vital y una capacidad humana que puede ser felizmente desarrollada o peligrosamente cercenada. Esta disciplina cuenta con elementos propios que la identifican, a saber:

- Instrumento de expresión: el cuerpo.
- Medio de expresión: el movimiento.
- Motivación: la necesidad que se encuentra en lo más recóndito de cada uno, a diferencia de la estimulación o incentivación, que es donde los docentes nos ponemos a prueba,

recurriendo a nuestras posibilidades para encontrar propuestas adecuadas.

La Expresión Corporal tiene sus propias técnicas:

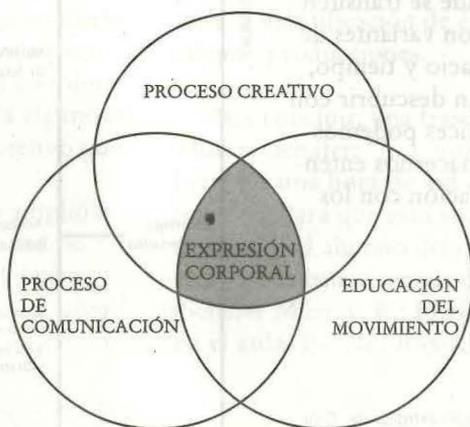
- La sensopercepción: para abrir caminos y conectarnos hacia adentro y hacia afuera; y enriquecernos con imágenes y sensaciones.
- La improvisación: Como respuesta espontánea, o como la resolución más inmediata a los interrogantes propuestos.

Éstas serían las puertas de entrada y salida de este lenguaje.

Contenidos

Para que una actividad pueda ser considerada de Expresión Corporal deberán estar presentes los tres aspectos fundamentales que conforman esta disciplina:

En los distintos momentos de una clase podrá prevalecer un aspecto sobre los otros en una relación dinámica y según las necesidades grupales, pero ninguno de estos aspectos puede estar ausente.



(Cuadro extraído de Grondona, L. y Díaz, N.: *La Expresión Corporal*. Editorial Nuevo Extremo.)

Proceso de comunicación

"La comunicación implica la intención de influir sobre los demás y es en consecuencia un actividad social. Cualquier explicación adecuada de ella debe apoyarse por tanto en una psicología que no sólo considere al individuo sino la relación del individuo con el grupo.

(...) La expresión (...) es en esencia una propuesta que exige respuesta de los demás."
(Read Herbert: *Educación por el arte*. Paidós.)



Desde el punto de vista del movimiento - lenguaje, la Expresión Corporal es nuestra primera posibilidad de decir. Creemos que esta capacidad puede y debe ser cuidadosamente desarrollada.

Así como la experimentación del mundo y la necesidad de comunicarnos con los demás, hace que nuestro lenguaje hablado se enriquezca con nuevos vocablos, las distintas vivencias corporales integrarán al repertorio de movimientos "palabras" nuevas.

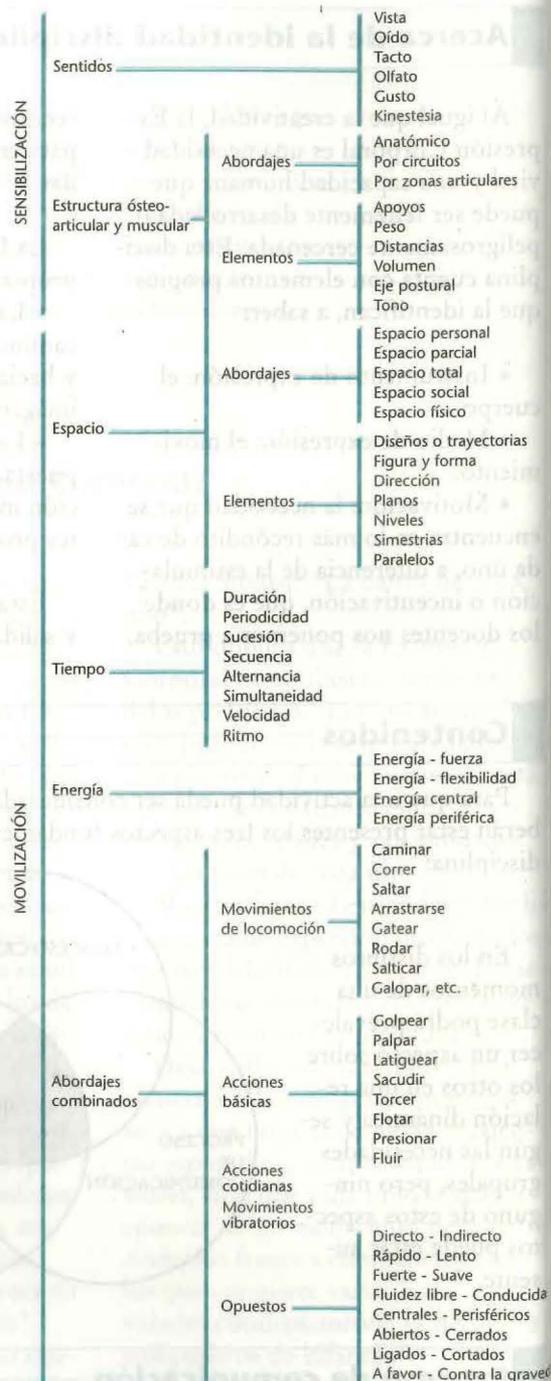
Esas "palabras", silenciosas pero rítmicas, mayúsculas o minúsculas, pero siempre llenas de significación, irán permitiendo ajustar los mensajes y desarrollar el estilo de expresión de cada uno.

En función de ampliar este lenguaje expresivo, es importante proponer experiencias donde se transiten dinámicas con variantes de energía, espacio y tiempo, que permitan descubrir con cuantos matices podemos entender y hacernos entender en la relación con los demás.

(Cuadro extraído de: Grondona, L. y Díaz, N.: Educación del movimiento. Nuevo Extremo.)

Educación del movimiento

Los contenidos abarcados por este aspecto de la Expresión Corporal, se organizan en dos grandes grupos:



Uno es el que se refiere a la sensibilización donde se hace hincapié, en la toma de conciencia de aspectos corporales como el tono muscular, peso, etc., y otro con la atención orientada a los sentidos

Proceso de creación



(externos e internos), donde se valorizan las sensaciones producidas por éstos.

Los sentidos externos (vista, oído, tacto, olfato, gusto); son los que nos permiten percibir el mundo que nos rodea.

Los sentidos internos (interoceptivos y propioceptivos) nos informan sobre nosotros mismos: si tenemos hambre o nos duele la cabeza los interoceptivos o viscerales nos avisan, mientras que el sentido propioceptivo o kinestésico nos informa si estamos quietos o en movimiento, en qué posición y la orientación de cada parte del cuerpo en el espacio.

Para poder registrar la infinidad de datos que percibimos, hace falta concentrarse, orientar selectivamente la atención. ¿Por qué es importante? porque todas esas imágenes sensoriales (olfativas, auditivas, etc.), son las que van a enriquecer nuestra creatividad.

El otro eje de la Educación del Movimiento es la Movilización, donde se ponen en juego los tres componentes básicos del Movimiento: espacio, tiempo y energía.

Un movimiento siempre se desarrolla en el espacio, dura un cierto tiempo y requiere de energía para ser realizado, pudiendo el coordinador guiar la atención hacia alguno de estos aspectos según el objetivo que se haya planteado.

Moverse en un espacio amplio o reducido, solo o compartiéndolo con otros, de pie o a ras del piso, con o sin desplazamiento, son algunas de las diferencias a descubrir en el espacio.

La sensación corporal que se tiene al saltar, patear o gritar, es bien diferente al moverse con el máximo cuidado para no hacer ruido ya que esto implica vivenciar diferentes energías.

En cuanto al tiempo, la duración y sucesión y sus posibles combinaciones dan infinitas posibilidades.

"Desarrollar la creatividad (...) Es instalarse en una actividad propia, que caracteriza al hombre y es el instrumento básico de su evolución."

(Moccio, Fidel: Creatividad. Teorías, metodologías, experiencias. Aucan.)

El ser humano se vale de diferentes capacidades para conocer, aprehender y situarse en el mundo que lo rodea: sensación, percepción, intuición, sentimiento y pensamiento.

Estas capacidades están interrelacionadas en las distintas etapas del proceso creativo (preparación, incubación, inspiración o insight y verificación).

Los distintos estímulos proporcionados en las clases de expresión corporal deben dirigirse a generar respuesta que en cuerpo y movimiento manifiesten ritmo y actitudes pertenecientes a cada niño.

Las consignas deben encauzar la búsqueda permitiendo que los niños arriben a resoluciones personales. Es importante la actitud abierta del docente para permitir una auténtica expresión del alumno, lo que hará posible la identificación de éste con sus propias producciones.

Para concluir; una frase de Murray Schafer: "(...), una clase debería ser una hora de mil descubrimientos. Para que esto suceda, el maestro y el alumno deberían primero descubrirse recíprocamente." (Schafer Murray, R.: *El rinoceronte en el aula*. Bs. As., Ricordi, 1984.)

Mercedes Oliveto es Profesora Nacional de Enseñanza Corporal. Directora del Instituto Gandhi. Capacitadora de CIPOD La obra.

Dalia Zylberberg es Profesora Nacional de Enseñanza Corporal. Docente del Instituto Gandhi. Capacitadora de CIPOD La obra.



LOS ALIMENTOS Y LA COMPOSICIÓN QUÍMICA DE LOS SERES VIVOS

Por Olga Leczycki

Debido a que es tarea de la escuela desarrollar propuestas didácticas, a partir de las cuales sea posible transitar desde los contextos informales y coloquiales que los niños conocen, a otros más estructurados, con el fin de entender sus modos de funcionamiento e intervenir adecuadamente en ellos, considero conveniente la distribución, para proceder a su lectura, de informes nutricionales extraídos de envases de productos alimenticios.

Información Nutricional

Una porción de 30 gramos (1 taza aprox.) de CORN FLAKES contiene (composición media):

NUTRIENTES	1/2 TAZA DE	
	CEREAL	LECHE ENTERA (1)
Energía	111 kcal	186 kcal
Proteínas	1,6 g	6 g
Hidratos de Carbono	24,5 g	30,3 g
• Azúcares	3,2 g	9 g
• Almidones	21,3 g	21,3 g
Grasa	0,3 g	4 g
Fibra Alimentaria	0,5 g	0,5 g
Colesterol	0 mg	20 mg
Sodio	232,5 mg	282,5 mg

(1) El uso de leche descremada disminuye 21 kilocalorías, 4 g de grasa y 15 mg de colesterol.

Porcentaje de la Recomendación diaria de nutrientes para adultos que cubre (**)

	1/2 TAZA DE	
	CEREAL	LECHE ENTERA
Proteínas	4%	9%
Vitamina C	25%	25%
Vitamina B1	25%	28%
Vitamina B2	25%	41%
Niacina	25%	26%
Vitamina B6	25%	27%
Ácido Fólico	25%	26%
Vitamina B12	25%	30%
Ácido Pantoténico	25%	30%
Calcio	25%	53%
Fósforo	15%	25%
Hierro	25%	25%

(**) Según resolución GMC 18/94

Ingredientes: Harina de maíz, azúcar, extracto de malta, sal, vitaminas y sales minerales

Vitaminas y Sales Minerales: 100g de CORN FLAKES contienen una concentración promedio de: Vitamina C-51,0 mg, vitamina B1-1,2 mg, vitamina B2-1,4 mg, Niacina-15,3 mg, vitamina B6-1,7 mg, vitamina B12-0,85 mcg, Ácido Fólico-170,0 mcg, Ácido Pantoténico-5,1 mg, Calcio-700 mg, Fósforo-400 mg, Hierro-11,9 mg.

CONTIENE GLUTEN

Alimento a base de copos de maíz fortificado con hierro y vitaminas.

Importado por CERELES PARTNERS LLC UTE
Carlos Pellegrini 887-1009 - Buenos Aires - Argentina
R.N.E. n° 010042609 - R.N.P.A. n° 2707307873
Hecho en Brasil por CPW Brasil Ltda
Rua Capitão Airton Araújo, s/n° - Caçapava - SP - Brasil

	Cant. / 100g p.l.c.**
Lípidos g	3,0*
de los cuales:	
Ac. Grasos Sat. g	2,0*
Ac. Gr. monoinsat. g	0
Ac. Gr. poliinsat. g	1,0*
Colesterol mg	10*
Sodio mg	40
Glúcidos g	15
de los cuales:	
Azúcares g	15
Fibra Alim. g	0
Proteínas (Nx6,25) g	3*
Valor energético Kcal.	110

Vitalox Ácido Fólico

Interviene en la formación y maduración de los glóbulos rojos que forman parte de tu sangre. Previene ciertos tipos de anemia.

Vitalox Hierro

Forma parte de tu sangre. Su aporte en las cantidades adecuadas previene la anemia.

Fósforo

Ayuda a tu cuerpo a formar huesos, dientes y algunos tejidos, así como transmitir los impulsos nerviosos a tus músculos para darte movimiento.

vigor Vitamina B6

Es esencial para crecer y desarrollar las funciones cerebrales, por lo que te da vitalidad y fortaleza.

proteína Vitamina B2

Es antioxidante, por lo que previene daños a las células de tu cuerpo. También ayuda al aprovechamiento de la energía.



E inmediatamente después de la indagación de los conocimientos previos, proceder a analizar cuidadosamente el material seleccionado, es decir, los distintos formatos textuales, a través del trabajo en pequeños grupos y de la formulación de las siguientes preguntas:

- a. Como ves, la mayoría de los alimentos están constituidos por compuestos químicos que necesitamos ingerir, porque son indispensables para la reposición de las células y la regeneración de los tejidos... ¿puedes clasificarlos en orgánicos y en inorgánicos e indicar sus principales funciones?
- b. ¿Cuál de esos compuestos químicos es el combustible de nuestro organismo?
- c. ¿En qué órgano se procesan los carbohidratos de los alimentos?
- d. ¿Cuál es el camino de los alimentos y qué ocurre durante la digestión?

e. ¿Por qué se usa el calor para la preservación de alimentos?

Como esta actividad es significativa y transferible para los alumnos, pues los conocimientos que construyen, a partir de ella, podrán conservarlos y transformarlos en recursos de referencia, no habrá problema para establecer, durante el desarrollo de la clase, una secuencia científica. Es decir:

- Buscar más información.
- Formular hipótesis, confrontarlas, analizarlas, discutir y fundamentarlas.
- Rearmar la explicación, llenar vacíos en la misma, explicitar conclusiones generalizadas, evaluar lo central, descartar lo superfluo, sintetizar lo aprendido, verificar las hipótesis o modificarlas.
- Exponer los resultados finales de la investigación realizada y mostrar los aportes nuevos.

Vitamina B1

Esencial para aprovechar la energía que contienen los alimentos. También ayuda al buen funcionamiento de tu corazón y sistema nervioso.

Vitamina C

Mantiene saludables tus vasos sanguíneos y contribuye a la cicatrización de heridas.

Nitrógeno

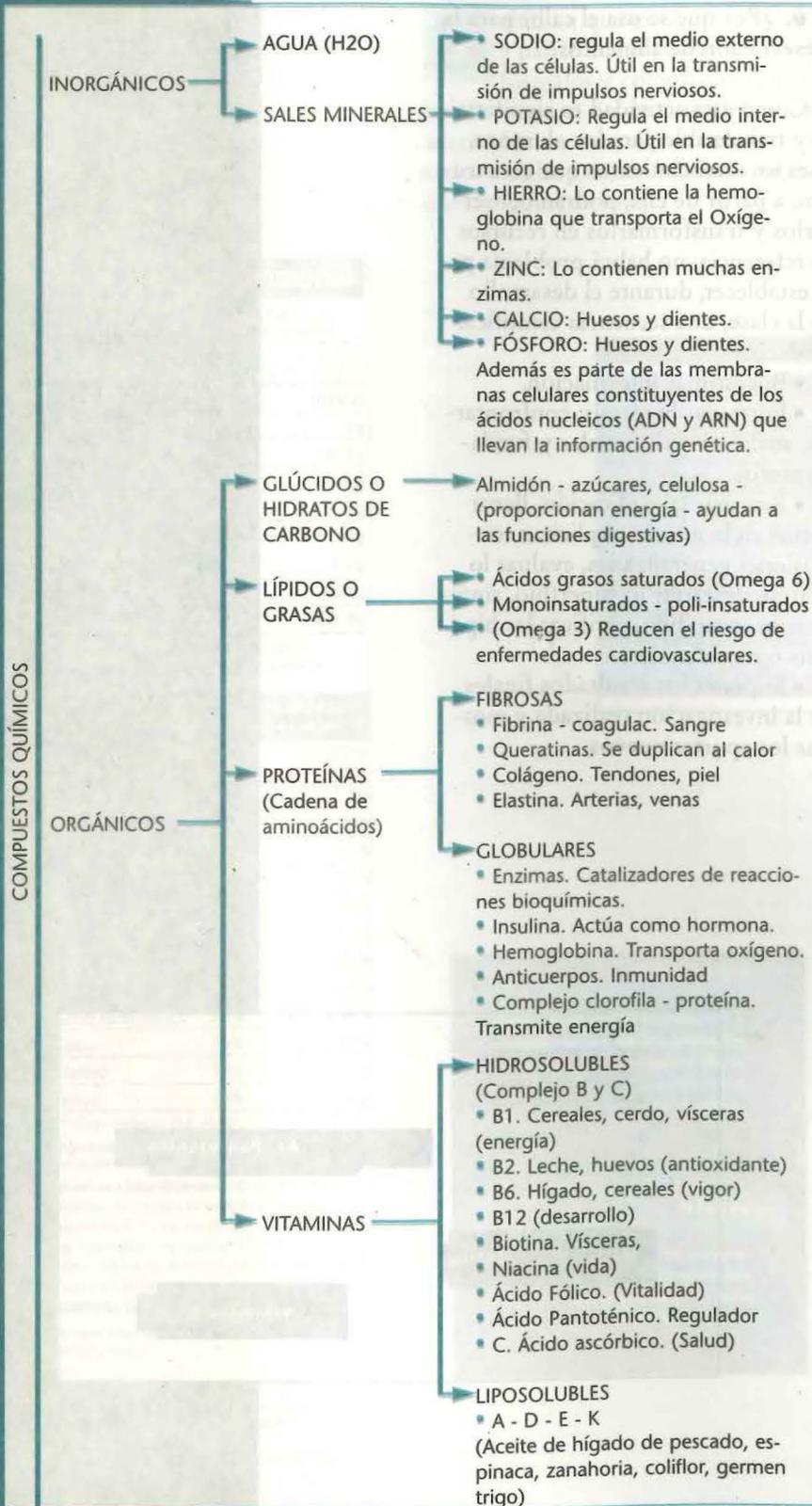
Ac. Pantoténico

Calcio

Vitamina B12



Resultados de la Investigación



b. El combustible de nuestro organismo lo constituyen las moléculas de glucosa, que se queman en los músculos, aunque a bajas temperaturas, al combinarse con el oxígeno en una reacción exotérmica llamada respiración.

c. Los carbohidratos de los alimentos se procesan en el hígado, órgano que puede segregar glucosa al torrente sanguíneo o almacenarla hasta que éste la necesite.

d. El tracto gastrointestinal es un largo tubo de unos 9 metros que atraviesa el cuerpo desde la boca hasta el ano.

Es aquí donde las complejas estructuras de los alimentos se mezclan con enzimas (proteínas que actúan como catalizadores en ciertas reacciones bioquímicas) y son descompuestas en sus constituyentes simples. Éstos son lo bastante pequeños como para ser absorbidos a través de la pared del intestino hacia la corriente sanguínea.

Los alimentos se mastican en la boca y se mezclan con saliva. Luego pasan a través del esófago al estómago.

El estómago actúa como un depósito temporal y mezcla la comida hasta que se encuentra en un estado semifluido llamado quimo.

Éste, luego es conducido lentamente hacia el duodeno, donde se lleva a cabo la mayor parte de la digestión.

Las enzimas que segrega el páncreas penetran en el duodeno y descomponen las proteínas en aminoácidos, las grasas en ácidos grasos y glicerol, y los polisacáridos en glucosa y fructosa.

Éstos, después son absorbidos a través de la pared del íleon (parte del intestino delgado).

La glucosa, la fructosa y los aminoácidos son absorbidos por el torrente sanguíneo y conducidos al hígado.

Los ácidos grasos y el glicerol son



absorbidos en el sistema linfático y finalmente penetran en el flujo sanguíneo.

Las sustancias que no pueden ser digeridas pasan al colon (intestino grueso). Algunos compuestos son fermentados por las bacterias presentes y otros excretados como productos de desecho en las heces, a través del recto.

e. Se usa el calor para la preservación de alimentos debido a que él produce la desnaturalización de las enzimas contenidas en las bacterias.

Con el fin de ubicar lo aprendido dentro de una estructura más amplia y permitir la reflexión, se puede continuar con el siguiente cuestionario guía:

1. ¿Sabías que cada una de las nutrientes que enumeraste, a su vez está formada por átomos de elementos a los que se los conoce con el nombre de biogeoquímicos? ¿Puedes investigar cuáles son esos elementos y a qué se debe la causa de su denominación?

Con esta actividad llegarán a la conclusión de que los elementos que forman los compuestos químicos, con los cuales están constituidas las células y que representan el 95 por ciento del peso de los seres vivos, son: el carbono, el oxígeno, el hidrógeno, el nitrógeno y en menor proporción el fósforo y el azufre, y que la causa de su denominación, es porque también se encuentran distribuidos en el medio físico, es decir en la atmósfera, en la hidrosfera y en la litosfera.

2. Piensa... ¿de qué manera crees que estos elementos químicos se incorporan a los seres vivos?

Las plantas, por las raíces, las absorben en forma de sales disueltas en el agua, ya que son liberados por meteorización (cambios provocados en las rocas por agentes erosivos) o en el caso del nitrógeno, a través de las excretas de los microorganismos.

3. ¿Qué proceso básico realizan las plantas a partir de la absorción de esas moléculas inorgánicas? ¿En qué consiste?

La fotosíntesis, que consiste en fabricar materia orgánica gracias a la energía solar que permite la asimilación clorofiliana de las plantas.

4) Lee y explica la siguiente afirmación... ¿tiene algo que ver con el principio enunciado por Lavoisier en 1774?

“El mantenimiento de la vida en la Tierra se basa en el flujo continuo de energía y en el ciclo de la materia que se concreta en los ciclos particulares de los más importantes elementos biogeoquímicos.”

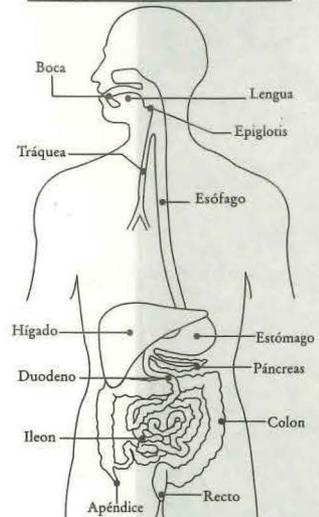
Perpetuamente y gracias a la energía solar, se producen intercambios que establecen una mutua interdependencia entre los tres reinos de la naturaleza.

Los vegetales, con sustancias minerales que toman del aire y del suelo, elaboran sustancias orgánicas que a su vez constituyen el alimento indispensable para los animales.

La materia orgánica de los desechos y cadáveres vuelve mediante transformaciones debidas a diversos procesos químicos y a la acción de microorganismos variados a ser transformada en sustancia mineral, o sea, vuelve al aire y al suelo, de donde la tomarán las plantas, cerrándose el ciclo.

En síntesis, “los elementos biogeoquímicos circulan y pasan de unos compartimientos a otros por rutas determinadas, cumpliendo ciclos continuos, mientras que la materia, el ente esencial que constituye los cuerpos, se recicla, se transforma permanentemente. Ella ni aumenta, ni disminuye, pues es indestructible” (Lavoisier).

EL SISTEMA GASTROINTESTINAL



Olga Leczycki es
Maestra Normal Nacional, Bibliotecaria y
Maestra Especializada
en Adultos en la Escuela
Nº 5, Distrito Escolar
Nº 12, Ciudad de Buenos Aires.



CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Por Fernando Blumenkranc y Rubén Oddo

Una visión ampliada e integral de la evaluación, habla de incluir y comprender, todas las variables que participan de dicho proceso, como ser las instalaciones, los equipos y materiales, la planificación, la supervisión, el encuadre y la cultura institucional, la gestión docente, la participación del alumno, etc.

En éste (y en el próximo) artículo, abarcaremos sólo algunos de estos items, conociendo que, quizás arbitrariamente, dejamos momentáneamente de lado un conjunto muy significativo de abordajes.

Hecha esta salvedad, comenzaremos planteando que el problema de la evaluación dentro de la tarea educativa es casi siempre un tema conflictivo, para alumnos, docentes y directivos. En su esencia, evaluar impone una suerte de recapitulación, de revisar lo hecho, de repensar; también de verter juicios y valorar contrapesando errores y aciertos. Dentro de la tarea educativa; no es difícil que este tipo de procesos lleven a conflictos de diverso tipo en los protagonistas y sobre todo entre los protagonistas.

Cada uno desde su rol en la tarea va a sentirse tocado por la evaluación y podemos, ya que nuestra área intenta hablar sobre el cuerpo, aplicar esta referencia corporal de sentirse tocado, de percibir algún tipo de sensación somática vinculada al momento de la evaluación. El miedo al examen o la famosa prueba sorpresa, la explosión de euforia que se produce cuando aprobamos creyendo que estábamos con lo justo. Nerviosismo y angustia el día de entrega de boletines, el miedo de algunos alumnos a que ese boletín llegue a mano de los padres, boletines que se pierden, se esconden, firmas que se

falsifican... Las medidas de seguridad de los docentes para que los alumnos no se copien, el maestro que busca separar los bancos y los alumnos que quieren acercarlos. La mirada vigilante, el cuerpo tenso, la actitud alerta y la recurrente convocatoria al silencio otorgando a su mínima ruptura un valor sospechoso digno de sanción. Interesante contradicción si se quiere, ya que éste no sería el mejor contexto, el mejor ambiente para producir algo creativo y valioso en esa evaluación. Dialéctica del amo y el esclavo que reproduce el vínculo sometedor sometido y es en el momento de la evaluación donde esto cobra toda su dramaticidad.

A la voz que enuncia: — Mañana evalúo, le corresponde muchas veces de parte de los alumnos una sensación de angustia que los lleva a organizar diversas estrategias para la ocasión, algunas conscientes otras no, algunas exitosas, otras no tanto.

Es necesario decir también que este proceso, este investirse como evaluador tampoco es gratuito para el docente, éste también tiene conflictos, hay ansiedad y movilización de afectos que los percibe desde su rol; hay una gran carga afectiva por más que se la intente negar.

El directivo también se encuentra exigido ya que la institución se refleja en boletines, informes, planillas, actas y dicen algo acerca de la tarea; por otra parte es responsable del diseño y seguimiento de una política de evaluación dentro de la institución.

Por todas estas situaciones enunciadas que se generan y porque en realidad es simple reconocerse en algunas de ellas, decimos que el tema de la evaluación es conflictivo porque pone en tensión la relación saber - poder, lo que da lugar a que el momento vivido como evaluación ad-



quiera una carga dramática intensa por las emociones y ansiedades que giran en torno a la posibilidad de "pasar o no", de "aprobar o no".

Tales vivencias se generan porque asistimos aún, en muchos casos a una "pedagogía del examen articulada en función de la acreditación, que descuida notoriamente los problemas de formación, procesos cognitivos y aprendizaje" (Ángel Díaz Barriga, 1990).

Ahora bien, en educación física esto ocurre, pero generalmente en secundaria, donde se transitan muchas instancias de evaluación con distintos tipos de vivencias de parte de los alumnos. En primaria o EGB e inicial el tema de la evaluación toma otras características ya que no tiene el sentido de acreditación, hay una promoción casi automática lo cual ubica los saberes de la disciplina en un nivel menor al de otros saberes como lengua, matemática, etc.

Hasta aquí, hemos comenzado a hablar de la evaluación encontrando en el camino ya tres lugares donde detenerse, el primero es el de la alta carga emotiva que la situación impone, el segundo es el sobredimensionamiento de la acreditación por encima de una evaluación en sentido amplio y el tercero se refiere al grado de validación social de los saberes de la disciplina educación física.

Sobre estos tres puntos vamos a volver necesariamente, pero hay que incorporar nuevos problemas, para poder comprender esto de una manera global y más amplia.

En primer lugar vamos a intentar desplazar la evaluación de la cuestión meramente técnica, para no confundir medir con evaluar, lo cual ocurre muchas veces.

La educación física, se ha nutrido en gran medida de modelos mecani-

cistas, tecnicistas, biólogos, con asentamiento en una mirada positivista de la ciencia lo cual hace prevalecer lo cuantitativo y lo observable de un fenómeno. Hay una fascinación por el acto de medir, de bajar segundos, de sumar centímetros. El modelo de rendimiento deportivo, lleva fervorosamente a esas búsquedas y el riesgo es que llevemos esto a la escuela acriticamente. Así se puede generar confusión en los alumnos, sentimientos de sobreexigencia y desvalorización personal en aquellos que no cumplen con el modelo esperado.

En este sentido vamos a enunciar que la evaluación es en principio un problema teórico - epistemológico, ya que según sea la concepción del mundo, del conocimiento, de la educación, del cuerpo, de la persona, con la que acordemos es que vamos a mirar los fenómenos y a elaborar los criterios de evaluación. No hay instrumento que no se encuentre ligado a una particular manera de ver el mundo. Ser conscientes de esto es el punto de partida (Díaz Barriga, 1987).

Es menester enunciar que la evaluación está atravesada por la cuestión social; factores socioeconómicos, raciales y culturales contribuyen a generar ciertas diferenciaciones entre individuos que suelen quedar objetivadas justamente por la evaluación. Sobre esto hay que estar advertido para repensar la supuesta neutralidad y objetividad de ciertos procedimientos (Díaz Barriga, 1987).

Las sociedades elaboran sus propios modelos (de cuerpo también) y trasladan criterios e instrumentos de un contexto social a otro lejos de alcanzar la mentada objetividad, puede estar al servicio de la segmentación social, incluso la discriminación.



Así también, vamos a decir que la evaluación tiene una dimensión institucional ya que es ahí donde finalmente se fijan criterios y se los pone en práctica real y concreta en dispositivos grupales y/o individuales. Es en este marco donde la relación docente alumno es atravesada por la evaluación.

Finalmente, la evaluación también es un problema ético y en este caso servirá para cimentar las bases de una ética del cuerpo en los alumnos; si no sirve para esto, lejos estaríamos de la tarea educativa. Diferenciar cuáles son los valores que se buscan dentro de la actividad física, desarrollarlos en la tarea, y evaluar el modo en que se van encarnando en los alumnos es quizás, el compromiso más profundo.

Hecha esta introducción, tal vez extensa pero a la vez necesaria para enmarcar el problema, ingresaríamos a terrenos más específicos abarcando dos campos insoslayables. Uno sería la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y otro la evaluación de la tarea institucional o departamental porque pensamos que son solidarios, ya que no se puede separar el aprendizaje del alumno del marco institucional donde está cursando.

Si no existe una visión institucional crítica sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, será sencillo designar a la incapacidad de los alumnos como la causa del bajo rendimiento.

Sobre la evaluación al alumno

La bibliografía abunda desde el punto de vista de una pedagogía del rendimiento, en tests, pruebas, escalas, que permiten medir diversos aspectos de la motricidad con los cuales luego se elaboran juicios. De todos modos no es común observar en las clases de primaria o EGB esta toma de pruebas. Se observa que los docentes califican de una manera

global elaborando un juicio sintético que va al boletín o a un informe, en este caso el comentario será más extenso y en el caso del boletín será un concepto que remite a una escala pero no da una explicación.

La edición de los contenidos básicos comunes (CBC), invita a considerar que si el contenido que se enseña puede desplegarse en procedimientos, conceptos y actitudes, la evaluación también deberá tomarlos en cuenta y así diferenciar modalidades de evaluación para detectar lo logrado y lo que todavía está por alcanzarse.

Con respecto a la participación de los alumnos, puede observarse que muchos docentes buscan que los alumnos participen en la elección de actividades, pero pocas veces participan en los diseños de situaciones de evaluación.

Si hemos estado aprendiendo un deporte durante tres meses debe ser bastante lo que los alumnos conocen sobre sus dificultades, sus éxitos, sus dudas y no sería extraño ver que puedan generar situaciones muy ricas, tal vez más exigentes de las que pueda plantear el docente.

Si como dice César Coll: "la evaluación debe permitir ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos mediante aproximaciones sucesivas y debe determinar el grado en que se han conseguido las intenciones del proyecto" (1994) surge claramente la necesidad de que el alumno participe en la elaboración de la evaluación. Por lo general es el docente quien plantea la situación y quizás sea la hora de "abrir el juego".

Las bases biológicas y mecánicas que están en los cimientos de la disciplina hacen que en principio se priorice la calidad del gesto técnico y la enseñanza apunta sobre todo a esto, existiendo menos camino recorrido sobre la enseñanza de los conceptos y las actitudes. Más lejos aún estamos en la elaboración de

evaluaciones de estos aspectos.

El alumno puede participar de la evaluación si conoce y comparte los objetivos del proyecto. Es así como podrá verse comprometido y podrá tener claro en qué debe rendir.

En una próxima entrega especificaremos lineamientos en la evaluación al alumno y de la tarea departamental en consonancia con lo hasta aquí enunciado.

Bibliografía de consulta

Apel, Jorge: **Informar y evaluar**. Buenos Aires, Aique, 1997.

Bleger, José: **Psicología y psicohigiene institucional**. Buenos Aires, Paidós, 1978.

Coll, César: **Psicología y currículum**. Buenos Aires, Paidós, 1994.

Díaz Barriga, Ángel: **Didáctica y currículum**. México, Nuevomiar, 1987.

Fernando Blumenkranc es Profesor de Educación Física. Licenciado en Ciencias de la Educación. Consultor organizacional.

Rubén Oddo es Profesor de Educación Física. Licenciado en Ciencias de la Educación. Psicomotricista. Asesor institucional.

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



Proyecto: "Pequeño Diccionario Infantil". COMPUTACIÓN: UN RETO PARA EL MAESTRO.

Por Ema Leonor Casa, Roxana Domínguez, María Rosa Serrano, María del Carmen Fernández Masó, Rosalía Nuñez y Raquel Soliva

Un equipo de docentes del primer ciclo de la EGB necesitábamos enseñar el manejo del procesador de textos. No contábamos con profesor de computación y los maestros apenas sabían manejar la computadora. Sólo una de nosotras tenía conocimientos de Word por lo que propuso un proyecto: confeccionar un diccionario. Pensamos, como estrategia, realizar un listado con algunas de las palabras más usadas por los niños. Le adjudicaríamos una explicación de su significado, no desde los marcos acordados por la Real Academia Española, sino desde las representaciones mentales de los niños, quienes lo expresarían con sus propias palabras.

Cómo desarmar la tarea

Y comenzamos así:

- Determinamos los logros.
- Seleccionamos contenidos: tipos, organización y secuenciación.
- Tenemos en cuenta saberes previos de los alumnos: como pre-requisitos y como saberes para desaprobar.
- Pensamos estrategias didácticas:

- Situándonos en el contexto;
- Definiendo la tarea como secuencia de actividades;
- Determinando tipo de intervención (mucho, poca ayuda, acción directa, margen para el aprendizaje autónomo);
- Eligiendo variación o no de la intervención.

Cómo elegimos las palabras

Con el fin de indagar en el campo, las palabras más utilizadas por los alumnos de primero, segundo y tercero, realizamos una distribución de tareas que consistió en lo siguiente:

- Escuchar las conversaciones de los niños en el aula y en los recreos.
- Registrar las palabras que se repetían con más frecuencia.
- Registrar algunos vocablos de uso específico en las distintas áreas.

Con el materia, obtenido configuramos un primer listado. Luego realizamos un recorte de las palabras seleccionadas consensuando con las docentes cuáles serían las palabras del listado definitivo.

PALABRAS QUE QUEDARON LUEGO DEL RECORTE (listado definitivo)

Primero

- burla

Segundo

- bosque
- juegos
- familia
- noticia
- barrio
- cariño
- historias
- casa
- felicidad

Tercero

- permiso
- tarado
- máquina
- manual
- tomar
- escuchar
- boludo
- basta
- seibo
- discutir
- beber



Nuestros primeros pasos

Una vez acordadas las palabras que constituirían el diccionario realizamos los siguientes pasos:

- Controlar el funcionamiento de las computadoras. Observamos que de dos impresoras, una sola contaba con tinta negra y ninguna tenía tinta de color.

- Las computadoras funcionaban correctamente y los teclados, también.

- Acordamos estrategias de trabajo: una computadora cada dos o tres chicos, utilizada en forma alternada.

- Confeccionamos carteles con los pasos que se debían seguir en la computadora para la entrada y salida del procesador de textos.

- Colocamos en la cartelera de la Biblioteca, un artículo sobre **María Moliner**, creadora del primer diccionario de palabras de uso cotidiano, con el fin de que los niños se sientan identificados con la experiencia.

Acto seguido, comenzamos a trabajar con la computadora tratando de que los chicos fueran construyendo los conocimientos. Respetamos sus propios tiempos dado que algunos, la minoría, tenía computadora en su casa y otros no. Así llegaron a conocer:

- partes de la máquina;
- encendido - apagado;
- pasos para entrar y salir del programa;
- cuidado y protección de la computadora.

Observamos que los niños no tenían mayores conocimientos de uso de PC, excepto para utilizarla como máquina de juegos.

Los docentes involucrados en el proyecto, en general, no utilizaban la computadora para realizar sus trabajos, por lo que se desempeñaron como aprendices y se mostraban verdaderamente interesados en aprender junto con sus alumnos.

Una vez familiarizados con la computadora comenzamos a utilizarla como procesador de textos y escribieron las primeras palabras:

- Nombre y apellido.
- Otros datos personales.
- Primera letra mayúscula.

Aprendieron además a:

- Salir del procesador **sin archivar** la información.
- **Pintar** para cambiar el tipo y tamaño de letra.
- Utilizar los **signos de puntuación**: punto, dos puntos, coma.

Cuándo entramos al procesador de textos

Al comenzar la tercera etapa de concreción del Proyecto, los niños y las docentes habían reconstruido el concepto de **procesador de texto** y sabían que se trataba de una herramienta sin contenido disciplinario

explícito, por lo cual los mismos actores serían los encargados de incorporarlo, en este caso se trataba de colocar el **Pequeño diccionario ilustrado** en una hoja en blanco.



Un gráfico que marca ciertos logros.

Les gusta

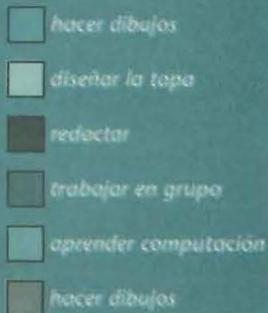
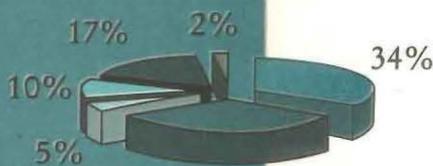
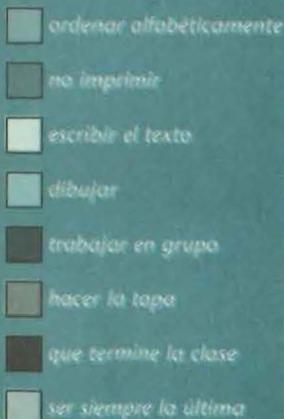
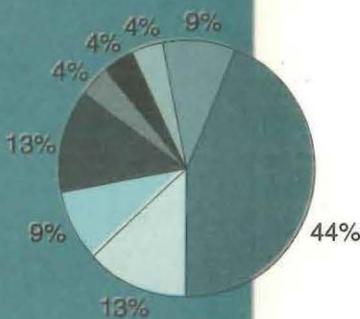


Gráfico que señala algunas dificultades

No me gustó



Ellos debían:

- ingresar el texto;
- diseñar el formato;
- guardar el texto;
- imprimir el papel;
- trabajar en equipo superando los problemas que se planteaban;
- socializar la experiencia transfiriendo el archivo a otros niños de la escuela.

El programa elegido llevó a una búsqueda de la información acerca de cuáles eran los comandos correspondientes para realizar determinadas acciones que permitieran el ingreso de los datos pertinentes. Entonces, antes de comenzar la redacción del diccionario, realizamos ejercicios de entrenamiento.

En esta etapa, las dos impresoras contaban con tinta por lo cual los niños podían tener impresos sus trabajos de entrenamiento.

Notábamos hasta el momento un gran entusiasmo por la tarea. Los niños manejaban la computadora, uno por vez, para todas las funciones.

Se mostraban menos impacientes y esperaban a que el compañero anterior terminara su trabajo para reiniciarlo nuevamente.

Comenzaban a escribir pequeños textos y a jugar con los mismos:

- cambiaban el tamaño y la forma de la letra;
- subrayaban;
- centraban el texto, etc.

A esta altura, les sugerimos a los chicos de tercero que usaran la PC para la presentación de algún trabajo de aula que exigiera el empleo del texto escrito.

Asimismo, las docentes involucradas en el proyecto, también utilizaron la computadora para preparar algunos de sus propios trabajos.

A medida que desarmábamos el proyecto, comenzamos a observar pocas diferencias en la construcción de aprendizajes, entre los alumnos

de segundo y tercero.

Los últimos, como tenían más conocimientos previos, pudieron incorporar con facilidad los nuevos, los de segundo, necesitaron un poco más de entrenamiento pero no, mucho más, por lo que comenzamos a trabajar con:

- insertar
 - recortar...
- y llegamos a ¡los dibujos!

Los niños eligieron e insertaron los dibujos en el texto, previa enseñanza y ejercitación.

El paso siguiente consistió en adaptar el tamaño del dibujo a la página en uso.

Nos resultó muy significativo los avances en el uso de la herramienta, lo que revela el nivel motivacional de la computadora.

Otra característica significativa fue advertir que los niños de tercero comenzaban a interactuar con la PC.

Mejoraban sus propias producciones por iniciativa propia:

- Centran los títulos.
- Seleccionaban un tipo y tamaño de letra.
- Algunos chicos, anticipándose a la enseñanza, quisieron saber cómo se procedía para cambiar el color de las letras y los orientamos en la adquisición de los nuevos saberes.
- Elegían el dibujo y el tamaño en forma personal.

Al finalizar la tercera etapa una de las docentes, María del Carmen, escribía en la computadora lo siguiente:

Bs. As., 25 de junio de 1998.

Siento que al igual que otras veces que hice cursos de computación, voy progresando. El problema es que al no tener computadora, a veces me olvido de algunos aprendizajes, ya que como mínimo necesitaría practicar tres veces por semana.

Otro problema que tengo es que sin darme cuenta aprieto teclas que no corres-

ponden y a partir de ahí me pasa de todo: se me corren los renglones hacia todos lados, se me intercalan, etc.

Bs.As., 16 de julio de 1998.
¡Ya los chicos están escribiendo e imprimiendo sus trabajos de computación!

La maestra de segundo, María Rosa, escribía:

Temas de las vacaciones, (para los padres que pidieron una lista de temas).

Lectura diariamente de revistas, libros, diarios etc.

Escribir cuentos, historias, programas de televisión, paseos, películas y otros.

Recortar y pegar sustantivos comunes y propios, formar oraciones.

Escribir verbos y emplearlos en oraciones. Pegar figuritas y contar lo que ves.

A partir de una cuenta, inventar una situación problemática.

Hacer cuentas de restar con dificultades restando a partir de 100, 200, 300, 400, 500, 600, 700.

Escribir escalas ascendentes (2, 3...) y descendentes (10, 9...).

Utilizó los conocimientos adquiridos en computación para aplicarlos a otros contextos diferentes.

Se acercaba el momento de comenzar a concretar materialmente el proyecto de construir el diccionario.

Los alumnos habían adquirido los conocimientos previos necesarios para transformar la hoja en blanco en hoja escrita con contenidos descubiertos y re-elaborados por ellos mismos.

Distribuimos las palabras seleccionadas al inicio del proyecto, entre los grupos de trabajo.

Cabe destacar que mientras estaban realizando el proyecto las docentes de segundo y tercero solicitaron a sus alumnos material bibliográfico sobre el **General San Martín**, entonces realizamos una experiencia nueva:

Quisimos comprobar si los cono-

cimientos previos sobre el manejo de la PC podrían ser el soporte para entrar en un programa diferente y desconocido por todos: **Enciclopedia Billiken**.

Instruimos a los actores sobre la existencia del material y la forma de acceder.

En unos minutos, llegaron al programa y una vez informados realizaron la selección de lo que necesitaban y luego lo imprimieron para continuar el trabajo en el aula.

Esta experiencia fue altamente motivadora para los alumnos y las maestras y la realizamos con los niños de segundo y tercero.

A esta altura de los acontecimientos tuvimos una charla con la docente titular de primero con el fin de informarla sobre el proyecto y obtener su aporte al mismo.

Acordamos que los niños de primero:

- construirían la explicación de la palabra **burla**, luego de lo cual, otros chicos más grandes la incorporarían al **diccionario**;
- cuando el **diccionario** estuviera finalizado, los invitaríamos a conocer el producto para el cual colaboraron.

Al finalizar la tercera etapa, se incorporó al **Proyecto**, la profesora de Plástica con el objeto de confeccionar la portada del **Diccionario**.

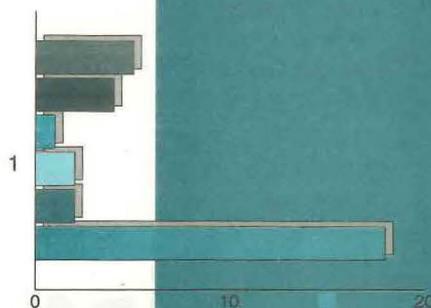
Su estrategia consistió en trabajar con un grupo pequeño de alumnos con el propósito de entrenarlos en el programa **Paintbrush**. Como segundo abordaje, después de observar que los alumnos habían adquirido habilidad en el uso de la computadora, sugirió la idea de trabajar con todos los alumnos de segundo y tercero.

Mientras tanto, los niños comen-



Gráfico que indica propuestas de mejora.

El año que viene quiero



- cambio de escuela
- hacer otro libro
- leer el diccionario todo el tiempo
- dibujar
- tener profesor de computación
- hacer otro diccionario



Escribe una maestra

Me gustó el poder utilizar las máquinas que sólo eran en su momento, para los niños. Le he perdido el miedo sobre todo a que se borre lo escrito al trabajar con las computadoras. Me di cuenta que todos pueden sin distinción de edades, llegar a producir algo que en un principio parecía tan difícil. Pudieron trabajar en grupos para aunar opiniones sobre las explicaciones de cada palabra y redactar una sola para volcarla en la computadora, cediendo o aceptando la opinión de la mayoría. Me alegró que todos, al hacerlo en forma rotativa pudieran lograr un producto organizado y prolijo. Valoro la disposición y buena voluntad de la coordinadora para estar en todo momento al servicio del grupo, valorando el esfuerzo ajeno. No me gustó que en algún momento no hubiera tinta para la impresora, se desmoralizaban. La indisciplina interrumpió en varios momentos el trabajo.

zaron a darle un formato definitivo al **Diccionario**.

Realizaron un trabajo previo en el aula y con las maestras:

- Repartirse las palabras del listado: una cada tres alumnos.
- Pensar su significado cotidiano.
- Contrastar la explicación con la definición del diccionario.
- Redactar las palabras por escrito.

Se generaron discusiones y enfrentamientos entre los niños que querían imponer su representación mental con respecto a las palabras. Las docentes neutralizaron estas situaciones procurando arribar a acuerdos que conformaron a los niños.

En la computadora, aparecieron las primeras palabras y se insertaron los primeros dibujos.

La hoja en blanco del procesador de textos se convirtió en una hoja escrita y dibujada según la configuración que le daban los mismos actores.

El **Pequeño Diccionario de palabras más usadas (6, 7 y 8 años)** comenzaba a plasmarse.

A continuación transcribimos algunos ejemplos:

BASTA: *es dejar de hacer las cosas. Por ejemplo cuando no te querés levantar y tu mamá dice: ¡basta de dormir!*

CASA: *lugar construido para que viva la*

familia tranquilamente y donde hay muebles.

BOLUDO: *tratar en confianza a un amigo.*

EMPACHO: *es cuando comés algo pesado y te cae mal.*

TARADO: *que tiene cerebro y no lo usa.*

En este período una nueva inquietud fue adquiriendo forma entre nosotras: continuar enriqueciendo el **pequeño diccionario** el próximo año y ofrecer la experiencia a otros docentes con el fin de hacer extensiva nuestra hipótesis acerca de las explicaciones de los maestros y lo que entienden los niños sobre lo que decimos.

Las representaciones mentales de los niños, sobre los hechos y las cosas cotidianas, difieren en muchas ocasiones, de las representaciones de los adultos. De modo que cuando hablamos con ellos tenemos que asegurarnos que hablamos de lo mismo.

La verificación de la hipótesis nos permitió reflexionar sobre la necesidad de acordar con los niños el significado de los términos más significativos cuando en las aulas leemos o explicamos distintos saberes.

Docentes y alumnos tienen que acordar el significado de las palabras para reconocer que están **hablando de lo mismo**.

Con el apoyo de Plástica diseñamos la tapa

Al comenzar la cuarta etapa volvió a reiterarse el mismo obstáculo del comienzo del Proyecto: **falta tinta para un grupo de computadoras**.

La imposibilidad de continuar imprimiendo las producciones de los chicos nos atrasó en el trabajo.

Como nuestro propósito era obtener una copia de cada una de las producciones de los chicos, debimos

valernos de las fotocopias en más de una oportunidad hacia la culminación del diccionario que acordamos en llamar:

Pequeño Diccionario Infantil.

Como ya dijimos, la profesora de Plástica realizó con los alumnos de segundo y tercero, la tapa del diccionario.

Los niños utilizaron un programa especial para dibujar y pintar en forma creativa.

Así obtuvimos varias muestras de las cuales elegimos para confeccionar las tapas.

En esta etapa, acordamos con una casa de anillados, la posibilidad de llevar a los niños con el diccionario una vez armado, con el fin de que el mismo empleado, explicara a los chicos sobre:

- máquinas perforadora,
- guillotina,
- anillado.

Desde las aulas las maestras reforzaban el ABC y ordenaban en borradores las hojas impresas con las palabras y los dibujos con el fin de ordenarlas alfabéticamente.

Decidimos con las docentes realizar el registro fotográfico de la etapa.



Pequeño Diccionario Infantil... ¡Última etapa!

La profesora de Tecnología, Raquel Soliva, se incorporó al proyecto y realizó con los alumnos un soporte para exponer las fotografías que registraban los momentos más significativos del trabajo realizado por los chicos.

Desde la biblioteca, trabajamos distintos conceptos, teniendo como

referencia los diccionarios de la Real Academia Española:

- tapa - contratapa,
- nombre del diccionario,
- autores,
- introducción,
- ordenación alfabética de las palabras,
- lugar y día de edición.

La evaluación del proyecto

Con el fin de indagar sobre el proyecto realizamos una evaluación para todos los actores:

- logros,
- dificultades,
- propuestas de mejora del proyecto.

Seguidamente transcribimos los resultados que acompañamos con gráficos de barra y torta.

Logros

- Me gustó cuando hicimos los dibujos.
- Aprendí computación.
- Trabajé en equipo.
- Me gustó hacer oraciones con la computadora.
- A mí me gustó diseñar la tapa del diccionario.
- Me gustó hacer un diccionario.
- Me gustó llevar el diccionario para anillar y ponerle las tapas.

Dificultades

- Me costó ordenar alfabéticamente.
- No me gustó no poder imprimir

mi trabajo.

- Me costó tener que borrar cuando me equivocaba.
- No me gustó dibujar porque era muy difícil encontrar los dibujos y achicarlos.
- No quiero manejar el mouse.
- No me gustó trabajar en equipo.
- Siempre era la última para usar la computadora.

Propuestas de mejora

- Quiero hacer un libro que se llame "El perro y el gato".
- Copiar del diccionario las cosas que hicimos todos.
- Leer el diccionario y mirarlo todo el tiempo.
- Hacer otro diccionario.
- Tener un profesor de computación que sea varón.
- Dibujar todo el tiempo.
- Hacer cartas.
- Vender el diccionario y con la plata pagar un profesor de computación.

El año que viene quisiera que los niños que en 1998 están en primer grado pudieran aprovechar las máquinas, para producir algún trabajo grupal o entrecoger el ya comenzado, incorporando palabras ya que en este momento no tienen los conocimientos."

(*Maria Rosa Serrano*)



Coordinadora del Proyecto: **Emma Leonor Casa.**

Maestras responsables: **Roxana Domínguez, María Rosa Serrano y María del Carmen Fernández Masó** (1º, 2º y 3º años EGB). Profesora de Plástica: **Rosalía Nuñez.**

Colaboradora: **Raquel Soliva.** Profesora de Artesanal y Técnica.



Atravesamientos de género en la escuela LA CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO

Por María Andrea Dakessian y María José Sabelli

Siguiendo el camino del escrito anterior, continuaremos reflexionando alrededor de los atravesamientos de género en el trabajo docente.

Esto implicará, entre otras cosas, acercarnos a las representaciones que se ponen en juego respecto de los géneros en la escuela, aproximarnos a cómo los niños y niñas "se construyen" como varones y mujeres en esta sociedad y particularmente adentrarnos al lugar que tiene la escuela como reproductora/transformadora de los estereotipos sociales de género.

Existen diferentes aristas para comenzar a pensar los atravesamientos de género en el trabajo docente, pero, ¿cómo se llegan a construir las representaciones sobre los géneros?

Empecemos por cómo se construye la identidad de varones y mujeres en un grupo social.

Una de las dimensiones clasificatorias principales de la identidad es el género¹. Muy temprano en el desarrollo de la identidad personal, los sujetos se piensan en tanto mujeres o varones.

La identidad de un sujeto la entendemos como un sistema de representaciones de sí elaboradas a lo largo de la vida, a través de las cuales un sujeto se reconoce a sí mismo y es reconocido por los demás como sujeto particular y como miembro de categorías sociales distintivas.

Según Octavio Fernández Mouján el concepto de identidad encierra una idea integradora, totalizadora de la persona; ya que supone al hombre en permanente relación consigo mismo y con las personas y cosas que lo rodean. Podemos referirnos a la identidad como el logro de una integración entre el ideal de vida para el Yo y el de la sociedad en la que el hombre vive.

Erikson deduce, de una afirmación de Freud, que el término identidad expresa una relación entre un individuo y su grupo con la connotación de una persistente mismidad y un persistente compartir cierto carácter esencial con otros.

La formación de la identidad es un proceso que surge de la asimilación mutua y exitosa de todas las identificaciones fragmentarias de la niñez.

Es en este proceso de construcción que los niños y niñas van introyectando un modo de ser varón y ser mujer a partir del interjuego constante entre ellos y los adultos que van accionando de una manera particular en el mundo real. Si bien los niños tienen la libertad de accionar y crear distintas situaciones en el contexto familiar y escolar no dejan de estar "atravesados" y "mirados" a partir de los otros en tanto mujeres y varones que responden a lo socialmente aceptado para cada uno de los géneros.

Cada individuo, a medida que va construyendo su identidad, simultáneamente por los procesos psíquicos y por la socialización, es llevado a integrar sus significaciones imaginarias sociales de ser hombre o ser mujer en la construcción de esta identidad sexuada.

Desde los primeros meses se van estableciendo los estereotipos que introducen hábitos, aprendizajes y pautas de comportamiento totalmente diferenciados para niños y para niñas.

El proceso de asimilación del género se inicia en la familia y continúa en la escuela y en otros espacios de socialización. El proceso de socialización, entendido como el conjunto de acciones, mensajes, mandatos, significados, premios, castigos, estimulaciones, etc., que se van transmitiendo en la vida cotidiana desde



el nacimiento de cualquier persona es, por excelencia, la forma de reproducción (o de transformación) de los estereotipos sexuales de una cultura.

En el proceso de socialización familiar y escolar de las niñas y de los niños se reproducen una serie de roles sociales estereotipados muy arraigados en la sociedad.

Los estereotipos² de género categorizan y jerarquizan una serie de cualidades y valores, donde lo que se asocia a la mujer tiene menor consideración social (las cualidades femeninas tienen consideración en el espacio privado, no así en lo público).

Así circulan rasgos que son tomados como intrínsecos de la condición femenina: la dulzura, la prolijidad, el entender a otros, el ser ordenadas, el ser "más" quietas, a diferencia de los varones que son valientes, racionales, inquietos, intrépidos. Se generan aprendizajes que no son conscientes ni por parte de los niños ni por parte de los adultos, la mayoría de las veces.

Con la intención de esbozar algunas representaciones respecto de los géneros en el espacio escolar, recurriremos a comentarios que probablemente alguna vez escuchamos en la escuela:

"Los varones son más peleadores que las nenas", "las nenas son más prolijas", "a las chicas las matemáticas no les gustan tanto como a los chicos", "los nenes no lloran", "sentate como una señorita", "a las nenas les gustan las actividades tranquilas".

Al decir esto estamos nombrando desde alguna representación particular a una mujer o un varón.

Nombrar no es una operación neutral en las prácticas y en los discursos sociales legitimados, hace a la vinculación intersubjetiva que se establece y por ende tiene consecuencias en la construcción de la subjetividad de los alumnos.

El docente construye representaciones de sus alumnos respecto de su género. Las representaciones son un tipo de conocimiento social que se caracteriza por su forma implícita. Se realizan distinciones que aparecen como naturales, evidentes y que son relativas a esquemas que los maestros individual y colectivamente han construido en su historia, así como también, interviene la subjetividad del docente en esa representación.

El acto de clasificación que realiza el docente es un instrumento de conocimiento que implica valoraciones y expectativas. Las clasificaciones marcan, dejan huellas. Las clasificaciones son eficaces en la medida que permanecen naturalizadas.

Los alumnos se van apropiando de "límites imaginarios" en relación con sus posibilidades. Límites que se vinculan con su género, límites que encorsetan tanto a varones como a mujeres.

Así como las representaciones que los docentes construyen con relación al género de sus alumnos son una arista para revisar cómo se generan y reconstruyen en los últimos concepciones sobre el género, las representaciones que tienen los docentes de sí mismos es otro eje a tener en cuenta.

Los docentes son referentes genéricos relevantes de los alumnos, "muestran" un modo de ser mujeres y ser varones en este mundo, especialmente las maestras, por ser la gran mayoría. En el escrito anterior³ se marcó la impronta que tuvo en los orígenes del magisterio la apelación a las cualidades femeninas para la enseñanza. Las mujeres fueron convocadas para ejercer la docencia desde su condición de madres-educadoras. La entrega, el sacrificio, la abnegación, la subordinación, el desinterés económico se "ligaban" a la



Notas

1. La categoría de género introduce la idea de que ser varón o ser mujer es una cuestión construida culturalmente y no es un rasgo que se derive directamente de la pertenencia a uno u otro sexo.
2. Mientras los roles o funciones se sustentan en una base objetiva, los estereotipos son subjetivos y tienen una gran carga emocional; eso hace que se modifique mucho más lentamente que las leyes o los cambios sociales.
3. Daltessian, M. A.; Sabelli, M. J.: *Mujeres en la bisagra: un intento de pensar las relaciones entre las mujeres y la docencia*. (En: *Revista de Educación La obra*. Bs. As., Mes. de junio de 2000.)
4. Una lectura que no debe pasarse por alto, y que también nos ofrecen las observaciones de los juegos infantiles, es que en ellos se exterioriza desde temprano la vocación de los niños en determinadas direcciones. Se evidencia como se van construyendo las vocaciones. "llamados" desde determinados "haceres" diferenciales para varones y mujeres.

docencia femenina "naturalmente".

En las representaciones que construyen los alumnos sobre los docentes se ponen en juego las cuestiones simbólicas referidas a atributos socialmente construidos. Los docentes sostenemos esos atributos sin cuestionarlos en demasía y los ponemos en juego en nuestro trabajo cotidiano.

Las docentes fueron convocadas en los inicios de la docencia para la transmisión de hábitos, de costumbres. Se intentaba homogeneizar las diferencias en la población, con el fin de ciudadanizar y se apelaba para ello a la reproducción de valores sociales, entre otros: valores ligados al ser varón y ser mujer y a su función en la sociedad.

Aquel origen que apelaba a la perpetuación de valores, es paradójal con la ruptura de valores de los géneros, esto tal vez nos permita entender algunas de las dificultades para modificar algunas prácticas cotidianas desarrolladas en la escuela.

Otra cuestión para hacer visible la diferenciación en la consideración de los géneros es el tratamiento de los contenidos escolares. ¿Qué imagen se presenta de la mujer y del varón en las distintas áreas del conocimiento?, ¿cuántas menciones de mujeres destacadas se encuentran en las celebraciones escolares?, ¿cuál es la presencia de historias femeninas en los contenidos curriculares?, cuándo aparecen las mujeres, ¿de qué manera están presentes?

Esto se torna más claro cuando nos acercamos a los libros de textos escolares. Más allá de algunas modificaciones que se perciben respecto de cierta desnaturalización en las tareas que realizan varones y mujeres, los personajes "célebres" son varones y las mujeres acompañan desde el lugar de esposas de, de hija de, de madre de...

Esto vale tanto para las ciencias sociales como para cualquier otro sector del conocimiento. En general se vela la presencia de la mujer en las distintas áreas del conocimiento.

La diferenciación en la consideración de los géneros en la escuela se explicita también en el lenguaje, en el uso constante del masculino para referirse a los géneros.

El arquetipo de la humanidad ha sido "el hombre", ese término que significa desde el lenguaje a "toda" la humanidad y ha dificultado la valorización de "otros" humanos como las mujeres (y como otros "otros").

Los juegos son constitutivos de la infancia y nos abren otra arista para pensar los atravesamientos de género en el hacer escolar. En la escuela a través de los juegos tanto en el espacio del aula, como en el tiempo de educación física se proponen determinados juegos diferenciales para varones y mujeres.

¿Se proponen juegos que naturalizan la condición femenina o masculina?, ¿Por qué se genera que los varones jueguen juegos diferentes que las mujeres? ¿Desde dónde se proponen los "rincones" de juego en algunas aulas?

En las situaciones de recreo, niños y niñas hacen uso del espacio y del tiempo. El recreo es un tiempo planificado por la escuela, en el que "supuestamente" los chicos (desde ciertos límites que planteará cada institución) podrían generar los juegos que quisieran jugar de manera más "autónoma".

Si nos acercamos al tiempo del recreo, en general veremos que los niños ocupan los espacios centrales para jugar deportes, con juegos que exigen destreza física y las chicas se encuentran en las áreas marginales. Las niñas juegan juegos más calmos que no implican tanto desplazamiento en el espacio. Los juegos entre niñas solas son en su mayoría juegos calmos y tranquilos en los que interviene bastante la conversación.

Si se trata de juegos compartidos entre niñas y niños (tanto en el ámbito escolar como por fuera del mismo) los roles se diferencian: los niños despliegan actividades de hom-

Conclusiones

bres y las niñas toman el papel habitual de las mujeres. La comunicación entre niñas y niños a través del juego y el uso compartido de los juguetes extienden sus experiencias de unos a otros. Sin embargo seguimos observando pocos varones jugando a "la maestra" y pocas niñas jugando "al doctor", aunque a veces jueguen el rol de doctoras, mayoritariamente "eligen" el lugar de "pacientes".⁴

A medida que el rol de hombres y mujeres en la sociedad se manifiesta menos diferenciado, el juego de ambos sexos se haría más parejo y compartido, por más que algunos rasgos se mantengan en el tiempo.

Nuestra intención se aleja del planteo de un discurso único, totalmente homogéneo en el proceso de socialización genérica, pues existen contradicciones, resquicios donde las concepciones dominantes entran en cuestión.

De alguna manera el orden social entre los sexos, tal como está organizada la sociedad, atraviesa todas las instituciones sociales, incluida la escuela. Estos fenómenos de interacción son la traducción en la institución escolar de las relaciones sociales entre los sexos.

La escuela tiene el privilegio de ser una de las pocas instituciones obligatorias en donde se encuentran la mayoría de los niños en pleno proceso de crecimiento y desarrollo.

Una de las funciones sociales básicas que realiza la escuela es la perpetuación de las relaciones de poder y de los valores dominantes. El trabajo docente actúa como una matriz de los aspectos estereotipados del género, que se van elaborando en los procesos cotidianos. La escuela es una experiencia de atravesamiento subjetivo que actualiza, ritualiza e impone el ingreso al campo social.



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



La escuela muchas veces se empeña y se empeña en anular las diferencias dejando de lado el trabajo alrededor de las desigualdades que ella misma genera (una de ellas, las relacionadas con el género).

La escuela es una institución que reproduce instancias sociales pero a la vez tiene el poder de crear un espacio de discusión y reflexión que aporte a la transformación de esas instancias.

Las representaciones estereotipadas y sus prácticas se aprenden e interiorizan, pero también pueden desafiarse y transformarse críticamente.

El desafío se sostiene en la problematización de aquello naturalizado del género. Aquello que por naturalizado no cuestionamos. Es el desafío de construir y sostener diferencias entre las mismas mujeres, de recuperar la voz de lo silenciado tanto desde de los varones como desde las mujeres, de encontrarnos los géneros en la diversidad.

Es el desafío de la escuela como generadora de rupturas con lo cotidiano, la escuela comprometida con la revisión de lo "dado", de lo establecido sobre los géneros.

La escuela podría ser un lugar en donde adultos y niños tuvieran la posibilidad de jugar a ser "otros" distintos que en la sociedad en general, con el derecho de cuestionar para ensayar otras respuestas y salidas posibles a las impuestas muchas veces desde el afuera. Podría ser un lugar en donde convergerían diferentes miradas ante una misma realidad.

Se requeriría de la disposición de los docentes para reflexionar alrededor de su propia historia, de sus propios aprendizajes como varones y mujeres, para reconocer e interrogar cómo influyen las experiencias y aprendizajes personales en las relaciones que se establecen con sus alumnas y alumnos.

Desde la revisión de los estereotipos arraigados en nuestras costumbres podremos plantear situaciones más igualitarias entre mujeres y varones pues ambos tienen los mismos

derechos y capacidades para acceder a los distintos saberes (vale aclararlo y explicitarlo aunque suene obvio).

La diferencia estaría dada por la singularidad de cada uno de los sujetos más allá de su condición sexual y de género.

Bibliografía de consulta

- Alliaud, A.: **Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/1**. Bs. As., Centro Editor de América Latina, 1993.
- Carbonell, J.: **La escuela: entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación**. España, Eumo-Octaedro, 1996.
- García Frinchaboy, M.: **Mujer y educación**. [En: Mafia, D. y Kuschnir, C. (comp.): **Capacitación política para mujeres: género y cambio social en la Argentina actual**. Bs. As., Feminaria, 1994.]
- Glanzer, Martha: **El juego en la niñez. Un estudio de la cultura lúdica infantil**, Bs. As., Aique, 2000.
- Kaplan, Carina: **Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen**. Bs. As., Aique Didáctica, 1997.
- Morgade, G.: **El determinante de género en el trabajo docente**. Miño y Dávila, 1993.
- Mosconi, Nicole: **Diferencia de sexos y relación con el saber**. Bs.As., Novedades Educativas, 1998. (Serie: Los documentos - Formación de formadores. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.)
- Müller, Marina: **Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría**. Bs.As., Bonum, 1997.
- Navarro, M. y Stimpson, C. (comp.): **Sexualidad, género y roles sexuales**. Bs.As., Fondo de cultura económica, 1999.
- Yannoulas, S.: **Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)**. Bs.As., Kapeluz, 1996.

María Andrea Dakessian es Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Docente de distintos niveles educativos. Recibe sugerencias al E-mail: madakessian@ciudad.com.ar

María José Sabelli es Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente de distintos niveles educativos. Recibe sugerencias al E-mail: majosabelli@hotmail.com

**30 DE SEPTIEMBRE AL
26 DE NOVIEMBRE**



CAPITAL FEDERAL

Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

EDUCACIÓN ARTÍSTICA
CURSO DE CAPACITACIÓN CON PUNTAJE Y CRÉDITOS

"PROYECCIÓN FOLKLÓRICA"

Organizan: Instituto Gandhi y Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A.

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:

- ▮ Los elementos folklóricos como eje de interrelación de las disciplinas artísticas y otras áreas del aprendizaje.
- ▮ Referentes regionales.
- ▮ Articulación de contenidos literarios, coreográficos, musicales, escenográficos, de vestuarios y maquillaje.
- ▮ Puesta en escena.

Docente a cargo: Graciela Miquelez.

Modalidad: Semipresencial.

● **Período de Inscripción:**

Desde 29/8/00 al 21/9/00.

Mahatma Gandhi 352

Tel./Fax: 4855-6855

Martes y Jueves de 15 a 19 hs.

Auspician:





LOS ENCUENTROS EN LAS INSTITUCIONES

Por Marta Alicia Tenutto

Las reuniones que realizamos en las escuelas se hallan inscriptas dentro del marco normativo que nos lleva a ubicarlas, generalmente, como **obligatorias** y a situarlas dentro de la **planificación institucional**.

Es en el seno de los equipos de conducción donde, en la mayoría de los casos, surgen las diversas temáticas a tratar y se organizan las tareas. Son planificadas con tiempo y dedicación, aunque esto no impide que en ellas se presenten **problemas**. A menudo no producen los resultados esperados, e incluso llegan a generar efectos contrarios a los deseados.

A partir de la implementación de la ley han surgido diversos replanteos acerca de las causas por las cuales la **capacitación docente** no ha conducido a los resultados esperados. Diversos autores vienen trabajando sobre esta problemática, pero debemos conocerlas para evitar -en lo posible- reproducirla en nuestras instituciones. Haré sólo una mención a algunos ítems a tener en cuenta:

- **construimos una biografía escolar** a lo largo de nuestra vida escolar. La misma está compuesta por diversos momentos de formación: la inicial (socialización), la intencional (en el sistema educativo) y la profesional. Esta última ocupa sólo la fase final de la formación, arribando a ella con un importante caudal de representaciones previas acerca del rol docente;

- **no salimos de la escuela para insertarnos en el ámbito laboral;**

- **poseemos supuestos, ideas previas que mantenemos sin cuestionar y sin reconocer.**

Trataremos de buscar **indicadores** que nos permitan poder ver aquello

que obstaculiza las diversas propuestas ya que **no es suficiente la buena voluntad**.

Comencemos por las **reuniones de "Capacitación"** tratando de visibilizar cómo las concebimos, es decir **cómo las pensamos y qué efectos producimos**, al tomar decisiones en uno u otro sentido.

Para esto los invito a revisar algunas de las propuestas de **Capacitación**¹ que usamos:

1. La Capacitación "sustitutiva": transcurre en un clima agradable, con expertos muchas veces carismáticos, donde los objetivos no quedan muy claros. A veces se realizan con el solo deseo de **motivar** a los actores a la tarea, otras para **responder** a ciertas normativas, o para **convencer** a quienes no están convencidos de algo. Pero las experiencias demuestran que únicamente se logra que se termine desconfiando de lo que se propone.

Nunca resulta sencillo remover nuestras creencias y representaciones y no basta con escuchar algo que parece interesante.

2. La Capacitación "fantasiosa": acontece cuando **exageramos las expectativas** de lo que podremos hacer.

En este aspecto tenemos que considerar no sólo **qué prometemos** sino también **cómo pensamos concretarlo**. Tenemos en éste último caso, por lo menos tres alternativas:

a. Desde una lógica deductiva donde presentamos un texto teórico y realizamos una actividad que se deriva de lo leído-escuchado.

b. Desde una lógica práctica donde se aprende haciendo.

c. Desde una lógica de reflexión-problematización donde se parte de una situación que será analizada



atendiendo a indicadores propuestos o contruados. Personalmente creo que sólo ésta última puede conducirnos a recorrer los caminos deseados.

3. La Capacitación "mágica": alude a aquella en la que pensamos que basta con unos pocos encuentros para lograr el objetivo deseado. Un ejemplo típico es el referido a uso de la tecnología. En demasiadas ocasiones se llega a creer que basta con el empleo de videos, retroproyector o rotafolio para lograr los objetivos. Pero estos son sólo herramientas que pueden ayudarnos, o no. Son medios no fines en sí mismos.

4. La Capacitación "autónoma": hace referencia a las reuniones que hacemos desvinculadas de la organización, sin atender a las características culturales propias. Tal vez en este apartado podamos incluir aquellas en las que llamamos a un especialista que no conoce a la institución y que trae un saber desvinculado de la tarea docente. No alcanza saber algo para poder transmitirlo, hay que conocer la cultura profesional. Como docentes manejamos códigos comunes que podremos revisar en la medida de que los conozcamos.

Pongamos un ejemplo: en una escuela se convoca a una reunión de capacitación, pero antes de comenzar se exponen algunas normativas institucionales: tareas específicas a realizar, calendario escolar, etc. En este caso lo institucional necesariamente va a "filtrarse" a lo largo del encuentro y se manifestará a través de la queja, del cansancio, del malestar...

5. La Capacitación "auténtica": este apartado lo he incluido porque creo que no podemos pensar sólo en lo que no debemos hacer sino también en aquello hacia lo cual desea-

mos tender. Tal vez el nombre es algo pretencioso pero creo que vale la pena intentarlo. Para hacerlo es necesario pensar en los **equipos de trabajo**. En ellos el grupo brinda **un plus** a la suma de trabajos individuales, donde surgen acuerdos y divergencias, pero fundamentalmente se promueve el **compromiso**.

"...En el trabajo en equipo se favorecen intercambios comunicativos diferentes, se facilita y permite la negociación y articulación de argumentos donde el aprendizaje deja de ser la incorporación de conocimientos como una "cosa" cerrada (...) para convertirse en un proceso de construcción..."²

Trataremos, entonces de ir **desentrañando, abriendo las problemáticas** que se presentan en nuestras instituciones para evitar que nos tomen de sorpresa y, en lo posible, podamos prevenirlas.

Evaluemos el **aporte de las reuniones** a la dinámica institucional.

Las reuniones propician:

- el **encuentro** de aquellos que usualmente se hallan aislados en sus tareas diarias;
- el **intercambio** de puntos de vista, opiniones, ideas, experiencias;
- la creación de un **ambiente** cálido de trabajo;
- el **conocimiento** de las **competencias** personales y grupales;
- la **organización** y **delegación** de **tareas** basándose en el punto anterior.

Recordemos que se enmarcan en el **Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.)** en el que deben haber **participado** todos los actores sociales en su elaboración y re-elaboración y por lo tanto, **conocerlo**. El P E I tiene que estar "a la mano" y requiere de una actualización constante (debe ser un instrumento dinámico y no sólo un



Bibliografía de consulta

- Ferry, G.: *El trayecto de Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Schön, D.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones.* Buenos Aires, Paidós, 1999.

Notas

1. Si desean ampliar esta temática pueden consultar: Blake, O.: *La Capacitación: un recursodinamizador de las organizaciones.*
2. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Programación y Gestión educativa: *Programa de Capacitación para el 3er. Ciclo;* página 60. (Mimeografiado.)

Marta Alicia Tenutto
es Licenciada y profesora en ciencias de la Educación, especializada en psicopedagogía. Licenciada en psicología. Capacitadora de CIPOD-La obra.

papel lleno de buenas intenciones).

Al planificar las reuniones tenemos que prever:

1. La distribución de tareas del equipo de trabajo.
2. La administración del tiempo:
 - a. La frecuencia con estimamos realizarlas (lo que será conocido por todos con suficiente antelación para favorecer la organización y la asistencia).
 - b. El horario afectado en éste y los siguientes encuentros.
3. Las personas que deberían asistir a las mismas, de la institución o fuera de ella.
4. Los objetivos que perseguimos.
5. Las temáticas-problemáticas a tratar.
6. La modalidad y dinámica de la reunión: expositiva, práctica o de resolución de situaciones (con la consiguiente estimación de tiempo en cada caso).
7. Los recursos que necesitamos para llevarla a cabo.
8. La comunicación de la información.

Pensemos que las temáticas pueden surgir de un **relevamiento intrainstitucional**. Sugiero que el mismo se efectúe a través de un cuestionario realizado en forma **anónima**. Esta última característica debe cuidarse ya que con excesiva frecuencia vemos que muchos docentes no sugieren temáticas que les interesa profundizar porque no desean que los otros, en este caso el equipo de conducción, tenga la imagen de que hay algo no saben.

Una posible temática a trabajar en los primeros encuentros podría ser lo relacionado con **nuestro papel, como docentes, en esta sociedad** que se encuentra marcada por lo vertiginoso de los cambios. Éste puede ser un posible "disparador" de otros posicionamientos. Este momento socio histórico es indudablemente diferente a aquel en que se constituyó la escuela tal como hoy la conocemos. Ya no somos aquellos que todo lo sabemos, aunque el conocimiento debe tener un lugar relevante.

Como estuvimos tomando lo referido a Capacitación en forma predominante, enunciare algunas modalidades que merecen ser tenidas en cuenta:

1. Seminario
2. Debates
3. Talleres
4. Foros
5. Capacitación acción
6. Coloquios con exposición y discusión
7. Análisis, sistematización de textos especializados y síntesis
8. Socialización de experiencias
9. Análisis sistemático de incidentes críticos
10. Jornadas trimestrales de estudio en base a una agenda

Creo que las reuniones las tenemos que pensar como una obra de teatro constituida por

1. La apertura
2. El desarrollo
3. El cierre: sugiero instrumentar una evaluación para evaluar la modalidad empleada, sugerencias, propuestas, puntos de vista a considerar.

En la **apertura** se presentan los actores, en este caso somos actores sociales, la problemática, los objetivos y el encuadre teórico-referencial. Pensemos que del modo en que planteemos la situación dependerá el desarrollo de la misma: una teoría, una tarea práctica o una situación de resolución de problemáticas. Somos profesionales de la educación y no simples transmisores de un saber y como tales deberíamos habilitar lugares en los que podamos producir y compartir el conocimiento.

Para el **cierre**: sugiero evaluar la modalidad empleada, sugerencias, propuestas, puntos de vista a considerar, temáticas relevantes, dificultades. Siempre en forma anónima.

Estas son algunas líneas para comenzar a trabajar. No agota el abordaje posible. Como de costumbre los invito a enviarme sus aportes, disidencias, acuerdos y puntos de vista.

2 DE SEPTIEMBRE



CAPITAL FEDERAL

Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

II 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 Ediciones 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 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 Agosto, 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: Para la presentación de los trabajos el o los integrantes deberán estar inscriptos en la Jornada. Una vez seleccionadas las experiencias los coordinadores de la Jornada se comunicarán con los autores, a fin de definir criterios organizativos.

! Modalidad: Conferencias, panel de preguntas y talleres.

! Coordinación: Lic. Prof. Laura Hereñú de Coscio y equipo docente.

! Coordinación General: Prof. Lic. Sandro Rivera.

Auspician:



Dto. de pedagogía

Informes e Inscripción:

Agrelo 3923 (1224)Capital Federal.
Tel/Fax: (011) 4958-1777 / 6283 /
1779 (int.13). E-mail:
edicioneslaobra@ciudad.com.ar



NORMAS Y VALORES: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

Por Mariana Damonte y Laura Hereñú de Coscio

A esta altura del recorrido, te estarás planteando... ¿y esto cómo se lleva a la práctica? ¿Cómo se hace para darle vida a estas palabras con las que por lo general todos acordamos? ¿Cómo se hace para sostenerlo a diario en las prácticas educativas? Y seguramente no exista una única respuesta, sino múltiples y diversas de acuerdo a los protagonistas de la misma y al contexto en el que se desempeñan.

Lo primero que debes trabajar es si realmente existe en vos el deseo y la convicción de llevar adelante la tarea. Tarea difícil, que no está de moda, ya que no concuerda con los criterios actuales de éxito y bienestar, arduo camino a sostener, y la seguridad de no llegar a ser los beneficiarios directos del producto a alcanzar. Es decir, hay que estar dispuestos a trabajar para otros.

Luego, como en todo lo valioso de la vida, deberás preguntarte si estás en condiciones de compartir con otros este esfuerzo, ya que semejante proyecto no puede ser llevado a cabo por una sola persona... Este emprendimiento necesitará de la voluntad de muchos. Y como todos sabemos, "otros" significa acuerdos, negociaciones, ceder, escuchar, confiar, entender...

Es decir, hay que estar dispuestos a trabajar, "con otros para otros".

¿Qué queremos proponerte hoy? Que busques un equipo para llevar adelante la tarea. Que no intentes abordarla solo porque creemos que no resultará.

¿Qué puede ofrecerte un equipo?

- La multiplicidad de miradas sobre el mismo planteo, es decir aporta

la ventaja de lo diverso;

- la oportunidad de descentrarse y así poder replantearse posturas rígidas, que entorpecen la tarea;
- facilitar la toma de decisiones a partir de la participación concreta de los integrantes en las mismas;
- una mejor organización y distribución de las tareas a realizar;
- sentirse apoyado y sostenido en el otro, a través de la cooperación;
- encontrar en el otro la fuerza y la energía del esfuerzo compartido.

Llevar adelante este tipo de emprendimientos desde un Proyecto Institucional otorga mayores garantías debido a la fuerza que le imprime la decisión grupal compartida. Nos referimos a esa fuerza creativa generada por la visión compartida de los integrantes de una institución.

Si como docente te sentís entusiasmado y conmovida a llevar adelante una propuesta como esta te recomendamos la acerques al equipo educativo que conformás. Plantear la inquietud puede significar, para la institución, revisarse, reencontrarse, como proyecto vivo.

Para ello te sugerimos algunas historias para trabajar con los equipos educativos, que al igual que las historias que trabajamos con los chicos, son disparadoras de futuras acciones que lleven a detenerse y pensarse como seres libres y responsables en busca de la autonomía.

"Alicia es maestra en un primer grado de una escuela a la que concurren chicos en general hijos de gente trabajadora.

Hace unos cuantos años que trabaja en esa escuela y se siente muy cómoda. Conoce al resto de las maestras y se lleva muy bien con la directora. Pero este año el grupo de chicos le está dando algunos dolores de cabeza.



Los chicos están todo el día jugando a los superhéroes y luchadores de moda y sus juegos resultan muy agresivos. En varias ocasiones alguno termina lastimado o golpeado llorando a su lado y ella debe intervenir en la situación. A veces los recreos se convierten en una verdadera batalla campal.

Un día de mayo mientras los chicos jugaban en el recreo y corrían por el patio Hernán fue a buscar a Alicia, que estaba en un rincón observando, diciendo que a Diego le salía sangre de la nariz.

Alicia se apuró y se dirigió hacia el lugar donde le indicaron que estaba el chico lastimado.

Al llegar se encontró con un gran alboroto y otros dos de los chicos gritándose y despojándose de las culpas.

Después de lavar la cara de Diego y ya en el aula después del recreo Alicia le comunicó a sus alumnos que en la escuela no podrían jugar más a los superhéroes."

Las preguntas para motivar la reflexión de los docentes pueden ser:

- ¿Qué opinás al respecto?
- ¿Qué te parece lo que hizo Alicia?
- ¿Qué otra cosa podría haber hecho?

Siempre tené en cuenta que te las ofrecemos a modo de guía o ejemplo. Vos podés pensar otras, al igual que las historias, para trabajar.

"A una escuela de un barrio de la Provincia de Buenos Aires, en el turno mañana, concurre un grupo numeroso de chicos de 10 años. Van a cuarto grado y son un grupo bullicioso y muy trabajador. Cuando la maestra les hace una propuesta enseñada se entusiasman y tratan de llevarla a cabo.

Les gusta mucho trabajar en pequeños grupos y tratar de resolver así tareas. Una mañana la maestra propone realizar en grupos rimas y sus ilustraciones, para

después leerlas en la clase.

Todos movilizan sus bancos y buscan a sus compañeros para trabajar mientras la maestra coordina la actividad y va repartiendo materiales para el trabajo.

Entonces observa que Marina no se ha incluido en ningún grupo, como pasa muchas veces, y le pregunta por qué. La niña contesta que no lo hizo porque no tiene ningún amigo con el cual trabajar.

La docente le dice que igual debe buscar un grupo porque no puede trabajar sola a lo que la niña permanece en su lugar observando a sus compañeros y éstos a ella.

Ante esta situación la maestra le pide a Marina que se incluya en el grupo de la derecha y que realice la consigna con sus compañeros."

Las preguntas para realizar podrían ser:

- ¿Por qué tomó la maestra esta decisión y para qué?
- ¿Qué otra cosa podría haber hecho?
- ¿Cómo se habrá sentido Marina?
- ¿Cómo se habrán sentido sus compañeros?
- Como maestros, ¿vivimos situaciones como éstas?

Sin embargo, nos resta trabajar con ellos, los primeros agentes responsables de la educación: los padres.

Desatender su influencia, como limitarla sólo a ellos, es una negación de nuestro papel de educadores y de docentes como enseñantes.

En las escuelas hemos utilizado históricamente las extremas alternativas de:

- ellos tienen toda la culpa y nosotros no podemos hacer nada;
- ellos no tienen influencia en los niños, trabajemos como si no existieran.

Ninguna de las dos posturas nos han beneficiado a los docentes y fundamentalmente han promovido en los niños un clima de desconfianza hacia las autoridades de las que se espera el encuadre y el sostén.



Cuando de educar se trata, como dice Savater, alguien se tiene que resignar a ser adulto y ayudar a crecer a los otros.

Quizás haya llegado el momento de trabajar en conjunto, cada uno desde su rol, respetando y haciéndose cargo de las funciones que a cada uno de los protagonistas le corresponden. Por lo tanto emprender la tarea sin incorporar a los padres en el proyecto, como coprotagonistas del entorno moral en el que se desenvuelven los niños, limitaría nuestras acciones.

El grado de participación que se le dará a las familias dependerá de cada escuela y de la evaluación que se realice al respecto.

Podrá girar desde la información del emprendimiento, los pasos que se realizarán y los logros que se van alcanzando; a una propuesta para trabajar con los padres en torno a la reflexión sobre normas y valores desde el lado de educadores como padres.

Breves encuentros organizados y pautados por los integrantes del equipo educativo podrían servir para promover situaciones que permitan a los padres reflexionar sobre qué marco normativo y valorativo le están ofreciendo a sus hijos.

Siempre recordando que nosotros no tenemos una receta ni la verdad ni la única forma de hacer, sino que lo que cuenta es propiciar o favorecer un espacio de reflexión compartido.

Además es muy importante que se puedan encontrar y compartir vivencias que descubrirán muy similares en muchos casos y que compartan estrategias o ideas de cómo cada uno maneja las diferentes situaciones que se plantean en los distintos hogares. Tal vez surjan acuerdos que servirán para seguir reflexionando o enriquecerán la postura del otro.

En este caso también las historias pueden servir como un disparador para los encuentros.

Casos prácticos vinculados con la vida cotidiana del ser padres pueden ser analizados por los mismos y per-

mitirles ver y trabajar con otros las dificultades que se les presentan a diario.

A menudo los padres (esa es nuestra experiencia en los talleres para padres), manifiestan su elevado interés en que sus hijos crezcan sanos y felices. En estos encuentros alcanzan a trabajar cómo este objetivo se diluye en el hacer cotidiano perdiéndolo de vista y dando lugar a la insatisfacción.

En otras palabras sirve para pensar qué sucede que teniendo claro lo que deseo mis elecciones diarias no son coherentes con la meta a alcanzar.

Recordemos que desde nuestro marco teórico ser autónomo no consiste en hacer todo bien, sino en esforzarse en pensar, realizar elecciones, tomar decisiones, hacerse cargo de las mismas y responder por ellas, siendo capaz de replantearlas y modificarlas.

Por eso es que les brindamos algunas historias para trabajar con los padres:

"Joaquín esperaba ansioso el momento del baño. Ustedes se preguntarán por qué. Todos los chicos como Joaquín, de nueve años de edad, odian bañarse... Sin embargo para él era el momento más importante del día.

A esa hora llegaban las golosinas... con mamá que llegaba de trabajar portando en su cartera un miniquiosco ambulante. Un chocolatín y un alfajor, chicles y caramelos o bien pastillitas y gomitas de colores.

Luego de secarse rápidamente se sentaba en su cama y devoraba la sorpresa. Minutos después llegaba papá y con él el llamado: ¡¡¡A cenar!!!

Joaquín odiaba el momento de tener que decirle todas las noches, no quiero comer, mamá me duele la panza...

La mamá de Joaquín se enojaba mucho y mientras lavaba los platos de la cena refunfuñaba diciendo:

-Al final trabajo todo el día para que ten-



gas lo mejor y ni siquiera comés lo que con tanto esfuerzo te preparo...

Y Joaquín pensaba que tenía razón, por eso, algunas noches, haciendo un gran esfuerzo algo comía. Y la mamá le regalaba una sonrisa agradecida.

Un día el papá llegó antes que la mamá, justo a la hora del baño y Joaquín, detrás de la cortina de la ducha esperaba...

El papá entró al baño, lo saludó, le ofreció ayuda y lo esperó afuera para que juntos prepararan la cena para darle la sorpresa a mamá que volvería más tarde.

El papá le colocó el delantal y juntos cocinaron unos maravillosos sandwiches de carne asada que había sobrado del día anterior. Pelaron fruta e hicieron una ensalada.

Pusieron la mesa y cuando llegó la mamá cenaron."

A partir de aquí pueden surgir múltiples reflexiones e interrogantes. Algunas preguntas como para orientar o dar comienzo a la reflexión pueden ser:

- ¿Alguna vez les pasó?
 - ¿Qué intentaba ofrecer la mamá con las golosinas?
 - ¿Qué valores se ponían en juego?
 - ¿Cuál fue la actitud del papá?
- ¿Por qué?

"Camila es una nena muy risueña y simpática a la que le gusta jugar con la muñecas, cambiarlas, dormirlas, darles de comer. Tiene en su dormitorio muchísimos juguetes de todos los tamaños y colores que desparrama por el piso y deja tirados por el lugar de la casa que recorre durante su juego. A veces pasa que pisa alguno sin querer y se rompe o le deja olvidado en el balcón a la intemperie y se le arruina.

Su mamá le pide todas las tardes, antes de irse a bañar, que los ordene, pero Camila dice que no y sigue jugando o se va mirar la tele. La mamá se lo repite varias veces y comienza a juntar algunos juguetes. Algunos días hasta su papá se enoja y la reta.

Entonces ella se pone a llorar a los gritos y les dice que no los va a querer más porque la retan y no la dejan jugar, ¿por qué tiene que ordenar ella los juguetes?

El papá y la mamá la abrazan porque no quieren que llore; es muy chuiquita... y ordenan ellos los juguetes. Después de todo todavía tiene tiempo de aprender."

Las preguntas podrían ser:

- ¿Qué opinan ustedes al respecto?
- ¿Cómo hubieran actuado?
- ¿Qué normas y qué valores se pueden trabajar o ver en este caso?
- ¿Qué piensan que les pasa a estos padres?

Seguramente se les ocurrirán más según las características del grupo de chicos y padres.

"A nadie se le regala la buena vida humana, ni nadie consigue lo conveniente para él sin coraje y sin esfuerzo: por eso virtud deriva etimológicamente de VIR: la fuerza viril del guerrero que se impone en el combate contra la mayoría."

(Savater, Fernando:

Ética para Amador. Ariel, 1991.)

"Aprender la libertad es aprender a pensar... Libertad es aprendizaje. Es diferencia. Es relación creativa... Nuestro medio es siempre humano. Al menos en educación. El medio no es la tiza ni la palabra ni la diapositiva ni el video. El medio es la persona. El maestro. Y los unos y los otros en clase. Y lo que allí sucede entre todos: la relación. La tecnología educativa, los adelantos cibernéticos no han de ser despreciados. Sirven para enseñar. Para educar se necesitan hombres."

(Barylko, Jaime: **El aprendizaje de la libertad.** Emecé, 1997.)

¡Hasta nuestro próximo encuentro!

Mariana Damonte es Maestra, especializada en Educación Inicial. Psicopedagoga. Capacitadora de CIPOD-La obra.

Laura Heróñu de Coscío 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". Capacitadora de CIPOD-La obra.



LA TRANSMISIÓN ORAL DE LA CULTURA.

Por Nelli Bogado

En nuestros Talleres de Cultura Aborigen, son los mismos aborígenes, capacitados didáctica y pedagógicamente, los encargados de transmitir sus legados milenarios en forma oral. Esta oralidad, abarca toda su existencia: sus historias, sus estilos comunicativos, sus costumbres, sus culturas en general. Por otro lado, les permite el enriquecimiento y mantenimiento de sus filosofía de vida y además, les posibilita *recordar - recrear - mantener* viva la historia de sus pueblos.

La oralidad, es el medio que les permite avanzar en el rescate y preservación de sus identidades y culturas, por eso, al seleccionar la fuente (el aborigen en nuestro caso), es necesario previamente establecer la verdad o falsedad de los "testimonios" a transmitir. Mas allá de distinguir entre fantasía o realidad en la interpretación de la historia, la tradición oral demanda *acabado conocimiento y experiencia de vida* propias de quien "ha vivido" o "pertenece a una comunidad", para poder transmitir fehacientemente y con autoridad, su mensaje. La necesidad del conocimiento del medio en que se desarrollan las tradiciones precisa recaudos propios esenciales, entre ellos elección de temas, veracidad en la fuente, precisión en la transmisión.

En la antigüedad, el hábito de aplicar sanciones o de otorgar recompensas está ligado a la intervención de las autoridades que establecían un control estrictísimo y sistemático para asegurar la reproducción de testimonios, por ejemplo, en la Polinesio, las sanciones rituales se aplicaban a los que denotaban un

conocimiento insuficiente de las tradiciones.

La tradición oral relaciona al hombre con sus semejantes durante toda su existencia, en el uso común de la palabra. Esta relación tiene el carácter de una comunicación directa y personal: nos acordamos aquí, cómo la historia de América del sur se escribe desde la llegada de Francisco Pizarro y otros: los conquistadores llevaban como símbolos de civilización y poder la espada, la cruz y la Biblia para la conquista de la región andina del Perú; al entrevistarse con el Inca, Pizarro le ofrece la Biblia; Atahualpa, desconcertado, atina a colocar este extraño objeto junto a su oreja para escuchar la Palabra de Dios, lo abre, lo hojea, pero al no comprender los códigos de escritura ni el propósito del objeto, lo arroja al suelo...

Entre los aborígenes, los abuelos y abuelas -culturalmente más sólidos- son los encargados de transmitir cuidadosamente sus conocimientos, poseen el tesoro de la palabra oral y se valen de él, para transmitirle a sus niños, lo que llevan en la mente y en el corazón.

De la rica vertiente de la tradición oral se desprende la "literatura oral" que, aunque negada por algunos, es distinta a la literatura escrita, ya que tiene sus propias leyes desde el momento que la creación es colectiva.

Entre los productos artísticos del Taller de Narración Oral que condujo el maestro Francisco Garzón en la Universidad Central de Venezuela, descubrimos esta declaración, publicada en un periódico de México, en agosto de 1986.

"La tradición oral es la fuente inagotable del pasado que facilita a la humanidad la relación constante del presente en épocas pretéritas, perdidas en el mundo mítico, para buscar aquellos datos que permiten explicar sus raíces y así evitar la ruptura del hoy con el ayer."

(Nancy Paredes Jauregui.)



Declaración universal de los derechos del niño a escuchar cuentos

1. Todo niño sin distinción de raza, idioma o religión, tiene el derecho a escuchar los más hermosos cuentos de la tradición oral, especialmente aquellos que estimulen su imaginación y su capacidad crítica.

2. Todo niño tiene derecho a exigir que sus padres les cuenten cuentos a cualquier hora del día. Aquellos padres que sean sorprendidos negándose a contar un cuento a un niño, no sólo incurren en un grave delito de omisión culposa, sino que se están autocondenando a que su hijo jamás le vuelva a pedir otro cuento.

3. Todo niño que por una u otra razón no tenga a nadie que le cuente cuentos, tiene absoluto derecho a pedirle al adulto de su preferencia que se los cuente, siempre y cuando éste demuestre que lo hace con amor y ternura, que es como se cuentan los cuentos.

4. Todo niño tiene derecho a escuchar cuentos sentado en las rodillas de sus abuelos. Aquellos niños que tengan vivos a sus cuatro abuelos podrán cederlos a otros niños que por diversas razones no tengan abuelos que les cuenten del mismo modo, aquellos abuelos que carezcan de nietos están en libertad de acudir a escuelas, parques y otros lugares de concentración infantil en donde, con entera libertad, podrán contar cuántos cuentos quieran.

5. Todo niño está en el derecho de saber quienes fueron José Martí, Hans Christian Andersen. Las personas adultas están en la obligación de poner al alcance de los niños todos los libros, cuentos y poesías de estos autores.

6. Todo niño goza del derecho a conocer las fábulas, mitos y leyendas de la tradición oral de su país, así como de toda aquella literatura creada por los pueblos latinoamericanos y del resto del mundo.

7. El niño también tiene derecho a inventar y contar sus propios cuentos, así a modificar los ya existentes, creando su propia versión. En aquellos casos de niños muy influenciados por la televisión, sus padres están en la obligación de descontaminarlos conduciéndolos por los caminos de la imaginación, de la mano de un buen libro de cuentos infantiles.

8. El niño tiene derecho a exigir cuentos nuevos. Los adultos están en la obligación de nutrirse permanentemente de nuevos e imaginativos relatos, propios o no, con o sin reyes, largos o cortos; lo único obligatorio es que estos sean hermosos e interesantes.

9. El niño siempre tiene derecho a pedir otro cuento y a pedir que le cuenten un millón de veces el mismo cuento.

10. Todo niño, por último, tiene derecho a crecer acompañado de las aventuras de "Tío tigre y tío conejo", de aquel caballo que era bien bonito, de la barra del viejo luchador, del colorín colorado de los cuentos y del inmortal "Había una vez...", palabras mágicas que abren las puertas de la imaginación en la ruta hacia los sueños más hermosos de la niñez.

Como típica expresión de la transmisión oral, producto de la cultura aymara, reproducimos la siguiente leyenda nortea.



Los gritos de los loros y de los guacamayos

"Hace muchísimos años, antes que los españoles llegaran a estas tierras, los indígenas que habitaban en las regiones próximas a los bosques del norte pertenecían a razas menos civilizadas que las que vivían en el Cuzco, en el Perú, y estaban gobernados por los incas, los emperadores que creían ser descendientes del Sol. Estos indígenas eran los quichuas, que habían llegado a un grado de adelanto muy grande, sólo comparable en América, con la civilización de los Aztecas en México.

Los enviados de los Incas, por su parte, hablaban su propia lengua, el quichua, y tuvieron que realizar grandes esfuerzos para llegar a entenderse con los naturales.

Esos loros y guacamayos, que por su condición de animales domésticos ocupaban un lugar en las cabañas, asistían a las lecciones impartidas por los quichuas a sus dueños, aprendiendo ellos al mismo tiempo y gracias a las sucesivas repeticiones, el nuevo idioma usado por los extranjeros.

Esta adquisición dio a los loros y guacamayos la creencia de su superioridad sobre sus hermanos de la selva y trataron en toda forma de ponerla en evidencia. Para ello hacían sus escapadas al bosque donde eran muy bien recibidos por los que allí vivían en abundancia.

Bien recibidos y muy agasajados al llegar; no así cuando los visitantes, haciendo alarde de su sabiduría, les hablaban en quichua, haciendo alarde de su sabiduría les hablaban en quichua, lengua que los de la selva no habían oído jamás. Entonces la cordialidad terminaba. Era el momento en que estos últimos, corrigiendo a los visitantes, empleaban su propia lengua en un tono más alto, tratando de imponerse por la potencia de su voz, ya que carecían de razón. No se amilanaban los recién llegados ante ese despliegue de energía, ellos, por su parte, levantaban más aún la suya, con el mismo fin.

Dando pruebas de su falta de inteligencia, ninguno de los dos grupos cedía, de manera que, pasado algunos instantes, aquello que era una algarabía de gritos ininteligibles, cada vez más intensos y destemplados, que convertían la amistosa visita en el más original y singular de los torneos.

Estos torneos recién terminaban cuando los visitantes, cargados con toda su sabiduría y presunción, emprendían el regreso a sus respectivas viviendas.

Desde entonces, según cuenta esta antigua leyenda, loros y guacamayos, no se han puesto de acuerdo, todavía en sus discusiones.

Por esto en los bosques, donde se hallan en abundancia, se sigue oyendo esa confusión de gritos estridentes con que, a falta de razón y de entendimiento, cada uno quiere imponerse a los demás".

Bibliografía

de consulta

AA:VV.: **La Antropología americana en la actualidad. Homenaje a Rapha-el Girard.** Editores Mexicanos Unidos, 1980.

-----: **Revista Yuyayninchik** (Nuestra Memoria). Proyecto "Educación Bilingüe" de la Comisión Episcopal de Educación. La Paz, Bolivia, Años 1 y 2 - N°1 y 2. 1993/94.

Vancina, Juan: **La tradición oral.** Barcelona, Labor, 1968.

Nelli Bogado es Coordinadora General de "Despertar" Emprendimientos Educativos. Especialista en Cultura Aborígen.

25 Y 26 DE AGOSTO
CAPITAL FEDERAL



Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

**1^{RA} JORNADAS NACIONALES DE CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN
PARA DOCENTES DE EGB 1 Y 2**

"DE LOS APRENDIZAJES A LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS"

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

Destinatarios: Docentes, equipos de conducción, inspectores y estudiantes de los últimos años del profesorado de EGB.

Temáticas generales a abordar:

- Los equipos de conducción: reformulación de roles para una práctica distinta.
- Planificación institucional: teorías y prácticas de una nueva visión.
- Las reuniones de padres en EGB. ¿Para qué?
- Las prácticas docentes en:
 - matemáticas.
 - lengua.
 - ciencias sociales
 - naturales.
- Juego y creatividad: el jugar es asunto serio.
- Temas transversales: ¿Cómo trabajar valores en EGB?
- Formación Ética y Ciudadana: actividades sugeridas para su enseñanza y aprendizaje.

Profesores: Equipo docente de CIPOD.

Coordinador General: Prof. Lic. Sandro Rivera.

Modalidad: Paneles, talleres y Conferencias.

Horario de Realización:

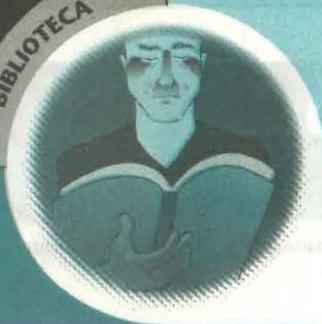
- 25 de Agosto:** 17:00 hs. (acreditaciones)
18:00 hs. - 21:00 hs. (desarrollo).
- 26 de Agosto:** 9:00 hs. - 12:00 hs.
14:00 hs. - 18:00 hs.

AUSPICIA:

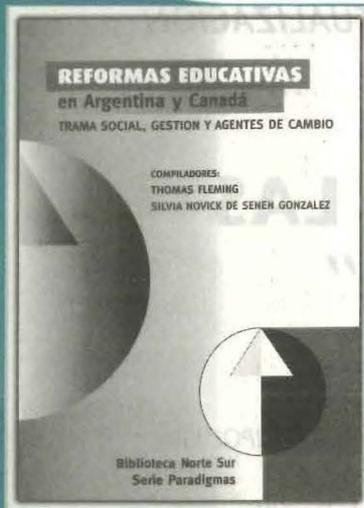


Informes e Inscripción:

CIPOD: Agrelo 3923 (1224) Capital Federal.
Teléfono: (011) 4958-1777 / 1779 / 6283 (9:00 hs -17:00 hs).
Email: edicioneslaobra@ciudad.com.ar
Sr. Javier Ferrario: (011) 4233 - 3225 (18:00hs -22:00 hs)



ACTUALIZACIÓN BIBLIOGRÁFICA



REFORMAS EDUCATIVAS EN ARGENTINA Y CANADÁ.

Trama social, gestión y agentes de cambio.

Compiladores: Thomas Fleming y Silvia Novik de Senen González.

Biblioteca Norte Sur - Serie Paradigmas (2000).

Este libro constituye una empresa conjunta entre especialistas de la educación de Canadá y Argentina. Los trabajos que se incluyen en este libro presentan visiones diversas de las reformas, en el contexto de las sociedades nacionales y provinciales de ambos países. La gestión de los cambios, los éxitos y fracasos, la trayectoria histórica de las políticas educativas son los temas que desarrollan los autores canadienses y argentinos.



FRACASO ESCOLAR Y DESVENTAJA SOCIOCULTURAL.

Una propuesta de intervención.

Autores: T. García, C. López, M. De la Vega, S. Camacho, I. Chacón, P. Aguado, C. Landa, A. Prieto.

Narcea - Apuntes I.E.P.S. (2000).

Una obra que ha sido construida en torno a dos partes: una primera de carácter teórico donde se aborda la problemática del fracaso escolar y la desventaja sociocultural; y una segunda donde las autoras ponen en juego una propuesta de desarrollo de capacidades básicas en contextos de marginación sociocultural.



MATEMÁTICAS Y CONTEXTO

Enfoques y estrategias para el aula.

Autor: Inés M. Gómez Chacón.

Narcea - Apuntes I.E.P.S. (2000).

Este libro nace de la reflexión desarrollada en torno a la búsqueda de propuestas alternativas para estudiantes que fracasan en la matemática escolar. La investigación que se realiza fue una Tesis Doctoral sobre las influencias afectivas en el conocimiento de la matemática de poblaciones de fracaso escolar en contextos de exclusión social.



FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PEDAGOGO

Autores: M. S. Cervera de Leone, M. E. del Río, M. Ivaldi de Flores, M. Juárez de Tuzza, J. López de Núñez, S. Montaldo.
Universidad Nacional de Tucumán - Editorial Top Graph (2000).

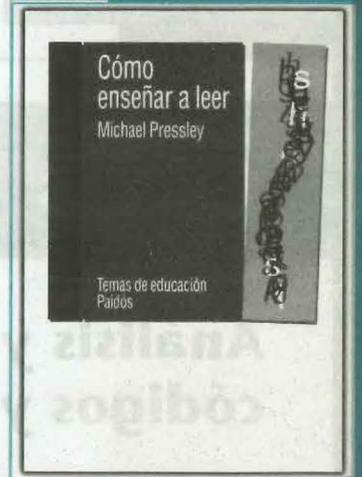
Constituye un Proyecto de Investigación denominado "Necesidades de Formación y Desarrollo Profesional en Ciencias de la Educación", girando en torno a tres objetivos que apuntan a conocer las necesidades: a) en la formación inicial de los profesionales en Ciencias de la Educación; b) de los egresados de la Universidad Nacional de Tucumán en Pedagogía o en Ciencias de la Educación; y c) elaborar con los estudiantes y egresados de la carrera de Ciencias de la Educación programas de formación que respondan a las necesidades detectadas.



CÓMO ENSEÑAR A LEER

Autor: Michael Pressley.
Paidós - Temas de educación (2000).

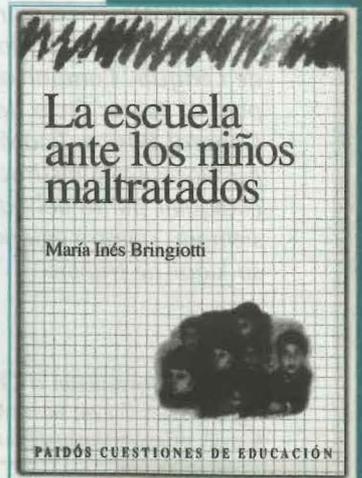
Esta obra constituye el primer análisis general sobre la enseñanza equilibrada de la alfabetización e introduce opiniones muy razonables en los actuales debates sobre la mejor manera de alfabetizar a los niños. El autor, conocido investigador en este campo, sintetiza diversos puntos de vista y recopila datos procedentes de diferentes perspectivas disciplinarias que nos proporcionan un sólido fundamento científico para abordar con rigor un enfoque ecléctico. Los temas tratados en el libro incluyen los diversos componentes tanto del lenguaje global como de la enseñanza de habilidades: la aplicación de un enfoque equilibrado en las aulas, la estimulación de la alfabetización desde los grados más primarios hasta los últimos cursos de la enseñanza elemental, los temas y estrategias motivacionales etc.

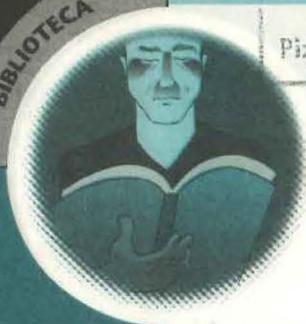


LA ESCUELA ANTE LOS NIÑOS MALTRATADOS

Autor: María Inés Bringiotti.
Paidós - Cuestiones de Educación (2000).

En este libro, la autora presenta casos acerca del impacto del maltrato en alumnos de las escuelas de Capital Federal y Gran Buenos Aires, sus manifestaciones más frecuentes, los factores de riesgo y las características de las familias en las que hay episodios de violencia. Se brindan sugerencias para la tarea docente -que nunca debe darse aislada-, destacándose la importancia del trabajo en red, y se ofrecen pautas para detectar los casos de violencia física, emocional y/o sexual, y derivarlos de acuerdo con la nueva normativa legal. El texto servirá de apoyo al docente en su tarea cotidiana para poder enfrentar la problemática del maltrato infantil y las angustias que éste suscita.





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

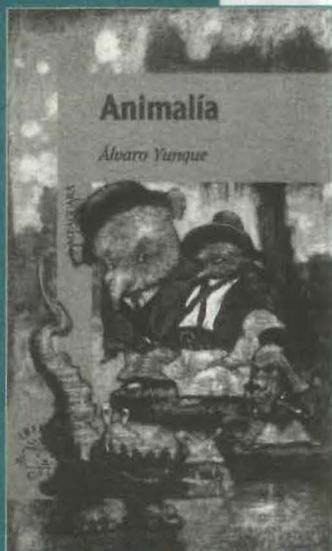
ANIMALÍA

Autor: Álvaro Yunque.
Alfaguara - Infantil (2000).

Animalía reúne textos de Álvaro Yunque, de diferentes épocas, protagonizados por animales que piensan y hablan, como en las fábulas clásicas.

Incluye los más destacados textos aparecidos en el libro "Los animales hablan" (escrito durante los primeros años de la década del 30) a los cuales se suman otros inéditos o que fueron publicados en periódicos y revistas.

Un libro profundamente ligado a nuestra tierra, a nuestras raíces, al folclore argentino y latinoamericano.

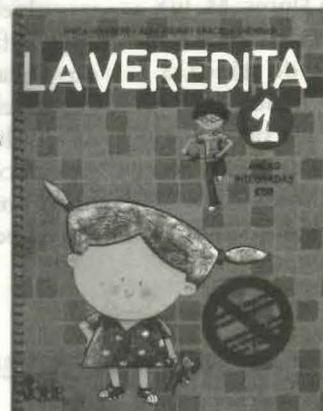


LA VEREDITA 1

Áreas integradas EGB.
Autores: Mirta Godberg, Aldo Tulián y Graciela Chemello.
Aique (2000).

El texto trabaja con un grupo de personajes (Nico, Valentina, Carmela, Juan Andrés y Teo) que viven en una ciudad donde todavía es "posible jugar en la vereda".

Realiza un abordaje de las materias que corresponden a los tres primeros años del 1º ciclo de EGB incluyendo temas transversales y propuestas para trabajar junto a la familia.



Cursos

CIPOD
la obra



Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

Análisis y lectura crítica para resignificar códigos y lenguajes.

El Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente de (CIPOD) de Ediciones La obra presenta sus cursos presenciales para las áreas de Lengua, Comunicación y Literatura para el Tercer Ciclo 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 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 géneros televisivos de no ficción: el noticiero.**
(Prof. Adriana Leotta y Mónica López)
- **Los géneros televisivos de ficción: la telenovela.**
(Prof. Adriana Leotta y Mónica López)

Solicite información a CIPOD-Departamento de Capacitación,

Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires (At.: Lic. Sandro Rivera). Tel./Fax: (011) 4958-1777/ 1779/6283

E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

**30 DE SEPTIEMBRE AL
26 DE NOVIEMBRE.**

 **CIPOD**
la obra



Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

CURSO DE CAPACITACIÓN DOCENTE CON PUNTAJE "EDUCACIÓN POR EL ARTE".

ORGANIZAN:

Instituto "Gandhi" y Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD).

DESTINATARIOS:

Docentes y estudiantes avanzados de todas las áreas artísticas, del Nivel Inicial, EGB y Polimodal, directivos y del área de Educación Física.

TEMÁTICAS A ABORDAR:

- I Análisis de los principios de la educación por el arte.
- I Rol docente.
- I Capacidad lúdica.
- I Creatividad.
- I Proceso creador y aprendizaje.
- I Producción.
- I Modos de evaluación.

Equipo Docente: Mercedes Oliveto, Dalya Zilberberg, Ana Cifelli y Alejandro Polemann.

Modalidad: Semipresencial.

Frecuencia: Un encuentro semanal.

Auspician:

 ediciones **la obra** s.o.



Período de Inscripción:

desde el 29/8 al 21/9.

Mahatma Gandhi 352

Tel./Fax: 4855-6855

Martes y Jueves de 15 a 19 hs.

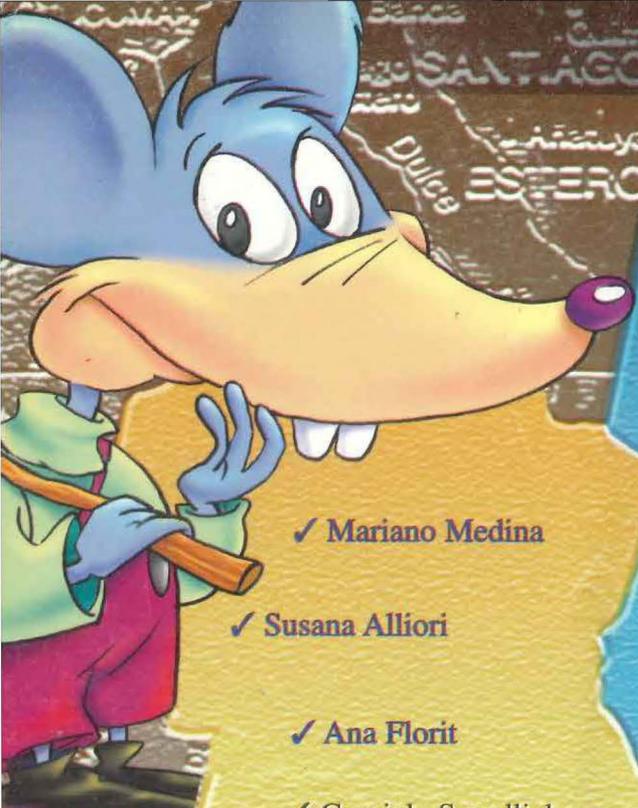


H 0021855



grupo
cinco editores

**"Palabras
para crecer"**



✓ Graciela Gallicchio

✓ Mariano Medina

✓ Susana Alliori

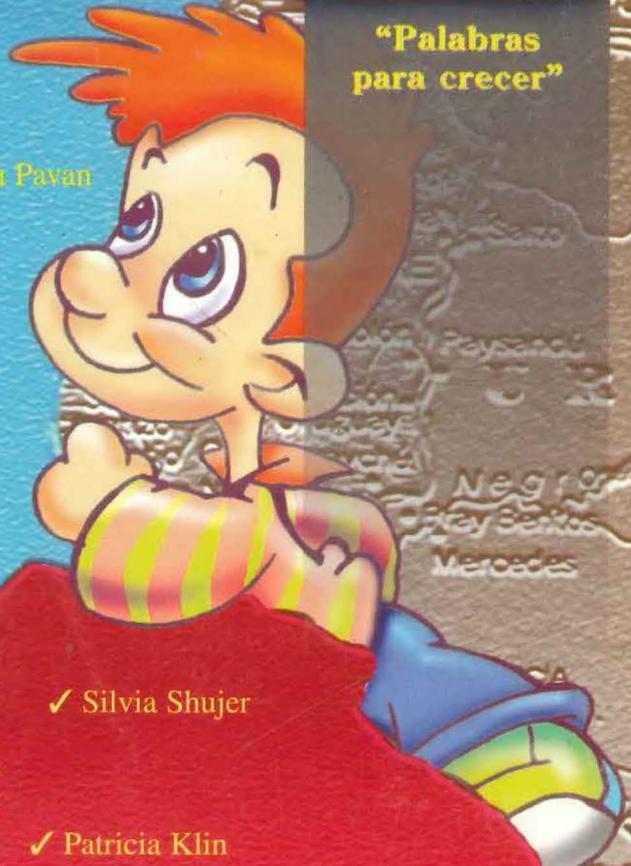
✓ Ana Florit

✓ Graciela Sverdlick

✓ Martín Arias

✓ Graciela Ostrovsky

✓ Elda Pavan



✓ Silvia Shujer

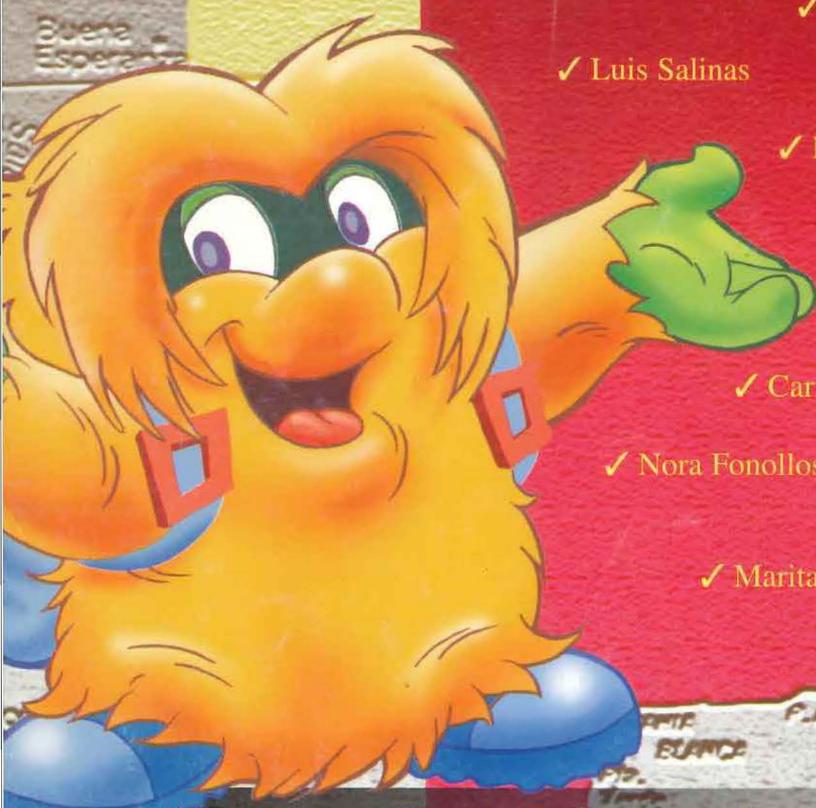
✓ Luis Salinas

✓ Patricia Klin

✓ Carmen Bártolo

✓ Nora Fonollosa

✓ Marita Berenguer



Textos
regionales para
1°, 2° y 3° año
de EGB,
de las provincias
de Córdoba,
Santa Fe
y Buenos Aires.
Lectura
y actividades
integradas con
el color, el sabor
y la música
de cada región.

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

García del Río 2419 2° p Cap. Fed.

Tel/Fax: (54-11) 4703-0526/2711 Email:Thag@netline.com.ar

DISTRIBUYE

laobra

Agrelo 3923 (1224) Cap. Fed.
Telefax.: (011) 4958-1777/1779/6283

La obra

revista de educación

H 49

950
2000

Agrelo 3923 (1224)
Buenos Aires - Argentina.

CORREO
ARGENTINO

CORREO
CENTRAL

FRANQUEO A PAGAR

CUENTA NRO. 11439

IMPRESOS

El testimonio oral.



Nociones de tiempo y espacio.



El cuerpo en la escuela.



La vocación docente.



Comunicación en las instituciones.

PERIODISMO ESCOLAR



Los colores

Proyecto de trabajo: Los actores sociales;
lectura y comprensión.
Calendario escolar: Día de la primavera.

**24 DE AGOSTO
CAPITAL FEDERAL**



Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

TALLER DE REFLEXIÓN Y CAPACITACIÓN "PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA".

Organiza:

Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) y Legión de la Buena Voluntad.

Destinatarios:

Docentes y equipos de conducción, integrantes de gabinetes psicopedagógicos, estudiantes de profesorado, padres, voluntarios, operadores sociales, profesionales de la salud y la justicia, líderes comunitarios.

Temáticas a abordar:

- ▮ Las CASAS VERDES y la PREVENCIÓN.
- ▮ Humanización y lenguaje.
- ▮ Socialización precoz.
- ▮ El lenguaje de la violencia.
- ▮ Un modelo preventivo.
- ▮ Metodología y transmisión.

Auspician:



INFORMES E INSCRIPCIÓN:

CIPOD: Tel/Fax: (011)4958-1777
ó 4925-5000. E-mail:
edicioneslaobra@ciudad.com.ar

Staff

Coordinación Pedagógica
Sandro Emilio Rivera

Edición
Aldo Bianchi

Redacción
Norma Alasia

Diseño Gráfico
Estudio aidi

Publicidad
Rubén Ostrower

Fotografía
Elena Carpman

Colaboradores
Roxana Rebuffo
Mónica Lamas
Irene Nielsen
Beatriz Kohen
María Elena Duhalde
Mario López
Sergio E. Rodríguez
Claudia Viola
Alejandro Lino
Mercedes Oliveto
Dalia Zylberberg
Fernando Brumenkranc
Rubén Oddo
Viviana Hominal de Brusa
Sandra Rosales
Félix Loiacono
Marta Tavarozzi
Adriana Siman
Dario Valle
Gladys Calvo
Nora Rabanal
María Andrea Dakessian
María José Sabelli
Marta Alicia Tenutto
María Ester P. Nordenström
Laura Hereni de Coscio
Mariana Damonte
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.

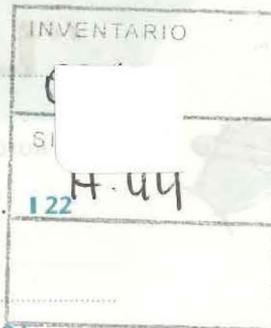
Una publicación de
Ediciones La obra S.A.
Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires, Tel/Fax: (011) 4 958-1777 / 1779 / 6283
E-mail:
edicioneslaobra@ciudad.com.ar

Directorio
Presidente:
Carlos Ángel Lamota
Vicepresidente:
Ernesto Repún
Director:
Fernando Lamota

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

ISSN: 0329-8833

Impreso en G.S. Gráfica San Luis 540 (1870) Avellaneda.



• Proyectos de trabajo

Propuesta integrada: "Los colores". 12
Calendario escolar: "Día de la primavera". 119
Efemérides. Cte. Luis Piedra Buena.
10 de Agosto: "Día Nacional de la Isla de los Estados". 122



• Lengua

La entrevista: Un acercamiento al testimonio oral. 124



• Matemática

Conociendo los sólidos. (Segunda parte.)
Del conocimiento de los sólidos a las formas de sus caras. 128



• Ciencias Sociales

¿Qué tiempo y qué espacio se puede enseñar en la Educación General Básica 1 y 2 133



• Ciencias Naturales

El ecosistema. Factores abióticos. El clima del Planeta. 137



• Educación Artística

Expresión corporal. El cuerpo en la escuela. 141
"Permitido tocar" o cuando el arte está de fiesta. 144



• Educación Física

Consideraciones sobre la evaluación en Educación Física. (Segunda parte.) 148



• Experiencias y Proyectos

Jugando a ser periodistas... ¡por mamá! 152
Murga en la escuela. Guardapolvo y lentejuela. 156



• Perspectivas

La vocación docente en cuestión. 165
La circulación de la información en las instituciones educativas. 170
Comunicación y proyecto institucional en la Organización de los Estados Iberoamericanos 173



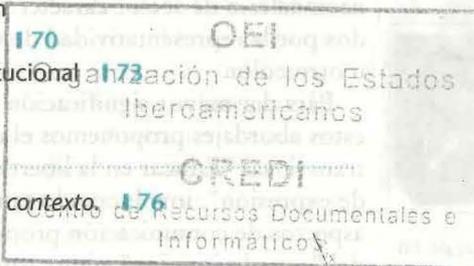
• Transversales

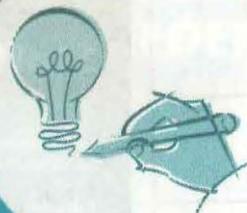
Educación en valores. Estrategias y contexto. 176
Centro de Recursos Documentales e Informáticos



• Biblioteca

Actualización bibliográfica. 180





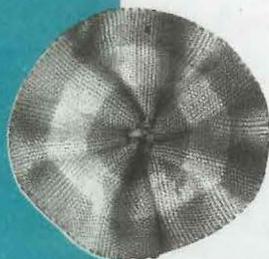
PROPUESTA INTEGRADA: "Los colores".

Po Roxana Rebuffo y Mónica Lamas

La escarapela...

... fue aprobada por el Triunvirato aunque, poco después, consideró demasiado atrevida la creación de una bandera por parte de Manuel Belgrano. Recién en 1816, el Congreso de Tucumán decidió el uso de la enseña celeste y blanca.

[Tomado de: Historia Visual de la Argentina N° 21. "La revolución y el Alto Perú" Biblioteca Clarín.]



La bandera...

... que se encuentra en el Museo Histórico Nacional, es una de las más antiguas de las fuerzas patriotas. La decisión de Belgrano de crear un nuevo distintivo para sus tropas fue fruto de las urgencias de quien estaba en el frente de batalla. En Buenos Aires, en cambio, a un paso del bastión realista montevideano y con graves divisiones políticas internas, el Triunvirato actuaba con cautela y procuraba imprimir un rumbo más moderado a los acontecimientos.



[Tomado de: Historia Visual de la Argentina N° 21. "La revolución y el Alto Perú" Biblioteca Clarín.]



"LOS COLORES."

Ciencias Sociales: Actores sociales e intereses de sector.

Lengua: Poesía.

Efemérides: "Día de la Primavera".

Tema transversal: Educar en la libertad de expresión.

En esta oportunidad "los colores" teñirán de significado algunos contenidos de las áreas de Ciencias Sociales y Lengua, que se abordarán en este artículo. Las sensaciones, las percepciones, las emociones que pueden encerrarse y transmitirse en una poesía asociadas con los colores nos acercarán al trabajo con recursos literarios propios del género. A su vez, la oposición de ideas y proyectos antagónicos en distintos momentos de nuestra historia tendrán como punto de partida el análisis de símbolos identificatorios nacionales o de sector caracterizados por la representatividad de uno u otro color.

Para dar mayor significación a estos abordajes proponemos el eje transversal "Educar en la libertad de expresión", involucrando tanto aspectos de comunicación propios del "mundo interior" como aspectos de reflexión y opinión que promuevan debates sobre temáticas del "mundo exterior".

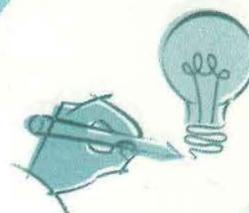
El recorte de contenidos que elegimos para trabajar en esta Revista es el siguiente:

- **Ciencias Sociales:** se reconocerán los diferentes intereses de sector en los conflictos políticos que marcaron algunas épocas históricas en nuestro país.
- **Lengua:** se explorarán las posibilidades del género poético analizando sus características formales y los recursos estilísticos propios.
- **Efemérides:** el Día de la Primavera.

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.

- Actividades e ideas para organizar proyectos escolares. -



CIENCIAS SOCIALES

PRIMER CICLO

Se propone, en esta oportunidad, analizar con los chicos la significación de los símbolos que nos representan e identifican como país, destacando la significación de los colores y los elementos que los componen. Cada docente podrá extender las actividades sugeridas a los elementos identificatorios del lugar de pertenencia.

Presentar recursos y actividades similares a las siguientes:

- Conversar sobre los colores que tienen algún significado especial para los alumnos (por ejemplo: el blanco es el color del guardapolvo, el rojo es el color que prohíbe el paso en el semáforo, etc.). Reconocer la importancia de la bandera, identificando los colores que la componen. Dedicarle un espacio al intercambio de ideas sobre el significado de la bandera como representativa de todos los argentinos.

- Buscar banderas de distintos países y plantear consignas como las siguientes:

- ▮ identificar banderas que tengan los mismos colores que la bandera argentina;

- ▮ buscar banderas con colores iguales pero otra disposición;

- ▮ reconocer "dibujos escondidos en las banderas" (por ejemplo: el sol de la bandera argentina) y proponer explicaciones para esos elementos;

- ▮ dibujar las banderas relacionadas con la familia de cada alumno (tener en cuenta el origen del apellido).

- Buscar información sobre la creación de la bandera teniendo en cuenta aspectos como: la fecha en la

que ocurrió este acontecimiento y el contexto histórico en el que tuvo lugar, la necesidad de tener un símbolo que nos representara, las personalidades involucradas, las distintas hipótesis sobre la elección de los colores celeste y blanco, etc. Confrontar la información obtenida por los distintos alumnos y registrar por escrito las conclusiones según las posibilidades del grupo.

- Proponer formas de "realizar un homenaje para la bandera". Componer afiches con técnicas de collage y frases significativas.

- Observar el escudo argentino y conversar sobre la significación de sus elementos. Dibujar por separado los distintos elementos del escudo acompañados por una frase que muestre su importancia a partir de ejemplos: dibujar las manos cruzadas y agregarle una frase que muestre la importancia de sentir a los otros como hermanos.

- Buscar escudos de las distintas provincias del país -en particular, del lugar de pertenencia- y pensar explicaciones para los objetos que lo componen. Identificar elementos en común y elementos específicos de alguno de ellos.

- Leer el artículo periodístico que explica el color de la Casa de Gobierno. Recorrer el lugar de pertenencia para identificar "edificios importantes" y los colores que los caracterizan. Averiguar si estos colores responden a alguna razón particular o no. Hacer esquemas y dibujos que representen la información obtenida.

- Imaginar un "escudo" que represente al grado, definiendo previamente los elementos que debería

La bandera de los Andes

La confección de la enseña: San Martín concibió la creación de la bandera en la cena de Navidad de 1816.

El 5 de enero, a la madrugada, las patricias finalizaron su labor.

Por indicación de San Martín, las damas patricias se basaron en la imagen del escudo usado por la Asamblea de 1813.

La seda celeste: difícil de encontrar, se reemplazó por sarga de aspecto brillante.

El rosado: necesario para las manos. Como no tenían seda rosa, hirvieron la destinada al gorro frigio para decolorarla.

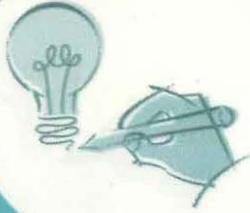
El sol: adornado con perlas de un collar de Remedios de San Martín.

Los adornos: eran diamantes sacados de joyas personales y lentejuelas obtenidas de dos abanicos. Para realizar el óvalo usaron una bandeja como plantilla.

Simbología del Escudo: Sol = Libertad; Gorro frigio = Igualdad; Manos unidas = Fraternidad; Montañas = América; Laureles = Gloria.



[Tomado de: Historia Visual de la Argentina Nº 32. "El Cruce de los Andes." Biblioteca Clarín.]



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 blanquecelestes no fue uniforme.

[Tomado de: Historia Visual de la Argentina N° 21.

"La revolución y el Alto Perú (I)." Biblioteca Clarín.]

BANDERA REALISTA.

Capturada en la Batalla de Chacabuco, perteneciente al Regimiento de Dragones de Chile, que comprendía cuerpos de caballería e infantería. Además, los patriotas capturaron dos piezas de artillería y un arsenal completo.



LA CASA ROSADA ESTRENA UN COLOR MUY POLÉMICO

El cambio, según pronostican los expertos, será demasiado brusco. De buenas a primeras los porteños deberán acostumbrarse al nuevo color de la fachada de la Casa de Gobierno: del rosa pálido, casi beige, se pasó a un rosa fuerte, "casi shockeante", dicen los críticos. Según los responsables de los trabajos, al nuevo color no se llegó por error. Aseguran que se lo eligió luego de varios estudios que revelaron que este rosa es el color original. "Antes de comenzar las refacciones, decidimos volver a darle el mismo color, rosa impactante, que tenía en el siglo pasado", explicó el coordinador del Departamento Técnico de la Casa Rosada.

El original había sido elegido por Domingo Faustino Sarmiento a fines de la década de 1860. El entonces presidente ordenó pintar de rosado viejo al edificio que contenía a la Casa del Gobierno Nacional... La elección de Sarmiento tiene varias explicaciones. Una de ellas dice que era muy frecuente en las casas de campo de la época. Y que el rosado se obtenía, en parte, al usar sangre de buey, un elemento que fijaba mejor a la pintura.

Mónica Guariglio, secretaria general de la Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural del Gobierno de la ciudad, fue una de las primeras en ver parte de la fachada refaccionada. Quedó impresionada. "Me pareció terrible ver ese rosa tan fuerte. Va a quedar como una mancha en el medio de la Plaza de Mayo", dijo.

Según la funcionaria, a los encargados de refaccionar la Casa de Gobierno "evidentemente se les fue la mano con el pigmento".

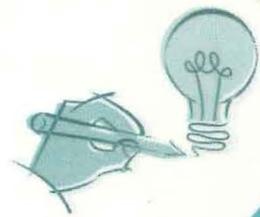
(Fuente: Clarín, 30 de noviembre de 1999.)

incluir, los colores que consideran representativos para el grupo y el significado que desean transmitir. Aplicar distintas técnicas plásticas para representarlo.

SEGUNDO CICLO

Trabajar con recursos similares a los siguientes para abordar las aproximaciones de intereses de sectores en un determinado contexto histórico. Se propone aquí, a modo de ejemplo, un recorte que abarca el período virreinal y la época de la independencia -por un lado- y el período de la anarquía -por otro-, ambos representados simbólicamente por colores identificatorios. De la misma manera, cada docente podrá ampliar esta temática decidiendo extenderla a lo largo del tiempo, para mostrar otras opciones en otros contextos.

- Conversar acerca de las diferentes formas que pueden utilizarse para identificar visualmente la pertenencia a una idea o una institución, hacer referencia a la identificación de clubes de fútbol, institutos de enseñanza, partidos políticos, listas sindicales, etc. (por ejemplo: banderas, escudos).
- Confrontar estas ideas previas recorriendo algunos locales partidarios o sedes de actividades deportivas. Reportear a un representante de las mismas para conocer la razón del símbolo identificatorio y la significación de sus colores. Analizar la permanencia -o no- de las razones de origen y las modificaciones -o no- a lo largo del tiempo.
- Visitar algún sindicato e informarse sobre los colores de las listas que se presentan a elecciones internas, indagando su por qué. Crear un logo justificando la elección del color para una situación escolar que merezca ser identificada y diferenciada de otras.
- Aportar ejemplos de símbolos que pudieran ser representativos de

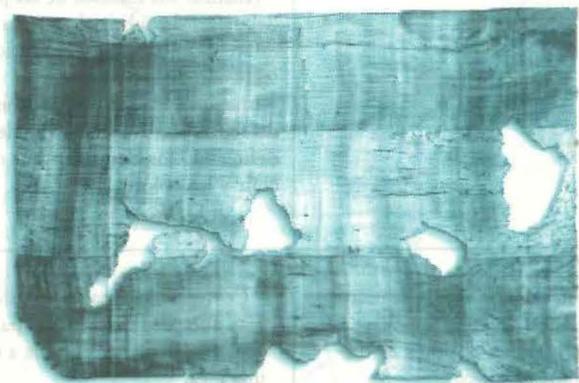


diferentes épocas históricas, reconocer entre ellos la presencia del color como un elemento identificatorio.

- Indagar las razones que determinaron la necesidad de los criollos de crear un símbolo que los diferenciara de los españoles. Discutir con qué ideas propias de la época podría estar asociada la bandera española y la bandera argentina. Ampliar con nuevos datos las razones de la elección del color celeste y blanco y la dimensión del acto de prestar juramento de 1812. Destacar, para la bandera argentina, su sentido de representación de intereses comunes.
- Pensar otros ejemplos sobre símbolos que se identificaron con inte-

reses de sector y se asocian con entrenamientos históricos como la "divisa punzó" y el "poncho celeste" en la década de 1820. Averiguar datos en libros de texto, observar fragmentos de películas históricas o que reconstruyan la época.

- Reconocer los intereses de sector en cada caso y sintetizar los principales conceptos sobre los que se estaba discutiendo. Recrear anécdotas que muestren la importancia de usar uno u otro color y las consecuencias de estas actitudes.
- Armar una línea de tiempo que muestre a lo largo de diferentes períodos históricos de la Argentina, la oposición de sectores con sus respectivos colores identificatorios. Incluir banderas, divisas y logos.



Un modelo de planificación posible para el área de Ciencias Sociales

Objetivos específicos: *Que el alumno logre:*

- Descubrir la significación de los símbolos patrios como representativos de una sociedad en general.
- Identificar el contexto en el que surgen los símbolos patrios y el significado de los elementos que los componen.
- Construir opiniones personales y actitudes de respeto acerca de los símbolos que representan a un grupo.

Segundo Ciclo. *Que el alumno logre:*

- Identificar diferentes formas de representar la pertenencia a un grupo, a una idea, a una institución, etc.
- Analizar los distintos grupos antagónicos propios de diferentes momentos de la historia de nuestro país y sus forma de identificación.
- Reconocer grupos antagónicos en la actualidad característicos de distintos ámbitos y los símbolos con los que se identifican.

LA DIVISA PUNZÓ

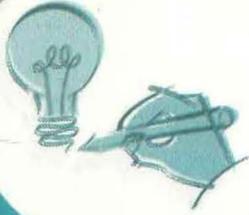
Con Rosas en el poder la divisa punzó, símbolo del federalismo, se volvió de uso obligatorio, no sólo para hombres y mujeres, sino también para los caballos. Los diferentes sectores vivieron esta imposición de distinta manera. Aun después del derrocamiento de Rosas, la divisa federal siguió siendo motivo de orgullo para algunos y de rechazo para otros.

¿Por qué el rojo? El rojo, color predominante en muchas civilizaciones, tenía un significado muy fuerte en la tradición ibérica. En ésta, el rojo era -y sigue siendo- el color del Carnaval, de los toros, de la sangre y el fuego. Por la misma razón, en la tradición cristiana occidental, el rojo es, a la vez, símbolo divino (el corazón del Salvador) y diabólico; rojo es también el pecado de la carne. Esta ambivalencia y omnipresencia simbólica del rojo explica, en parte, su éxito y su enorme difusión en la cultura occidental y se podrían dar múltiples ejemplos de ello.

Frente al rojo federal se hallaba el color celeste. Este derivado del azul -el otro color simbólico clave en la historia de Occidente y que sería el preferido de los románticos-, adquirió rápidamente el carácter de divisa unitaria -junto con el verde- y su utilización era también un claro signo de pertenencia política.

[Tomado de: Historia Visual de la Argentina N° 52.

"La mazorca." Biblioteca Clarín.]



ROSAS YA TIENE SU MONUMENTO

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



Primer Ciclo

CONTENIDOS

Actores sociales e intereses de sector a lo largo de la historia.

- ▮ 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.

ACTIVIDADES

- Reconocer los colores que tienen un significado especial en el lugar de pertenencia.
- Conversar acerca de los colores de la bandera y buscar información acerca del contexto histórico en el que la misma fue creada. Observar banderas de otros países y establecer comparaciones de colores y de los elementos que ellas incluyen.
- Observar el escudo nacional, analizar el significado de cada uno de los elementos que lo componen y proponer ejemplos concretos que muestren estas significaciones.
- Analizar los escudos de las provincias del país y descubrir elementos comunes y diferentes. Proponer explicaciones para la inclusión de los mismos.
- Imaginar y crear conjuntamente un escudo representativo del grupo de alumnos, definiendo los elementos que debería incluir y los colores.

Segundo Ciclo

Actores sociales e intereses de sector a lo largo de la historia.

- ▮ Diferentes posiciones políticas en distintos momentos históricos.
- ▮ La necesidad de identificación a partir de elementos simbólicos.
- ▮ Los grupos opuestos en la época colonial.
- ▮ Los proyectos de país después de la Independencia.
- ▮ El período de la anarquía: oposiciones políticas e identificaciones.
- ▮ Los distintivos propios de distintos sectores en el lugar de pertenencia y en el ámbito nacional.

- Conversar acerca de las diferentes formas que pueden utilizarse para identificar visualmente la pertenencia a un grupo o a una idea.
- Reportear a representantes de partidos políticos o sindicatos para obtener información acerca de sus símbolos identificatorios y el criterio de elección de los mismos.
- Crear un logo propio justificando la elección.
- Aportar ejemplos de símbolos que pudieran ser representativos de diferentes épocas históricas. Indagar las razones que determinaron la necesidad de los criollos de crear un símbolo que los diferenciara de los españoles.
- Buscar información acerca de las razones por las que se eligieron los colores celeste y blanco para nuestra bandera.
- Buscar información acerca del período de la anarquía, aportar anécdotas, observar fragmentos de films cinematográficos. Analizar el significado de la "divisa punzó" y el "poncho celeste".
- Armar una línea de tiempo que muestre a lo largo de diferentes períodos históricos de la Argentina, la oposición de sectores con sus respectivos colores identificatorios.

Educar en la libertad de expresión. (Tema Transversal.)

Formas de identificación.

- Colores representativos de distintos grupos.
- Los símbolos y sus significados.
- Formas de identificar la pertenencia a un grupo.
- Identificaciones propias.

Los símbolos patrios.

- La importancia de los símbolos que nos representan a todos.
- La bandera y la escarapela.
- El escudo y su significado.
- Otros símbolos.

Actores sociales e intereses de sector.

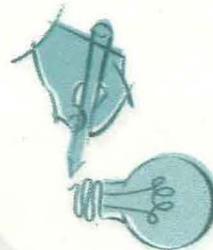
El proceso de independencia hasta la organización nacional.

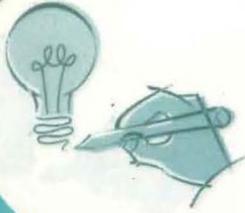
- El contexto de las luchas por la independencia.
- La necesidad de tener una bandera propia.
- La época de la anarquía.
- Unitarios y federales.

Grupos opositores a lo largo de la historia.

- Los intereses de sector.
- Las formas de expresar diferencias.
- Los antagonismos en la actualidad.
- Símbolos e identificaciones.

La diversidad social y cultural. (Formación Ética y Ciudadana.)





LENGUA

PRIMER CICLO

Proponemos trabajar con los siguientes recursos y con una secuencia de actividades similar a las que proponemos:

Si pasan por la escuela los chicos quizás, se pondrán una escarapela del jacarandá.

(María Elena Walsh)

Nocturno.

El bosque se duerme y sueña,
el río no duerme, canta.
Por entre las sombras verdes
el agua sonora pasa
dejando en la orilla oscura
manojos de espuma blanca.

(Conrado Nalé Roxlo)

En blanco y negro.

Cuánto me alegro
de que pintes conmigo
en blanco y negro
graffittis en los muros del Planeta
y si falta un color mi paleta
dámelo tú.
No te descorazonos,
date prisa,
que cambiamos canciones
por sonrisas
en blanco y negro,
ańádale amarillo de la China
y un rojo corazón al estribillo.

(Joaquín Sabina)

Era una calle.

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

(Nelly Garrido de Rodríguez)

- Leer las poesías anteriores e interpretarlas a partir de consignas como las siguientes:

! pintar cada poesía con el color o los colores correspondientes en cada caso;

! imaginar personajes que pudieran incluirse en ellas justificando la elección;

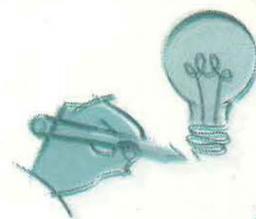
! proponer un nuevo color para incluir en cada poesía, etc.

- Conversar sobre la asociación que cada uno realiza sobre un color y un estado de ánimo, a partir de frases como: "para mí la alegría es de color porque"; "yo a la tristeza la pinto de color porque"; "cuando me enojo veo todo de color porque", etc. Identificar similitudes y diferencias entre las respuestas de los alumnos.

- Aportar otras poesías que nombren colores. Leerlas y comparar el color al que hacen referencia con el

Canción del jacarandá.

Al este y al oeste
llueve, lloverá
una flor y otra flor celeste
del jacarandá.
Se ríen las ardillas
ja-ja-ra-ja-já
porque el viento le hace cosquillas
al jacarandá.
El cielo en la vereda
dibujando está
con espuma y papel de seda
del jacarandá.
El viento como un brujo
vino por acá,
con su cola barrió el dibujo
del jacarandá.



SEGUNDO CICLO

estado de ánimo que transmiten. Imaginar que alguna de ellas “se tiñe de otro color” modificándose también la sensación que transmite. Pensar cuál podría ser el nuevo color para la poesía y explicar la elección.

- Observar la forma propia de las poesías, identificando versos y estrofas. Descubrir el ritmo y la rima propia de algunas de ellas. Buscar poesías que se caractericen por su ritmo y leerlas utilizando elementos sonoros para marcarlo.

- Construir versos utilizando comparaciones con colores con la siguiente estructura: “blanco como...”, etc. Combinar los versos para formar estrofas sencillas.

- Realizar juegos para armar pequeñas rimas a partir de versos como:

! “digo amarillo y ...”

! “cuando veo el cielo celeste ...”

! “hoy mi corazón se viste de gris...”

! “te regalo un poco de lila para ...”

Escribir las rimas inventadas y armar pequeñas estrofas combinando algunas de ellas. Titularlas significativamente.

- Realizar un “libro de poesías” con producciones propias a partir de consignas como las siguientes:

! “armar” poesías mezclando distintos versos de las poesías con las que se trabajó en la secuencia de actividades realizada;

! elegir una estrofa de una poesía e inventar las estrofas siguientes, respetando su estructura y su contenido;

! realizar poesías grupales por encadenamiento a partir de un verso inicial aportado por el docente y de versos sucesivos imaginados por cada alumno.

- Compaginar las producciones individuales, armar las tapas del “librito” y titularlo significativamente. Destinar una instancia para compartir el trabajo de todos.

Trabajar con textos similares a los siguientes que incluyan colores en escenas descriptivas o asociadas con sensaciones personales.

Posesión del ayer.

Sé que he perdido tantas cosas que no podría contarlas y que esas perdiciones, ahora, son lo que es mío. sé que he perdido el amarillo y el negro y pienso en esos imposibles colores como no piensan los que ven.

(Jorge Luis Borges)

Salvamento.

El bermellón gritaba.

Gritaba el verde nilo.

El granate, el cobalto,

el índigo gritaban.

Del negro, al escarlata

corría el amarillo.

Se zambulló el celeste.

Me abrazó el colorado.

El ultramar oscuro

me tiró un salvavidas.

Pero el violeta inmóvil

me miró.

Me miraba,

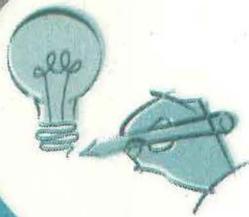
con los brazos cruzados.

(*Oliverio Girondo*)

Procedimiento de Antonio el Camborio.

A la mitad del camino
cortó limones redondos
y los fue tirando al agua
hasta que se puso de oro.

(*Fragmento de Federico García Lorca*)



Fausto.

Vestido azul, medio alzado
se apareció la muchacha;
pelo de oro, como hilacha
de choclo recién cortada.

(Fragmento de Estanislao del Campo)

Canción última.

Pintada, no vacía,
pintada está mi casa
del color de las grandes
pasiones y desgracias.

(Fragmento de Miguel Hernández)

Canciones de amor y desamor.

Unas veces me siento
Como pobre colina
Y otras como montaña
De cumbre repetida.
Unas veces me siento
Como un acantilado
Y en otras como un cielo
Azul pero lejano
A veces uno es
Manantial entre rocas
Y otras veces un árbol
Con las últimas hojas
Pero hoy me siento apenas
Como laguna insomne
Como un embarcadero
Ya sin embarcaciones
Una laguna verde
Inmóvil y paciente
Conforme con sus algas
Sus musgos y sus peces.

(Fragmento de Mario Benedetti)

Impresión matinal.

Su caña de oro el pescador levanta
Sobre el rosado río matutino
Y al cristal fugitivo con más fino
Cristal responde un pájaro que canta.

(Fragmento de Conrado Nalé Roxlo)

Preludio.

Cien luceros verdes
Sobre un cielo verde,
no ven a cien torres
blancas en la nieve.

(Fragmento de Federico García Lorca)

El solterón.

Largas brumas violetas
Faltan sobre el río gris
Y allá como en las dárcenas quietas
Sueñan los curas goletas
Con un lejano país.

(Fragmento de Leopoldo Lugones)

- Leer e interpretar el contenido de las poesías presentadas y clasificarlos según diferentes variantes en relación con la mención de color; por ejemplo:

- ▮ caracterizan emociones interiores o situaciones del entorno;

- ▮ se refieren a imágenes que pudieran ser reales o a hechos que sólo pertenecen a la imaginación y la fantasía;

- ▮ mencionan los colores explícitamente o pueden suponerse en relación a diferentes estados de ánimo, etc.

- Justificar la elección del autor al asociar los colores nombrados con la idea que desea transmitir. Proponer nuevas variantes posibles para cada situación, explicando las razones del reemplazo de un color por otro.

- Imaginar para cada poesía las características del personaje que expresa los versos y las circunstancias en que lo hace. Responder a interrogantes como los siguientes:

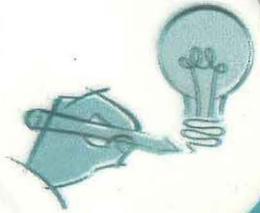
- ▮ ¿Qué le está pasando?

- ▮ ¿Qué ocurre a su alrededor?

- ▮ ¿Qué ánimo prevalece en él?, ¿con qué gesto lo expresa?

- ▮ ¿Qué momento del día o de la vida está reflejando?, etc.

- Seleccionar otras manifestaciones artísticas que pudieran reforzar las sensaciones transmitidas por los ver-



sos leídos (por ejemplo: fotos, fragmentos musicales, expresiones plásticas, gestos de mímica). Crear un verso que exprese la idea contenida en la prosa de Jorge Luis Borges.

• Reconocer en las poesías anteriores, recursos de estilo como comparaciones, metáforas e imágenes sensoriales. Trabajar con ellos en forma oral:

• seleccionar nuevas imágenes - que no sean visuales - para enriquecer la idea de los textos;

• reemplazar las construcciones comparativas por otras que no alteren el sentido;

• imaginar nuevas metáforas que pudieran acompañar la expresión de sensaciones interiores.

• Transformar algunos de los textos en prosas descriptivas en las que personajes y escenarios aparezcan "pintados" con nuevos colores. Incluir adecuadamente los recursos de estilo antes trabajados.

• Crear un momento de "Encuentro de Poesía" abierto a la participación de otros compañeros y miembros de la comunidad. Leer y compartir las producciones propias y destinar un espacio para "pintar con rimas y colores" los rincones de la escuela (por ejemplo: asociar los colores y la música para señalar con una poesía el salón de música, los colores y la autoridad para señalar la dirección de la escuela, etc.).

Un modelo de planificación posible para el área de Lengua

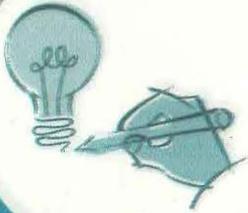
Objetivos específicos:

Primer Ciclo. *Que el alumno logre:*

- Descubrir la musicalidad y la riqueza del mundo narrado propios de la poesía.
- Disfrutar del ritmo, la rima y los juegos de palabras a través de la lectura e interpretación de poesías sencillas.
- Explorar las posibilidades propias de expresión, en la producción escrita de estrofas y versos rimados.

Segundo Ciclo. *Que el alumno logre:*

- Diferenciar la prosa y la poesía por su diagramación, la estructura y los recursos de estilo.
- Disfrutar de la lectura de textos poéticos de distintos autores, descubriendo las variedades temáticas y de expresión.
- Expresar ideas, sensaciones y sentimientos en la creación de poesías de producción propia.



	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Primer Ciclo	<p>La poesía</p> <ul style="list-style-type: none"> ▮ La poesía: caracterización, estructura. ▮ Verso y estrofa. ▮ Ritmo, rima, repetición, patrones rítmicos. ▮ Elementos reales e imaginarios. ▮ Lectura comprensiva. ▮ Producción. Convenciones en la escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer poesías en las que se nombren colores y realizar distintas actividades sobre su interpretación. Imaginar variaciones en algunos de sus elementos. • Relacionar los colores con distintas sensaciones. • Descubrir la estructura formal de la poesía identificando versos y estrofas. • Proponer rimas sencillas a partir de versos propuestos por el docente, relacionados con los colores. Armar poesías a partir de estos versos. • Imaginar comparaciones que incluyan colores. Redactar estrofas sencillas. • Compaginar un librito de poesías con creaciones propias a partir de variadas consignas aportadas por el docente. • Destinar una instancia para compartir los trabajos realizados y disfrutar de la lectura de algunos de ellos.
Segundo Ciclo	<p>La poesía</p> <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. ▮ Imágenes sensoriales. ▮ Lectura comprensiva. ▮ Producciones. Convenciones en la escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer e interpretar poesías de variados autores que incluyan colores en escenas descriptivas o asociadas con sensaciones personales. • Establecer correspondencias entre los colores y la sensación que desea transmitir el autor. • Imaginar las características del personaje que expresa los versos y las circunstancias en las que lo hace. • Leer prosas breves y proponer la reescritura del contenido del mismo "en forma de poesía". • Descubrir en distintos textos de poesía recursos de estilo como comparaciones, metáforas e imágenes sensoriales. • Imaginar nuevos recursos de estilo que pudieran incluirse en las poesías analizadas a partir de consignas aportadas por el docente. • Crear un momento de "Encuentro de poesía" abierto a la participación de otros compañeros y miembros de la comunidad para compartir producciones propias.

Educar en la libertad de expresión.
(Tema transversal.)

Posibilidades de expresión

- La comunicación de ideas, sensaciones y sentimientos.
- Las variaciones temáticas.
- Expresiones personales y sociales.
- Autores destacados.

Estructura y recursos.

- Diferenciación de la prosa.
- El ritmo y la rima.
- Imágenes, comparaciones y metáforas.
- Juegos de palabras y significados.

"La poesía"

Lectura y comprensión

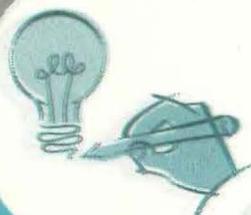
- Lectura e interpretación del texto y la estructura.
- Textos poéticos adecuados al nivel.
- Lectura corriente y expresiva.
- Ampliación de niveles de comprensión lectora.

Producción y convenciones.

- Producciones creativas individuales y grupales.
- Aplicación de recursos rítmicos y de estilo.
- Presentación y diagramación textual.
- Normas básicas de puntuación.

La diversidad social y cultural.
(Formación Ética y Ciudadana.)





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

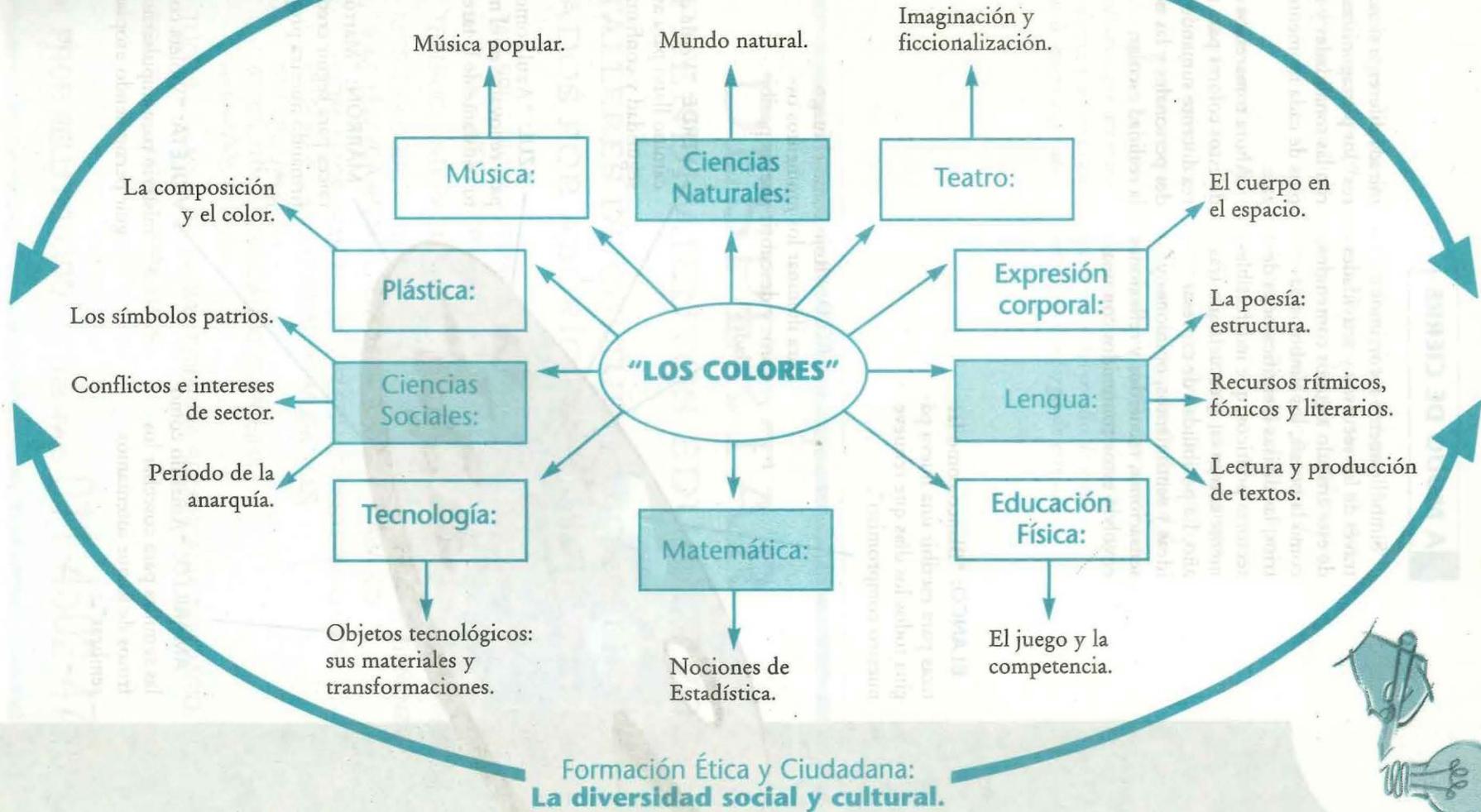
- **Ciencias Naturales:** realizar un recorrido por el lugar de pertenencia para descubrir los colores que caracterizan el mundo natural en esta época del año. Registrar por escrito todo lo observado y completar un cuadro comparativo que muestre las diferencias de colores en cada una de las estaciones del año.
- **Matemática:** realizar encuestas sencillas en las familias para averiguar los colores con los que se sienten más identificados y por qué. Organizar los datos obtenidos en cuadros y tablas. Elaborar conclusiones y elegir "el color ganador".
- **Expresión Artística:**
 - Música:** cantar canciones y rondas infantiles que hagan mención a los colores. Imaginar nuevas estrofas incluyendo otros colores.
 - Plástica:** aplicar variadas técnicas propias del área para realizar obras individuales o grupales explorando las posibilidades de la combinación de colores, a partir de consignas aportadas por el docente.
 - Teatro:** realizar dramatizaciones a partir de diálogos espontáneos, en las que los protagonistas sean "los colores" personificados y cuyo conflicto haga referencia a diferencias entre ellos.
- **Educación Física / Expresión Corporal:** imaginar el ritmo y el movimiento con el que pueden asociarse distintos colores y representarlos corporalmente. Buscar acuerdos entre los compañeros.
- **Tecnología:** explorar diferentes técnicas de teñido de papeles y de

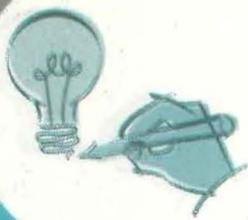
telas. Diferenciar aquéllas que son naturales (como por ejemplo: tinturas "fabricadas" con flores o verduras) o artificiales (témperas).

Segundo Ciclo

- **Ciencias Naturales:** buscar información sobre los animales que "cambian de color según la ocasión". Analizar las estrategias de adaptación de estos animales y las particularidades de sus organismos que permiten estas variaciones.
- **Matemática:** organizar un trabajo estadístico para identificar los colores más utilizados en las banderas de los países del mundo. Establecer un "ranking" de color. Armar porcentajes del uso de cada uno de ellos. Representar los resultados en cuadros y gráficos circulares. Difundir las conclusiones.
- **Expresión Artística:**
 - Música:** musicalizar las poesías creadas en el área de Lengua e instrumentarlas convenientemente.
 - Plástica:** observar obras de arte plástico y descubrir el uso del color en distintos momentos históricos y movimientos artísticos. Recrear obras propias mostrando estas variedades.
 - Teatro:** realizar dramatizaciones a partir de guiones propios cuyos conflictos muestren las diferencias entre sectores políticos estudiados en el área de ciencias sociales.
- **Educación Física / Expresión Corporal:** conversar acerca del uso de los colores para identificar dos equipos en distintos juegos y deportes. Elegir alguno de esos juegos, armar dos equipos, diseñar y confeccionar distintivos identificatorios y destinar un momento para jugarlo.
- **Tecnología:** investigar los procesos de teñido industrial y la forma de fabricación de los distintos pigmentos. Armar fichas explicativas que muestren estos procesos "paso por paso".

Tema transversal:
Educación en la libertad de expresión.





A MODO DE CIERRE

Simbólicamente recorrimos a través de los recursos y actividades de este artículo algunos contenidos, como la poesía, los símbolos patrios, las divisas identificatorias de sectores políticos, que indefectiblemente entran en la escuela año tras año. La posibilidad de expresar ideas y sentimientos, opiniones y sensaciones, recuerdos y reflexiones envolvió estos contenidos con una

mirada diferente siendo “los colores” los protagonistas que marcaron las tonalidades y matices propios de cada momento de aprendizaje.

Ahora tomaremos el simbolismo de estos colores para repensar la tarea docente sumando las inquietudes personales y las necesidades de la realidad escolar:

BLANCO: “Blanco como las tizas para escribir una nueva página todos los días que renueve nuestro compromiso”.

ROJO: “Rojo como el fuego para iluminar los momentos oscuros y descubrir nuevas posibilidades”.

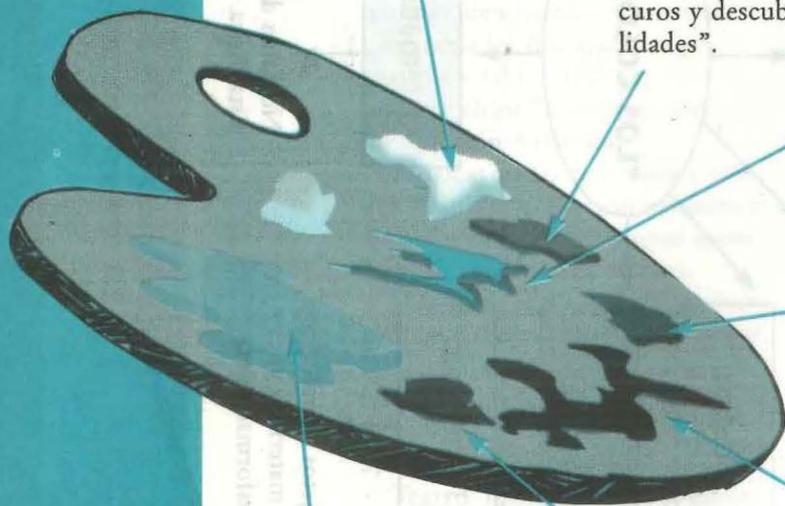
VERDE: “Verde como un camino llano para avanzar con seguridad y confianza”.

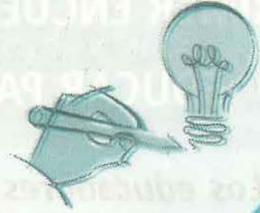
AZUL: “Azul como el mar para renovarse en el movimiento constante de la tarea”.

MARRÓN: “Marrón como las raíces para seguir creciendo reafirmando nuestra propia historia”.)

AMARILLO: “Amarillo como las semillas para cosechar los frutos de lo que intentamos sembrar”.

VIOLETA: “Violeta como el misterio para impulsarnos a seguir persiguiendo utopías”.





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 al-

canzado. 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.

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

PRIMER ENCUENTRO NACIONAL Y REGIONAL DEL MERCOSUR EDUCAR PARA LA PAZ Y PRESERVACIÓN DEL PLANETA

"Los educadores del sur convocan a una convivencia pacífica, tolerante y solidaria para construir la educación del nuevo milenio"

22, 23 y 24 de agosto de 2000
Montevideo, Uruguay

Temario central:

- *La sociedad hoy. Naturaleza y estructura. Convivencia de grupos y naciones.*
- *La multiculturalidad y el Mercosur. Rol del docente. Análisis, comparación e integración.*
- *Comportamiento humano y equilibrio ecológico: una meta de la educación.*
- *La ética profesional en la educación: punto de partida en la formación del ciudadano.*
- *La educación para la paz y preservación del Planeta: significación y transversalidad.*

Informes e inscripción:



Unión de Profesionales en Docencia e Investigación Pedagógica del Mercosur

Plaza Independencia 848 Piso 9 Of. "902" - Montevideo, Uruguay.
Telefax: (004982) 908-1981 - E-mail: abejamg@adinet.com.uy

Auspicia en la Argentina:
Ediciones La obra S.A.

Traslados:

Servicio Internacional de Turismo S.A. - IATA

- Barco a Montevideo ida y vuelta (directo).
- Traslados de llegada y salida.
- Dos noches de alojamiento y desayuno.
- City tour por Montevideo.
- Hoteles: Alvear, Presidente, Géminis (categorías 3 estrellas).
- Financiación con tarjetas de crédito: Diners, Mastercard, Visa y American Express (consultar).
- Precio por persona base doble / triple: U\$S 167 + Tasas 7 + 1,5 % IVA.
- Informes: M. T. de Alvear 777 Piso 2 Of. "I" - Telefax: (54-1) 4313-8106 / 9592 / 9693 / 7440 (1058) Buenos Aires - Argentina.



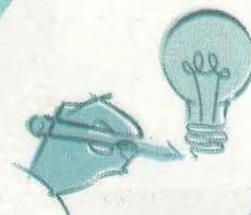
SERVICIO INTERNACIONAL DE TURISMO S.A.

CALENDARIO ESCOLAR: "DÍA DE LA PRIMAVERA"

Espontáneamente en el Día de la Primavera las aulas se llenan de flores, mariposas, guirnaldas de muchos colores y mensajes que transmiten alegría, unión y afecto, expresando vivencias y deseos.

Proponemos en esta oportunidad destinar un espacio para rescatar la buena predisposición afectiva y los gestos de acercamiento que puedan enriquecer la convivencia y gratificar la tarea escolar.

Utilizaremos como recursos, imágenes que transmitan el "espíritu de la primavera" con su carga de alegría y renacer de las esperanzas.



Recursos para tener en cuenta

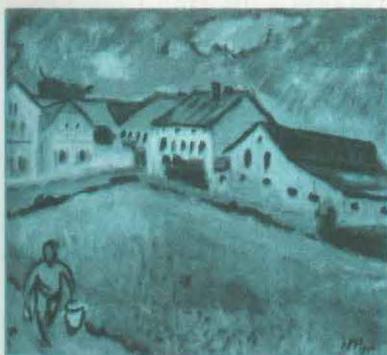
1.



2.



3.



4.



5.



6.



1. Paul Cézanne, *Mont Sainte - Victorie*.

1885/95. Oil on canvas. Barnes Foundation, Merion, PA.

2. Henry Moore. *Reclining Figure*. 1938. Green Hornstone. Tate Gallery, London.

3. Max Hermann Pechtein. *Meadow at Moritzburg*. Oil on canvas.

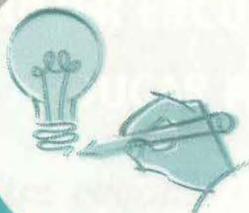
Leonard Hutton Galleries, New York, NY.

4. Henri Rousseau. *The Monkeys*. Oil on canvas. Philadelphia Museum of Art, Philadelphia, PA.

5. Georges Seurat. *Sunday Afternoon on the Island Grande Jatte*. Oil on canvas. Art Institute of Chicago, Chicago, IL.

6. James Tissot. *Holiday (The Picnic)*. Oil on canvas. Tate Gallery, London.

(Reproducciones tomadas de "The art book", Phaidon Press Limited, London, 1994.)



ACTIVIDADES

PRIMER CICLO

• Realizar un recorrido por el lugar de pertenencia para observar y registrar:

▮ distintos matices en los colores de las hojas que están naciendo para esta época;

▮ distintas tonalidades en los colores del cielo a lo largo del día;

▮ distintas formas, colores y perfumes en las flores que ya aparecen en los jardines y en los árboles;

▮ los sonidos propios de estos días de sol.

• Juntar las “huellas de la primavera” y traerlas a la escuela para crear rincones que permitan descubrir sensaciones:

Rincón de luz y color: utilizando una caja llena de papeles de colores, témperas y pinceles, marcadores, lápices y crayones, componer un afiche aplicando técnicas de pintura y collage a partir de consignas dadas por el docente referidas a “el paisaje en la primavera”.

Rincón de formas y texturas: utilizando una caja llena de retazos de tela, papel de lija, papel celofán, algodón, rollos de cartón, envases pequeños, componer una marioneta que represente un personaje disfrutando de la primavera.

Rincón de ruidos y sonidos: utilizando una caja llena de instrumentos fabricados con material descartable, papeles que produzcan diferentes sonidos por frotamiento, pequeños elementos sonoros de cotillón instrumentar el estribillo de canciones infantiles que puedan asociarse con la primavera.

Rincón de palabras e ideas: utilizando una caja llena de cartones con palabras asociadas con imágenes componer un cuento por encadenamiento y acompañarlo con gestos y mímicas en el momento del relato a modo de dramatización de escenas.

• Destinar una instancia para mostrar las producciones al resto de los compañeros y entregarles un regalo simbólico fabricado previamente con mensajes que transmitan deseos propios de este día.

SEGUNDO CICLO

• Conversar entre todos encontrando la relación posible entre el arte y la primavera. Imaginar qué sensaciones despiertan en los artistas esta época del año, con qué otros significados pueden asociar las flores, la alegría, la juventud, el amor, la amistad.

• Descubrir las múltiples formas en las que los artistas manifiestan estos conceptos y aportar fotos, láminas, canciones y ritmos, poesías y cuentos para recrearlas posteriormente.

• Conformar espacios que funcionen como talleres de expresión similares a los siguientes:

Taller de expresión plástica: aplicar variadas técnicas propias del área para recrear las obras analizadas anteriormente variando los colores según el estado de ánimo que se desea transmitir, la ubicación de los objetos en la composición general según efectos que se deseen destacar, la caracterización de los personajes incluidos en las escenas según la época histórica en la que se desee ambientar la acción.

Taller de lectura de imágenes: observar fotografías artísticas y afiches publicitarios, reconociendo sus recursos propios y los efectos que se intentan lograr en el destinatario. Crear fotomontajes superponiendo imágenes recortadas de revistas recreando escenas y detalles propios de esta estación. Diseñar afiches de propaganda que, integrando imágenes y eslogans, difundan un mensaje asociado con la primavera.

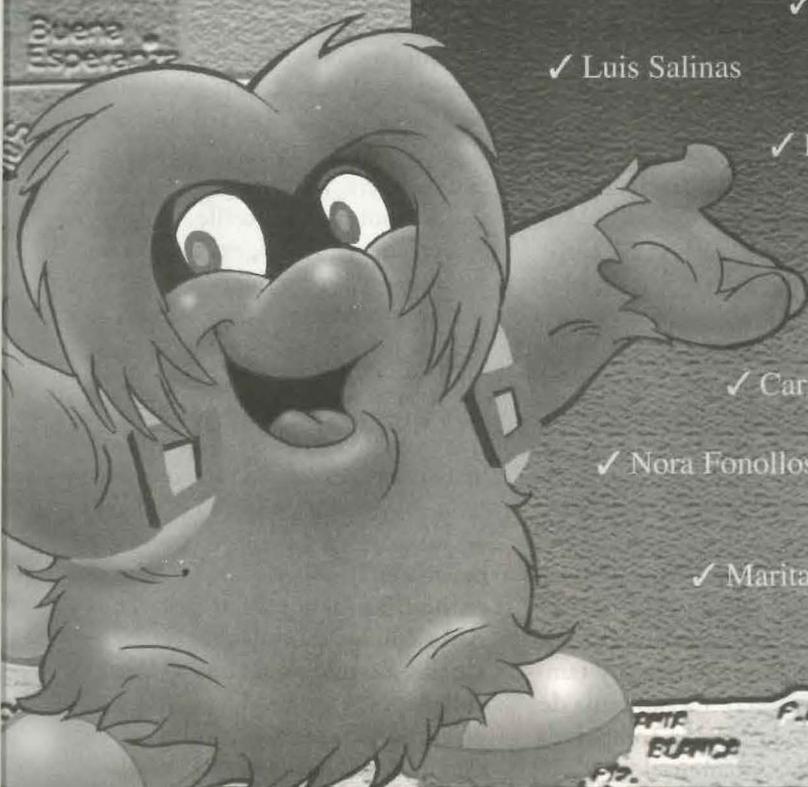
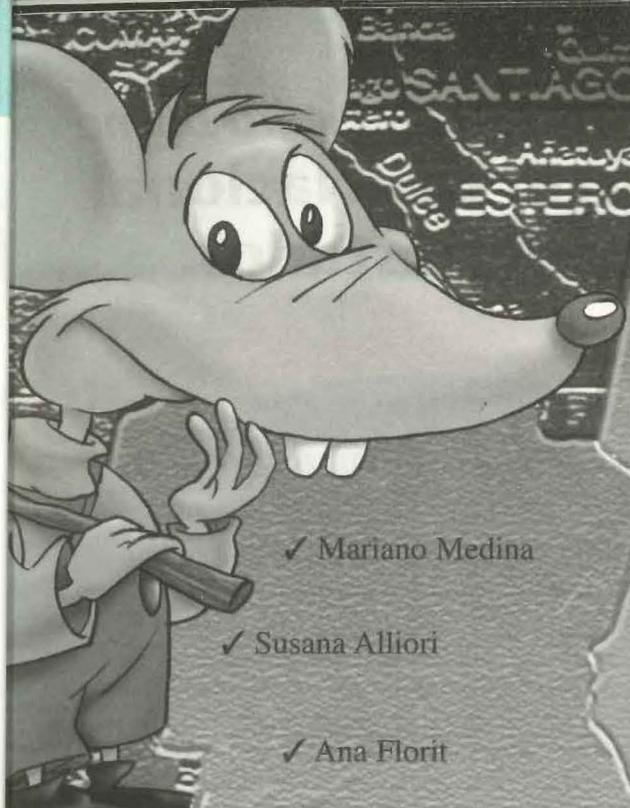
Taller de expresión literaria: aplicar variadas técnicas de taller literario para crear textos que reflejen la temática de la primavera y las ideas asociadas con ellas en los distintos elementos del mundo narrado y variando el género de expresión elegido.

Taller de expresión musical: componer estrofas sencillas con ritmos acordes con las sensaciones que se desean transmitir y elegir la forma de musicalizarla rítmicamente.

• Destinar una instancia para compartir las producciones de todos.

• Exponer en una cartelera los trabajos más significativos y con un espacio que invite a dejar su opinión a los miembros de la comunidad educativa.

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



"Palabras para crecer"

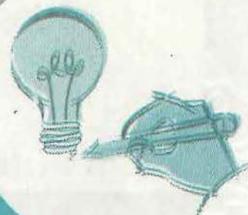
- ✓ Alba Perez
- ✓ Graciela Gallicchio
- ✓ Mariana Medina
- ✓ Susana Alliori
- ✓ Ana Florit
- ✓ Graciela Sverdlick
- ✓ Martín Arias
- ✓ Graciela Ostrovsky
- ✓ Elda Pavan
- ✓ Silvia Shujer
- ✓ Luis Salinas
- ✓ Patricia Klin
- ✓ Carmen Bártolo
- ✓ Nora Fonollosa
- ✓ Marita Berenguer

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
Agrelo 3923 (1224) Cap. Fed.
Telefax: (011) 4958-1777/1779/6283



EFEMÉRIDES. Cte. Luis Piedra Buena

10 de Agosto: Día Nacional de la Isla de los Estados.

Por Sandro E. Rivera

Piedra Buena: el porqué de su misión Argentinista

Los españoles habían llegado al río de la Plata; fundaron poblaciones y comenzaron a explotar sus riquezas. La Patagonia era una región muy lejana, inhóspita y misteriosa para que España se resolviera a ocuparla.

Magallanes, en 1520, había atravesado el Estrecho que lleva su nombre.

Otro marino, Saucedo de Guerlao, había fundado en él, en 1884, dos poblaciones, las que habían desaparecido rápidamente dado el frío y la falta de alimentos para sus habitantes. Muchos marinos, exploradores, militares, sacerdotes, habían recorrido el interior y las costas de la Patagonia, pero nadie había podido ocuparla en forma definitiva.

En verdad, escasa atención prestó España a las regiones australes, hasta que la presencia de las naves inglesas en su litoral y la seguridad de que Inglaterra proyectaba conquistar el sur movió al rey a cambiar de política.

Creó para ello, en 1776, el Virreinato del Río de la Plata e incluyó en su territorio a la Patagonia. Pero no sólo incluyó el sur del actual espacio geográfico argentino, sino también el sur del actual territorio chileno. Es decir que el Virreinato del Río de la Plata, con capital en Buenos Aires, era una entidad política que tenía costas marítimas en el Océano Atlántico y también en el Pacífico. La capitania de Chile era muy pequeña comparada con el coloso rioplatense.

Al estallar los movimientos revolucionarios en la América Española, cada entidad política colonial se fue constituyendo en nación in-

dependiente y cada una quedó con su propio territorio.

Es decir, el Virreinato del Río de la Plata se transformó en las Provincias Unidas del Río de la Plata (luego la Argentina) y éstas quedaron con un espacio geográfico que alcanzaba a cinco millones y medio de kilómetros cuadrados.

Actualmente, a raíz de las distintas pérdidas territoriales, la Argentina tiene una superficie de 2.791.810 kilómetros cuadrados, teniendo sólo en cuenta el territorio continental -o sea- sin incluir la Antártida, las islas australes y el océano.

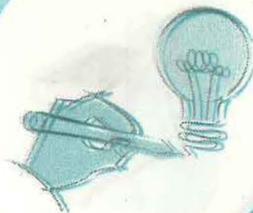
Chile, al declarar su independencia, quedó con la superficie que correspondía a la Capitanía General de Chile, tierra que estaba limitada al oeste por el Pacífico, al este por la Cordillera, al norte por el Salado y al sur por el río Bío Bío.

Pero muy pronto, esa nación resolvió iniciar un movimiento de expansión territorial a expensas de nuestro suelo y comenzó por extenderse hacia el sur pasando el citado río y poblando en 1843 el Estrecho de Magallanes, es decir, fundando Punta Arenas. Luego pretendió Tierra del Fuego y muchas de sus islas. Argentina, siempre empeñada en luchas civiles, luchas que enfrentaban al gobierno de Buenos Aires con los caudillos de las provincias, no pudo contener el avance chileno.

Hubo períodos, sin embargo, en que nuestros gobernantes pretendieron frenar las ansias expansionistas de nuestros vecinos por lo que firmaron tratados entre ambas naciones, por ejemplo, el de 1893

"Solo como un patriarca defendió el sur de la Patagonia desde el río Santa Cruz al Cabo de Hornos y aún sin saberlo, llevó su patriotismo a la Antártida cuando ésta era sólo un helado manto blanco que nadie reclamaba."

Laurio H. Destéfani. Contraalmirante (R.S.).
Jefe del Departamento de Estudios Históricos Navales.



en el cual se deja expresa constancia que Chile no puede ambicionar punto alguno sobre el Atlántico y la Argentina no puede pretender sobre el Pacífico. (Téngase presente que el meridiano que divide esos dos océanos es el de Cabo de Hornos, límite aceptado internacionalmente.)

Ese tenaz avance sobre nuestro suelo lo vio claramente don Luis Piedra Buena y ante la indiferencia del pueblo y gobierno argentinos, resolvió por sí solo erigirse en centinela de la soberanía nacional en el sur.

Los países que dominaron el mar, lo explotaron y lo usaron, se hicieron fuertes y poderosos.

La Argentina vivía en aquellas épocas (siglo XIX) de espaldas al mar pensando tan sólo en la riqueza de sus pampas.

El comandante Piedra Buena comprendió, en cambio, como ninguno, la importancia que significaría para nuestra patria en el futuro, navegar su mar, ganar su mar. Por ello, su empeño en volcar el interés de la nacionalidad hacia las costas patagónicas: primero, para afirmar nuestra soberanía y segundo, para explotar sus recursos.

En 1859, Piedra Buena, en su bergantín "Nancy" remontó el río Santa Cruz hasta una isla situada a 24 kilómetros de la desembocadura, era la isla Pavón. Allí se encontró con una tribu de indios tehuelches y decidió izar el pabellón nacional.

En 1860, estando en la isla de los Estados, vio naufragar a un velero.

De inmediato salió en su ayuda; pero dos buques piratas malvineros trataron de impedir el salvamento a fin de robar la valiosa carga que suponían a bordo del barco en peligro, sin importarles la suerte de la tripulación a la que dejarían en las rocas destinada a la más horrible muerte.

Exponiendo su vida y la de sus marineros, Piedra Buena los mantuvo alejados a cañonazos poniendo a buen recaudo a naufragos y cargamento.

Esos ataques eran frecuentes, por parte de piratas malvineros, hacia todos los barcos que debían atravesar el estrecho de Magallanes ya que todavía no estaba construido el canal de Panamá.

Piedra Buena resolvió entonces, construir en la isla de los Estados (isla casi inhabitable con vientos y nieblas constantes), una casilla para que los naufragos que alcanzaran su costa pudieran refugiarse. Asimismo izó también, nuestra bandera.

Ningún argentino como él reconoció esas regiones y ningún argentino como él estuvo tan seguro de que las mismas formaban parte de nuestra integridad territorial.

Fuente:

- Museo Histórico Regional Municipal. Carmen de Patagonas. Provincia de Buenos Aires.
- Comandante D. Luis Piedra Buena. Su vida y su obra. Publicación Nº 10 - Edición 1 - Año 1983.

Sandro E. Rivera es Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación. Coordinador Pedagógico de La obra Revista de Educación. Coordinador General de CIPOD La obra.



El formato de la entrevista, su armado y aplicación, se trabaja específicamente en lengua. Pero las preguntas a formular, la información a reunir, las personas a entrevistar, pueden surgir de los contenidos que se están trabajando en otras áreas curriculares.

La entrevista: un acercamiento al testimonio oral

Por Irene Nielsen y Beatriz Kohen

Para qué la entrevista

Dice César Coll que todo aprendizaje significativo es, por definición, globalizado. Pone así el acento en la importancia de organizar los proyectos áulicos alrededor de ejes articuladores u organizadores didácticos que permitan interrelacionar los contenidos de distintas áreas curriculares. Estos ejes pueden ser situaciones problemáticas o situaciones surgidas de la realidad, que estimulen la curiosidad del niño y desencadenen un proceso que culmine con la adquisición de nuevos conocimientos. Este proceso incluye, entre otras acciones, la búsqueda de información y el desarrollo de pequeñas investigaciones.

Una de las técnicas que puede utilizarse para la búsqueda de información, es la entrevista. Por medio de ella, los alumnos pueden reunir información proveniente de fuentes orales y rescatar así testimonios valiosos. Constituye un recurso didáctico de gran potencial motivador y supone una oportunidad para que los alumnos descu-

bran maneras diferentes de acceso a los saberes.

La intención de este artículo no es analizar los objetivos y beneficios de la utilización de las fuentes orales de información, pero sí queremos destacar que su uso es muy adecuado para conocer formas de vida del pasado, rescatar costumbres olvidadas, descubrir diferentes modos de vida, profundizar en hechos del vivir cotidiano o temáticas de actualidad. Si, por ejemplo, se trata de saber cómo vivían nuestros abuelos, la entrevista puede constituirse para los niños en una caja de sorpresas: no había TV, se lavaba a mano, se cocinaba con leña o carbón, no había penicilina... No será menos sorprendente para los chicos descubrir dónde se realizaban las compras, cómo se viajaba, cómo eran las tiendas y tantas otras cosas.

De lo dicho surge que la entrevista no puede trabajarse de modo descontextualizado, se realiza para averiguar acerca de algo, para recabar la información necesaria, para comprender acontecimientos, procesos, opiniones.

¿Qué es la entrevista?

La entrevista es un texto de **trama esencialmente conversacional** pero que incluye también elementos **descriptivos y argumentativos**.

No hay un solo esquema de entrevista. En ocasiones se hace una introducción breve y se pasa a las preguntas; otras veces se inicia directamente la conversación. También se realizan entrevistas donde aparecen gráficamente pocas preguntas y quien escribe, realiza largos comentarios acerca de las res-

puestas obtenidas de la persona entrevistada.

En el contexto áulico, y de acuerdo con el objetivo que tenga, la entrevista se puede realizar:

- a un invitado, de modo que todos los alumnos entrevistan a la misma persona a partir de un cuestionario elaborado previamente;
- a diferentes personas, de modo que cada alumno o grupos de alumnos entrevisten a distintas personas, con un cuestionario elaborado previamente.



Elaborar un proyecto de trabajo que incluya la entrevista

Como se ha dicho, la utilización de la entrevista sólo cobra significado si se incluye en un proyecto y donde su realización sea vivida por los alumnos como necesaria.

Una docente de cuarto año de EGB trabaja con sus alumnos un proyecto áulico cuyo organizador didáctico es una pregunta: ¿Cómo era la vida cuando mis abuelos tenían mi edad? Su propuesta era incluir entrevistas a los padres para preguntarles acerca de aquellas cosas que desconocían.

La primera tarea fue recopilar de diarios y revistas, entrevistas sobre hechos o acontecimientos de actualidad. Se leyeron analizando el for-

mato y se elaboró un afiche que se colocó a la vista, para el momento de elaborar la propia.

El paso siguiente fue la elaboración del cuestionario a utilizar. Como siempre que se trabaja un tema con los alumnos, no se parte de cero. Los chicos saben cosas, construyen hipótesis, sacan sus conclusiones. Éste fue el primer trabajo realizado: conocer qué sabían o pensaban los niños sobre el tema y saber qué más les interesaría saber.

Para esto, la docente organizó el trabajo en grupos. Cada uno de ellos debía completar un esquema como el que se presenta (se incorporan también algunas de las respuestas dadas por los alumnos).

¿Qué sabemos o pensamos sobre el tema?

- No tenían muchos juguetes.
- Mis abuelos siempre se portaban bien.
- Les gustaba ir a la escuela.
- No había televisión.
- Los hombres usaban barba.
- Mi abuela no nació en el hospital, nació en su casa.
- Eran muchos hermanos.
- Hacían dulces caseros.
- Mi abuelo tuvo que empezar a trabajar a los ocho años.

¿Qué más nos gustaría saber?

- ¿Qué hacían en la escuela?
- ¿Les daban deberes?
- ¿A qué jugaban en los recreos?
- ¿Cómo se entretenían si no tenían televisión?
- ¿A qué jugaban con sus amigos?
- ¿Qué comían?
- ¿Cuánto costaba el pan?
- ¿Los dejaban salir a jugar a la vereda?
- ¿Iban al cine?

A partir de lo consignado, cada grupo elabora posibles preguntas para hacer a sus abuelos. En una puesta en común, se construye el cuestionario general para la entrevista. En este momento, la docente hace las intervenciones necesarias para ayudarles a formular preguntas cortas, claras y comprensibles. Luego se ordenan las preguntas por bloques temáticos: familia y vivienda, juegos y entretenimientos, es-

cuela, comidas, costumbres.

En el Cuadro 1 se ejemplifican algunas de las preguntas formuladas por los niños para cada bloque.

Con el cuestionario elaborado, cada alumno realizó la entrevista a uno de sus abuelos o abuelas, o a una persona mayor conocida durante un fin de semana. En común y con la orientación y aportes de la docente, los niños construyeron una serie de pautas para hacer la



entrevista: ser respetuosos y amables; anotar todo y con letra clara; pasar en limpio la entrevista; si es necesario, agregar preguntas.

Una vez realizada la entrevista, se trabajó en grupos para cotejar las respuestas obtenidas para cada una de las preguntas y sacar conclusiones. Cada grupo escribió lo elaborado en un afiche y lo expusieron al resto de sus compañeros, para luego elaborar conclusiones comunes. Lo que sigue, son algunas de las conclusiones grupales:

- Antes, las chicas jugaban con muñecas de trapo y les cosían ropa con restos de tela. No tenían tantos juguetes como ahora y los cuidaban mucho.
- En los recreos de la escuela jugaban a la rayuela, a las figuritas y saltaban a la sogá.
- Los varones jugaban a las bolitas y a las figuritas. Jugaban al fútbol en la calle o en los potreros.
- Muchos recuerdan haber pasado mucho frío en invierno porque tenían una sola estufa. Las estufas eran a leña o a kerosene.
- Algunos recuerdan que había teléfono, radio y cine. Lo que no había era televisión.
- En aquella época no había tantos electrodomésticos.
- No había supermercados, las compras se hacían en el almacén, la carnicería, la tienda.

Las informaciones recogidas por los alumnos con esta entrevista les permitió un contacto con el pasado próximo y conocer cosas de éste que les eran desconocidas. Este trabajo sirvió, además, para que los niños valoren a los mayores como fuente de conocimientos que nos pueden ayudar a conocer y comprender la realidad.

Otras propuestas

En el caso descrito, cada alumno realizó una entrevista a su abuelo. Otra alternativa es invitar al aula a una persona que pueda aportar información y hacerle una entrevista colectiva. A continuación, les ofrecemos un ejemplo de este tipo de entrevista.

En quinto año de la EGB, los alumnos están trabajando el espacio rural. Para conocer las condiciones de vida en las zonas rurales, entrevistaron a una señora de 50 años de la comunidad, que vivió en el campo, en la provincia de Formosa, hasta los 16 años.

El grupo elaboró las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo estaba compuesta su familia?
2. ¿Qué trabajo realizaba cada miembro de la familia?
3. ¿Qué cosechaban y a quién vendían su producción?
4. ¿Qué animales tenían?
5. ¿Cómo era el clima y cómo se vestían?
6. Si fue a la escuela y cómo llegaba hasta allí.
7. ¿Cómo preparaban sus alimentos?
8. ¿Qué hacían si se enfermaban?
9. ¿Cómo era su casa?
10. ¿Con qué medios tecnológicos contaban?

En este caso, se utilizó un grabador para registrar las respuestas. De este modo, los alumnos sólo estuvieron pendientes de las preguntas y las respuestas, sin tener la presión del registro escrito.

Las siguientes son algunas de las conclusiones elaboradas:

- La familia era numerosa: padre, madre y doce hijos.
- Toda la familia trabajaba en el campo, menos la madre que hacía las cosas de la casa y atendía a los niños. El padre manejaba el arado, que era de madera, haciendo los surcos. Los chicos ponían la semilla



de algodón en el surco y lo tapaban con el pie. Cosechaban algodón y lo vendían en el pueblo.

- Como el clima era muy caluroso, se vestían siempre con mangas largas porque el sol los quemaba mucho.
- A la escuela iban cuando terminaba la cosecha del algodón, en el mes de abril. Iban a pie y tardaban todo el día porque la escuela quedaba muy lejos.
- Si se enfermaban, se curaban con remedios caseros hechos con hierbas y yuyos, no tenían medicamentos. Los hijos los tenían en casa con ayuda de una comadrona.

Otras posibilidades:

- Cuando se está trabajando el tema oficios y profesiones: entrevistar en el aula a miembros de la comunidad que desarrollan distintos oficios o profesiones: la portera, una maestra de la escuela, un policía, un comerciante, un profesional.
- Al comienzo del año, entrevistar al autor del libro de texto a utilizar por el grupo.
- Si se está abordando el tema de las autoridades comunitarias, elaborar entrevistas para el Intendente y otras autoridades municipales. Es conveniente elaborarlas en forma cooperativa, pero su administración, en forma grupal: unos entrevistan al Intendente, otros a un Concejal, etc.

A modo de conclusión

La escuela debe ofrecer al niño oportunidades de investigar, de plantear problemas e intentar resolverlos. Se trata de que aprendan a encontrar soluciones no sólo en los libros de texto, sino también en otras fuentes de información alternativas. Las entrevistas constituyen una de estas fuentes que les ayudan a abrir horizontes y ampliar sus posibilidades de construir conocimientos.

Cuadro 1

Preguntas para mis abuelos:

1. Familia y vivienda.

- ¿A qué jugabas con tus amigos?
- ¿Te dejaban salir a jugar a la vereda?
- ¿Jugaban a lo mismo, las chicas y los chicos?
- ¿Tenían juguetes? ¿Cuáles?
- ¿Te acordás de alguna canción de esa época?
- ¿Ibas al cine?
- ¿Qué hacían los domingos?

2. Juegos y entretenimientos.

- ¿Cómo era la casa en la que vivías?
- ¿Había electricidad en las casas?
- ¿Tenían teléfono?
- ¿Tenían agua caliente para bañarse?
- ¿Por qué antes tenían tantos hijos?
- ¿Tus padres, te retaban mucho?

3. Escuela.

- ¿A qué edad empezaste la escuela?
- ¿Cómo eran las maestras?
- ¿Qué libros usabas?
- ¿Les daban muchos deberes?
- ¿A qué jugaban en los recreos?
- ¿Le hiciste alguna vez una entrevista como ésta a tus abuelos?
- ¿Ibas a la escuela en colectivo?

4. Comidas.

- ¿Qué comían en tu casa?
- ¿Hacían asado los domingos?
- ¿Cómo eran los supermercados?
- ¿Dónde cocinaban?
- ¿Sabés hacer dulces caseros?

5. Costumbres

- ¿Qué ropa usaban? ¿Con qué se abrigan?
- ¿Iban a bailar? ¿Y al cine?
- ¿Salías con tus amigos? ¿Adónde iban?
- ¿Cómo viajaban?
- ¿Salían de vacaciones?

Bibliografía de consulta.

- Kaufman, Ana María y Rodríguez, María Elena: *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana, 1993.
- Reyzábal, María V.: *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid, La muralla, 1993.
- Torres, Mirta y Ulrich, Estela: *Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos*. Buenos Aires, Alque, 1991.

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

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



CONOCIENDO LOS SÓLIDOS (Segunda parte.)

Por María Elena Duhalde

Nunca será realista nuestra pedagogía si desprecia esta educación de la aptitud natural a entrar en diálogo con situaciones para extraer relaciones de ellas.¹ (Gattegno.)

En el artículo anterior se plantearon actividades que permitieran reconocer las características específicas de un cubo. Como conclusión surgió que la información mínima para construir un cubo es la longitud de la arista.

Siguiendo con las mismas actividades que se realizaron con el cubo se pueden reconocer las propiedades características de otros cuerpos. En este artículo nos referiremos al paralelepípedo (prisma de base rectangular): la línea de trabajo a seguir estará basada en las proyecciones y las huellas, como también en el contorneado de sus caras en una hoja de papel. A esta altura, se supone que los alumnos que ya han trabajado previamente distintas técnicas y están familiarizados con ellas pueden trabajar con mayor libertad de manera que sean ellos mismos los que elijan la técnica que van a utilizar para el conocimiento de las propiedades del paralelepípedo y el establecimiento de las diferencias con el cubo.

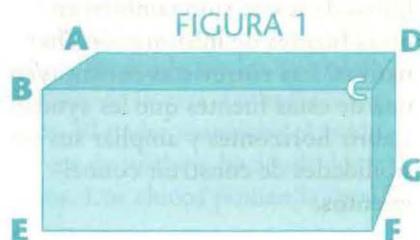
A partir de este trabajo se pueden obtener las siguientes conclusiones:

- no todas las caras son idénticas;
- algunas son idénticas y dejan la misma huella;
- no todas las aristas son isométricas²;
- todos los vértices están formados por tres ángulos (como los del cubo).

Es interesante que una vez descubiertas estas características se establezca una comparación con las del cubo (ver artículo anterior), actividad que permite determinar la especificidad de cada uno de los cuerpos.

Como puede observarse, los niños descubren de manera desordenada algunas características (es oportuno que el docente intervenga orientando a los alumnos a través de preguntas que mejoren las conclusiones parciales que han obtenido).

- ¿Cuántos tipos de caras hay?
- ¿Cuántas caras de cada tipo?
- ¿Cómo están colocadas las caras idénticas una respecto de otras?
- ¿Cuántos tipos de aristas hay teniendo en cuenta su longitud?
- (Es importante observar que se definen tres clases de equivalencia de aristas: la de AB, la de AD, y la de BE.) Ver figura 1.
- ¿Cuántas aristas hay en cada clase de equivalencia?
- Considerando un vértice, ¿qué podemos decir de la longitud de las tres aristas que parten de él?
- ¿Cómo están ubicadas las aristas isométricas unas respecto de otras?



Del conocimiento de los sólidos a las formas de sus caras.



Estas preguntas señalarán un camino para determinar la información mínima que se necesita para su construcción. Es conveniente trabajar con paralelepípedos con dimensiones variadas de forma que se pueda comprobar que las **tres dimensiones del cuerpo es la información mínima para construirlo.**

Observación: Para trabajar la información mínima requerida para construir prismas, por ejemplo con secciones triangulares, se procederá de igual forma que la utilizada para

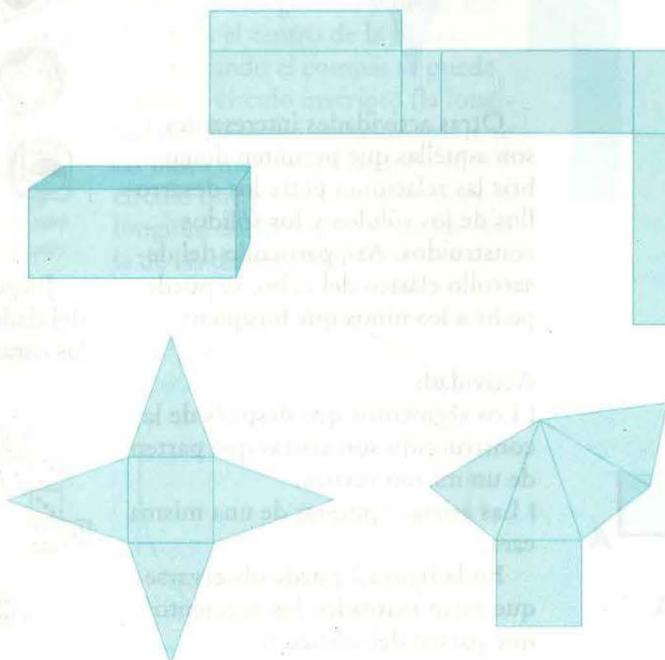
el cubo y el paralelepípedo. Se puede observar que las huellas de los vértices no tienen las mismas características que las de los cuerpos trabajados anteriormente.

Las actividades anteriores se pueden ir desarrollando a través del primero y segundo ciclos. En el segundo ciclo se podrán utilizar cuadros de doble entrada para registrar la información. Es conveniente que dichos cuadros sean creados por los propios alumnos. Un ejemplo podría ser el cuadro que se detalla a continuación:

	Aristas de igual longitud	Caras idénticas	Vértices (número)
Cubo	12	6
Paralelepípedo	4 x 4	2 a 2
Pirámide con base Cuadrada	8 y 4	2 y 4

DESARROLLO DE LOS SÓLIDOS

El desarrollo de los cuerpos facilita la construcción de sólidos o de objetos. Resulta de suma importancia que los desarrollos de los cuerpos sean descubiertos por los propios niños. En general una técnica muy útil es el calcado de las diferentes caras de un cuerpo haciendo girar el cuerpo sobre sus aristas. Al aplicar este método se puede observar que los cuerpos no tienen un único desarrollo. Vemos a continuación algunos desarrollos de paralelepípedos, cubos y pirámides



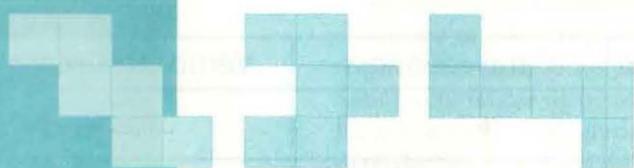


Cuando se trabaja con desarrollos es conveniente comprobar lo que se ha realizado. La única manera de hacerlo es la construcción del cuerpo desarrollado. Así podemos ver que en los desarrollos vamos del espacio al plano y del plano al espacio.

Posteriormente se pueden hacer otras actividades que den lugar a un estudio analítico trabajando sobre el plano, sin necesidad de realizar la construcción.

Actividad: Se dan distintos posibles desarrollos de, por ejemplo: un cubo.

¿Con cuáles de ellos se puede construir un cubo?



Actividad: dados posibles desarrollos de distintos sólidos.

¿Qué desarrollos permiten construir un sólido?. ¿De cuál se trata?



Otras actividades interesantes son aquéllas que permiten descubrir las relaciones entre los desarrollos de los sólidos y los sólidos construidos. Así, partiendo del desarrollo clásico del cubo, se puede pedir a los niños que busquen:

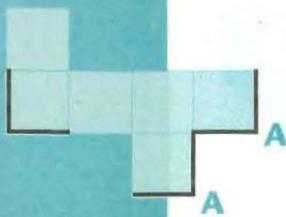
Actividad:

Los segmentos que después de la construcción son aristas que parten de un mismo vértice.

Las aristas opuestas de una misma cara.

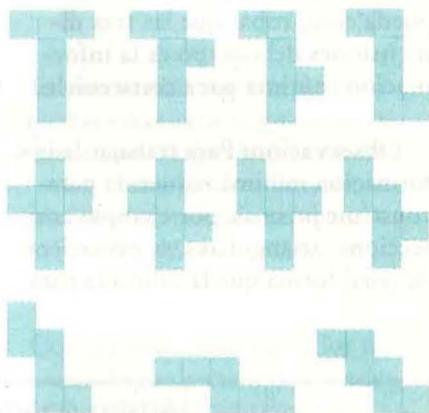
En la figura 2 puede observarse que están marcados los segmentos que parten del vértice A

FIGURA 2



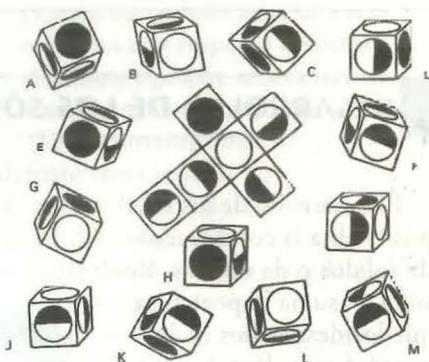
• **Actividad:** Determinar los pares de caras opuestas.

Esta actividad permite descubrir las diferentes posiciones relativas de las caras y ayuda a desarrollar una buena representación mental del cuerpo al no limitarse al desarrollo estereotipado del cubo en forma de cruz.

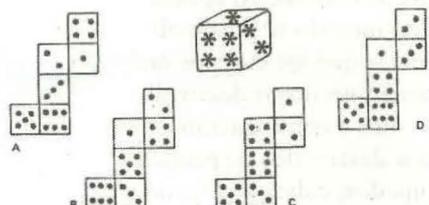


A continuación se presentan juegos que presentan un desafío que favorece la visualización. Se sugiere al lector encontrar la solución.

Juego 1: ¿Cuántos dados corresponden al desarrollo central?



Juego 2: ¿Cuál es el desarrollo del dado sabiendo que la suma de las caras opuestas es igual a siete?



LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS PLANAS

En las actividades anteriores se trabajó con las características que permiten definir un cuerpo y sus propiedades, en particular se trabajó con el cubo y el paralelepípedo. Ahora veremos cómo a partir de los cuerpos llegamos a las figuras planas. En el caso de los cuerpos trabajados, analizaremos el cuadrado y el rectángulo.

Retomando las actividades del

juego de las huellas o las de contorneado de las caras de un sólido sobre una hoja de papel, se podrá determinar cuál es la información mínima que se necesita para construir un cuadrado y un rectángulo de igual forma que lo que se realizó con el cubo y el paralelepípedo. Se llegará por este camino a definir las figuras planas y a determinar sus propiedades.



DEL CUBO AL CUADRADO

Se realizarán actividades de comparación por yuxtaposición, de medidas, de plegados.

Obtenido el cuadrado por contorneado de las caras del cubo se podrán realizar el siguiente análisis, utilizando instrumentos geométricos tales como: la regla, la escuadra y el compás.

La regla nos permite ver que los lados del cuadrado son segmentos de recta; la escuadra permite comprobar que los cuatro ángulos son rectos, como así también la rectitud de sus lados y el compás (instrumento muy poco utilizado) permite comprobar las isometrías del cuadrado. Es así como del cuadrado dibujado más abajo, se comprobará:

trucción es suficiente para demostrarlo. También ponen en evidencia que el punto de intersección de las diagonales y de las medianas es el mismo. Sin embargo se debe verificar el cumplimiento de esta propiedad. Para ello volvemos al uso de los instrumentos de geometría:

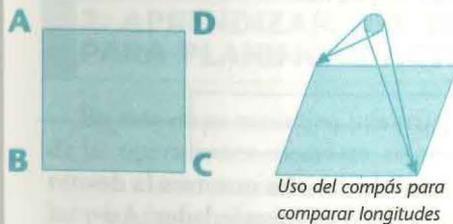
- La escuadra permita comprobar la perpendicularidad de las diagonales y de las bases medias.

- El compás nos permite comprobar las distintas isometrías:

- a. de las diagonales entre sí;
- b. de las bases medias entre sí;
- c. de las bases medias y los lados del cuadrado;

- d. también se podrá observar con el compás que el punto de intersección de las diagonales y de las medianas es el centro de la figura.

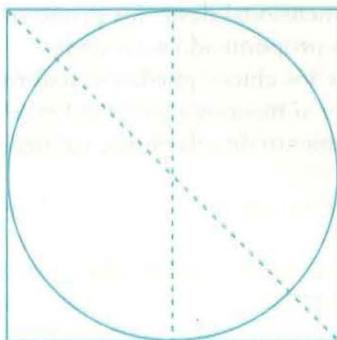
- e. Utilizando el compás se puede trazar el círculo inscripto (la longitud del diámetro coincide con la de las bases medias) y trazando el círculo que pasa por sus vértices (la longitud del diámetro coincide con la de las diagonales).



Uso del compás para comparar longitudes

Por plegado:

- Los niños pueden construir ellos mismos la figura en papel de calcar, una vez realizada deberán comprobar si los ángulos son rectos y los lados isométricos. Las actividades de plegado hacen aparecer otros elementos del cuadrado tales como las medianas y las diagonales. A esta altura, no será necesario verificar si son rectas ya que la misma cons-





Bibliografía

- Alsina Claudi: *Invitación a la didáctica de la geometría*. Madrid, Síntesis, 1995.
- Guibert A. y otros: *Actividades geométricas*. Madrid, Narcea, 1995.
- *Geometría en todos los niveles y según el nivel*. (En: *Revista de Didáctica de la Matemática UNO*. Barcelona, Graó, 1994.)

1. Gattegno, Servais, Castelnuovo y otros: *El material para la enseñanza de las matemáticas*. Madrid Aguilar, 1967
2. *Isométricas: de igual longitud*.

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.

Cabe preguntarse: ¿Cuáles son las propiedades del cuadrado que permiten definirlo y en consecuencia construirlo sin error? Los alumnos ya se han acostumbrado a trabajar con los cuerpos con la información mínima y en estas circunstancias serán ellos los que la determinen.

Posibles propuestas de los alumnos:

- Construir un cuadrado conocien-

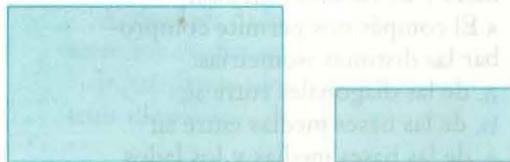
do la longitud del lado.

- Construir un cuadrado conociendo la longitud de su diagonal.
- Construir un cuadrado conociendo un ángulo.
- En el segundo ciclo se podrá proponer construir un triángulo conociendo un lado y una diagonal.

Resulta de fundamental importancia que los alumnos experimenten y analicen estas propuestas.

DEL PARALELEPÍPEDO AL RECTÁNGULO

Nuevamente, utilizando la técnica de las huellas de las caras del paralelepípedo o del contorneado de las mismas o técnicas de plegado. Se obtiene tres figuras distintas, se dividirá la clase en tres grupos y cada uno de ellos estudiará el rectángulo que le corresponda.



El proceso para la obtención de las características específicas del rectángulo será similar al realizado con el cuadrado y una vez recono-

cidas las propiedades del rectángulo se compararán con las del cuadrado, estableciendo las semejanzas y diferencias.

Para descubrir cuál es la información mínima necesaria para construir un rectángulo, los niños seguramente elaborarán hipótesis similares a las del cuadrado: "es suficiente conocer la longitud de un lado". Comprobarán que esta información no es suficiente; con ese único dato pueden construir infinitos rectángulos distintos. Surge la necesidad de buscar un segundo dato; los niños seguramente propondrán la longitud del segundo lado y al realizar la construcción validarán sus respuestas.

CONCLUSIÓN:

Es importante que veamos cómo se puede llegar a conceptualizar una figura tanto tri-dimensional como bi-dimensional desde los primeros ciclos proponiendo actividades donde los chicos puedan descubrirlas por sí mismos a partir del establecimiento de relaciones, sin nece-

sidad de decirles nosotros la definición o sus propiedades. Asimismo dicha conceptualización permite caracterizarlas y no quedarnos en un mero conocimiento perceptivo que en muchas ocasiones induce a errores.

¿QUÉ TIEMPO Y QUÉ ESPACIO SE PUEDE ENSEÑAR EN LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA 1 Y 2?

Por Mario López y Sergio E. Rodríguez



El aprendizaje de las nociones de tiempo y espacio es esencial en el desarrollo personal y en la adaptación al medio, pero la percepción de las mismas va cambiando en las distintas etapas evolutivas del ser humano.

El presente artículo presenta algunas ideas que se sugieren para tener en cuenta a la hora de programar y elaborar actividades de aprendizaje con relación al tiempo y al espacio en la Educación General Básica, en sus niveles uno y dos.

La elaboración del currículum de Ciencias Sociales supone un trabajo progresivo, diseñando un programa que permita la progresión del aprendizaje, apoyado en la experiencia y los logros previos de los alumnos.

1. EL APRENDIZAJE DEL TIEMPO.

En el aprendizaje del tiempo hay que desarrollar las competencias referidas al tiempo cronológico, primeramente aquéllas que hacen referencia a la civilización y calendario occidental para luego pasar a la relatividad de la cronología (el año uno y su variación en función de cada civilización).

En cuanto al tiempo histórico hay que construir primeramente una red de referencias pautadas en una sucesión de eras y periodiza-

ciones. También se puede introducir en estos niveles educativos el tiempo mítico que puede hacer referencia al Génesis de la Biblia o relatos míticos clásicos o, por qué no, aquéllos que hacen referencias a las culturas indígenas de nuestro territorio.

Por último, hay que tomar en cuenta las linealidades y representaciones de tiempo de sucesión, la idea de duración (corto, medio y largo plazo).

2. APRENDIZAJE DEL TIEMPO: PAUTAS PARA PLANIFICAR ACTIVIDADES.

En esta etapa evolutiva infantil de las operaciones concretas, se nos remite a una necesidad de manipular para poder adquirir conceptos. El pensamiento es sincrético y analógico, es decir, los objetos se relacionan por yuxtaposición, se percibe globalmente la realidad sin distinguir sus componentes y no hay posibilidades de realizar análisis o síntesis. A pesar de ello, los niños hasta los 8 años poseen abstracciones dicotómicas opuestas muy fuertes: justicia - injusticia, seguridad - miedo, valor - cobardía, grande - pequeño, bondad - maldad,

amor - odio, naturaleza - cultura, categorías muy utilizadas en los cuentos y en los juegos, o sea, tanto imaginación como fantasía pueden ser buenas herramientas para desarrollar conceptos por mediación.

Los chicos, en su relación con el tiempo desarrollan categorías temporales a partir de su experiencia familiar, las pueden representar y hacer ordenamientos sencillos a partir de objetos. Pueden utilizar el tiempo mítico, a través de los cuentos y pueden interesarse en las épocas remotas: antes que hubiera seres humanos, en la época de los prime-



ros agricultores, en la época de los cazadores o de las primeras ciudades o de las primeras fábricas.

La formación de la temporalidad podría plantear el desarrollo de sus

competencias en forma progresiva que se centra en la construcción de conceptos espacio - temporales imprescindibles para el estudio de la historia y de la geografía (TREPAT, C.; COMES, P., 1998).

EGB 1

EL TIEMPO	EL ESPACIO
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Quién sos? 2. La familia. 3. Las personas cambian: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo eras de pequeño? • ¿Cómo sos ahora? • ¿Cómo serás más adelante? • ¿Cómo eran tus padres cuando eran pequeños? 4. Años, meses y días. 5. Todo cambia al pasar el tiempo. 6. Antes y después. 7. La sucesión. 8. Los acontecimientos. 9. La duración. 10. Comienzo y final. 11. Al mismo tiempo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La casa. 2. La escuela. 3. Cerca y lejos. 4. Derecha e izquierda. 5. Delante y detrás. 6. Arriba y abajo. 7. Más allá de... 8. Dentro y fuera.

3. EL APRENDIZAJE DEL ESPACIO.

El ser humano piensa, siente y actúa en términos espaciales. Explicamos el mundo en el que vivimos a partir de esquemas espaciales que vamos construyendo en nuestras mentes, producto de la interrelación de nuestras sensaciones con el contexto cultural en que nos movemos. Pero esos mismos esquemas nos impulsan a actuar, nos orientan e inclusive sirven para otros aprendizajes; como por ejemplo: el dominio de nuestro esquema corporal se vincula con el aprendizaje de la lectoescritura.

Antes de seguir adelante hay que definir a qué espacio nos estamos refiriendo, ya que es una palabra que presenta múltiples significados. Pero desde las Ciencias Sociales, el

espacio nos remite básicamente al ámbito, a los lugares en los que se desarrollan las actividades humanas. Tomamos conciencia de esos lugares al descubrir la diversidad de éstos.

Actualmente, se considera que el espacio es una variable básica para entender los hechos sociales y en relación dialéctica con la sociedad. Por ello, los objetivos educativos en la Educación General Básica 1 y 2, se deben dirigir a saber resolver problemas espaciales dentro de múltiples esferas o contextos espaciales:

- Los vinculados con los desplazamientos físicos llevan a resolver problemas de orientación, tomar decisiones sobre caminos a seguir,



leer un mapa o un plano.

- Los vinculados con la comprensión de las redes espaciales de las que formamos parte, las cuales se presentan a distintas escalas (locales, provinciales, nacionales, regionales).

Desde el punto de vista de los contenidos, el espacio es reconocido a través de una serie de conceptos, básicamente de naturaleza geo-

gráfica, que le permitirán al alumno saber pensar el espacio; los contenidos procedimentales, se apoyan primordialmente en el manejo del lenguaje cartográfico y, finalmente, los esquemas espaciales no son algo a observar, sino que debe servir para que el sujeto se considere un actor del espacio, donde toma decisiones espaciales que tienen repercusión espacial.

4. APRENDIZAJE DEL ESPACIO: PAUTAS PARA PLANIFICAR ACTIVIDADES.

Para los alumnos de la EGB 1 y 2 el espacio es un contenedor de objetos, del que podrán recibir mucha información, pero su capacidad de reelaborarla es reducida, por las características de la etapa evolutiva que están atravesando -de las operaciones concretas- y por la comprensión mítica que realizan de la realidad, donde tienden a hacer primar su punto de vista sobre otros posibles, en especial cuando las actividades les resultan difíciles.

Esta etapa es ideal para la memorización de topónimos, la caracterización fisonómica de los paisajes, mediante el uso de tipologías muy sencillas, que le permitan situar las noticias que reciben desde los medios de comunicación y para posteriores explicaciones conceptuales más complejas que realicen los docentes.

En Educación Inicial y en los primeros años de la EGB 1, encontramos un niño al cual le resulta difícil hacer análisis y síntesis de la información que recibe, más bien hace primar su punto de vista sobre otros posibles, pero necesita del contacto directo con los objetos para poder razonar sobre ellos; aunque la mayoría de sus razonamientos son inconexos entre sí y caen en numerosas contradicciones, ya que tiene una imagen bastante fragmentaria de la realidad física y social. A esto se le agrega su vinculación con el lenguaje es sumamente contextualizado, como algo ligado a las situaciones u objetos a los cuales se

refiere. En este período hay que trabajar las nociones topológicas, en especial las referentes a proximidad, separación, cercanía, orden y contorno, aunque las dos últimas son más costosas.

En esta etapa, el niño puede hacer juicios cualitativos acerca de los objetos de distinto tamaño e inclusive utilizar instrumentos de medidas, especialmente en aquellas situaciones que no puede realizar comparaciones visuales. Su cuerpo lo utiliza como elemento de medida y de referencia para organizar el espacio, por eso las relaciones espaciales las considera en forma absoluta y rígida. Su espacio es un espacio vivido, experimentado y práctico, se puede trabajar las distintas medidas de sus espacios cotidianos: los ambientes de su casa, de la escuela, del recorrido casa - escuela, en definitiva, el arriba, el abajo, el aquí, el delante, el atrás.

En cuanto a los conceptos humanos, los niños de entre 5 y 7 años, tienen en claro el concepto de campo o ciudad, según el contexto donde vivan, pero les cuesta precisarlos que, por lo general, lo hacen teniendo en cuenta el tamaño. La dificultad se presenta con el contexto inverso. También un importante número de niños conoce distintos nombres de ciudades, siendo frecuentes las confusiones entre nombres de países, calles, comercios o equipos de fútbol.

La noción de país es un pre-concepto, vago y lejano del cual no se



BIBLIOGRAFÍA

- Bale, J.: *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Madrid, Morata - M.E.C., 1989.
- Gil, P.; Piñero, R.: *El pensamiento geográfico en la edad escolar: La simulación como recurso didáctico*. [En: Carretero, M.; Pozo, J.I.; Asensio, M. (comp.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor, 1989.]
- Trepal, C.A. y Comes, P.: *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, Graò - ICE, 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.

sienten parte, además de negar la posibilidad de pertenecer a dos entidades a la vez, por ejemplo, ser argentino y chaqueño.

La percepción que tiene del entorno es egocéntrica, ya que interpreta el objeto, lo construye él, donde en la observación que realiza actúan en forma combinada tres aspectos: lo que ve, lo que imagina y lo que siente. A su vez es una visión sincrética, donde ve el todo y le cuesta analizar las partes que componen el objeto y viceversa. Por último, es una percepción rígida y estática que no permite reconocer los objetos a través de sus cambios de apariencia, por ejemplo, los árboles en las distintas estaciones.

En cuanto a los niños de 8 hasta 12 años nos encontramos con el pensamiento capacitado para el análisis y la síntesis, la deducción y la inducción y las explicaciones causales, capaz de salir de su propio punto de vista para tomar otro distinto, ya está en condiciones de realizar clasificaciones, ordenar, etc., pero todo ello aplicado a situaciones concretas e inmediatas. Además de que el lenguaje está cada vez menos contextualizado, por lo tanto, sus interpretaciones de las situaciones se comienzan a desligar de sus expectativas frente a ellas. Los problemas los manipula como en la etapa anterior, pero puede imaginar situaciones, por lo tanto, se puede distanciar de la experiencia. Aquí, además de tomar contacto con un tema, puede reflexionar sobre él a través del estudio de gráficos, dibujos o modelos.

Dentro de este planteo para este período, se pueden marcar diferencias entre los niños de 8 años y los de 11, se puede hacer una distinción entre los de 8 y 9 y los de 10 y 11.

Los chicos de 3° y 4° año de la EGB que ya adquirieron las nociones topológicas básicas, citadas anteriormente, agregando las de orden y contorno, pueden reproducir cualquier disposición u orden de objetos y establecer correspondencias entre configuraciones semejantes. Se puede comenzar a trabajar

las nociones proyectivas, donde pueden tomar un punto de vista determinado para hacer una tarea o reconocer los cambios de forma que puede adoptar un objeto cuando lo observamos desde distintas posiciones.

Se notan progresos en las nociones euclidianas, siendo capaces de utilizar un sistema de referencia ajeno a su propio cuerpo y pueden utilizar unidades de medida objetivas para comparar longitudes, distancias y superficies. Ya pueden establecer diferencias entre lugares cercanos y lejanos, aunque no tengan conocimiento directo de los mismos, el manejo de la noción de "entre" es adecuado, comprenden los límites de los lugares, pueden realizar ejercicios comparativos.

La comprensión de los conceptos físicos es precaria, por lo general, definen de distinta forma que el adulto ciertos conceptos. Mientras que los conceptos humanos se dan avances, además de utilizar el tamaño para diferenciar a la ciudad del pueblo, utilizan la idea de "calidad de vida". El conocimiento de nombres de pueblos y ciudades ha aumentado, los errores más frecuentes son mezclar nombres de ciudades con provincias o regiones y de pueblos con los de ciudades. La noción de país es reconocida por un importante porcentaje de niños, entendiéndolo como un todo que incluye ciudades, pueblos y que puede formar parte de varias de estas situaciones a la vez. También reconoce el concepto de extranjero y que ellos pueden serlo, además que en su país pueden vivir extranjeros como que los países fuera del de uno son países extranjeros.

La representación de los espacios familiares se caracteriza por ser "mapas - cadena", caracterizados por la presencia de calles o zonas pero sólo parcialmente coordinadas; respetan el orden y la dirección, pero no la escala y las distancias y escaso dominio de la perspectiva, donde predomina la representación icónica, aunque están las dadas las condiciones para una superación rápida de esta situación.

EL ECOSISTEMA FACTORES ABIÓTICOS EL CLIMA DEL PLANETA

Por Claudia Viola y Alejandro Lino

"...La naturaleza, insatisfecha, no despliega su vigor en un solo empeño, sino que se complace en promover sucesivos cambios."

(Petronio: *El Satiricón*. -Fragmentos.-)

El océano y el clima

Las corrientes oceánicas juegan un papel fundamental en la distribución del calor sobre la superficie de la Tierra y, por lo tanto, influyen notoriamente en el tipo de clima de los continentes.

En general, en las grandes cuencas oceánicas, el agua fría circula hacia los trópicos a lo largo de las costas occidentales de los continentes y, a la inversa, el agua cálida se dirige hacia las latitudes más frías por las costas orientales.

El origen de estas corrientes y contracorrientes reconoce varios factores, siendo los más importantes las diferencias térmicas y de densidad entre las distintas regiones del Planeta, el efecto de la rotación de la Tierra y, fundamentalmente, las grandes corrientes de aire atmosférico que determinan los vientos fijos y que ya hemos analizado en detalle en las secciones anteriores.

En realidad, las condiciones físicas de los océanos son tanto o más complejas que las de la atmósfera. Existe una gran variabilidad de condiciones aún dentro de un mismo sector geográfico, pues mientras la superficie de las aguas oceánicas se halla sumamente influida por las condiciones climáticas atmosféricas, a medida que aumenta la profundidad considerada se observan cambios de salinidad, densi-

dad y temperatura bastante notorios.

La temperatura del agua del mar que se halla inmediatamente debajo de la capa de hielo del Ártico o de la Antártida se encuentra siempre unos cuantos grados por encima del punto de congelación e, inclusive, puede llegar a ser decenas de grados superior a la del ambiente atmosférico. No es absurdo decir que en realidad se trata de aguas cálidas con respecto al medio exterior y no es una cuestión menor a tener en cuenta cuando debe explicarse su enorme capacidad para sustentar la gran masa biótica que forman tantas especies marinas que las habitan.

A la inversa, la relativamente alta temperatura superficial de las aguas tropicales desciende abruptamente por debajo de los cincuenta metros de profundidad y se torna francamente fría por debajo de los doscientos metros. Junto con la poca difusión de la luz solar más allá de los treinta metros de profundidad, debemos encontrar en estos factores la marcada diferencia que existe entre la multicolor variedad de vida de los arrecifes coralinos o de los cayos caribeños con respecto a las comunidades de las aguas profundas.

Debemos considerar, además, los efectos que sobre las aguas pro-





La riqueza de los mares del sur.

Un caso particularmente importante lo constituye el cinturón de aguas emergentes que rodea a la Antártida. La temperatura fría y la alta salinidad de las aguas de la superficie del mar que hay alrededor de este continente las torna lo suficientemente densas como para iniciar un lento descenso hacia las profundidades. Esto es aún más pronun-

ciado en invierno, pues a medida que las capas de agua más superficiales se congelan, buena parte de su contenido salino se traslada a las aguas

fundas produce la topografía del fondo oceánico, con sus profundos abismos y fosas, sus colosales cadenas montañosas y sus incesantemente activos volcanes y grietas. Estos últimos no sólo son fuente de enormes cantidades de calor que generan "oasis" de altas temperaturas en las gélidas profundidades oceánicas, sino también importantes emisores de materiales inorgánicos que enriquecen el contenido de esas aguas. Las particulares condiciones de estas regiones submarinas, que combinan altísimas presiones, temperaturas extremas y alto contenido de sulfuros han dado lugar a la adaptación evolutiva de formas de vida tan extrañas a nosotros, seres superficiales que desafían al saber de la comunidad científica especializada, excitan la imaginación de los aficionados y nos hacen pensar en aliens a los casi ignorantes en estas cuestiones.

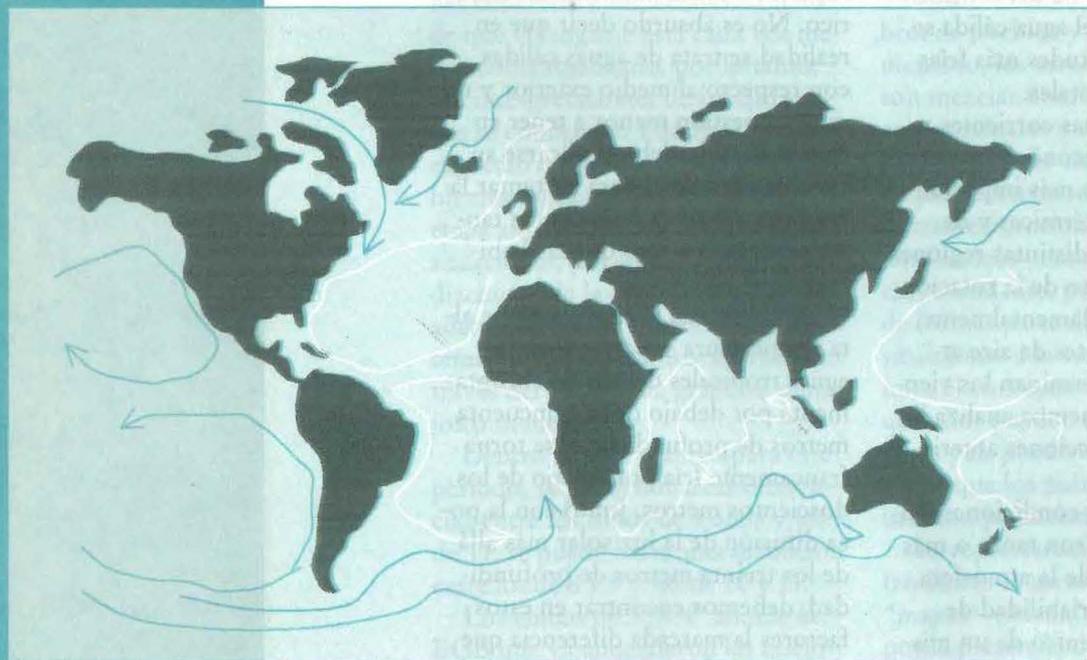
Como puede observarse en el mapa de las principales corrientes oceánicas, la corriente fría de Humboldt que baña las costas de Chile y Perú, crea ambientes fríos y secos a lo largo de este litoral. A la inversa, la corriente cálida del Golfo lleva un clima templado hasta el norte de Europa y las Islas Británicas, que contrasta notoriamente con el clima de América del Norte, a las mismas latitudes.

Además de estas corrientes más o menos superficiales, que podríamos comparar sin temor a equívocos con gigantescos ríos dentro del mismo mar, existen otros movimientos de las aguas oceánicas no menos importantes.

Uno de estos movimientos se denomina "emergencia" y consiste en el ascenso vertical de aguas profundas hacia la superficie del mar. En general, estas corrientes de emergencia se originan en las regio-

nes en las que las corrientes superficiales divergen cambiando de dirección, en particular en las márgenes occidentales de los continentes. Este cambio de dirección de las corrientes marinas ayudado por la deflexión que provoca la rotación terrestre y los vientos Alisios, arrastra grandes masas de agua muy lejos de las costas. Este movimien-

to es compensado por el ascenso de iguales cantidades de agua de las profundidades marinas, generando enormes corrientes circulares en sentido vertical. Como estas aguas de ascenso son muy ricas en nu-



Principales direcciones de las corrientes oceánicas.

Corriente fría



Corriente cálida



trientes, las zonas de emergencia son a menudo regiones marinas de una productividad biológica muy alta. De esta forma, las zonas pesqueras fijas más importantes del mundo se hallan en estos lugares, como por ejemplo la costa de Perú y Ecuador en el Pacífico o la región Noroeste de África en el Atlántico.

Las zonas de emergencia son extremadamente importantes para

los ecosistemas marinos. Debido a que las aguas de la superficie tienden a sufrir un agotamiento de nutrientes por sedimentación de los restos de animales y vegetales, el agua profunda que emerge hacia la superficie repone buena parte de estos nutrientes transformándose en una fuente de alimento para una enorme variedad de especies.

Experiencia de Laboratorio: La solubilidad.

Una de las propiedades físicas más importante del agua es la facilidad con la que se disuelven en ella multitud de sustancias. Claro ejemplo de lo que acabamos de afirmar es el agua de mar. Un kilogramo de agua de mar contiene 35 gramos de diversas sales siendo la de mayor proporción la sal común o cloruro de sodio. En promedio puede decirse que un litro de agua de mar contiene aproximadamente 30 gramos de cloruro de sodio y alrededor de 5 gramos de cloruro de magnesio.

Cuando disolvemos un sólido en un líquido estamos realizando una solución o disolución de sólido en líquido, aclarando que no son el único tipo de soluciones posibles de realizar. El sólido disuelto recibe el nombre de soluto y el líquido que acepta que el sólido en cuestión se disuelva en él, se denomina solvente. En el agua de mar, entonces, el principal soluto es el cloruro de sodio y el solvente agua.

7. Podemos comprobar que el cloruro de sodio es soluble en agua agregando pequeñas porciones de sal a una cierta cantidad de agua. De la misma manera es posible analizar la solubilidad de otras sustancias en el agua, como por ejemplo arena, sulfato de cobre, cloruro de

potasio, azúcar etc.

Ahora bien, el proceso de disolución de un soluto en un solvente tiene un límite a partir del cual al seguir agregando el sólido el mismo no se disuelve más, aún agitando. En este caso decimos que la solución se ha saturado y, en consecuencia, tenemos una solución saturada de dicho soluto. Pasando este punto, entonces la solución será sobresaturada y el soluto en cuestión precipitará al fondo del recipiente.

2. Seguir agregando pequeñas porciones de los solutos solubles en agua con los que trabajamos en el punto anterior hasta formar soluciones saturadas de los mismos (no olvidar agitar con varilla de vidrio luego de cada agregado).

3. En los cursos superiores podemos trabajar con un volumen constante de agua y agregar a cada volumen porciones iguales (pesándolas previamente) de los distintos solutos. En estas condiciones es posible determinar cual solución llega primero a su saturación y cual es la cantidad aproximada de soluto que acepta en cada caso.

Uno de los factores favorecedores de que un soluto se disuelva en

que hay inmediatamente por debajo, aumentando aún más su densidad.

Se origina así una gran corriente descendente de aguas frías y muy densas que forman el agua de fondo de la Antártida que se extiende hacia el norte sobre los fondos oceánicos. Cerca del continente, está agua es reemplazada por el ascenso de la denominada agua profunda del Atlántico Norte, que se ha estado moviendo lentamente a gran profundidad durante cientos de años. Como este patrón de aguas sumergidas y emergentes es impulsado por las diferencias de temperatura y salinidad, se lo denomina circulación termohalina.

Si bien estas aguas son algo pobres en oxígeno, arrastran tal concentración de nutrientes y oligoelementos que su zona de emergencia se ha transformado en la región de mayor productividad biológica del Planeta.

Este fenómeno ha hecho concentrar en la zona a las mayores flotas pesqueras del mundo. Miles de enormes buques factoría españoles, japoneses, coreanos, rusos, estadounidenses, británicos, holandeses, franceses y noruegos están devastando a la



mayor reserva biológica del mundo... jugando con lo que no tiene repuesto y a caballo de la delirante miopía de la renta económica inmediata.

un solvente es la temperatura. Este hecho puede ser fácilmente verificable a partir de la siguiente experiencia:

1. Llenar con agua las tres cuartas partes de un tubo de ensayo y agregar pequeños cristales de sulfato de sodio en forma progresiva. Agitar continuamente. Cuando queden

cristales sin disolverse detener el agregado de soluto.

2. Calentar cuidadosamente y observar cómo se disuelven los cristales.

3. Dejar enfriar la solución y observar cómo se reconstituyen los cristales de sulfato de sodio en una cantidad igual a la que se había disuelto al calentar.

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.

Cursos



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 de (CIPOD) de Ediciones La obra presenta sus cursos presenciales para las áreas de Ciencias Naturales y de Informática para el Tercer Ciclo 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.

- I Recursos naturales y ambiente.**
 (Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)
- I Algunos conceptos fundamentales de las ciencias naturales y su enseñanza.**
 Nivel I: Estructura del universo y fenómenos electromagnéticos.
 (Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)
- I Algunos conceptos fundamentales de las ciencias naturales y su enseñanza.**
 Nivel II: Sistemas físico - químicos y sistemas biológicos.
 (Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)
- I El laboratorio en el aula.**
 (Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)

Solicite información a CIPOD-Departamento de Capacitación,

Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires (At.: Lic. Sandro Rivera). Tel./Fax: (011) 4958-1777/ 1779/6283

E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

Expresión Corporal

El cuerpo en la escuela.

Por Mercedes Oliveto y Dalia Zylberberg



En el artículo anterior definimos a la Expresión Corporal, expusimos un panorama general de sus contenidos y el modo en que puede organizarse.

En esta entrega abordaremos los objetivos generales y metodología específica.

Llegó el momento pues, de "poner el cuerpo".

...Es la mañana temprano, estoy viajando para comenzar un día de trabajo. Me siento llena de entusiasmo y expectativa. Me esperan en este día, cuatro clases de Expresión Corporal, con cuatro grupos de chicos de 8, 7, preadolescentes de 11 y 12, y finalmente, los inquietos de 5 años. Cuatro capítulos sucesivos en los que abriremos la puerta al aprendizaje, pero también a la aventura y la fantasía.

El proyecto de hoy es "La Tela-raña", y a su alrededor se entretejerán las líneas, huecos, niveles, los espacios de encuentro, las distancias.

Modificar el espacio, recorrerlo, investigarlo y crear en él, con los otros o solos, son las consignas. Pero si bien el espacio es el que contiene a las actividades, lo que nos contiene al grupo y a mí, como docente, son: la curiosidad, la emoción del descubrimiento y la posibilidad de dejar volar la imaginación en este lugar diferente, construido entre todos.

Para esto, cada niño tenderá su

línea con una hebra de lana, afirmando los extremos en algún punto fijo de la sala: percheros clavitos, manijas, etc. A las líneas trazadas por un grupo, se irán sumando las de las clases siguientes; es decir, que esta estructura espacial, será construida y experimentada a lo largo del día, por todos los chicos (una variante es complementarla con rollos de papel higiénico, que se engancha y cuelga de los hilos ya tendidos, haciéndolos más visibles e incorporando líneas curvas).

La exploración y el juego, entretejidos alrededor de esas lanas que cruzan el aire, serán el desafío para poder abordar vivencias y situaciones nuevas, o renovadas.

La actitud participativa y el acuerdo básico de encontrarnos; el cuerpo y la emoción aunándose en la expresión, serán punto de partida y materia prima para el transcurso de las clases.

La creatividad del grupo y de cada uno de sus integrantes irá tomando forma y movimiento al recorrer la dirección de una hebra, al atravesar la estructura sin tocarla con ninguna parte del cuerpo o probar cuántos cabemos en cada hueco. Estas variantes u otras, serán explicitadas una a una desde las consignas; así, las propuestas orientarán la búsqueda, mantendrán la contención y, a la vez, oficiarán de marco referencial para poder jugar en libertad.

Desde el principio debe quedar



Nota: Lo anteriormente dicho nos parece posible en la medida en que como docentes nos planteemos la necesidad del propio crecimiento junto con el grupo, a fin de que todos podamos transitar esa "...hora de mil descubrimientos..." que, a través de las palabras de Murray Schafer, citamos en el artículo anterior.

Bibliografía

- Krasmanski, Osvaldo: *El árbol azul*. Ed. A Construir. Colección Puerta Abierta.
- Murray Schafar: *El rinoceronte azul*. Ed. Ricordi.
- Núñez, Carlos: *Educación para transformar, transformar para educar*.
- Oliveto, M. y Zylberberg, D.: *Expresión corporal en EGB 1 y 2*. (En: *La obra para la EGB*. Año 79 - N° 949, Julio 2000.)

en claro que lo armado se desarmará, al terminar el día, cuidadosamente.

En este caso, los contenidos abordados son:

Educación del movimiento: *Espacio personal, parcial, total, social y físico. Niveles, líneas y planos. Direcciones. Trayectorias.*

Proceso de comunicación: *Intragrupal, en el nivel de interacción.*

Proceso de creación: *Imágenes visuales e imágenes productivas y evocativas.*

Las ganas de investigar, transformar y jugar en el espacio, están siempre presentes en los niños, por lo que esta actividad podrá resultar interesante aún para grupos de tan diferentes edades.

Cada docente deberá adaptar la organización y presentación del tema, en función de la edad, número de niños y otras características tales como el nivel de agresión, a fin de evitar los desbordes que podrían implicar alguna situación peligrosa y poder encauzar positivamente el entusiasmo despertado.

Los **OBJETIVOS GENERALES** de la Expresión Corporal son fundamentalmente:

- Promover en los alumnos una relación fluida y gozosa entre sus movimientos y su necesidad de expresarse.
- Que tomen conciencia acerca de la importancia del cuidado de su cuerpo y el de sus compañeros.
- Que desarrollen actitudes de respeto y valoración por las creaciones propias y ajenas.
- Que, a partir de su expresión espontánea, desarrollen su sensibilidad y el disfrute que proporciona en movimiento.
- Que puedan ir superando el temor al ridículo y se permitan crear con libertad, según su propia búsqueda estética.
- Que incorporen la vivencia del cuerpo como medio de comunicación.

- Que amplíen sus posibilidades en el manejo del tiempo, el espacio y la energía.

- Que enriquezcan su lenguaje de movimiento con nuevas dinámicas.

Según lo expresado por Carlos Núñez H., en su libro "Educar para transformar, transformar para educar", un **EJE TEMÁTICO** "...Es el punto de vista particular o coyuntura que nos permite lograr una secuencia ordenada y articulada de los temas específicos de contenido, presentes en el tema generador en base a los objetivos planteados con y para un grupo de participantes determinados".

Los objetivos que nos planteamos al abordar un **proyecto áulico** cobran sentido dentro de la realidad grupal, por lo cual, una vez realizado el **diagnóstico** de cada grupo y su circunstancia, podremos formularnos las siguientes preguntas:

¿Qué necesidades tienen?

¿Qué aportes se pueden brindar desde la Expresión Corporal para su crecimiento?

La respuesta a la primera pregunta expresa los **OBJETIVOS ESPECÍFICOS** que nos plantearemos con y para ese grupo en particular. La segunda respuesta, nos circunscribe a los **CONTENIDOS** específicos de esta disciplina; y en relación con el diagnóstico previo podremos formular las **EXPECTATIVAS DE LOGRO**.

Es importante que la temática del proyecto sea cercana a los intereses de los niños. Cuanto más conozcamos al grupo (edad, características, gustos, hábitos, situación socioeconómica, dificultades, experiencias previas, estructuración grupal, relaciones vinculares, etc.), más acertada podrá ser la elección.

Nos parece conveniente que el tema tenga cierta amplitud, para



que permita integrar los emergentes grupales, o el tránsito por distintos contenidos, manteniendo coherencia con el referente temático.

En el proyecto "La Telaraña", propuesto como ejemplo en este artículo, los objetivos fueron:

- Que los niños sean partícipes, modificadores y constructores del espacio a compartir.
- Que puedan ponerse en juego interviniendo corporalmente en ese espacio.
- Que interactúen y se vinculen con los demás.
- Que desarrollen su creatividad e imaginación.

También podríamos armar una estructura similar, sin proponer ninguna imagen asociada "a priori", dejando que ellos vinculen lo que ven con imágenes traídas desde el mundo de sus fantasías: de pronto laberinto, una montaña llena de cuevas, la trama de un tejido grande como todo el salón, el nivel del mar, para nadar como pe-

ces por debajo, o ser olas y espuma con sus brazos y manos emergiendo entre los huecos y, ¿por qué no?, ratones jugando en los agujeros de un queso.

Como docentes, adultos, se nos hace imprescindible atrevernos a reactualizar las propias vivencias infantiles, recuerdos personales, juegos de infancia, sustos, descubrimientos, pesares y amores. Todo esto constituye, para los que trabajamos con niños, un bagaje de recursos, auténtico cofre de sorpresas que es necesario abrir para poder entrar y salir del juego, compartiendo con ellos desde "adentro" y pudiendo tomar distancia para guiar oportunamente la clase con la responsabilidad que nos da nuestro rol.

"...el espíritu de investigación, la posibilidad del juego y el entender el aprendizaje como un descubrimiento personal, posibilitan el disfrute del hecho educativo."

(Krasnanski, Osvaldo: *El árbol azul*. Edit. A construir. Colección: Puerta abierta.)



Mercedes Oliveto es Profesora Nacional de Enseñanza Corporal. Directora del Instituto Gandhi. Capacitadora de CIPOD La obra.

Dalia Zylberberg es Profesora Nacional de Enseñanza Corporal. Docente del Instituto Gandhi. Capacitadora de CIPOD La obra.



"PERMITIDO TOCAR" O CUANDO EL ARTE ESTÁ DE FIESTA.

Por Norma Alasia



En 1998 fue *Chagall para chicos*; el año pasado, *Velázquez para chicos* y este año, la tercera Edición de "Permitido Tocar" en la Argentina se llama AnimArte.

Igual que los años anteriores, se trata de una Mega Exposición que tiene por objeto acercar el arte a los niños, estudiantes y público en general, no especializado en el tema pero, en este caso, con el propósito de concientizar acerca de la preservación del Planeta, la protección de la vida animal, el medio ambiente y el equilibrio ecológico.

Con la misma técnica con que fueron presentadas las ediciones anteriores, este espectáculo cultural ofrece al visitante un recorrido guiado interactivo de dos lecturas: una académica, relacionada con los temas tratados en las unidades de las distintas materias escolares de la EGB y Polimodal y otra, vinculada con el aprendizaje no formal para niños, adolescentes y adultos en general.

Sus organizadores nos cuentan que "esta vez, más de cincuenta artistas consagrados y de generación intermedia han manifestado en modo elocuente el sentimiento y com-

promiso por la causa preservacionista. El encuentro de estas valiosas pinturas, esculturas e instalaciones permitirá, además, a los estudiantes conocer las tendencias que han dado lugar a los movimientos del siglo XX en el arte. El recorrido obedece a un orden cronológico que se define en diez estaciones. La historia es contada por los guías en forma original a partir de anécdotas sobre los temas y personajes del arte.

El catálogo-guía del visitante contiene preguntas entretenidas sobre cada estación del recorrido que le permiten interactuar con la obra y los guías. Se crean así, vínculos entre diferentes generaciones en el juego, con múltiples puntos de encuentro".

PASEN Y VEAN...

La Muestra. Recorrido principal.

Se trata de un circuito guiado interactivo por la obra pictórica sobre la vida animal.

Aquí nos encontramos con obras de cincuenta artistas en diferentes disciplinas: pintura, grabado, escultura e instalación.

Entre los artistas participantes



podemos ver en Pintura a: Ricardo Carpani, Ana Rosa Giovannetti, Luis Felipe Noé, María Teresa Bobbio, Nicolás García Urriburu, Víctor Chab, Fernando Espino y Cristina Nizawa, etc.

En Grabado a: Beatriz Navas, Néstor Goyanes, Alda Armani, Marta Pérez Temperley y Ulfer Pily.

En Escultura e Instalaciones: Osvaldo Decastelli, Marina Dogliotti, Pablo Larreta, Ester Barugel y a aborígenes de las comunidades Wichi, entre otros.

Y la Fotografía, que estuvo a cargo de: Francisco Erice, Amancio Alem, José Gabriel Vítori y Fernando Scharevsky.

También se realizan memorias descriptivas y comparaciones entre los distintos movimientos del arte del siglo XX (en el cuadernillo que se entrega a los docentes se encuentra una síntesis muy útil sobre el tema).



Talleres de Actividades Creativas.

Quizás -y sin ánimo de ofender a nadie- podemos decir que éste es el sector que más entusiasma a los chicos, porque aquí pueden ensuciarse las manos, expresarse y divertirse, además de volcar lo que aprendieron.

Pero este año, las actividades plásticas se desarrollan de un modo especial: utilizando elementos de la naturaleza. (Este sector se encuentra a cargo de alumnos avanzados de las escuelas de arte.)



Mundo Animal. Circuito Libre.

El recorrido, en este caso, es por la vida selvática, a través de imágenes, sonidos, informes y fotografías desplegadas en un viaje experimental por el reino animal.

Chicos y grandes se contactan con un panorama sobre el hábitat, ecosistemas, recursos y medio ambiente.



Sala de Sellos.

Especial para los más chicos, ya que se ofrece un juego de reconocimiento: cada niño tiene un catálogo donde, además de encontrarse información de las diferentes estaciones del recorrido, hay espacios en blanco. Acá deberán estampar el sello correspondiente a cada estación, completando la imagen de lo visto.



Además... una Sala de Multimedia destinada a juegos interactivos para recomponer en las pantallas, los cuadros del recorrido.

Una Huerta Orgánica, con actividades a cargo de la Facultad de Ciencias Agrarias.

Un Microcine, donde se proyectan documentales de la BBC de Londres sobre el mundo animal, el entorno geográfico y el humano.

Talleres sobre "tóxicos", "biodiversidad", "energías renovables", entre otros temas, a cargo de Vida Silvestre.

El Café Literario, destinado a la lectura y a participar de actividades como sopa de letras, menú a la carta, literatura en juego, etc.

El Set fotográfico -que divierte a grandes y chicos- donde los asistentes se encuentran con un espacio ambientado pictóricamente con la imaginería selvática y silvestre del pintor Ricardo Carpani. En este caso, el público encarna a los personajes de la selva con trajes, completando la obra y fotografiándose dentro de la misma.

Y por último, los fines de semana se presenta en un escenario al aire libre la obra "El maleficio de la mariposa", de Federico García Lorca.

AnimArte se presenta en el Palais de Glace -Posadas 1725- con el patrocinio de la Secretaría de Cultura de la Nación, hasta el 6 de agosto (lo viene haciendo desde el 16 de junio) todos los días de 08.30 a 20.30. Vale la pena acercarse.



Norma Alasia es
Bibliotecaria Profesional y Periodista.

25 Y 26 DE AGOSTO
CAPITAL FEDERAL



Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

**1^{RA} JORNADAS NACIONALES DE CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN
PARA DOCENTES DE EGB 1 Y 2**

"DE LOS APRENDIZAJES A LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS"

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

Destinatarios: Docentes, equipos de conducción, inspectores y estudiantes de los últimos años del profesorado de EGB.

Temáticas generales a abordar:

- ! Los equipos de conducción: reformulación de roles para una práctica distinta.
- ! Planificación institucional: teorías y prácticas de una nueva visión.
- ! Las reuniones de padres en EGB. ¿Para qué?
- ! Las prácticas docentes en:
 - matemáticas.
 - lengua.
 - ciencias sociales
 - naturales.
- ! Juego y creatividad: el jugar es asunto serio.
- ! Temas transversales: ¿Cómo trabajar valores en EGB?
- ! Formación Ética y Ciudadana: actividades sugeridas para su enseñanza y aprendizaje.

Profesores: Equipo docente de CIPOD.

Coordinador General: Prof. Lic. Sandro Rivera.

Modalidad: Paneles, talleres y Conferencias.

Horario de Realización:

25 de Agosto: 17:00 hs. (acreditaciones)
18:00 hs. - 21:00 hs. (desarrollo).

26 de Agosto: 9:00 hs. - 12:00 hs.
14:00 hs. - 18:00 hs.

AUSPICIA:



Informes e Inscripción:

CIPOD: Agrelo 3923 (1224) Capital Federal.
Telefax: (011) 4958-1777 / 1779 / 6283 (9:00 hs -17:00 hs).
Email: edicioneslaobra@ciudad.com.ar
Sr. Javier Ferrario: (011) 4233 - 3225 (18:00hs -22:00 hs)



CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Fernando Blumenkranc y Rubén Oddo

El objetivo del presente artículo es precisar el enfoque en lo que respecta a la evaluación, tanto sea la que se orienta a los aprendizajes de los alumnos, como la que se orienta al departamento del área a partir de los conceptos vertidos en el texto del artículo anterior.

Para esto convendrá retomar la cita de César Coll, donde decía: "la evaluación debe permitir ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos mediante aproximaciones sucesivas y debe determinar el grado en el que se han conseguido las intenciones del proyecto" (1994). Esta cita nos resultará útil para pensar ambos abordajes aunque pareciera estar orientada exclusivamente al alumno. Aparece el concepto de proyecto y eso incluye las producciones de los alumnos en un determinado contexto; las mismas pasarán a ser leídas desde ese contexto y así deberán ser reinterpretadas institucio-

nalmente, si es posible.

Retomar la idea de proyecto es esencial porque nos reenvía al diagnóstico de la situación e incluye un compromiso de todos los actores abriendo nuevamente el tema de la participación. Entonces, antes de diseñar instrumentos de evaluación, valdría formularse algunas preguntas, como por ejemplo:

¿Cómo han participado los alumnos en la elaboración del proyecto de trabajo?

¿Hay objetivos compartidos con el docente?

¿Cómo se realizó el diagnóstico?

¿Se deduce del proyecto elaborado una articulación entre los intereses de los diversos actores o prevalece de manera muy notoria un sector de opinión?

Las respuestas que vayamos encontrando a estas preguntas van a tener un peso muy decisivo en la elaboración de instrumentos de evaluación, tanto hacia el alumno como hacia el departamento.

Evaluación de los aprendizajes del alumno.

En los inicios de la tarea hay un proceso de diagnóstico, es ahí donde deberán considerarse los aprendizajes previos de los alumnos y a partir de entonces incorporar lo que los docentes y la institución consideran necesarios más los intereses de los alumnos.

Este proceso de diagnóstico debería constituir un momento de diálogo, de búsqueda de ciertos consensos para operar luego, a partir de lo acordado. De este modo, el alumno comprenderá lo que va a hacer y se verá protagonista. Los docentes percibirán que hacen su aporte en la ayuda pedagógica y la institución verá cumplir su misión.

Sin este marco previo de consenso, de acuerdo, los resultados de la evaluación serían prácticamente falsos.

Cuando el alumno trabaja sobre lo que no le interesa, sobre aquello a lo cual no le puede asignar valor porque no lo comprende, es difícil que podamos verlo en una producción interesante y rica en el momento de ser evaluado. Encontraremos -sin embargo- algunas estrategias en juego para sobrepasar esa situación exigente, con poca implicancia interna, ya que se estaría preocupando por aprobar y no tanto por aprender.

Suele ocurrir que muchas veces

(Segunda parte.)



las situaciones de evaluación no son explicitadas frente a los alumnos. Se van desarrollando las clases y luego al final del período surge una nota, una calificación, puede ser de modo conceptual o numérico, que el docente la elaboró a través de la observación cotidiana, pero donde el alumno al no conocer cuáles fueron las modalidades de evaluación, es difícil que se reconozca en la misma.

El grado de explicitación de los procesos de evaluación es determinante en los logros de los alumnos. Los ocultamientos a este nivel sólo constituyen obstáculos en la tarea. Si buscamos mayor protagonismo por parte de los alumnos, es innegable que deben conocer cómo van a ser evaluados.

Otro problema que debemos abordar es cómo atender y considerar los aspectos cualitativos y cuantitativos. Con este enunciado nos referimos a que dentro de la educación física es simple encontrar "tests" y múltiples posibilidades de medición, siempre dentro de un perfil cuantitativo, pero es más complejo encontrar modalidades de evaluación de los aspectos cualitativos.

Poder considerar la armonía, la fluidez, la seguridad, la creatividad, en el movimiento y vincularlo con la singularidad de cada alumno podría estar en las antípodas del paradigma de la objetividad, ya que compromete de manera interesante cuestiones subjetivas, pero es bien cierto que es un problema central a considerar.

Si vamos a privilegiar lo cuantitativo, tenemos ayuda en los "tests" y las múltiples mediciones, pero hay mucha bibliografía sobre el tema.

Si vamos a privilegiar lo cualitativo, habrá que ajustarse más a una

observación sistemática, con listas de control y diversos modos de sistematización de datos. Será necesario también una profunda explicitación de los conceptos; por ejemplo, a qué nos referimos con "fluidez" o "creatividad".

Ahora bien, si el objetivo de la evaluación es mejorar los aprendizajes, vamos a tener que considerar ambos aspectos, ya que tanto lo cuantitativo, como lo cualitativo, van a poder decirnos algo de la evolución del alumno, pero ninguno de los dos conceptos nos hablarán de la totalidad, aplicándolos por sí solos.

El modo en que podamos combinar la presencia de lo cuanti y lo cualitativo estará determinado por las características del proyecto institucional.

Otro aspecto que resulta esencial considerar es el valor que tendrá el logro técnico. El modo de realización de una acción, es decir su técnica, es un aspecto que tradicionalmente ha sido muy considerado dentro de la disciplina, educación física. Esto ha tenido y tiene sus riesgos ya que un enfoque tecnicista, nos llevaría a que los alumnos deban ceñirse a un modelo externo, lejos de considerar las propias modalidades de resolución de un problema motriz.

Si damos mayor importancia a la investigación y la búsqueda de modos de resolución propios de cada alumno de los problemas de movimiento, vamos a tener que recurrir a la observación, al seguimiento, sin tener en primer plano al modelo técnico externo.

El diseño de las situaciones de evaluación, también deberá ser solidario con este principio.

Si tomamos un "test" de salto, podremos medir "cuánto" saltó, pero si observamos al alumno en



BIBLIOGRAFÍA

- Díaz Barriga, Ángel: *Didáctica y Curriculum*. México, Nuevo mar, 1987.
- Coll, César: *Psicología y Curriculum*. Bs.As., Paidós, 1994.
- Apel, Jorge: *Informar y Evaluar*. Bs.As., Aique, 1997.
- Bleger, José: *Psicología y Psicohigiene Institucional*. Bs.As., Paidós, 1978.
- Litwin, Edith: *La evaluación, campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. (En: Autores varios: *La evaluación de los Aprendizajes en el debate contemporáneo*. Bs.As., Paidós, 1998.)
- Pieron, Maurice: *Didácticas de las Actividades Físicas*. Madrid, Gymnos, 1988.

una situación de juego donde el salto deba intervenir, vamos a observar una multiplicidad de modos de resolución individuales, vinculando más la situación de evaluación a una realidad de aplicación probable.

Como decíamos antes, también el peso que le vamos a dar al logro técnico, va a depender del proyecto general y esto es lo que merece discutirse en el marco de docentes y directivos.

También hay que considerar que es necesario que las actividades de enseñanza sean solidarias y coherentes con las actividades de evaluación. Dicho así, parece una obviedad, pero en la práctica puede observarse que muchas veces se enseña de manera muy mecánica, muy aferrada a la técnica, al cómo deben ser las cosas, con estrategias muy centradas en el docente y luego en una situación de evaluación o en un partido "sorprende" que los alumnos no sean autónomos y tengan poca capacidad de resolución.

La evaluación de procedimientos, conceptos y actitudes va a depender -en principio- de la planificación previa. En tanto en el plan puedan ser discriminados cuáles serán los procedimientos, los conceptos y las actitudes a enseñar y esto mismo acordado con los alumnos, es que podremos organizar la actividad y evaluar.

El obstáculo está en la posibilidad de discriminar, en el caso de esta disciplina, los tres tipos de contenido y el planteo de la propuesta para enseñar cada uno.

Si no está claro cómo se enseña,

un aspecto estratégico, o la cooperación, o el respeto al otro, es imposible saber cómo evaluar. Suele ocurrir que las clases transcurren con mucho peso en las acciones y pocos espacios para la reflexión y el intercambio entre alumnos. Con esto nos preguntamos cuánto se le dedica al aspecto conceptual y actitudinal involucrado en la motricidad.

Nos podríamos plantear la siguiente secuencia como necesaria para llegar a una situación de evaluación de estos aspectos:

- a. El docente debe tener en claro la diferenciación de los tres tipos de contenido.
- b. Debe tener estrategias para enseñarlos.
- c. Debe consensuar esto con los alumnos.
- d. Habrá que desarrollar las actividades.
- e. Luego sí, evaluar.

Como se verá, falta un largo camino por recorrer.

Por lo dicho vamos a asignarle a la observación sistemática, al registro narrativo, a las listas de control y cotejo un peso decisivo como instrumentos de evaluación en tanto son herramientas que por un lado nos permiten establecer una secuencia y, por el otro, permiten incluir un juego múltiple de variables. Si observamos una clase y hacemos su registro, vamos a poder contar no sólo con las realizaciones de los alumnos, sino también con una descripción de las condiciones de contexto en las que esas producciones se dieron, y eso es muy valioso si valoramos la singularidad en los aprendizajes.

Sobre la evaluación de la tarea departamental.

Hay que considerar que para poder hablar de un proceso de evaluación de la tarea departamental será necesario, primero, establecer un encuadre y explicitar cómo se va a trabajar y a seguir la tarea. Si este encuadre no está establecido ya significa que una gran cantidad de variables van a quedar libradas a la espontaneidad, con resultados conocidos.

Nos podríamos hacer algunas preguntas previas:

1. ¿Cuándo y cómo serán las reuniones de área?
2. ¿Habrá observaciones de clase? ¿Quién las hará? ¿Cuándo?
3. ¿Habrá una devolución al docente de esa observación? ¿Cuándo? ¿Cómo?
4. ¿Los docentes harán evaluaciones, mensuales, semanales? ¿Por es-

crita? ¿Verbales? ¿Quién las lee?
5. ¿Los docentes harán observaciones de otro docente y luego intercambiarán opinión? ¿Cuándo? ¿Cómo?

6. ¿El jefe de área tiene reuniones con directivos? ¿Cuándo?

7. ¿Los directivos visitarán las clases? ¿Cuándo? ¿Cómo?

Estas son preguntas que si no tienen una resolución dentro de la institución vamos a estar lejos de poder hablar de un marco de evaluación interna.

Decimos que las modalidades de evaluación y seguimiento de la tarea deben estar explicitadas en el encuadre con la intención de evitar caer en la situación de la evaluación como "sorpresa", como "corte" inesperado, o como impostergerable reunión cuando "pasa algo" o algún acontecimiento se avecina: torneo, campamento, muestra, etc.

Los procesos de evaluación de-

ben comprometernos con herramientas que nos permitan establecer líneas de continuidad en las secuencias temporales para poder pensar la racionalidad de los procesos de enseñanza.

La evaluación de la tarea está más vinculada al "seguimiento" que al "corte", por eso el modo en que sean explicitados sus tiempos y momentos van a tener un peso significativo.

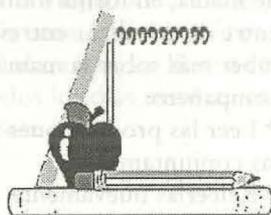
Si el docente sabe cuándo y cuáles son los momentos en los que la problemática cotidiana será tratada, sus condiciones de operación serán mejores. Si no sabe cuándo serán tratados los problemas, los montos de ansiedad crecen y boicotean la tarea.

Los instrumentos: reuniones de departamento, entrevistas, evaluaciones escritas, tendrán valor en tanto puedan ofrecer una posibilidad de seguimiento creativo al proyecto general.



Fernando Blumenkranc es Profesor de Educación Física. Licenciado en Ciencias de la Educación. Consultor organizacional.

Rubén Oddo es Profesor de Educación Física. Licenciado en Ciencias de la Educación. Psicomotricista. Asesor institucional.



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



JUGANDO A SER PERIODISTAS... ¡POR MAMÁ!

Por Viviana Hominal de Brusa

Objetivos generales:

- Reconocer textos orales y escritos de los medios masivos.
- Disfrutar de una conversación con un periodista.
- Aplicar las explicaciones en trabajos propios.

Objetivos específicos:

- Valorar al lenguaje como fuente de transmisión de valores, modos de pensar y de sentir.
- Diferenciar la crónica y la entrevista.
- Reconocer cómo se elaboran cada una.
- Producir una crónica o una entrevista utilizando los procedimientos cohesivos y conectores propios de estos textos.
- Transcribir lo elaborado en el procesador de textos.
- Apremiar la calidad de los trabajos propios y ajenos como medio para asegurar una comunicación fluida y clara.

Metas propuestas:

- Relacionar a los niños con un periodista verdadero para que a través de las experiencias y explicaciones de éste, vivencien mejor los contenidos.
- Lograr un trabajo especial y diferente para el Día de la Madre.
- Fomentar la capacidad creadora del niño.

Tiempo de ejecución:

- Una ó dos semanas anteriores al día de la madre.

Desarrollo de la propuesta:

- Realizar un taller con el destacado periodista del diario "El Colono", Daniel Franck.
- Conversar acerca de la labor periodística.
- Mencionar las pautas necesarias y los elementos indispensables para hacer una buena nota y ser un buen periodista.
- Intercambiar opiniones y aclarar dudas.
- Detallar los pasos precisos para escribir una crónica.
- Elaborar en el pizarrón, una crónica entre todos.
- Comentar que para entrevistar a una persona, primero hay que conocer un poco sobre su vida.
- Formular preguntas para una entrevista imaginaria.
- Producir una crónica sobre un día de mamá, en forma individual, o entre dos, realizar entrevistas para saber más sobre la mamá del otro compañero.
- Leer las producciones y corregirlas conjuntamente.
- Releerlas nuevamente.
- Proponer transcribirlas con la computadora, encabezadas con el nombre del diario.
- Regalársela a mamá en su día.

Conclusiones:

Una vez finalizados los 48 trabajos, por medio de un papá, llegó la propuesta de imprimir los mismos en el taller gráfico del diario "El Colono", para que parezcan aún más producciones del diario.

De la gerencia del mismo, sugirieron realizar un suplemento especial para el Día de la Madre con todos los trabajos de los chicos para que aparezca en la edición del día 15 de octubre.

Demás está agregar que ese fin

La experiencia surge desde el área de Lengua para el desarrollo de los contenidos propios del 5º año de la EGB relacionados con textos de los medios masivos de comunicación, y a fin de producir algo especial para el Día de la Madre.



de semana cada niño regaló a su mamá...¡el diario enrollado con un moño rojo!

El protagonismo obtenido por los niños y el contacto directo con un periodista de los medios masivos de comunicación de la Ciudad, permitió continuar con el desarrollo de otros contenidos en un verdadero clima de alegría y buena

disposición.

Y todo, como resultado de que fueron periodistas ¡tan sólo por un día y por amor a mamá!

Para cerrar, adjuntamos algunas producciones de nuestros "pequeños periodistas" que fueron publicados en un suplemento especial del diario "El Colono" de la ciudad de Esperanza, Santa Fe.

LA MODISTA, MI MAMÁ.

Belkis es una mujer de 40 años, alta y rubia. Sus ojos son marrones. Todas las mañanas se levanta a las 3:30 hs., va a su cocina y pone la pava para tomar unos ricos mates con galletitas saladas.

Luego prende su máquina de coser y mira su cuaderno para ver lo que tiene que hacer. Ese día empieza su labor de modista.

A las 6:30 hs. levanta a su estupenda hija (yo), le prepara el desayuno y espera que el colectivo la pase a buscar.

Sigue su labor hasta las 11:30 hs. y busca la comida para el almuerzo.

Cuando llega su hija, le sirve la comida.

Después va a su cama, descansa diez minutos y vuelve a su tarea hasta las 16 hs, pues empieza a llegar gente hasta las 21:30 hs. aproximadamente.

Prepara la cena, la sirve en la mesa y, luego, a las 22:00 hs. se va a descansar dándole, antes, un beso a su hija.

Y, así, todos los días empieza con su misma rutina. ¡ Adoro a mi mamá!

Periodista: Sole.

EL TRABAJOSO DÍA DE MI MAMÁ

Adriana se preocupa por todo, es morocha y de ojos marrones, nació en Humboldt y vive en Esperanza, en la Zona rural Oeste y tiene 47 años.

A las 6:30 hs., mi mamá se levanta y me despierta. Luego, me prepara el desayuno y me lleva al Colegio.

Después, mientras prepara la comida del almuerzo, desayuna con mi papá

-Horacio- porque él se tiene que ir a trabajar.

Más tarde, cuando termina en la cocina, empieza a limpiar la casa, plancha, etc.

Cuando llega la hora de que yo salga del cole, a veces me busca, otras no, y calienta la comida y comemos.

Al terminar de lavar y limpiar la cocina, le da de comer a los gatos y a mi hermosa perra. Luego se va a dormir la siesta con mi papá y, a veces, charlan.

Más tarde se levanta, a esos de las 15.30 hs. prende la tele y pone a calentar agua para tomar mate con mi papá.

Mi padre se va al tambo y, algunas veces, ella lo acompaña, si no va, hace las tareas de la casa, cuelga la ropa, etc. Cuando llega mi hermana, se ponen a hablar hasta que ella se va a estudiar.



Luego sigue trabajando: baña a mi perra, limpia los pisos y mira tele, pero a las 18:00 hs., yo le cambio de canal para mirar "Chiquititas".

Mientras miro, me prepara la merienda, me calienta el agua para bañarme y va a ayudar a mi papá porque está muy cansado.

Después hace la cena y miramos la tele y mi papá se va a sacar las vacas. Entre tanto, mi mamá lava los platos. Cuando mi papá regresa, se acuestan, mi mamá lee un libro y yo me voy a dormir. ¡Y allí ellos charlan un montón!

¡Ah!, esta crónica está hecha por el Día de la Madre y yo, a la mía, ¡la adoro!

Periodista: Carla Natalí.



EL DURO DÍA DE MAMÁ

Mi mamá, Liliana, se levanta a las 6.45 hs. para despertarme a mí y a mi papá, Carlos.

Después se va al baño, se lava la cara y se va a hacer el desayuno. Luego, me prepara la ropa y me lleva al colegio. Más tarde, lava la ropa, hace los mandados, ordena las cosas y hace la comida.

Pone la ropa a secar y levanta a mi hermanito para que haga la tarea. Al rato, empieza a hacer la comida y lo ayuda a mi hermano.

Me busca en la escuela con su auto y... ¡a comer la súper comida que, como siempre, se le quema!

Nos trae el postre, sacamos los platos de la mesa y le da la ropa a mi hermano para llevarlo a la escuela.

Vuelve, lava los platos, los cuchillos, los tenedores y los vasos. Acompaña a mi papá a la cama para que duerma y, como siempre, él le dice que no le dé tanto de comer.

Nos peleamos con mi mamá porque ella quiere ver un programa de televisión y yo otro.

Después de mirar el programa, se va a yoga y yo, a catequesis. Ella vuelve antes que mi papá se vaya a trabajar, y los dos miran televisión.

Cuando yo regreso, mamá está barriendo y lavando el piso.

Más tarde, se tira quince minutos a dormir en su pieza y mira tele. Luego buscamos a mi sobrina. Reniega un rato con su nieta porque le tira toda su ropa y retiramos a mi hermano del cole. Nos prepara la merienda y juega con mi sobrina. Mi hermana ordena todo lo de la escuela, me ayuda con la tarea y habla con nosotros.

Para la cena, mamá hace una picadita (la mejor comida), terminamos de comer y va con mi papá a caminar y nosotros nos acostamos.

Mi mamá trabaja durísimo y yo la amo con todo mi corazón.

Periodista: Leandro Fabián.

MAMÁ MARAVILLA

Mi mamá se llama Clide, un nombre poco usual, pero tan especial como ella. Es rubia, con algunas canas semiescondidas y con unos ojos verdes envidiables. Tiene cuatro hijos, tres varones y yo, la única mujer.

Mirándola y admirándola, parece imposible que tenga ya nueve nietos, de los cuales cuatro son adolescentes.

Trato de recordar, pero estoy convencida de que nunca la he visto sin su sonrisa dibujada en sus labios o sin esa alegría que se necesita para vivir cada día.

Es fanática de la limpieza, le encanta cocinar ¡y hablar! Siempre está lista cuando cualquiera de nuestra familia la precisa.

A su lado aprendí: la paciencia que una madre debe poseer, el amor ili-

mitado a los hijos, la fortaleza increíble para afirmar el hogar y la compañía inseparable para la pareja.

Toda su vida la dedicó a nuestro bienestar, aún está ahí, presente, a pesar de la adultez que ya tenemos.

Quisiera que Dios permita que mis hijos me valoren como yo valoro a mi madre, incondicional amiga y virtuosa mujer.

No creo que me alcance la vida para decirle ¡cuánto la amo!

Periodista: Viviana.



UN DÍA DE MAMÁ

- ¿En qué lugar nació?
- Ella nació en Cayastá.
- ¿Cuántos años tiene?
- Tiene 53 años.
- ¿Quiénes son los padres de ella?
- Sus padres son Marcelina y Francisco.
- ¿Qué trabajo tiene?
- Ella es ama de casa.
- ¿A qué hora se levanta?
- Se levanta a las 7:00 hs.
- ¿Qué hace al levantarse?
- Al levantarse, ella me despierta.
- ¿Qué hace luego de desayunar?
- Luego de desayunar barre la casa y después prepara la comida del almuerzo.

- ¿A qué hora almuerza?
- Almuerzo cuando mi papá llega del trabajo.
- ¿Qué hace después?
- Después lava los platos y, posteriormente, los pisos.
- ¿Descansa a la tarde?
- Sí, duerme la siesta siempre.
- ¿Qué suele merendar?
- Ella suele merendar té con leche y galletitas.
- ¿A qué hora se va a dormir?
- Se va a dormir a las 23:00 hs.
- ¿Qué significa para vos tu mamá?
- Es el ser más maravilloso de la Tierra.

Periodista: Iván Flavio.

Viviana Hominal de Brusa es Docente de la Escuela Particular Incorporada N° 1019, Colegio "Nuestra Señora del Huerto" de la Ciudad de Esperanza, Santa Fe.

**30 DE SEPTIEMBRE AL
26 DE NOVIEMBRE**

CIPOD
la obra

CAPITAL FEDERAL

Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

"PROYECCIÓN FOLKLÓRICA"

Instituto Gandhi y Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A. presenta sus cursos semi-presenciales para el área de **Educación Artística para Nivel Inicial, EGB y Polimodal, directivos y del área de Educación Física.**

Temáticas a abordar:

- ▮ Los elementos folklóricos como eje de interrelación de las disciplinas artísticas y otras áreas del aprendizaje.
- ▮ Referentes regionales.
- ▮ Articulación de contenidos literarios, coreográficos, musicales, escenográficos, de vestuarios y maquillaje.
- ▮ Puesta en escena.

Auspician:

ediciones **la obra** s.a.



Período de Inscripción:

Desde 29/8/00 al 21/9/00.
Mahatma Gandhi 352
Tel./Fax: 4855-6855
Martes y Jueves de 15 a 19 hs.



MURGA EN LA ESCUELA GUARDAPOLVO Y LENTEJUELA

Por Sandra Rosales, Félix Loiacono, Marta Tavarozzi, Adriana Siman,
Darío Valle, Gladys Calvo y Nora Rabanal

"...si tu pensamiento es igual al mío me
pongo contento seremos amigos..."

Marco introductorio

Fundamentos, documentos y antecedentes.

Una breve recorrida histórica por las diferentes declaraciones y documentos proclamados por las distintas organizaciones internacionales y nacionales en los últimos años, nos permitirán ver cómo el tema de la integración va tomando un lugar cada vez más importante en la sociedad, especialmente dentro del ámbito educativo.

A partir de los años '80 se concretaron significativos avances y cambios de enfoque en torno al abordaje de la "discapacidad":

- En el '81 la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró el AÑO INTERNACIONAL DE LOS IMPEDIDOS;
- En el '82 se aprobó el PROGRAMA DE ACCIÓN MUNDIAL PARA LOS IMPEDIDOS, con el propósito de rehabilitación y de integración plena de la vida social;
- De los años '82 a '92 se proclamó el DECENIO DE LAS PERSONAS DISCAPACITADAS, y fue concebido como medio para la ejecución del Programa de Acción Mundial;
- En el '94, en España, la DECLARACIÓN INTERNACIONAL DE SALAMANCA instó a los diferentes países a garantizar acciones para asegurar a las "personas con necesidades especiales" sus derechos dentro de la sociedad.

En relación con las disposiciones nacionales, a partir de las Declaraciones Internacionales reseñadas, se

fueron dando algunas acciones:

- En el '81 se sancionó la Ley N° 22431, de PROTECCIÓN AL DISCAPACITADO y también las Escuelas "diferenciales" pasaron a llamarse Escuelas Especiales;
- En el '88 siguiendo estos lineamientos, por Resolución Ministerial e iniciativa de la DINEE se implementó el PLAN NACIONAL DE INTEGRACIÓN.

Dentro del ámbito del GCBA en cumplimiento con lo establecido por la Ley Federal de Educación N° 24195/93, con el objetivo de plasmar en realidad lo normado por la Resolución N° 579/SED/97:

- Disposición N° 30 / DGDE / 97;
- Disposición N° 01 / DAEE / 97;
- El marco general propuesto por el PRE Diseño Curricular para la EGB del GCBA, subraya la importancia de ofrecer igualdad de oportunidades a las personas con NEE. La elección de estrategias y la modalidad de integración será producto de la reflexión interdisciplinaria, de modo de adecuarla a las necesidades de los niños y su entorno.

Origen del proyecto

En el año 1996, motivados por la necesidad de encontrar una actividad que contemplara Contenidos Pedagógicos y diera respuesta a las necesidades de expresión de los niños, los profesores Sandra Rosales y Félix Loiacono, desarrollaron un taller de Murga.

Los excelentes resultados obtenidos fueron plasmados en la crea-

El siguiente es la síntesis de un Proyecto de Integración, desarrollado entre los años 1997 y 2000, a través del cual nació la Murga "Palo Bonito de San Cristóbal" entre la Escuela Especial N°9 - DE 6 y la Escuela Normal Superior N°8 (DAEE - SED- GCBA)



ción del Proyecto "Murga en la escuela, Guardapolvo y Lentejuela", que, avalado por la Dirección del Área de Educación Especial, se viene implementando desde el año 1997 entre Escuelas Primarias Comunes y Especiales (Retardo Mental, Recuperación, Ciegos, CENTES N° 1) de Capital Federal, en la modalidad de INTEGRACIÓN, centrado en las capacidades potenciales de expresión creativo-artísticas de cada PERSONA.

Por qué la murga

1. Al ser un producto cultural de nuestra sociedad, la MURGA es un elemento globalizador del Saber del Pueblo (=FOLK), que crea - comunica - recrea ese saber, conservando su esencia artística. Al compartir esta característica con la Educación, es que podemos incluir-trabajar este medio de expresión Socio - Cultural Porteño desde un enfoque pedagógico: "La cultura es instigadora de nuevas experiencias educativas."

2. Constituye una actividad GRUPAL, integradora, compartida, donde la capacidad individual se desarrolla y conjuga en el trabajo en común, propiciando encuentros e intercambios de toda índole entre los participantes.

3. Por la diversidad de actividades, requiere un enfoque globalizador, enriquecido por el aporte de diversas Áreas Pedagógicas (LENGUA - MATEMÁTICA - CS. SOCIALES - MÚSICA - PLÁSTICA - ED. FÍSICA - EXP. CORPORAL - TEATRO), posibilitando el establecimiento de relaciones conceptuales entre las mismas.

Cómo llegó la murga a Carlos Calvo

En el año 1998, la Escuela Especial N°9 "Dr. Luis Mc Kay", concurre a la Muestra que todos los fines de año organizan los Coordinadores: "Noviembre murguero", realizado en la plaza José C. Paz donde observaron que los niños pasaban de ser meros espectadores a involucrarse activamente (respondían espontáneamente a los ritmos escuchados con gestos corporales: llevaban el pulso, danzaban). Los docentes acompañantes se integraron a la actividad estimulando al grupo. Ese entusiasmo hizo que junto con la comunidad educativa, en el acto de fin de año, se presentara una Murga.

Después de este esfuerzo espontáneo y ante la necesidad de sistematizar pedagógicamente un proyecto de Murga, la Dirección de Especial se contactó con los coordinadores.

En marcha

Reunidos con los coordinadores, la primera etapa consistió en la puesta en conocimiento de Conductión y Docentes del requisito indispensable de contar con la participación voluntaria de una escuela común en el Proyecto. Así, desde la Escuela Especial surgió la necesidad de encontrar una Institución que se interesara por el Proyecto y fuera cercana geográficamente para los próximos encuentros de los niños.

Se pensó inmediatamente en el Normal Superior N° 8, "Julio A. Roca", la escuela vecina (sólo una pared separa ambas instituciones), con quien a pesar de la cercanía fi-



sica nunca se había podido realizar un mayor acercamiento, como por ejemplo encarar un Proyecto en común.

En esta ocasión y en una circunstancia fortuita, se encontraron ambas Directoras y, ante la propuesta de la Sra. Teresita Galluci (Esp. N°9) de desarrollar esta experiencia conjunta, la Directora del Normal Sra. Ma. Rosa B. de Gerace accedió con gusto poniendo en conocimiento de esto a toda la escuela.

Organizando la tarea

Con el acuerdo de ambas instituciones, el siguiente paso consistió en el establecimiento de pautas de trabajo, a partir de reuniones entre Conducción, Docentes y Padres:

Grupos participantes:

- Del Normal : un grado completo -4°- que por su edad, los niños, se encuentran en un nivel de desarrollo motriz y social adecuado para llevar adelante la integración, acompañados por la docente del grupo, Srta. Gladys Calvo, quien actuaría como referente a lo largo del proceso.
- De Especial: un grupo conformado por niños de distintos grados (el criterio utilizado fue considerar conjuntamente con docentes referentes, Srta. Marta Tavarozzi y Srta. Adriana Siman, quien necesitaban más este tipo de actividad, además del interés en la misma).
- Espacio de trabajo: que permitiera a los niños la apropiación de un lugar específico de Murga (no de "tal escuela"), estableciendo a tal efecto el salón de actos disponible en el anexo del Normal N° 8, alternativamente con el patio interno de Especial N° 9, logrando que ambos grupos conozcan y recorran las instalaciones de las dos escuelas.
- Tiempo: dos horas semanales: una para actividades intensivas, - una para refuerzo por necesidades particulares de cada grupo.

Tres enfoques de la tarea

Desde el Proyecto, si bien se afianzan objetivos de distintas áreas, son tres los pilares fundamentales: Música, Expresión Corporal, Actividad Grupal, tendiendo en forma general al:

- Desarrollo y conocimiento de las posibilidades de EXPRESIÓN CORPORAL -VOCAL.
- Desarrollo de potencialidades de EXPRESIÓN CREATIVO-ARTÍSTICAS.
- Desarrollo de capacidades de VINCULACIÓN SOCIAL a partir de la inserción y la participación en un grupo (roles, normas, valores: RESPETO-SOLIDARIDAD-NO DISCRIMINACIÓN -TOLERANCIA -COOPERACIÓN).
- Estimulación de la AUTOESTIMA personal a partir del sentido de pertenencia.
- Vivenciar con PLACER este espacio de trabajo Pedagógico.
- La TRANSFERENCIA del conocimiento a su lugar de inserción social, por medio de la participación en murgas barriales.

Desde Escuela Especial participarían las Áreas: Música- Plástica -Matemática- Prácticas del lenguaje- Educación Física- Conocimiento del Mundo.

Proponiendo como objetivos que los alumnos logren:

- Descubrir sus posibilidades creativas y expresivas mediante distintas manifestaciones corporales.
- Desarrollar el goce y la creatividad por la expresión.
- Dominar distintos medios expresivos.
- Manejar técnicas de comunicación verbal, no verbal, gestual.
- Interactuar con el otro, aceptando las diferencias.
- Dominar temores e inhibiciones.
- Manejar su impulsividad y dé seguridad a sus movimientos.

Desde el Normal N° 8, este proyecto se transformó en un P.I. (Pro-

2 DE SEPTIEMBRE



CAPITAL FEDERAL

Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

II 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 Ediciones 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 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 Agosto, 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:** Para la presentación de los trabajos el o los integrantes deberán estar inscriptos en la Jornada. Una vez seleccionadas las experiencias los coordinadores de la Jornada se comunicarán con los autores, a fin de definir criterios organizativos.
- | **Modalidad:** Conferencias, panel de preguntas y talleres.
- | **Coordinación:** Lic. Prof. Laura Hereñú de Coscio y equipo docente.
- | **Coordinación General:** Prof. Lic. Sandro Rivera.

Auspician:



Dto. de pedagogía

Informes e Inscripción:

Agrelo 3923 (1224) Capital Federal.
Tel/Fax: (011) 4958-1777 / 6283 /
1779 (int.13). E-mail:
edicioneslaobra@ciudad.com.ar



La murga se presenta

17 de Septiembre: Muestra de la Escuela Pública - Predio Municipal de Exposiciones Para tan emocionante debut, se juntaron los niños, con sus docentes y padres dedicándose a maquillar los rostros y vestir a los murgueritos. Y así preparados, desfilaron desde la Entrada de La Feria, destacándose en primer término el Estandarte con el nombre de la Murga, detrás los murgueritos con sus chalecos rojos bailando al son del bombo con platillo, y ondulando en el aire la bandera y las fantasías.

Una vez ingresados en la Carpa se desarrolló la actuación con sus bailes y canciones. Un público entusiasta se sumó al finalizar, bailando y coreando las estrofas de PALO BONITO, se escuchaban numerosos comentarios acerca de: "Cómo se ayudan unos a otros!!"

El éxito de esta primera presentación los motivó para nuevas actuaciones, uniendo más el grupo en la seguridad de una INTEGRACIÓN cada vez mayor.

yecto Institucional), ya que en esta tarea si bien un grado era el implicado directamente, todo el turno mañana y la Institución en general, tenía que respaldarlo y acompañarlo. No sólo a nivel áulico (con actividades donde se tocaron temas como No discriminación, Respeto por las diferencias, Tolerancia, Convivencia), sino también a nivel administrativo y no docente. La Comunidad Educativa debía conocer los objetivos y metas propuestas de recibir los niños de la escuela vecina, por lo cual todo el personal participó en la redacción del P.I.

Después de una tarea de diagnóstico, surgió la focalización del interés que impulsó a intervenir en el Proyecto: que los alumnos manifiestan actitudes de reconocimiento, respeto, colaboración y ayuda con sus prójimos de características diferentes. Traducido en los objetivos:

- Concretar enunciados teóricos trabajados en las clases o a través del Eje transversal sobre No discriminación.
- Vencer estereotipos discriminatorio existentes en la comunidad educativa (no sólo ante cómo comportarse con un chico con Síndrome de Dawn, sino también sobre participar en las murgas.)

Y las metas propuestas fueron:

- Valorar las capacidades propias y ajenas.
- Reconocer y aceptar limitaciones individuales y grupales.
- Establecer vínculos afectivos basados en el respeto.
- Manifestarse a través de distintos canales de expresión.
- Considerar y apreciar nuestro patrimonio cultural.
- Compartir experiencias conjuntas con otras instituciones a nivel barrial.

Comenzando a murguear

Definidos los grupos de cada escuela que participaría, se puso en marcha la segunda etapa del Proyecto, que consistió en realizar ac-

tividades de Murga por separado con 4º grado y con los niños de Especial:

- REFLEXIÓN GRUPAL.
- Actividades de BAILE MURGUERO.
- Desde lo MUSICAL, puesta en contacto con: -RITMOS del bombo con platillo;- aprendizaje de una CANCIÓN de Retirada.

Tradicional, que tiene por finalidad ponerse en contacto con el Patrimonio Cultural Porteño y desarrollar una actividad que sería compartida con el resto de las murguitas participantes del Proyecto en el NOVIEMBRE MURGUERO.

- Observación de material ilustrativo de diferentes murgas Rioplatenses.

Desde la Coordinación, esta metodología de trabajo por separado con ambos grupos se propone lograr el conocimiento de los niños, estableciendo un VÍNCULO con ellos y la modalidad de TRABAJO específica.

Con motivo de realizar un seguimiento en la representación que los niños tienen de sí mismos (imagen corporal) y del grupo, los alumnos se dibujaron integrando la Murga. A tal efecto, 4º grado trabajó en la hora de PLÁSTICA con la Profesora Srta. Andrea Cacho.

La participación del MUSICOTERAPEUTA de Especial, Sr. Darío Valle permitió el enriquecimiento de la percusión con la incorporación de ritmos de redoblante.

Para que la Comunidad Educativa se encontrara informada sobre lo que se hacía, se prepararon CARTELERAS a la entrada de cada escuela, contando las actividades que se realizaban e ilustradas con fotos.

Los Docentes REFERENTES acompañaban a los grupos en todo



momento, conteniéndolo y trabajando en sus preguntas o lo que les causara ansiedad, así como el recibimiento que la nueva actividad tenía en sus familias. Así se fueron preparando y concientizando los alumnos de ambas escuelas, para que el próximo encuentro fuera esperado, deseado y gratificante para todos. De este modo sería posible una buena convivencia y la realización de una tarea conjunta.

Y ahora, todos juntos

La tercera etapa del Proyecto comenzó a partir de la Integración de los dos grupos de niños y docentes con:

• JUEGOS.

• Continuando con la ACTIVIDAD MURGUERA en sí, considerando la complejidad de ponerse de acuerdo todos los integrantes, identificándose como pertenecientes a un grupo murguero.

El 8 de junio se produce el primer encuentro entre los dos grupos en el Normal N°8. Durante esta clase se realizaron juegos murgueros de integración y reconocimiento de nombres. El encuentro fue muy bueno ya que ambos grupos estaban muy ansiosos por conocerse.

A partir de aquí, no sólo se registraron los momentos con fotos sino también con filmaciones, lo que permitió tener al final del proceso un registro completo de las actividades y los avances que iba teniendo el grupo.

La clase siguiente se realizó en la Escuela especial. Los niños de la Escuelas habían preparado un gran RECIBIMIENTO, con un cartel de bienvenida para recibir a los niños de 4°. Ambos grupos se mostraron muy contentos con el nuevo encuentro. En esta ocasión, además

de las actividades de baile murguero, se realizaron AFICHES en conjunto sobre lo que estaban viviendo. Los grupos se mezclaron y compartieron sus materiales en un agradable clima de compañerismo y cooperación.

Así transcurrieron las clases, los grupos se fueron relacionando cada vez más, se ayudaban en los ensayos, preguntaban cuando alguien faltaba, se mandaban regalitos o mensajes. También la relación entre los Docentes se fue haciendo más estrecha. De la misma forma, ambas escuelas se fueron acostumbrando a que alumnos y docentes entraran y circularan por el patio, por los pasillos o por las aulas.

Antes de las vacaciones de invierno, en la sala de música de Especial, por medio de una actividad de reflexión grupal, se propusieron y votaron NOMBRES para la murga, eligiéndose "PALO BONITO" de San Cristóbal. En esta oportunidad se pudo observar cómo todos trataban de respetar la opinión de sus compañeros.

Luego de las vacaciones, reunidos en esta ocasión en el aula de 4° grado y con la misma metodología, se eligieron los COLORES que representarían a la murga: rojo con bordes amarillos. Las carteleras de ambas escuelas anunciaron a toda la Comunidad Educativa tan importante acontecimiento; la murga ya tenía nombre y colores!

Ya cerca del Día del Niño, los alumnos de 4° grado le entregaron un PRESENTE a los niños de la Escuela N°9, para celebrar ese día.

Los ENSAYOS en uno u otro Establecimiento continuaron, permitiendo en forma simultánea a la audición de ritmos de Baile Libre, Rumba y Tres Saltos, la incorporación de pasos de Demostración y Desfile, con una mayor soltura en los movimientos expresivos y un mayor control corporal adecuado

12 de Octubre:

Acto del Día de la RAZA en Esc. Normal N°8. Éste se encaró tomando como eje el tema de la DISCRIMINACIÓN a través del tiempo, desde la Conquista hasta la época actual. Se recordó cómo habían surgido las murgas en Buenos Aires, la discriminación social de la época, y se culminó con la presentación de la Murga como ejemplo de NO DISCRIMINACIÓN.

La Comunidad Educativa del Normal N°8 pudo observar plasmado en este concepto, que una vez más desde el primer momento de preparación hasta el Desfile de Retirada final, realizó sus actividades en forma conjunta. Esto resultó tan emotivo y movilizante que una mamá del 7° grado del Normal, psicóloga, que tiene una participación en un programa de radio, realizó una mención de este hecho en la emisora.

Aprovechando que los padres del 4to grado iban a la escuela, por la semana de la Familia, realizaron a pedido de la docente, una evaluación del Proyecto hasta el momento.



9 de Noviembre:

NOVIEMBRE MURGUERO.

La Muestra Anual del Proyecto realizada en el Club Huracán, donde participaron las cinco murgas de Integración, con la finalidad de mostrar sus actuaciones y enriquecerse del intercambio con otros niños y con el observar otras producciones.

La murga PALO BONITO se mostró unida, brillante en sus colores, con su ágil demostración y entusiasmo en sus canciones coreadas por las otras murgas, sin amilanarse ante la cantidad de espectadores, alumnos y docentes invitados de distintas escuelas de Capital y de Gran Buenos Aires.

Padres, docentes y alumnos de ambas escuelas acompañaron a los murgueritos al evento.

Luego de tan rotundo éxito, festejaron compartiendo la merienda en un picnic organizado por la Esc. Especial N°9, en el Parque de los Patricios. Este evento también sirvió para que se estableciera una correspondencia con niños de otra murga.

con la representación de figuras murgueras. Así empezó a configurarse un primer esbozo de actuación de murga.

A mediados de Agosto surgió la primera presentación ante el público a realizarse en la Muestra de la Escuela Pública del GCBA, en el Predio Municipal de Exposiciones. Esto motivó nuevas reuniones con los padres para comprar la tela y confeccionar los CHALECOS. La ASOCIACIÓN COOPERADORA de ambas escuelas se hizo cargo de los gastos (telas, flecos, hilo, cintas, lentejuelas, pintura especial para la cara,...) y un grupo de MADRES de las dos instituciones cortó y cosió los chalecos para todos, inclusive para los Docentes que participaban del Proyecto. Estos grupitos de padres se organizaron para encontrarse en sus casas y en la escuela Especial, con el objetivo de intercambiar ideas. Luego manifestaron el agrado y la satisfacción que les provocaba haber tenido una oportunidad como ésta para conocerse y compartir una tarea que los acercó más.

Por otro lado, el grupo empezó a delinear su IDENTIDAD MURGUERA, definiendo la Pertenencia

"...Si pensás distinto, me alegro también pues las diferencias nos hacen crecer..."

Análisis de los dibujos realizados por los chicos sobre "cómo se veían en la murga":

Al comparar los dibujos que realizaron en Mayo y en Septiembre se pueden observar ciertas diferencias:

- Algunos alumnos dibujan de manera más pronunciada los movimientos de los brazos y de las piernas.
- Otros hacen notar la diferencia en la organización del grupo en el espacio. En el primero, los chicos

a y la pertinencia de "PALO BONITO", expresándose en la elección de melodías y de ideas para la composición de su CANCIÓN de Crítica =

*"...ayer por la tele vi cómo elegían, en un gran concurso la chica más linda; para que te sirve un lindo cascarón si lo importante es el corazón.
PALO, PALO, PALO, PALO BONITO,
PALO EH
EH, EH, EH, SON LO MURGUEROS
OTRA VEZ !"*

En este momento se une la Profesora de TECNOLOGÍA del Normal, Sra. Nora Rabanal, quien se encarga de realizar el ESTANDARTE y guiar a los alumnos de 4° para que durante sus horas confeccionen en grupo, las FANTASÍAS que exhibe la murga (dados - estrella - luna - cubo). Paralelamente, en Especial, las Docentes Referentes realizaron la BANDERA de la murga.

A principios de Septiembre, la Profesora de PLÁSTICA del Normal le pide a los alumnos de 4° que vuelvan a dibujarse bailando la murga, para luego comparar con las primeras producciones realizadas.

aparecen en cualquier orden. En el segundo, aparecen las filas detrás del bombo y de la bandera, igual que cómo desfilan.

- Aparecen los colores que identifican a la murga: rojo y amarillo.
- Solamente en los dibujos de Septiembre, un solo chico señaló a los niños "de al lado" mezclado con él y sus compañeros colocando los nombres. Los dibujos no se dife-



renciaban. El resto de los alumnos en ningún momento indicó distinciones.

En general, se pudo observar cómo existía correspondencia entre el desenvolvimiento en la murga y la expresión gráfica de ello. Es decir, el chico que mostraba más destreza en el baile realizaba dibujos con más movimiento y con la articulación de piernas y brazos más marcadas. Esta actividad permite ver cómo los chicos toman conciencia de su propio cuerpo, del de los demás, del grupo y de la ubicación en el espacio.

A modo de conclusión

Desde el proyecto se observó:

• En los Niños que participaron:

1. Que se cumplieron satisfactoriamente los objetivos propuestos por el Proyecto.
2. El conocimiento real de los niños con necesidades educativas especiales por parte de los niños "normales", compartiendo las actividades, conlleva a una actitud de apertura y solidaridad por parte de los mismos.
3. Al sentirse protagonistas activos de la integración, los alumnos de la Escuela Común elevaron su autoestima (solidaridad, tolerancia, apreciación de las diferencias).

• En los Docentes:

1. Por lo general, desde Escuela especial siempre se quiere integrar.
2. Desde Escuela Común hubo muy buena predisposición ya que toda la institución elaboró un Proyecto Institucional para participar de una u otra forma.
3. Que el compromiso de los docentes participantes se hizo más evidente en la actuación, cuando salieron acompañando a los chicos vestidos con la misma ropa que ellos.
4. También esto estuvo presente en

la renovación constante de la cartelera haciendo partícipe a toda la Comunidad Educativa, de los por menores de la murga.

• En los Padres:

1. De Escuela Especial están contentos que sus hijos participen en el Proyecto y que la institución brinde una integración que muchas veces la sociedad les niega.
2. De Escuela Común, en ocasiones tienen miedo por lo que desconocen. ("Señorita, ¿mi nene no se contagiará nada?").

Luego esto se fue superando, llegando a organizarse en forma conjunta para la confección del vestuario, así como en situaciones extraescolares (encontrarse en el colectivo de línea y compartir el viaje).

En otros casos reciben con agrado la idea de un proyecto de integración, la mayoría de la veces debido a experiencias personales previas de contacto con personas con capacidades especiales.

- La integración superó -en este caso- los límites formales, ya que en el acto de fin de año, la Murga actuó en la calle Carlos Calvo, no sólo para ambas instituciones, sino para toda la Comunidad Educativa del barrio.

En general, la Murga moviliza a toda la escuela, todos quieren participar; por lo común es difícil encontrar niños que crean que no pueden. Pero es fundamental para poder realizar un trabajo único con niños de escuela común y niños con necesidades educativas especiales, el compromiso auténtico de los adultos, el hacer propio la actitud de no discriminación, de respeto, de tolerancia.

Sobre estas bases se puede construir una sociedad don igualdad de oportunidades para todas las personas, **TODOS PODEMOS.**

9 de Diciembre:

Presentación final de la murga en la calle Carlos Calvo.

Esta ocasión fue la primera en que se cortó la calle para un acto de Cierre Escolar.

Se juntaron niños, padres, docentes en el Normal para maquillarse y vestirse, y desde sus puertas desfilaron por la calle hasta la esquina de la Escuela Especial donde se preparó el escenario para la actuación. Sin embargo, la concurrencia de padres fue tan masiva que por momentos impedían a los 55 murgueritos mostrar sus habilidades. La actuación fue coronada por aplausos y al retirarse, debido a que muchos padres no habían podido acercarse, hubo que repetir parte de la actuación.

Hermanos y alumnos de otros grados mostraban su entusiasmo por participar de la murga y actuar, preguntando si al año siguiente podrían participar ellos.

Finalmente como despedida del año juntos, se interambieron regalitos preparados por los niños de cada escuela.



Sandra Rosales es Profesora de Enseñanza Primaria. Profesora Especializada en Retardo Mental. Musicoterapeuta.

Félix Loiacono es Profesor de Enseñanza Primaria.

Marta Tavarozzi es Profesora en Def. Mentales con Especialización en Informática Educativa. Docente de Etapa.

Adriana Siman es Profesora en Discapacidades Mentales y Sociales. Docente de Etapa.

Dario Valle es Licenciado en Psicopedagogía. Profesor de Música con la Especialización en Discapacidades Mentales. Profesor de Música.

Gladys Calvo es Profesora de Enseñanza Primaria. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Docente de Grado.

Nora Rabanal es Profesora en Actividades Prácticas y del Hogar. Docente de Tecnología.

Conclusiones de la Escuela Normal N° 8

Creemos que fue una gran experiencia personal y profesional que nos ha permitido aprender y crecer en ambos sentidos. Pedagógicamente, nos permitió reunir todas las asignaturas en este proceso (Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Música, Educación Física, Tecnología, Plásticas, etc.) integrándolas a partir de un eje común: la murga y de un tema transversal; educación para la no discriminación. Como lo señalan las palabras de chicos y padres, este proyecto movilizó a toda la comunidad educativa de ambas escuelas. Pero nos referimos únicamente a movilización externa, es decir, caminar, bailar, recorrer negocios, ir y venir de una escuela a otra, reunirnos, etc. Nos referimos principalmente a una movilización interna, esa que a uno lo hace pensar, emocionarse, cuestionarse, preguntarse y estremecerse cuando uno toma contacto con una realidad cercana pero no conocida. La Escuela Especial N° 9 y la murga eran realidades cercanas pero no conocidas y mucho menos vivenciadas.

Creemos que este proyecto nos hizo crecer fundamentalmente como humanos demostrándonos que se pueden hacer cosas juntos, si todos ponemos lo mejor de nosotros para conocer a los otros, aceptándolos como son y rescatando sus mejores valores todos tenemos algo para ofrecer. Finalmente, quisiera rescatar una frase de los padres. "Gracias, chicos, por su ejemplo" y agregar: "ojalá que continúen así y puedan formar una sociedad más solidaria, más comprometida y menos discriminatoria y prejuiciosa".

(Gladys Rosa Calvo, Nora Perla Rabanal / Docentes de la Escuela Normal N° 8)



La vocación docente en cuestión



Por María Andrea Dakessian y María José Sabelli

Nos proponemos abordar el concepto de "vocación" en su dimensión histórica. Continuaremos el camino de la interpelación de algunos términos que circulan en el ámbito escolar. El recorrido nos llevará a revisar el entramado entre los términos docencia y vocación. Trama difícil de develar pues se nos presenta, en general, como natural y no interrogable.

La pregunta por la vocación nos surge desde nuestra actividad como orientadoras vocacionales y desde otro hacer, que es la docencia.

¿Alguna vez nos detuvimos a reflexionar acerca del significado de la palabra vocación? ¿Qué es la vocación? ¿Se nace con la vocación docente? ¿Es inherente a las mujeres dicha vocación?

Problematicemos las relaciones entre la docencia y la vocación.

¿Qué sentido se desliza al hablar de vocación?

La palabra vocación proviene etimológicamente del latín *vocatio*, que indica la acción de llamar y, derivadamente, el hecho de ser llamado; hace referencia a la palabra "voz". Este doble aspecto, llamar y ser llamado, es relevante para ver el posicionamiento del sujeto al momento de elegir.

En la lengua latina, aunque no fue una palabra muy usada, tuvo una gama de significaciones bastante amplia, reflejo de los significados del verbo *voco*, del que deriva "llamar": hacer venir, congregar, reunir, convocar. Por influencia del cristianismo esta palabra pasó a tener una significación especial; y es ese significado cristiano el que está contenido en el uso actual de la palabra vocación. A partir del cristianismo vocación se constituye como

el llamamiento por el cual Dios "inclina a cualquier estado de vida" (Lidia Ferrari, 1994).

Progresivamente la iglesia le fue confiriendo al término vocación un uso no sólo sacerdotal sino laico. Luego se amplió a una connotación más allá de lo religioso como vocación profesional. A lo largo de la historia, existieron ciertas profesiones que tuvieron (y tienen) una fuerte relación entre profesión y vocación: la "vocación docente", "la vocación médica", la vocación artística".

Si la vocación se concibe como la inspiración con que Dios llama a algún estado, se podría pensar que cada uno tiene desde el nacimiento una vocación preestablecida, como destino escrito. La vocación se vería como algo "dado" o heredado.



¿Qué se dijo en los orígenes de la docencia acerca de la vocación?

Como hemos planteado en escritos anteriores, el origen de la docencia estuvo asociado al origen del Estado¹. El Estado generó el sistema público de enseñanza para formar a los ciudadanos. Las mujeres fueron convocadas para realizar esta tarea². El peso cuantitativo del sexo femenino fue abrumador desde los orígenes del magisterio y el valor social de la ocupación quedó vinculado a la identidad femenina de la época.

En las representaciones sociales de la época operaba (y sigue operando, aún en nuestros días) cierta confusión entre sexo y género que llevaba, entre otras cosas, a identificar “lo femenino” con “lo maternal” perpetuando la idea de que “ser mujer” es equivalente a “ser madre”.

La vocación docente se planteaba desde el hecho de ser mujer y en tanto mujer-madre y en tanto madre-educadora. Esto estaba entramado con “cualidades” como: la entrega, el sacrificio, la abnegación, la paciencia, los nobles sentimientos, el amor a los niños, etc.

La vocación docente se entendía como algo natural que se traía desde el nacimiento. La vocación docente se equiparaba a “educar a los niños” y para esto las mujeres eran

consideradas como naturalmente “inclinadas”.

La docencia era concebida como una actividad que implicaba un gran esfuerzo para quienes la realizaban, por eso su trabajo era significado desde distintos discursos como una misión que implicaba un apostolado.

El carácter sacramental del que quedaba imbuida la profesión docente puede explicarse por la conservación en el sistema de la enseñanza pública de la doctrina que le dio origen. Los orígenes del trabajo de enseñar están estrechamente relacionados con la figura del sacerdote. Dado el carácter misional que adquiere la profesión docente se comprende la importancia asignada a la vocación.

Las mujeres fueron llamadas a realizar “la misión” desde “la vocación”, en tanto predisposición natural.

La apelación a “la vocación” de quienes ejercían la tarea docente tiene un fuerte arraigo en el imaginario social desde sus orígenes. Se resaltaba la importancia, casi la exigencia, de “la vocación” para el ejercicio de la docencia.³

Parecería haber una ligazón muy fuerte entre: docencia, mujeres, vocación y apostolado.

Interpelando algunos supuestos comunes sobre la vocación docente.

La vocación docente como algo “dado”.

Cuestionando el supuesto de una vocación innata y casi privativa de un género, consideramos que la vocación se construye en el devenir histórico de cada sujeto. Es insoslayable la relación de la vocación con el momento histórico en el que el

sujeto vive.

Podría sostenerse el concepto de “llamada” si se entiende como una inclinación, deseo proveniente de la propia subjetividad que se configura en la historia personal atravesada por variables socioculturales, educativas, etc.

Por otro lado nos resulta más interesante plantear en plural el abor-



daje de la problemática vocacional. Lo que lo convoca al sujeto en un momento puede no convocarlo en otro, la vocación no es inmutable.

Una vocación de mujeres... y sagrada.

La vocación docente se configuró en sus orígenes desde la naturalización del género femenino, especialmente en la reducción de la mujer como madre-educadora. Se sostuvo en el "sacrificio" de quienes realizaban la tarea, una tarea que no era vista como un empleo sino como una misión.

El trabajo docente le permitió a las mujeres salir del espacio privado del hogar para transitar en el espacio público de lo escolar pero al costo de quedar atrapadas en estereotipos que las encorsetaban.

Esta concepción de la docencia como misión y para mujeres limitaría, entre otras cuestiones, el acceso de varones a ella.

¿Hay una profesión para una vocación? ¿Qué relación existe entre la vocación y la profesión?

Muchas veces parecería que hubiera para una vocación, una profesión.

El "hacer" docente puede ser una actividad que se viabilice de diferentes maneras. Las "maneras" en las que se puede llevar a cabo ese hacer que nos convoca pueden ser múltiples. Se puede ser docente de EGB o primaria, o se puede enseñar en otros niveles del sistema formal o no formal, o se puede no haber estudiado o transitado por la carrera docente. Esto pone en evidencia que no hay una carrera para una vocación.

El "hacer" docente puede significar algo bastante distinto para cada uno de los sujetos que realiza la

actividad: desde transmitir lo que uno sabe, ayudar a otro, dar cariño, ser reconocido socialmente, continuar con una tradición familiar, etc.

Por otro lado, la elección de una profesión, puede responder o no a la vocación de un sujeto. También podemos desarrollar una vocación sin hacer de ella una profesión.

Las razones de la elección de la actividad docente pueden suponer o no una continuidad con la vocación. No existe una continuidad necesaria entre ambos términos. Sin embargo, desde la tradición vocacionista se espera que el docente elija desde "la vocación", cuando probablemente no se le pide lo mismo a un abogado, a un contador, a un ingeniero, etc.

¿Identidad docente?

El "hacer" identifica al sujeto para los demás al modo de un nombre, el "hacer" es una marca distintiva que como el nombre propio lo diferencia de otros y le procura un lugar. El "hacer" encierra el ser, implica la construcción de la identidad ocupacional.

Hemos planteado que al ejercicio de la actividad laboral docente se puede llegar no necesariamente desde la vocación. Un "hacer" (más allá de sí allí encontramos nuestra vocación o no) nos identifica, nos diferencia de los otros, nos da un lugar.

La identidad del docente como trabajador, esta conmovida por las características del contexto actual. Algunas características que se mantenían como constantes en el trabajo docente hoy se ven afectadas como cualquier otro trabajo.

Vivimos en tiempos de cambios profundos, en los que se dibujan nuevos escenarios que impactan sobre los docentes, los involucran e interrogan.⁴

Juego del ¿quién soy?

Te proponemos contestar cinco preguntas con pocas palabras. Contéstalas sucesivamente:

¿Quién soy?

¿Quién soy?

¿Quién soy?

¿Quién soy?

¿Quién soy?

¿Cómo y desde donde se definieron?

Posiblemente alguno haya optado por contestar alguna de las preguntas a partir de su rol como docente

¿Qué lugar ocupa el hacer en la definición de sí mismo?

Nota: El juego que les proponemos está basado en una técnica que puede ser utilizada en distintos dispositivos de orientación vocacional.



La docencia como trampolín.

El 90% de los alumnos del magisterio de Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires tiene menos de 30 años y más de la mitad entre ellos tiene menos de 20. Tal como históricamente sucedió el 90 % son mujeres. Proviene de sectores medios y bajos del "remanente" de la clase media y media baja Argentina; aspiran al magisterio para ingresar al mundo laboral o a la universidad. El 75% manifestó su deseo de seguir una carrera universitaria que no necesariamente se vincula con el área educativa. El magisterio se convertiría así en un trampolín para luego llegar a la universidad (Alliaud).

Vivimos en tiempos donde el futuro se vive como algo incierto, donde la proyección se dificulta, donde las certezas se perdieron; pero también es un tiempo donde el quehacer docente se presenta como un lugar posible.

Claro que ese lugar posible, es muy distinto de aquel lugar estable que se tuvo en otras épocas, la incertidumbre respecto del empleo recorre la actividad. Se instala una fuerte vulnerabilidad, tanto desde una precarización en lo laboral, como en la fragilidad de sus intercambios sociales⁵.

La docencia se presenta para muchos docentes como una situación de exigencia o imperativo en la actividad. Esto ocurre con cierta facilidad en la tarea docente pues la identidad docente se ha construido en el entrelazamiento de la mística de la función y su consecuente apelación a la vocación. Nos encontramos con docentes que tienen gran exigencia en jornadas extenuantes, que sostienen la tarea con un sacrificio desmesurado, etc. Esto no es sin repercusiones en el cuerpo de los actores⁶.

Elección de la docencia.

Si bien la docencia está siendo elegida como una salida laboral con cierta estabilidad y posibilidades de inserción, es a la vez una manera de elección cuestionada desde el no portar aquella supuesta vocación inherente al hacer docente. La docencia también es elegida como una transición a otras carreras universitarias u otros empleos.

Actualmente, la docencia (como empleo) se inscribe en una situación paradójica, por un lado, está amenazada por medidas de ajuste estructural (ajuste del gasto, salarios que se reducen, derechos que se eliminan) y por otra parte, se constituye como un empleo busca-

do (por mantener constantes algunas variables perdidas en otros empleos). Pensemos que en la actualidad se exige que los trabajadores posean un tipo de competencias muy diferente al que demandaban los procesos de trabajo anteriores.

Es en esta tensión que se gesta/n la/s identidad/es de los docentes, con viejas tradiciones y nuevas formas de elección.

Conclusión

La exigencia de vocación, como cualidad natural, como llamado no racional, recorre y atraviesa al colectivo docente. Desde el paradigma vocacionista, el sacrificio, la entrega, la humildad, eran los rasgos que posibilitaban básicamente el elogio de la tarea. El reconocimiento social de la docencia estaba dado por estas actitudes o disposición personal de los docentes hacia la tarea y principalmente hacia sus alumnos. Esto obstaculiza el reposicionamiento de los docentes y, en consecuencia, de la docencia.

La problematización de lo vocacional nos puede llevar a desmitificar los ideales de la vocación y el apostolado que están tan fuertemente arraigados en los docentes. Es necesario un movimiento; una resignificación y un repensar-nos a nosotros en tanto docentes y el lugar de la docencia en la sociedad.

Ante determinadas situaciones (por ejemplo de conmoción) uno se confronta con preguntas que nunca antes se había planteado y formulado. Una de estas preguntas podría llegar a ser el de la elección de la docencia por vocación. ¿Cómo sostener la vocación y la tarea elegida cuando se vive una situación de vulnerabilidad, cuando se han vulnerado determinados derechos adquiridos? ¿Cómo sostener aquello que uno eligió a pesar de las situaciones precarias que se plantean?



Bibliografía

En ocasiones, los docentes nos quedamos en el lugar de la queja, reclamando por situaciones más saludables de trabajo.

¿Cómo desarticular un sistema atravesado por múltiples cuestiones del mundo de hoy?

Estas reformulaciones se van dando en un contexto particular en donde la educación atraviesa por un momento de crisis en un mundo que cambia y nos cambia. Se reclaman respuestas eficaces y creativas, que parecen no poder darse desde el saber acumulado desde años.

Es en momentos de crisis en donde la subjetividad se encuentra conmovida, en donde las reformulaciones se hacen imperativas.

En momentos de crisis es saludable, así como desculpabilizante poder pensar en la posibilidad de elegir y reelegir aquellas tareas elegidas (u otras nuevas) por uno en otra época, con otras características y en otros momentos de nuestras vidas. El mundo se encuentra en medio de transformaciones continuas pero nosotros, como sujetos protagonistas del cambio, también.

En el próximo escrito intentaremos visibilizar las relaciones entre docencia, profesión, ocupación, trabajo y empleo.

- Achilli, E.: *Práctica docente y diversidad sociocultural. Homo Sapiens Ediciones*, 1996.
- Alliaud, A.: *Formación docente y Universidad. (En: Revista del Instituto de Investigaciones en Cs. de la Educación. Año VI. Nro. 10. Miño y Dávila, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, abril de 1997.)*
- Birgin, A.: *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego. Bs.As., Troquel*, 1999.
- Carbonell, J.: *La escuela: entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación. España, Eumo - Octaedro*, 1996.
- Ferrari, L.: *La vocación: interrogaciones desde el psicoanálisis. (En: Orientación vocacional. Espacio de reflexión, confrontación y creación. Montevideo*, 1994.)
- Maristany, Zandrino, Piñero: *Maestras y Discursos, una política sexual de la palabra. (En: Mujeres y estado en la Argentina. Bs. As., Bibles*, 1997.)
- Martínez, Valles y Kohen: *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela. Bs. As., Kapeluz*, 1997.
- Rascován, S: *Los jóvenes y el futuro. Bs. As., Psicoteca editorial*, 2000.
- Tenti, E.: *El arte del buen maestro. México, Pax*, 1988.

Notas al pie

1. El magisterio se transformó en una profesión de Estado, como una necesidad del Estado para la conformación de la Nación.
2. A través de las escuelas normales.
3. Emilio Tenti plantea que la ideología del magisterio como profesión innata entra en contradicción con las demandas de cientificidad del oficio docente (1988).
4. Los escenarios posibles en los que se desarrolla la tarea docente son muy diversos (E. Achilli, 1996).
5. Una de las características que más ha sido destacada de las formas actuales de individualidad es la tendencia al aislamiento, correlativa a una desactivación de lo colectivo. Esta pérdida genérica de la experiencia colectiva, con el relajamiento de los lazos de identidad y solidaridad y el empobrecimiento progresivo del contacto emocional entre los individuos, es productora de una despotenciación del sentimiento histórico.
6. Martínez, Valles y Kohen plantean los desarrollos de una investigación que entrecruza la identidad docente, las condiciones de trabajo y el correlato en el cuerpo (1997).

María Andrea Dakessian es Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Docente de distintos niveles educativos. E-mail: madakessian@ciudad.com.ar

María José Sabelli es Lic. en Ciencias de la Educación. Docente de distintos niveles educativos. E-mail: majosabelli@hotmail.com



LA CIRCULACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Por Marta Alicia Tenutto

Decidí tomar la temática referida a la comunicación porque la misma se presenta como un problema en numerosas instituciones.

Comencemos el abordaje reflexionando acerca de qué entendemos cuando hablamos de comunicación.

Es posible que en este momento se encuentren evocando los elementos con que tradicionalmente aludimos al tema: emisor, receptor, mensaje, canal, ruido, código. Estos términos nos ayudarán a pensar, pero no serán suficientes.

Para abordar esta complejidad trabajemos con algunas definiciones elaboradas por directivos de nivel inicial en jornadas de capacitación vinculadas con Internet¹. Recordemos que las producciones que surgen del trabajo grupal poseen un plus que le es propio, en relación con lo realizado en el ámbito individual.

“La **comunicación** implica un emisor y un receptor que **intentan** relacionarse buscando códigos comunes, evitando las interferencias, a fin de entender al otro, relacionarse y compartir información.”

En esta frase los autores aluden al intento que todos hacemos por tratar que los demás nos entiendan, a la par que reconocen implícitamente que no siempre llegamos a concretarlo.

Es un modo diferente de decir que no basta, como cree la teoría de la comunicación, con la elección adecuada de las palabras para lograr que el que nos escucha comprenda de qué hablamos. No existen palabras que puedan expresar acabadamente aquello que deseamos decir. Las palabras se deslizan hacia adelante, buscando nuevos términos que nunca nos llegan a satisfacer totalmente.

“El discurso convence, persuade, vende, seduce, al mismo tiempo informa, vehiculiza, separa. El discurs-

so no crea realidad, forma parte de ella...”².

Estamos advertidos. No es una tarea sencilla el intentar comunicarse, aunque procuremos que “el mensaje sea claro; apuntemos al entendimiento, al intercambio, al acercamiento y a afianzarnos en los vínculos con las personas”³.

En la riqueza está la dificultad ya que una misma palabra puede aludir a múltiples significados gracias a la polisemia del lenguaje. El chiste nos ofrece una maravillosa oportunidad para ejemplificarlo. Recordemos uno famoso, del no menos famoso Freud: *una señora se pasea con un gato sobre su hombro. Pasa otra persona y le pregunta: ¿Araña? A lo cual la señora le responde: “No, gato”*.

Cuando hablamos, el que nos escucha no siempre está entendiendo lo mismo que deseamos o intentamos decir; es posible jugar con las palabras en el chiste ya que es en el juego donde se produce el efecto de sorpresa, VER VER VER algo similar sucede cuando queremos decir algo, la polisemia siempre se presenta.

Ahora bien, el hecho de que digamos que es difícil comunicarse no quiere decir que sea imposible.

Les propongo, a los fines metodológicos, delimitar los diversos ámbitos de análisis en relación con la comunicación.

1. Comunicación de la escuela con el contexto.

1.a. Contexto sociohistórico.

La escuela se encuentra inscripta en un tiempo y lugar determinados, el cual resulta indiferente para la propia institución.

Tomamos como ejemplo paradigmático: la hiperinflación. En situaciones de crisis sociales como ésta los mensajes que “van y vienen” se pueden visualizar con mayor nitidez. Si la escuela es la vida



misma, como decía Dewey, no es posible concebirla como una isla; lo que pasa en la vida, pasa en la escuela.

1.b. La Comunidad.

Cada institución se va constituyendo desde un contrato y un mito fundacional. Y, desde ellos, fija las vinculaciones con la comunidad. Tanto el tener una fuerte presencia como desconocerla, son mensajes que no quedarán afuera de sus muros.

Si "la comunicación es una interrelación donde intervienen la socialización, el diálogo, lo corporal, lo gestual en el que se generan vínculos"⁴, podemos creer que el mayor compromiso de los miembros de la institución educativa con la comunidad promoverá alguna respuesta -positiva- de la misma. Estoy hablando de un compromiso real y no de algo declamado. Si, por ejemplo, llegamos a la conclusión de que los padres de los niños no los alimentan adecuadamente porque desconocen cómo elaborar una dieta balanceada, ¿seguiremos observando o trataremos de proponer alguna actividad para, por lo menos, paliar esta situación? Reconozco que esto demanda tiempo, pero acordemos que a veces algunas soluciones llegan con un poco de ingenio.

2. La comunicación intrainstitucional.

Una de las quejas más frecuentes escuchada en los diversos ámbitos consiste en que se ha producido algún problema de comunicación porque algo no se ha informado, no se ha dicho, no se ha notificado a quien debería saberlo. El que debía haber informado no informó, el que tenía que dar una respuesta no dijo nada.

Deseo aclarar que cuando aludo a la información estoy hablando no sólo de datos cuantitativos ya que puede suceder que conozcamos los valores estadísticos, pero con eso no alcanza. Hablo de lo relaciona-

do con las informaciones que a diario circulan, tales como -por ejemplo- los pedidos y consultas de los padres.

Debemos abordar los problemas de un modo sistemático. Por eso les propongo:

1. Identificar el o los problemas que se presentan.
2. Elaborar hipótesis acerca de por qué pasa lo que pasa.
3. Identificar soluciones.
4. Definir las acciones que creemos pueden conducirnos a solucionarlo, los medios, los plazos para concretarlos.
5. Poner en marcha la propuesta comenzando con la recolección de información relevante.
6. Redefinir el problema, en virtud de los datos recogidos.
7. Evaluar y hacer los ajustes necesarios.

Recordemos que este trabajo tiene que realizarse con la colaboración de todos, ya que el esfuerzo realizado individualmente es el primer obstáculo que encontraremos en el camino. La institución está conformada por personas y ellas son las que deben estar comprometidas en la búsqueda de soluciones.

Para recoger la información pueden trabajar con las producciones escritas: mensajes a los padres, mensajes a la comunidad, actas de reuniones de padres, actas de reuniones de capacitación, murales informativos, comunicaciones internas.

En ellas se evaluará:

1. Redacción.
2. Claridad de expresión.
3. Precisión terminológica.
4. Vocabulario técnico. En este caso debe tenerse en cuenta si se emplea cuando no es adecuado hacerlo. Por ejemplo, en un mensaje a los padres.

También se debe procurar registrar aquello que se dice en forma oral. Es frecuente que se presente un conflicto entre lo que dice la do-



Notas:

1. Les envío mi agradecimiento por su colaboración.
2. Mangone "Semiología" Texto mimeografiado. C.B.C 1992.
3. Otra frase construida en ese grupo.
4. Otra definición extraída de la Jornada.
5. Daniel Rubinsztejn, en: El Psicoanalista y la escritura.

Marta Alicia Tenutto
es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, especializada en Psicopedagogía. Licenciada en Psicología. Capacitadora de CIPOD-La obra.

cente, por ejemplo, y lo que dice el padre. Es conveniente que en todos los encuentros entre ambos se registre lo conversado ya que al ponerlo por escrito en numerosas ocasiones se puede visualizar la diferencia de opiniones.

Si trabajamos en una reunión grupal puede resultar de utilidad la técnica de "Torbellino de ideas" en la cual todos dicen en forma desordenada lo que piensan (por ejemplo: sobre las causas del problema), una persona registra todo y luego proceden a ordenar las ideas atendiendo a algún criterio.

Otra técnica interesante es la llamada "Desempeño de roles o roll-playing". Mediante una situación, en la que los participantes se dis-tienden, se pueden presentar ideas, situaciones, dificultades que no pueden ser dichas de otro modo. Los gestos, la postura, la mirada, comunican tanto como las palabras. Considero que lo corporal es un aspecto descuidado de nuestra educación, y muchas veces emitimos mensajes disociados; decimos algo con las palabras y otra cosa con el cuerpo. Por supuesto que no es intencional, pero si no llegamos a verlo no podremos visualizar cómo solucionarlo.

Dejemos que surjan "los pensamientos descalzos que habitan en el cuerpo..."⁵

Analicemos algunas cuestiones puntuales:

En ocasiones llegan a nuestros oídos los problemas cuando ya es tarde.

Si el conflicto proviene de la relación con el contexto podemos repensar:

1. ¿Existan canales de comunicación entre la escuela y la comunidad?
2. ¿Son suficientes?
3. ¿Son los adecuados?
4. En caso negativo: ¿qué deberíamos modificar?

En todas las situaciones podemos ver:

5. ¿Qué o quiénes obstaculizan la comunicación?
6. ¿Por qué la información llega a último momento?

7. ¿Cómo podemos modificarlo?

8. El lenguaje empleado, ¿permite comunicarnos con fluidez?

9. ¿Es claro?

10. La actitud demostrada por los diversos actores intervinientes ¿favorece u obstaculiza la comunicación?

11. ¿Quiénes toman las decisiones de transmitir o no una información?

12. ¿Cómo influyen estas decisiones en el funcionamiento institucional?

13. ¿Quiénes se benefician y quiénes se perjudican con estas decisiones?

14. ¿En qué situaciones se manifiesta la mayor conflictividad? ¿A qué puedo atribuirlo?

15. ¿Qué ritos pueden obstaculizar la comunicación? ¿Cómo modificarlos?

Éstas son sólo algunas de las múltiples preguntas que tenemos que formularnos. No debemos temer a las preguntas.

Pensemos que si nos instalamos en la queja, la situación se repetirá una y otra vez.

Les sugiero recolectar la información de todos los actores sociales implicados a través de encuestas realizadas en forma anónima. La participación en las decisiones no resulta sencilla ni fácil de concretarse, pero creo que sólo con el compromiso de los que integramos y conformamos las instituciones es que podremos hacer de ellas un espacio de encuentro con los otros.

La diversidad debe contribuir a un diálogo, es posible debatir en lugar de discutir, o simplemente criticar al otro porque no piensa como yo.

Para finalizar, les dejo una inquietud. Hasta ahora nos hemos situado haciendo referencia a las comunicaciones tradicionales, pero la tecnología ha subvertido estas relaciones que no podemos, ni debemos desconocer. El mundo de Internet plantea un nuevo desafío al que, espero, la educación se integre para trabajar desde allí y no desde la vereda de los que observan. Esta decisión también depende de nosotros.

COMUNICACIÓN Y PROYECTO INSTITUCIONAL

PERSPECTIVAS



Por María Ester Patricia Nordenström

El presente documento fue elaborado como material de lectura para los docentes participantes en el Proyecto de Asistencia Técnico-Pedagógica para las Escuelas dependientes de la Dirección del Área de Educación Artística Cepa/Dirección Área de Educación Artística. Secretaría de Educación G.C.B.A.

La realidad escolar nos manifiesta un espectro amplio de experiencias: ilusiones, fracasos, logros, intentos, de los cuales somos parte fundamental en tanto sujetos con intenciones de enseñar y aprender. Es en este espacio en el que encontramos una dualidad tan paradójica como contundente: el deseo de comunicación, por un lado y la fragmentación o parcialidad de los hechos comunicativos cotidianos, por el otro.

Podríamos alegar que esto es lógico ya que la escuela está anclada en un contexto socio-histórico y en éste, la comunicación pareciera verse aquejada de serias dolencias. Sin embargo creemos que nunca está de más el renovado interés por entender qué es lo que pasa en este terreno.

Trataremos de visualizar las posibilidades de una superación de la incomunicación y de sus efectos entorpecedores en las actividades escolares en sentido amplio: conducción de grupos, transmisión de saberes, elaboración de proyectos institucionales, etc.

“¿De qué se habla en las escuelas?” “¿Entre quiénes se habla?” “¿De qué no se habla?” “¿Quiénes toman la iniciativa del diálogo...?”

Ya es inevitable mencionar el valor del lenguaje en nuestra tarea; las palabras son un puente que nos conectan en tanto transmiten sentidos sobre nuestro ser y nuestro quehacer cotidiano. Las palabras también pueden ocultar o distorsionar.

El lenguaje nos permite trascender lo inmediato y cercano, inventando nuevos significados y articulando los hechos con los deseos, en la posibilidad de crear algo nuevo, personal o colectivo. El uso de las palabras nos arranca de nuestra soledad y genera zonas compartidas. A veces, esas zonas son luminosas y tenemos clara conciencia de lo que sucede; otras veces, se originan espacios oscuros, sombríos... aquello sobre lo que no se habla, porque no se puede o porque ni siquiera se lo percibe como existente.

En cada institución coexisten ambas dimensiones, luz y sombra, que van sustentando las prácticas diarias de un modo muy específico, típico del lugar. Es así que se resaltan, se valoran, se niegan, se esconden, se desprecian ciertos hechos, ideas o personas. De esta particular combinación, surgen innumerables focos de conflicto, atravesados por nuestro lenguaje y el uso que hacemos de él.



Bibliografía

- Castilla del Pino Carlos: *Dialéctica de la persona, dialéctica de la situación*. Barcelona, Península, 1968.
- Castilla del Pino Carlos: *La incomunicación*. Barcelona, Península, 1969.
- Watzlawick, P.; Beavin Bavelas, J. y Jackson D.: *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, Herder, 1995.
- Bleger J.: *Temas de psicología*. Bs. As., Nueva Visión, 1995.
- Milmaniene J.: *El goce y la ley*. Bs. As., Paidós, 1995.

María Ester Patricia

En cada escuela existen criterios propios sobre estas dimensiones y, de este modo, van organizándose rituales que condensan palabras y acciones en forma de hábitos, de algo que "es así" perdiendo los sujetos intervinieros su conciencia de que es "humanamente así", es decir, modificable.

Esta pérdida de sentido suele llevar a situaciones de simulacro, en las cuales el objetivo (conciente o no) es "hacer como que"; es inevitable caer en estas conductas cuando se produjo un corte entre el propio deseo de comunicación y las condiciones "objetivas" imperantes.

Tal estado de cosas nos hace pensar que al existir tantas fracturas en los discursos y entre los discursos y los hechos, la consecuencia necesaria es el aislamiento y la formalidad "hago esto porque me lo piden", "si no lo hago tengo problemas".

¿Qué sucede internamente en estas situaciones? Pareciera que el producto (proyecto, planificación, clase, etc.) no perteneciese al sujeto sino que fuese algo impersonal, ajeno a él, en el cual no hay compromiso ni riesgo alguno, tampoco placer o satisfacción. Se genera de esta manera, una sensación de impotencia y aburrimiento que impregna todas las tareas; lo que se siente es que la realidad supera las posibilidades de acción. En este terreno es imposible creación alguna.

Por el contrario, el sentir autoría de las palabras y los hechos introduce una modificación en esa concepción de la realidad, la cual se convierte en algo cambiante, distinta cada día.

Por todo lo expuesto nos inclinamos a pensar que muchos de los conflictos en la dinámica de las escuelas arranca de esta desvinculación de los sujetos, de esta dispersión que no enriquece lo individual ni lo colectivo, sino que lo limita y encamina a situaciones estériles, de

competencia o simple desinterés.

El conflicto se manifiesta cuando se registra que esa forma de entenderse no basta. Suele ocurrir que en esos momentos aparezca la agresión como modo de lograr algún nivel de comunicación, ocasionando nuevos problemas institucionales.

¿Cómo se desarma esta maraña? ¿Tiene sentido preocuparnos por esto? ¿Es necesario? ¿Es posible?

Si pensamos a la escuela como el lugar en el cual se forman niños y adolescentes, el sentido es obvio. Si el docente es un mediador entre el bagaje de contenidos y los grupos de alumnos, si es un transmisor de valoraciones sociales, si es un adulto significativo para esos grupos, tiene sentido pensar en esas preguntas.

Creemos que la escuela se constituye en un espacio en el cual es prioritario reubicar y reconocer el lenguaje en uso y todo lo que él promueve, podríamos decir que se trata de una alianza con las palabras.

¿Cuántos discursos de los que circulan en la institución ocasionan situaciones problemáticas? ¿Cuántos discursos las ocultan? El lenguaje nos permite gestar algo colectivo, porque instaura límites y manifiesta la existencia de lo diferente; entonces, su valor es central, en el terreno público, el de la institución escolar.

"Hablar el mismo lenguaje" puede facilitar la organización de nuevos proyectos a partir del contacto con los deseos más profundos o, tal vez, con los más urgentes; pero "hablar el mismo lenguaje" no excluye el valor de lo singular, la existencia de diferentes puntos de vista.

Así como el lenguaje nos conecta con nuestros deseos, estos nos garantizan la existencia de lo "no cumplido aún" y este hecho fundamental es el que permite la elaboración de algún tipo de proyecto, dándole un giro al sentimiento de



rutina y aburrimiento.

Convengamos en que es patrimonio del ser humano cierto tipo de conductas tales como: "malentendidos", "omisión de información", "mentiras", etc., por lo tanto sólo poniendo al lenguaje -en otro lugar- como objeto a conocer, vamos a ir desenredando algunas cuestiones centrales en la tarea de enseñar y aprender, basadas justamente, en discursos.

Los procesos de elaboración de proyectos son imposibles si la incomunicación predomina en la institución, dado que sólo a partir del mutuo reconocimiento es como pueden surgir deseos colectivos, plasmables en prácticas diarias.

Las palabras nos permitirán ir desocultando esas lógicas que generan los hechos cotidianos y esa tarea es de capital importancia para poder empezar a producir algo nuevo.

Todas las experiencias que puedan fomentar el diálogo son instrumentalmente valiosas para la construcción de un producto colectivo, gestado alrededor de un objeto interesante ("inter - est": lo que une y separa al mismo tiempo, lo que "está entre", lo que genera cohesión y singulariza a los sujetos intervinientes).

Por supuesto que este interés por el objeto (escuela, discursos) debe estar acompañado de una óptima distancia que facilite la posibilidad de hablar sobre ello, es decir, que se mantenga en calidad de objeto a pesar del interés personal y grupal.

Las actitudes de interés y objetividad (en el sentido antes mencionado) son condiciones esenciales para el posible diálogo y el surgimiento de los proyectos institucionales. Partimos de la idea de que el diálogo genera conocimiento y sólo en estos términos puede tomarse conciencia de las posibilidades de cada escuela.

No es suficiente enunciar el diálogo como principio necesario para que éste se produzca de hecho; podemos hablar tanto y no dialogar precisamente... volvemos a recordar que el lenguaje también sirve para ocultar, esquivar, eludir y dominar.

¿Cuáles son las primordiales condiciones del diálogo? Ante todo, el diálogo existe como proceso social en un sistema de relaciones humanas que tiene una historia y están culturalmente condicionadas. En este campo, será necesaria la condición de libertad que avale "poder hablar" sin reparos ni temores; si existen trabas para la expresión espontánea se perjudicará el proceso comunicativo.

Simultáneamente, el diálogo requiere de la posibilidad de superar los impulsos de amor-odio en vistas a la comprensión del tema en cuestión; de aquí su calidad de objetividad -por supuesto relativa - .

Este nivel simbólico que encierra el lenguaje es el que nos puede hacer trascender aquellas experiencias de sufrimiento o apatía institucional, devolviéndonos la posibilidad de proyectar; como sostiene José Milmaniene: "...son los mitos y los relatos los que distancian al hombre de la inmediatez pasional de los vividos, para arrojarlo a la promesa y a la utopía del pacto". Es verdad que la vida institucional es de índole repetitiva y tal vez el lenguaje compartido sea la herramienta justa para no caer otra vez en lo mismo; podemos perseverar en lo que ya está dado o intentar hablar sobre ello, de otro modo y desde otra posición.

Nordenström es Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación. Postgrado en Gestión Educativa. Docente de la Escuela Normal Superior N° 2 "Mariano Acosta". Capacitadora de CIPOD La obra.



EDUCAR EN VALORES.

Por Laura Hereñú de Coscio y Mariana Damonte

Nos encontramos nuevamente para seguir reflexionando sobre este tema que ya venimos tratando.

Y te ofrecemos más material para que si te interesa continúes con la actividad emprendida.

A través de estas historias podés comenzar a trabajar de la misma manera que te propusimos en entregas anteriores, a partir de preguntas que propicien la reflexión de los chicos y el ejercicio de ponerse a pensar sobre nosotros mismos y los actos que realizamos. Pero ahora también te sugerimos algunas estrategias para continuar trabajando en el aula, con juegos, dinámicas, etc. y entre nosotros como equipo educativo.

Establecer estrategias acordes con el contexto será el gran desafío que nos convoque. Es por eso que queremos ofrecerles algunas propuestas para comenzar a caminar...

Enunciamos ya la necesidad de abordar el tema como Proyecto Institucional, es decir, convocarnos como equipo en torno a una visión compartida que reúna las condiciones y los recursos necesarios para conquistar el objetivo planteado.

En torno a esta propuesta es que les ofrecemos una historia que como disparador puede comenzar a orientar la tarea del equipo educativo. La historia puede plantear un problema, generando así un conflicto que lleve a los integrantes del equipo a poner en juego sus saberes, confrontarlos, sostenerlos o modificarlos en torno a la solución buscada.

Una historia para trabajar los maestros:

“ Todos sabemos que somos en parte iguales y en parte diferente a los demás, y conocemos el valor de las diferencias y las semejanzas. Ese saber lo compartía Cristina, la maestra de 3er. año. Por eso trabajaba en torno a la aceptación de uno mismo y del otro como un contenido de alta calidad.

A menudo solían presentarse situaciones en el aula, en las que debía intervenir y buscar las mejores estrategias en busca del fin perseguido: aceptar al otro, otorgándole el valor que como persona se merece.

Por eso cuando se comenzaron a presentar ciertos inconvenientes en el aula, con relación a Paula, no se sorprendió. Era lógico que sucediera, Paula no era igual a las otras nenas, era muy gorda. Hasta los papás le decían “gorda”. Y además era tan simpática. Desde que llegó al cole-

gio en la salita de 4 del Jardín, todos se divertían con sus salidas, su manera de moverse y por qué no decirlo, con la manera tan particular en que le sentaba la ropa. ¡Era tan graciosa...!

Sin embargo, Paula creció y ya no le resultaba tan agradable el sobrenombre obligado ni la manera de caminar, ni que la ropa le entrara como una funda estirada. Y entonces comenzó a sentirse mal, en especial, cuando empezaron a cargarla. Primero, los varones del curso; después, las nenas, que además de reírse de ella por lo bajo, comenzaron a dejarla a un lado, ya que a los varones no les gustaba estar con ella.

Cristina no tardó en advertir que del chiste al conflicto quedaba muy poco espacio a recorrer. Y así fue que los días pasaban y la situación empeoraba, las bromas eran cada

ESTRATEGIAS Y CONTEXTO



vez más pesadas, a Paula se la veía triste y solitaria y, aunque las nenas se escondían para hacerlo, cuchicheaban en torno a la presencia de Paula en los recreos.

Cristina esperaba que todo volviera a su cauce en cuanto se cansaran y aburrieran de la situación. Pero las semanas transcurrían y el conflicto no mejoraba. Entonces, la maestra tomó coraje y se decidió.”
¿Qué piensan habrá hecho Cristina?

¿Cuál habrá sido su decisión?

¿Acuerdan con lo realizado hasta el momento de intervenir?

¿Qué significa trabajar en torno a las diferencias?

¿Qué trae aparejado aceptar al otro?

¿Cómo se puede favorecer desde lo cotidiano?

¿Cómo se puede trabajar la problemática desde lo sistemático?

¿Qué normas y valores lo impulsan?

¿Cómo trabajamos en el equipo educativo la aceptación de las diferencias?

¿Qué estrategias elaboramos para enriquecernos con lo diverso?

¿Vemos realmente en la presencia del otro y su existir una verdadera oportunidad de encuentro?

La propuesta concreta sería:

- Escuchar la historia.
- Contestar en pequeños grupos (de tres o cuatro integrantes) las preguntas antes planteadas.
- Ponerlas en común y buscar un acuerdo entre el grupo total, en cuanto a la reflexión de la problemática.
- En forma personal, generar un plan que sirva para responder a la situación planteada en 3er. año.
- Confrontar, complementar, enriquecer el punto de vista personal con material bibliográfico que sustente nuestra postura.
- Poner en común las respuestas

personales a la problemática y buscar una solución en conjunto. Negociar y acordar en el grupo total.

- Establecer un itinerario de actividades, secuenciadas y organizadas en torno al Valor de lo diverso, para realizarlas en la escuela, en todos los años de la EGB.

- Elaborar diferentes estrategias para que sea comunicado el itinerario, su fundamento y el objetivo que persigue. Por ejemplo:

- Carteles.
- En reuniones de padres.
- A través de la revista o folletín del colegio.
- En los clubes u otra organización barrial significativa.
- Entre los colegios de la zona.
- Organizar un sistema de evaluación que permita que la tarea pueda ser mejorada y enriquecida en el hacer diario.
- Comunicar los resultados obtenidos a Nivel Conducción o Dirección con el fin de conseguir se multiplique la iniciativa.

Una historia para trabajar con los chicos:

Recordá que la historia tendrá que ver con cosas que cotidianamente les ocurren a los chicos, estará plagada de descripciones, pero no emitirá un juicio de valor y su final será abierto, dando lugar a múltiples resoluciones.

Te ofrecemos un ejemplo:

“Mariano es un chico alto y flaco que concurre a quinto año de la EGB en una escuela de la Provincia de Buenos Aires. Va desde la mañana temprano hasta la tarde y allí tiene muchos amigos.

A él le gusta mucho jugar al fútbol y todas las tardes cuando sale de la escuela, luego de pasar por su casa y tomar una buena merienda sale corriendo para el club de la esquina



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.

Mariana Damonte es Maestra especializada en Educación Inicial. Psicopedagoga. Colaboradora de la revista "Educación Inicial". Capacitadora de CIPOD - La obra.

donde practica su deporte preferido. Es bastante bueno, hace goles y jueguitos con la pelota.

Como es tan fanático, para su último cumpleaños, sus padres y sus tíos le regalaron una camiseta de la selección argentina y una pelota, de esas de cuero, número cinco, las profesionales.

Para Mariano esa remera y esa pelota son sus grandes tesoros. Al usarlas las guarda muy bien y cuida que no les pase nada. A veces antes de irse a dormir las contempla o se lleva la camiseta a la cama.

Un día comentó lo grandioso de su tesoro a sus compañeros de escuela y los chicos le pidieron que un día llevara la pelota para verla y poder jugar en el recreo.

A Mariano no le pareció mala la idea. Le pidió permiso a la maestra y lo consultó con su mamá que le dijo que sí, pero que tuviera en cuenta que si para él su pelota era muy importante debía cuidarla mucho.

Un lunes a la mañana Mariano llevó su pelota al colegio y se la mostró a todos sus compañeros a los que les pareció buenísima. También jugaron unos picaditos en los recreos. ¡Cómo se divirtieron!

En el último recreo Mariano, al sonar el timbre fue corriendo al baño y pidió a sus compañeros que llevaran la pelota al aula.

Al regresar al aula preguntó quién había entrado la pelota, pero ninguno contestó. Volvió a preguntar y los chicos le dijeron que la última vez que la habían visto estaba cerca del mástil y los canteros con plantas. Mariano fue hasta allí pero su pelota ya no estaba.

Entonces volvió muy enojado con sus compañeros porque no habían cuidado su pelota y había perdido lo que más quería. Entre gritos e insultos se sentó en su banco tomándose la cabeza con ambas manos.

Sus compañeros trataron de explicarle, pero nada lo conformaba. La maestra decidió entonces hablar del tema con los chicos..."

¿Cómo se habrá sentido Mariano?
¿Por qué habrá estado tan enojado?

¿Qué responsabilidad tienen Mariano y sus compañeros en el extravío de la pelota?

¿Alguien es culpable?

¿Qué solución pueden encontrarle a la situación?

¿Alguna vez te pasó algo parecido?

¿Cómo podrían ayudar a Mariano?

La propuesta concreta sería:

- Escuchar la historia.
- Realizar a los chicos las preguntas y a partir de sus respuestas seguir reflexionando.
- Tratar de llegar a un acuerdo en el grupo.
- Pedirles a los chicos que realicen un collage o un dibujo que represente la historia.
- Proponer que cada uno traiga algo que valore mucho, de su casa a la escuela, y que pueda ser compartido.
- Dedicar una jornada a compartir lo que los chicos traen de su casa y escuchar sus historias de por qué eso es importante para ellos.
- Distribuir tareas, en las que cada uno se haga responsable de algo.
- Hacer un buzón para que los chicos coloquen allí las soluciones que ellos ofrecen ante algún conflicto planteado en el aula.
- Los chicos pueden contar en otros años o a otros chicos lo que están trabajando a través de carteleras.
- Realizar un cuento parecido a la historia leída donde aparezca un final según la decisión que se haya tomado o qué otras circunstancias se hayan desarrollado.
- Desarrollar estrategias para comenzar a "cuidar" un poco más la escuela, que es de todos.

Por supuesto que se te ocurrirán muchas propuestas más teniendo en cuenta tu grupo, la situación que quieras trabajar o sus características particulares.

El abordar los temas de conflicto en forma sistemática nos permite:

- Estar atentos, que no nos sorprenda el problema.
- Estar preparados, entrenados para

intervenir en el momento en que se genera.

- Conocer múltiples y variadas estrategias para la resolución de los problemas.
- Intercambiar experiencias con otros colegas desde lo cotidiano.
- Familiarizarse con la problemática humana, conocernos y conocerlos mejor.
- Aceptar el carácter problemático del hombre que aprende.
- Encontrar en el otro un caudal de respuestas significativas a mis necesidades.
- Hacer de la vida diaria un espacio de construcción de la moral, y responder así a la concreción de la existencia humana.

Estas propuestas giran en tono a la reflexión del docente:

“Sobre todo hay que procurar huir de ese tipo humano, tan común en las sociedades de masas, que se limita a absorber conocimientos, a repetir ideas, a decir frases aprendidas, sin haberlas pensado o digerido jamás. Ese tipo de conocimiento es como una leve cobertura de chocolate.

Cree que sabe, pero no sabe.

Por eso les decía, abandonemos la arrogancia de las informaciones acumuladas, dejemos de saber tanto. El que deja de saber, se abre desnudo a la posibilidad de aprender.” (Barylko, Jaime: *Queridos Padres*. 1998.)

“Enseñar a prender. Aprender a aprender. Aprender la libertad. Revisar esquemas. En clase, en casa, vivencialmente. Criticar toda suerte de idolatría. Detener la carrera y contemplarse en un verídico tête à tête, yo- tú. (...)

Las asignaturas o materias del programa escolar pueden ser fines en sí, pero son siempre medios, un medio-ambiente de encuentro entre jóvenes con jóvenes, jóvenes con maestros y es el encuentro el que puede ser educativo, lo que se haga con la materia, a través de la materia, con pretexto de la materia.(...)

Junto con las verdades de la matemática y de la física, en la escuela puede practicarse el aprendizaje de la comunicación interpersonal, decir-nos, expresar-nos.” (Barylko, Jaime: *El aprendizaje de la libertad*. 1997.)

¡Hasta nuestro próximo encuentro!

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



ACTUALIZACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Por Nieves Rebuffo

PIAGET - VYGOTSKY: LA GÉNESIS SOCIAL DEL PENSAMIENTO

Autora: Anastasia Tryphon - Jacques Vonèche (Comps.).
Paidós - Paidós Educador (2000).

Este libro es el resultado de un prolongado y apasionado debate entre expertos internacionales sobre dos de las figuras más importantes de la psicología: Jean Piaget y Lev Vygotsky. La oportunidad tuvo lugar en un curso impartido en los Archivos Jean Piaget de Ginebra, en el cual se abordaron algunas oposiciones básicas entre las dos teorías. No se trataba de desdeñar sus diferencias, sino de establecer hasta qué punto se estaba frente a dos hipótesis del mundo radicalmente distintas.

El texto ubica a estos pensadores en su contexto histórico y crítico, rastrea sus fundamentos epistemológicos y discute algunas de las aplicaciones de sus teorías, especialmente en el aula.

DETECTIVES EN BARILOCHE

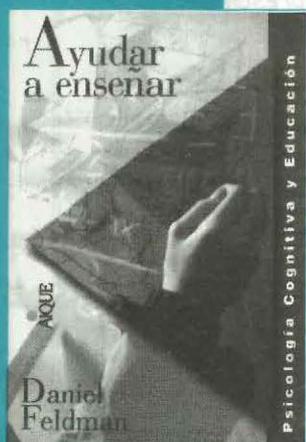
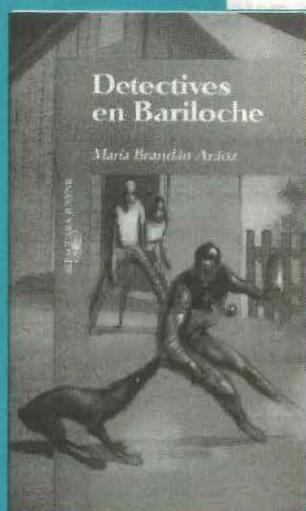
Autora: María Brandán Araoz.
Alfaguara Juvenil (2000).

Mauro regresa de Alemania durante las vacaciones de verano para reencontrarse con Adela, su novia, y sus amigos de siempre. En esta oportunidad, los protagonistas de Vecinos y Detectives en Belgrano y Detectives en Palermo Viejo viajan juntos a Bariloche con la tía Victoria y Guardiania, la fiel doberman. Allí, en medio de un paisaje de ensueño, descubren las claves de un misterioso robo.

AYUDAR A ENSEÑAR

Autor: Daniel Feldman.
Aique - Grupo Editor - Psicología Cognitiva y Educación (2000)

¿Constituyen los desarrollos teóricos actuales, en el área de la Didáctica, auténticas ayudas para que los docentes mejoren sus maneras de enseñar? Desde hace algún tiempo están realizándose numerosos trabajos que favorecen una mayor y mejor comprensión de la clase escolar. También es creciente la investigación sobre la génesis de nociones escolarizables y el diseño de potentes y complejos dispositivos didácticos. Sin embargo, siguen surgiendo dudas acerca de las posibilidades reales de todo ello para producir una mejora real de la enseñanza. En esta obra se plantea que si bien la tarea de la Didáctica ha estado y está emparentada con el desarrollo de los métodos y estrategias para promover el aprendizaje de los alumnos, actualmente dicha tarea está en crisis, porque el conocimiento acumulado no suele permitir afrontar los problemas que los docentes encuentran en sus prácticas.



**30 DE SEPTIEMBRE AL
26 DE NOVIEMBRE.**



Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

CURSO DE CAPACITACIÓN DOCENTE CON PUNTAJE "EDUCACIÓN POR EL ARTE".

ORGANIZAN:

Instituto "Gandhi" y Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD).

DESTINATARIOS:

Docentes y estudiantes avanzados de todas las áreas artísticas, del Nivel Inicial, EGB y Polimodal, directivos y del área de Educación Física.

TEMÁTICAS A ABORDAR:

- | Análisis de los principios de la educación por el arte.
- | Rol docente.
- | Capacidad lúdica.
- | Creatividad.
- | Proceso creador y aprendizaje.
- | Producción.
- | Modos de evaluación.

Equipo Docente: Mercedes Oliveto, Dalya Zilberberg, Ana Cifelli y Alejandro Polemann.

Modalidad: Semipresencial.

Frecuencia: Un encuentro semanal.

Auspician:



Período de Inscripción:

desde el 29/8 al 21/9.

Mahatma Gandhi 352

Tel./Fax: 4855-6855

Martes y Jueves de 15 a 19 hs.

Eduplay SHOPPING DIDÁCTICO



H 0000674

Bienvenidos al concepto futurista de **Eduplay SHOPPING DIDÁCTICO**®, la PRIMERA EMPRESA EN LA ARGENTINA DE COMERCIO ELECTRÓNICO (e-commerce) de material educativo, educación especial, regalería didáctica-científica y juegos infantiles.

¿ QUÉ VENDEMOS ?

- Cientos de productos apropiados para enseñar matemáticas, ciencias, lectoescritura, tecnología, etc.
- Líneas completas sobre motricidad, elementos inflables, pelotas y productos para fonoaudiología, psicopedagogía y rehabilitación.
- Los más novedosos juegos infantiles para áreas de recreación de jardines de infantes, E.G.B. y salones de fiestas.
- Las tres revistas de Ediciones La obra S.A.: Educación Inicial, La obra para E.G.B. y Aula Abierta.

¿ CUÁL ES LA FILOSOFÍA DE Eduplay SHOPPING DIDÁCTICO® ?

- **VENDER MÁS BARATO:** ya que la esencia de nuestro negocio es el catálogo electrónico por Internet, Ud. podrá acceder a IMPORTANTES DESCUENTOS sobre su compra ON-LINE (realizada a través de nuestras paginas en www.epagos.com/eduplay). Ud. puede acceder a nuestro catálogo en todo el mundo, desde cualquier computadora o locutorio conectado a Internet.
- **COMPRAR MÁS FÁCILMENTE:** si utiliza nuestros servicio de CATÁLOGO ELECTRÓNICO en Internet www.epagos.com/eduplay tendrá importantes beneficios exclusivos. Los mismos, también rigen para las ventas telefónicas (llamando al (011) 4331-1692 o por fax (011) 4343-4894. Envíos al interior del país y MERCOSUR disponibles (consulte).

• **ASESORAMIENTO INTEGRAL:** Ud. podrá solicitar información por e-mail a Eduplay sobre las siguientes propiedades de cada producto ofrecido:

- 1) Edad de utilización del juego (me sirve para elegir bien mi producto).
- 2) Capacidad de juego (para saber hasta cuántos niños podrán utilizar mi producto en forma simultánea).
- 3) Objetivos pedagógicos (cuáles son los principales objetivos de juego de cada producto; a menudo pueden ser varios).
- 4) Detalles constructivos (material usado, medidas, normas de seguridad, especificaciones para licitaciones, grado de calidad).

• **GARANTÍA DE CONFORMIDAD:** si por algún motivo razonable Ud. no está conforme con su adquisición, le emitiremos una nota de crédito a su favor para su nueva compra. (Por favor, solicite por e-mail los alcances de este beneficio.)

NUESTRO PORTAL VIRTUAL EN INTERNET:

www.epagos.com/eduplay

VISITE NUESTRO LOCAL DE EXPOSICIÓN:

Bolívar 682 (1066) Capital Federal - Argentina.

Horarios: Lunes a Viernes de 9 a 19 hs. y Sábados de 9 a 13 hs.

Teléfono: (011) 4331-1692 - Telefax: (011) 4343-4894.

Correos electrónicos para consultas y ventas:

eduplay@uol.com.ar / eduplay@c4.com

RECUERDE que Ud. puede acceder a nuestro catálogo en todo el mundo, desde cualquier computadora o locutorio conectado a Internet.

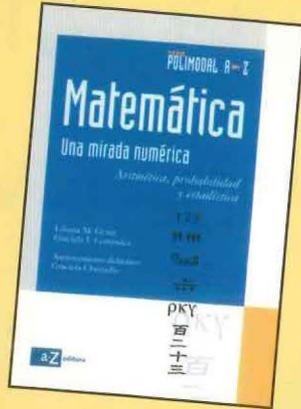
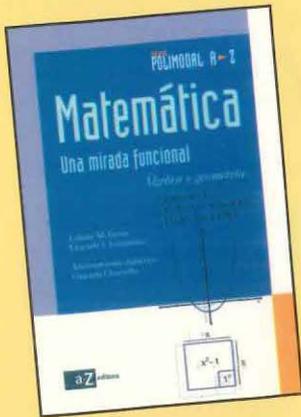


Cuando la calidad
educativa se
premia.





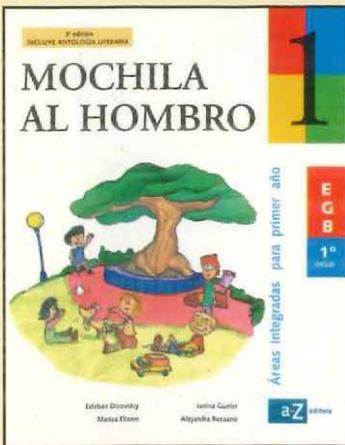
Feria Internacional del Libro. Jornadas de Educación.
"Premio Mejor libro de Educación de edición 1999".



*Matemática Polimodal.
Una mirada numérica y
Una mirada funcional.*
Sus actualizados
contenidos y su
innovadora propuesta
didáctica fueron las
virtudes destacadas para
premiar estos dos
volúmenes.

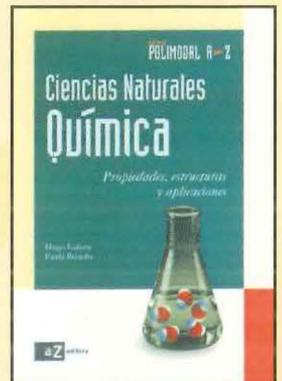
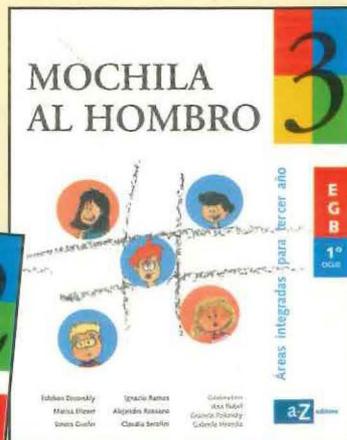
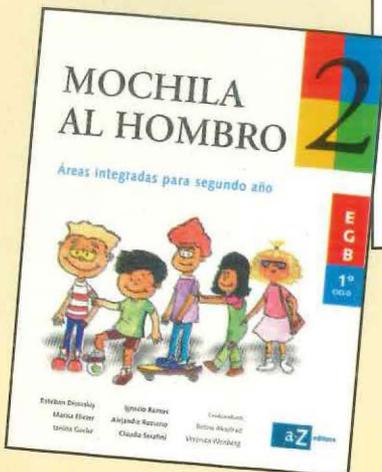
Cámara
Argentina de
Publicaciones

Cámara Argentina de Publicaciones.
Premio "Los libros mejor editados e impresos
en la Argentina. Bienio 1998-1999".

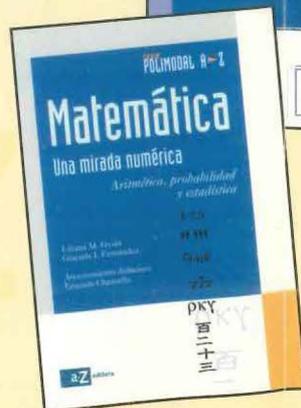


Primer Premio

Mochila al hombro 1, 2 y 3.
Áreas integradas para primer ciclo de EGB.
Una propuesta que trabaja con los
conocimientos previos y que promueve
el aprendizaje significativo.



Se
Qui
Prop
apli
con
disc
con
prop



Telegrama
CORREO ARGENTINO

2000/07/05 08:40:58
ZCZC 117531-2000-0242248-1-2/11753-2-0-291
BAIRESTLX CF 62/60 04 17:00 CC



SR PRESIDENTE DE A-Z EDITORA
PARAGUAY 2349
1121/CAPITAL FEDERAL CAPITAL FEDERAL

FELICITO A USTED, Y POR SU INTERMEDIO
NUMEROSOS PREMIOS QUE HAN OBTENIDO
IMPRESOS Y EDITADOS EN LA ARGENTINA
DE PUBLICACIONES. PARA EL BIENIO 1998

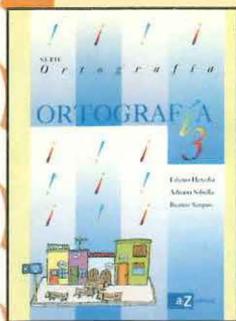
LIC. CARLOS A. ALVAREZ
VICEPRESIDENCIA DE LA NACION

COL 2349 1121 1998-1999.

NNNN



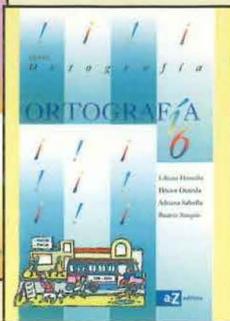
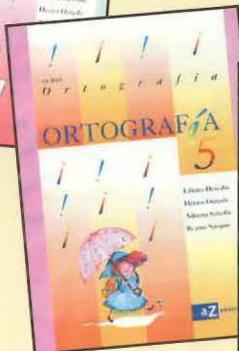
MEDIO AL STAFF DE LA EDITORIAL. POR LOS
TENIDO EN EL CONCURSO "LOS MEJORES LIBROS
ARGENTINA" OTORGADO POR LA CAMARA ARGENTINA
DE EDITORES EN 1998-1999.



Mención Especial

Serie Ortografía 3, 4, 5 y 6 EGB.

A partir del trabajo con variados tipos textuales, los alumnos reflexionan sobre las normas de ortografía y puntuación.



Segundo Premio

Química Polimodal.

Propiedades, estructuras y aplicaciones. Desarrolla los contenidos centrales de la disciplina complementados con una atractiva propuesta visual.



Mención Especial

Matemática Polimodal.

Una mirada numérica y Una mirada funcional.

Dos volúmenes que abordan la enseñanza de la Matemática desde los últimos desarrollos didácticos.



Mención Especial

El diario y la radio van a la escuela. Serie "Temas y Problemas".

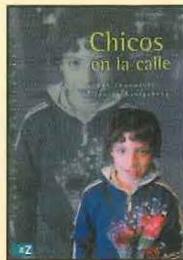
Dos periodistas vuelcan propuestas para el abordaje en el aula de los medios masivos de comunicación. La

edición incluye un casete con ejemplos de programas radiales.

Mención Especial

Chicos en la calle. Serie "Iguales y diferentes".

Material que recoge testimonios de chicos y constituye un verdadero alegato contra la discriminación.



Premios otorgados por

la Fundación

El Libro y

por la Cámara

Argentina de

Publicaciones

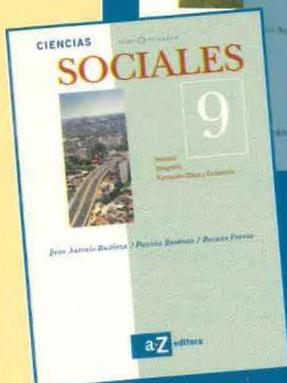
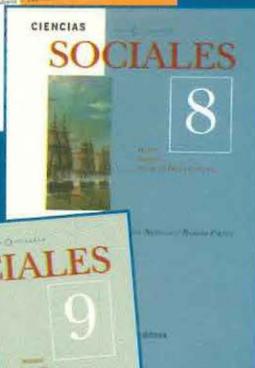
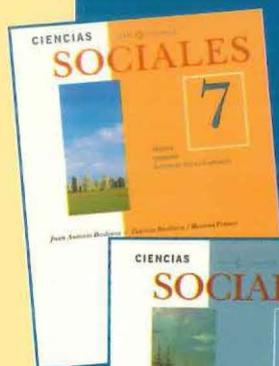


Y seguimos trabajando...

Novedades a-Z



Primer ciclo EGB.
Garrapiñadas 1, 2 y 3.
Libro de Lengua con Matemática, Ciencias sociales y Ciencias naturales.



Tercer ciclo EGB.
Ciencias Sociales 7, 8 y 9.
Incluyen Historia, Geografía y Formación Ética y Ciudadana con numerosas fuentes documentales.

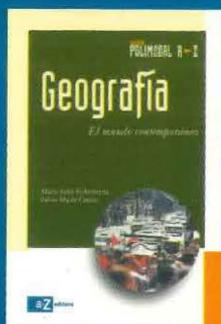
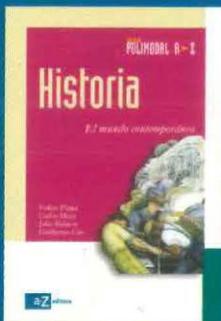
Autores:
J. A. Bustinza y otros.

Segundo ciclo EGB.
Manuales AZ y AZ Bonarense 4, 5 y 6.
Abordan los contenidos fundamentales de Ciencias sociales, Lengua, Ciencias naturales y Matemática.



Polimodal.
Historia. El mundo contemporáneo. Visión actualizada de los procesos históricos y en relación con la historia de la cultura.

Autores:
F. Pigna y otros.



Polimodal.
Geografía. El mundo contemporáneo. Dinámica visión de los cambios en el mundo contemporáneo en el marco de la globalización.

Autores:
M. J. Echeverría y S. Capuz.

a-Z editora

CASA CENTRAL
Paraguay 2351 (C1121ABK) - 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

Para E.G.B.

Septiembre 2000 / N°951

49
951

La obra

revista de educación



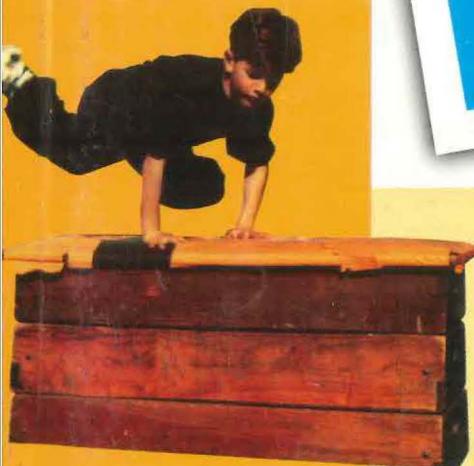
El texto publicitario en la escuela.

Azar y probabilidad.

Conociendo los materiales tecnológicos.

El mundo desde Internet.

Deporte escolar.
**LA INICIACIÓN
ATLÉTICA**



Las manos

Proyecto de trabajo: Etapas de crecimiento y cuidados en el ser humano.

Educar en el cuidado personal y de los otros.

Calendario escolar: Día de la familia.

14, 21 y 28
de octubre

C.A.

CONSULTORES ASOCIADOS
de Fernando Blumenkranc



CIPOD
la obra

Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

ENCUENTROS DE CAPACITACIÓN EN CAPITAL FEDERAL

Organizan:

Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A. y C.A. - Consultores Asociados, de Fernando Blumenkranc.

14 DE OCTUBRE (PARA DIRECTORES DE TODOS LOS NIVELES):

"EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA. Un análisis de la Educación Física desde una mirada institucional".

Temáticas a abordar:

El niño, su cuerpo y su necesidad de movimiento. El deporte y la Educación Física en la institución escolar. El equipo docente: selección, capacitación y supervisión. Planeamiento del departamento de Educación Física: aspectos didácticos.

Horario de realización: 9:00 a 13:00 hs.

21 DE OCTUBRE (PARA NIVEL INICIAL):

"¿QUÉ ENSEÑAMOS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN JARDÍN? Una propuesta de análisis y revisión del enfoque didáctico para Nivel Inicial".

Temáticas a abordar:

Enfoque teórico en Educación Física. Psicogénesis, el juego como objetivo y como herramienta. La intervención del docente. Particularidades del vínculo docente - alumno en este nivel.

Horario de realización: 9:00 a 13:00 y 14:00 a 17:00 hs.

28 DE OCTUBRE (PARA E.G.B. 1 y 2):

"CAMINOS HACIA UN CAMBIO EN LA PRÁCTICA DE EDUCACIÓN FÍSICA. Análisis de los modos de intervención docente en la clase".

Temáticas a abordar:

Enfoque teórico en Educación Física. Discusiones conceptuales: deportivismo, humanismo, psicogénesis en el aprendizaje motor. La intervención del docente. El vínculo con los padres en la definición de las metas del departamento.

Horario de realización: 9:00 a 13:00 y 14:00hs a 17:00 hs.

Profesores: Lic. Rubén Odo y Lic. Fernando Blumenkranc.

Auspicia:



Informes e inscripción:

Agrelo 3923 (1224) Capital Federal.
Tel/Fax: (011) 4958-1777/ 6283 /1779 y (011) 4983-5606
E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar



Staff

Coordinación Pedagógica
Sandro Emilio Rivera

Edición
Aldo Bianchi

Redacción
Norma Alasia

Diseño Gráfico
Estudio aidi

Publicidad
Rubén Ostrower

Fotografía
Elena Carpman

Colaboradores
Roxana Rebuffo
Mónica Lamas
Irene Nielsen
Beatriz Kohen
María Elena Duhalde
Claudia Viola
Alejandro Lino
Mario López
Sergio E. Rodríguez
Sonia A. Zoso
Daniel Naveiras
Mercedes Oliveto
Dalia Zylberberg
María Eugenia López Muñiz
María Andrea Dakessian
María José Sabelli
María Ester P. Nordenström
Marta Alicia Tenutto
Laura Hereñú de Coşcio
Mariana Damonte
Legión de la Buena Voluntad
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.

Una publicación de
Ediciones La obra S.A.
Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires. Tel/Fax: (011) 4 958-1777 / 1779 / 6283
E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

Directorio
Presidente:
Carlos Angel Lamota
Vicepresidente:
Ernesto Repun
Director:
Fernando Lamota

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

ISSN: 0329-8833

Impreso en G.S. Gráfica San Luis 540 (1870) Avellaneda.



● **Proyectos de trabajo**

Propuesta integrada: "Las manos". 13
Calendario escolar: "Día de la familia". 122



● **Lengua**

El texto publicitario entra al aula. 124



● **Matemática**

El azar y la probabilidad. 128



● **Ciencias Naturales**

El ecosistema. Factores abióticos. El clima del Planeta. 134



● **Ciencias Sociales**

¿Qué tiempo y qué espacio se pueden enseñar en la Educación General Básica 1 y 2? 143



● **Educación Tecnológica**

Conociendo materiales. 147



● **Educación Física**

Reflexiones sobre el deporte escolar.
La iniciación a la carrera de posta 150



● **Educación Artística**

Expresión corporal. 154



● **Experiencias y Proyectos**

La biblioteca, eje vertebrador de la cultura institucional. 157



● **Perspectivas**

Algunas ideas sobre el trabajo y la salud docente. 160
¿Cómo proyectar desde los problemas? 166
Internet, ¿qué es Internet? 169



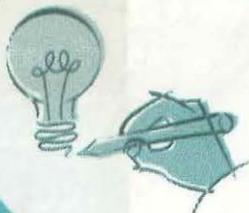
● **Transversales**

La autonomía: una conquista diaria. 172
La pedagogía del amor. 175



● **Biblioteca**

Actualización bibliográfica. 180



EDITORIAL

Ser docente en el año 2000 implica todo un replanteo de nuestra práctica; el deseo de incorporar nuevos contenidos que se apuntan como necesarios para la sociedad futura significa seleccionar y abandonar algunos de los contenidos tradicionalmente transmitidos por las escuelas.

Ser docente en el año 2000 significa emprender una nueva labor, una revisión de todos los contenidos de nuestro sistema de enseñanza, más allá de los que encontramos en los contenidos básicos comunes.

En estos tiempos, y con el avance tan vertiginoso de esta sociedad, necesariamente debe existir este replanteo, el docente ha dejado de ser el "modelo social", el único transmisor de los conocimientos, estos mandatos han dejado de ser patrimonio exclusivo del maestro.

El enseñar y aprender ha tomado otras dimensiones, no tener en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes es consecuencia de suponer que sólo los adultos podemos seleccionar lo que ha de enseñarse.

Hoy más que nunca ser docente es sentirnos coordinadores del proceso de enseñanza aprendizaje de nuestros estudiantes, organizadores de actividades individuales y grupales, ser promotores del aprendizaje

y evaluadores del proceso individual y grupal.

El rol de enseñantes no se desdibuja en ningún momento, lo que debe aparecer es una nueva actitud en ese rol de enseñantes, es imprescindible resignificar esa relación que se establece entre el docente, el alumno y el contenido.

Es preciso que en esa vinculación nuestros estudiantes sientan la necesidad de formularse preguntas, de establecer relaciones entre hechos y acontecimientos y para alcanzar esta instancia es necesario proponer actividades que apunten al logro de esas expectativas.

La meta de todo aprendizaje implica el crecimiento personal de los estudiantes, para llegar a ser autónomos es fundamental aprender a ser responsables de modo de lograr en diferentes situaciones los contenidos trabajados.

Todo este proceso, estimado colega, se logra con la intervención de usted, a quien mensualmente acompañamos pretendiendo ofrecer en nuestras páginas propuestas didácticas que apunten a lograr una generación autónoma, libre, responsable.

En este mes tan especial para el docente hacemos un brindis simbólico.

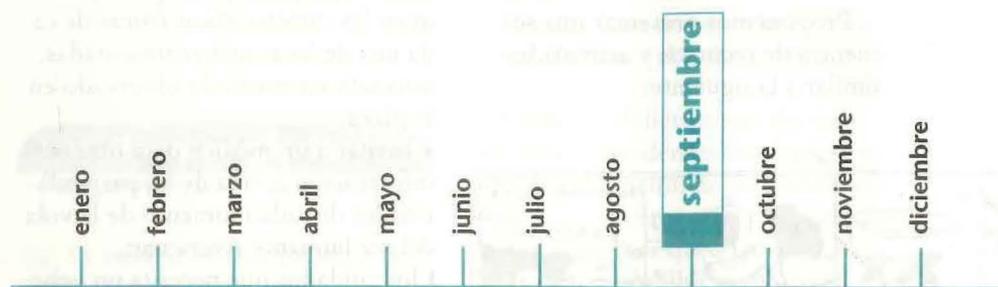
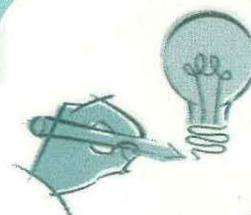
¡Salud, maestro!

Sandro Emilio Rivera
Coordinador Pedagógico

PROPUESTA INTEGRADA: "Las manos".

- Actividades e ideas para organizar proyectos escolares. -

Por Roxana Rebuffo y Mónica Lamas



"LAS MANOS."

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

Lengua: La instrucción.

Efemérides: Día de la familia.

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

Esta Revista tomará a las manos desde los múltiples significados que les asignamos cotidianamente, a veces sin detenernos a reflexionar sobre ellos sino tomándolos de manera espontánea y natural. Son las manos las que nos acompañan, nos cuidan, nos consuelan, nos protegen, nos llenan de afecto pero también las que nos advierten, nos marcan distancia, nos dicen que no, nos hacen esperar...

Serán ellas las protagonistas para el abordaje de temáticas específicas propias de las áreas de Ciencias Naturales y de Lengua: "las manos" nos ayudarán a descubrir las distintas etapas del crecimiento de las personas y los cuidados especiales requeridos en las mismas y serán también "las manos" las que nos guíen en la interpretación y producción de textos instructivos de diferentes características. Elegimos en esta oportunidad, como tema transversal, "Educar en el cuidado personal y de los otros" ya

que nos aportará distintas miradas que resignifiquen los contenidos presentes en este artículo.

Éste será el desglosamiento de las propuestas a desarrollar:

- **Lengua:** se presentarán propuestas de análisis y producción de variados textos con instrucciones destacando sus características formales y sus posibilidades expresivas.
- **Ciencias Naturales:** se abordarán los cuidados personales y sociales necesarios para un crecimiento sano en las distintas etapas de la vida.
- **Efemérides:** el Día de la Familia.

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.

CIENCIAS NATURALES.

PRIMER CICLO.

1. Las distintas etapas de la vida.

Proponemos presentar una secuencia de recursos y actividades similar a la siguiente:



- Conversar acerca de situaciones cotidianas en las que intervienen distintos miembros de la familia. Dramatizar algunas de ellas “disfrazando” únicamente a las manos con objetos de caracterización y detener la escena cuando se muestra una situación de cuidado o ayuda de un personaje a otro (por ejemplo: cuando una mamá alimenta a un bebé o un hermano ayuda a otro a completar la tarea escolar).
- Realizar un recorrido por una plaza o por un espacio público del lugar de pertenencia para observar a chicos y adultos de distintas edades. Averiguar los juegos elegidos y las posibilidades de movimientos de los niños según la etapa evolutiva a la que pertenezcan y las características de las personas más grandes.
- Buscar en diarios y revistas dibujos o fotos de personas en distintos momentos de su vida. Pegarlas sobre una hoja grande en forma ordenada desde la imagen de un bebé

hasta la imagen de una persona anciana. Agregar tarjetas que expliquen las características físicas de cada una de las etapas representadas, teniendo en cuenta lo observado en la plaza.

- Invitar a un médico para obtener información acerca de las particularidades de cada momento de la vida del ser humano. Averiguar:
 - ▮ los cuidados que necesita un bebé;
 - ▮ los requerimientos de un niño en edad escolar para tener una vida sana;
 - ▮ las actividades que tiene que realizar un adulto para prevenir enfermedades y cuidar su salud;
 - ▮ las necesidades especiales de los ancianos; etc.
- Armar nuevas tarjetas para cada momento de la vida de una persona que sintetice la información obtenida en la entrevista con el médico y acompañar la secuencia de imágenes anterior.
- En pequeños grupos compaginar una historieta mural teniendo en cuenta las siguientes características:
 - ▮ los personajes de la historieta tienen que ser “manos” que representan a personas en distintos momentos de su vida;
 - ▮ el argumento tiene que mostrar las necesidades y cuidados que requiere cada personaje según su etapa evolutiva;
 - ▮ el escenario de la historieta tiene que incluir los objetos que utilizan frecuentemente estas personas.
- Destinar una instancia para comparar y comentar los trabajos realizados. Exponerlos en una cartelera que pueda ser vista por los compañeros de otros grados de la escuela.

2. El cuidado de la salud.

- Aportar volantes y folletos de difusión que muestren los cuidados especiales que se requieren en el interior de las casas para evitar accidentes. Por ejemplo:

Los cinco corderitos (fragmento)

Con las manos bien abiertas vas a escuchar este cuento.

Cinco corderitos, y un día de mucho viento. Cinco corderos, uno por acá, uno por allá.

Corren a juntarse porque el viento es frío.

Se juntan muy apretados y con las cabezas bajas.

Y en eso que corren, o en eso que se juntan, un cordero se perdió. (El narrador cierra el pulgar de la mano del niño.)

Cuatro corderitos y un río con mucha agua. (Continuar el cuento con diferentes situaciones hasta que se queda un solo corderito.)

- Comentar situaciones vividas o conocidas en las que hayan ocurrido accidentes domésticos. En cada caso identificar las causas que los originaron, las formas de prevenirlos y la atención de las víctimas una vez ocurrido el hecho.
- Invitar a los padres a participar de una "Jornada para el cuidado de todos". Organizar rincones para abordar distintas problemáticas en los que los padres y los chicos dramaticen situaciones de riesgo y propongan soluciones para prevenir posibles accidentes. Armar espacios como los siguientes:
 - ▮ "Rincón de cuidados en la cocina".
 - ▮ "Rincón de cuidados con la electricidad".
 - ▮ "Rincón de cuidados en una plaza".
 - ▮ "Rincón de cuidados en la calle".

▮ "Rincón de vacunación", etc.

Posteriormente, registrar en afiches utilizando técnicas de collage, los posibles problemas y las soluciones propuestas trabajadas en cada rincón. Acordar una frase y un título para el afiche.

Destinar una instancia para mostrar y comentar el trabajo realizado.

- Armar dos folletos: uno de prevención de accidentes en el hogar y otro de prevención de accidentes en la vía pública. En cada uno de ellos incluir consignas que expresen "permisos y prohibiciones" para evitar situaciones de riesgo. Acompañar cada frase con dibujos de "manos en acción" que apoyen la comprensión del texto.

SEGUNDO CICLO

1. Las distintas etapas de la vida.

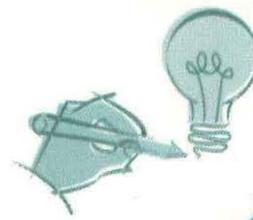
Proponemos abordar esta temática a partir de una secuencia de actividades similar a la siguiente:

- Aportar fragmentos de canciones y de textos literarios que nombren a "las manos" realizando diferentes actividades que reflejen los distintos roles familiares:

*"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 la 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: Cómo pájaros en el aire.)

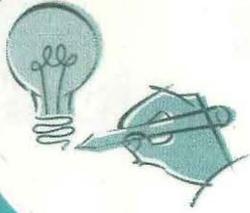


Consejos útiles para utilizar la energía.

- No desenchufar ningún aparato eléctrico tirando del cable.
- No tocar aparatos eléctricos descalzo, y mucho menos con las manos mojadas.
- Desenchufar los artefactos eléctricos para cambiar lamparitas o para su arreglo.
- No dejar las luces de las habitaciones encendidas si no estamos en ellas, ni tampoco la televisión.
- Planchar la ropa una vez por día y sin interrupciones, para no malgastar la energía.

Atención de quemaduras.

1. Sumergir la zona afectada durante 5 ó 10 minutos en agua a temperatura ambiente. También se puede aplicar hielo envuelto en gasa estéril o tela limpia.
2. Secar en gasa estéril.
3. Cubrir la herida con el medicamento indicado.
4. Proteger con gasa estéril, fijándola con vendaje o tela adhesiva.
5. Concurrir a un centro asistencial especializado o llamar a nuestro servicio de urgencias y consultas para continuar el tratamiento.



Consejos para una alimentación segura.

- Elija alimentos de procedencia segura y controle las fechas de vencimiento.
- Ante sabores extraños o apariencias dudosas, no consuma los alimentos.
- No rompa la cadena de frío.
- Cocine bien sus alimentos.
- No ingiera alimentos poco cocidos, especialmente huevos, carnes, pollos y cerdo.
- Sea muy cuidadoso con las comidas preelaboradas o "a medio hacer".
- Evite el contacto entre alimentos crudos y cocidos, y limpios y sucios.
- Cuide la higiene tanto personal como la de su cocina.

*"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 suya
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 metido los piecitos de no
haberlo ciudado yo..."*

(Fragmento de Ítalo Svevo: *Umbertino.*)

- Identificar en cada uno de los textos, las acciones implícitas y describir el rol que se le asigna a cada miembro de la familia en cada caso. Proponer otras acciones que podrían desarrollar "las manos" de cada protagonista y otras personas que con sus manos podrían realizar las acciones que se nombran en las canciones.
- Conversar acerca de la variedad posible de formas de ser "padre", "madre", "hijo", "abuelo", etc., evitando los encasillamientos o estereotipos frecuentes.
- Observar películas que recreen distintos momentos históricos y diferentes realidades culturales. Identificar en ellas:
 - las actividades desarrolladas por

cada miembro de la familia;

- las acciones de cuidado personal y de cuidado hacia los otros que aparezcan explícita o implícitamente;
- las necesidades de protección y afecto de cada personaje según la etapa de su vida que esté atravesando.

- Teniendo en cuenta lo analizado en las películas, reflexionar acerca de los elementos que se conservan a lo largo del tiempo y en los distintos escenarios culturales (por ejemplo: los ancianos y los chicos pequeños siempre necesitan de la ayuda de los otros para sobrevivir) y los elementos que cambian de cultura en cultura (por ejemplo: las actividades esperable y socialmente valoradas para cada miembro de la familia). Redactar por escrito las conclusiones arribadas a modo de ensayo. Titularlo significativamente.

- Buscar en diarios y revistas de actualidad notas periodísticas relacionadas con problemáticas de salud propias de una determinada etapa de la vida (por ejemplo: noticias referidas a la desnutrición infantil o a los problemas de salud de los adultos, etc.). Reconocer en cada caso:
 - el problema al que se hace referencia;

- el grupo afectado;
- las causas que confluyen en la problemática;
- las posibilidades de mejora de la situación o de solución.

- Averiguar las legislaciones o políticas sociales del Estado que intentan dar respuesta a estas problemáticas (por ejemplo: para el problema de desnutrición infantil existen planes de refuerzo de alimentación) y la forma que adquieren en el lugar de pertenencia.

- Registrar las conclusiones a modo de "noticias periodísticas" que alerten sobre estos problemas y "notas de opinión" que expresen una posición propia sobre las acciones necesarias de realizar para superar estas situaciones.



2. El cuidado de la salud.

- Buscar información referida a la prevención de enfermedades y al cuidado de la salud, en diarios, publicaciones de actualidad, folletos institucionales, etc.
 - Elegir algunos de los folletos de difusión y reconocer en cada caso:
 - ▮ cuál es la problemática a la que se hace referencia;
 - ▮ cuáles son las indicaciones y sugerencias para evitarlas;
 - ▮ cuál es el sector de la población que tiene mayor riesgo de sufrir ese problema;
 - ▮ a quién está destinado el folleto; etc.
- Analizar el contenido de la información determinando si el mensaje es claro, si la información llega a quienes más la necesitan, etc. Proponer modificaciones que faciliten su comprensión, en caso de considerarlo necesario.
- Organizar un recorrido por el lugar de pertenencia para detectar y

- registrar todos los fenómenos o situaciones que consideran riesgosos para la salud. Realizar visitas a instituciones de salud -públicas o privadas- del lugar de pertenencia y averiguar:
- ▮ cuáles son las enfermedades más frecuentes que atienden;
 - ▮ cuáles son los accidentes más comunes que atienden;
 - ▮ cuáles son las campañas de prevención de enfermedades que llevan a cabo; etc.
- Elegir por grupos una de las enfermedades más frecuentes del lugar de pertenencia y organizar una campaña de difusión teniendo en cuenta aspectos como:
 - ▮ el sector de la población que está en mayor situación de riesgo de contraer la enfermedad;
 - ▮ las manifestaciones de la misma;
 - ▮ las formas de prevenirla;
 - ▮ los procedimientos para curarla una vez contraída.
- Armar afiches y volantes y buscar la forma de darlos a conocer en la comunidad.

Un modelo de planificación posible para Ciencias Naturales.

Objetivos específicos:

- Primer Ciclo. *Que el alumno logre:*
- Reconocer las características físicas y emocionales en los distintos momentos de desarrollo del ser humano.
 - Identificar los cuidados especiales que requieren las personas en cada etapa evolutiva.
 - Construir normas de cuidado personal y de prevención de accidentes cotidianos.

- Segundo Ciclo. *Que el alumno logre:*
- Analizar los roles asignados a los distintos miembros de la familia en diferentes momentos históricos y contextos culturales.
 - Describir las problemáticas de salud que afectan a la población de la comunidad de pertenencia identificando las causas y las formas de prevención.
 - Reconocer las instituciones que se ocupan de controlar y de solucionar aspectos de salud en la comunidad.

¿Cómo podemos prevenir el cólera?

- Tomando únicamente agua segura.
- Lavarnos las manos con agua potable y jabón, especialmente antes de comer y después de ir al baño.
- Evitar que el agua y los alimentos estén en contacto con moscas, cucarachas, insectos o animales domésticos.
- Lavar muy bien las frutas y verduras; mantenerlas en remojo en agua con una cucharada de lavandina concentrada.
- Hervir mamaderas y tetinas.
- Enjuagar los pañales en agua con una cucharada soper de lavandina concentrada.
- Envolver y quemar los pañales descartables.
- Lavar el inodoro o letrina después de ir al baño.
- Tapar los pozos ciegos.
- Limpiar los tanques de agua dos veces por año.
- Consultar con urgencia al médico en caso de síntomas de deshidratación o diarrea.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
 BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS
 HEMEROTECA
 Pizzurno 935 (1020) C.A. E.L.S.



	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Primer Ciclo	<p>Etapas de crecimiento y desarrollo en el ser humano.</p> <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. ▮ La prevención de accidentes en el hogar y en los lugares públicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatizar situaciones cotidianas de ayuda y cuidado entre los miembros de la familia. • Realizar un recorrido por un espacio público para observar las características de los chicos y los adultos de distintas edades. • Entrevistar a un médico para obtener información sobre los cuidados especiales requeridos en diferentes momentos evolutivos. • Armar historietas murales registrando las conclusiones anteriores. • Observar folletos sobre la prevención de accidentes en el hogar. • Realizar una jornada abierta de prevención de accidentes y enfermedades con participación de los padres, para reflexionar sobre las normas de cuidado y seguridad necesarias en distintas situaciones. • Armar folletos de prevención de accidentes en el hogar y en la vía pública con textos y dibujos explicativos.
Segundo Ciclo	<p>Etapas de crecimiento y desarrollo en el ser humano.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▮ Funciones vitales de los seres vivos. Los cuidados necesarios en cada etapa de desarrollo. ▮ La atención de las necesidades básicas: salud y alimentación. ▮ Enfermedades sociales. Causas y manifestaciones. Formas de prevención. ▮ Las instituciones de salud del lugar de pertenencia. ▮ El cuidado personal y de los otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer fragmentos literarios que reflejen los roles desarrollados por distintos miembros de las familias. • Analizar cambios en los roles a lo largo del tiempo y en diferentes contextos culturales, rescatando la diversidad de formas de vida. • Identificar problemáticas propias de distintos sectores de la población y las respuestas sociales a las mismas. • Analizar programas sociales o legislaciones vigentes de protección para los grupos más vulnerables. • Aportar folletos de prevención de enfermedades y de cuidado de la salud. • Visitar instituciones de salud del lugar de pertenencia para obtener datos sobre las enfermedades más frecuentes. • Organizar una campaña de difusión destinada a la comunidad de pertenencia que sintetice la información obtenida.

**Educar en el cuidado personal
y de los otros.**
(Tema Transversal.)

Las etapas de crecimiento.

- Los cambios físicos a lo largo de la vida.
- Los cuidados necesarios en cada etapa.
- Las situaciones de carencia y de protección social.
- Los factores de riesgo.

Las necesidades de las personas.

- Las necesidades básicas de las personas.
- La necesidad de afecto y protección.
- Las necesidades específicas en cada etapa de la vida.
- La atención en situaciones de riesgo.

**"Etapas de crecimiento y
desarrollo en el ser humano."**

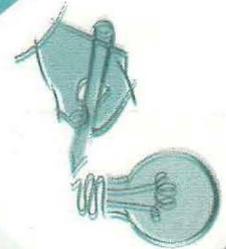
Salud - enfermedad:

- Concepto de salud - enfermedad.
- Enfermedades infecto-contagiosas.
- Enfermedades sociales.
- Tratamiento y prevención.

La prevención de accidentes:

- Accidentes en el ámbito doméstico.
- Normas de prevención y cuidado.
- Accidentes en la vía pública.
- Normas de educación vial.

**Reconocimiento de los demás y
respeto por las diferencias.**
(Formación Ética y Ciudadana.)



LENGUA

PRIMER CICLO

Proponemos presentar los siguientes recursos y secuencia de actividades:

- Leer e interpretar el texto "Instrucciones para llorar", de Julio Cortázar. Dramatizar la secuencia de los pasos que se narran. Recrear el texto incluyendo nuevas variantes con diferentes gestos que acompañen situaciones como:

- llorar para convencer a otro y conseguir un permiso;
- llorar en soledad sin ser interrumpido;
- llorar con otros de emoción compartida.

Registrar por escrito, paso a paso y acompañado por el dibujo correspondiente, los distintos momentos que integran esta secuencia ordenada.

- Pensar, redactar y dramatizar, según las posibilidades de los grupos, situaciones cotidianas como: "instrucciones para tomar un colectivo", "instrucciones para ver televisión", "instrucciones para jugar en la plaza", etc.

- Recopilar folletos de funcionamiento de aparatos eléctricos, recetas de cocina, instrucciones de juegos de mesa, etc. Observar las partes que componen el texto reconociendo la presentación de partes, ingredientes, piezas y elementos, por un lado, y consignas para implementar el funcionamiento, la preparación y el reglamento, por otro.

Instrucciones para llorar.

El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente. Llegado el llanto, se tapará con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia adentro.

Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. Duración media del llanto, tres minutos.

(Cortázar, Julio: Historia de cronopios y famas. Sudamericana.)

Chupetines de banana.

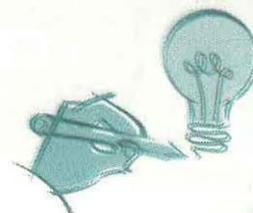
Esta receta llegó a nuestros oídos en la escuela de una de nuestras hijas; en ese momento tomamos nota y ahora les transmitimos esta "receta base".

Ingredientes:

- 2 bananas maduras, pero que no estén blandas.
- 1 caja de galletitas tipo "Canale".
- 1 chocalatín de leche grande o chocolate cobertura.
- 1/2 limón.

Preparación:

1. Aplastar las galletitas con un palote hasta hacerlas polvo.
2. Tamizar el polvo de las galletitas con un colador.
3. Frotar las bananas con el limón en cuanto se pelan, para que no se oscurezcan.
4. Con la ayuda de mamá o de la maestra, cortar el chocolate en trocitos y derretirlo en una cacerolita apoyada sobre otra que contenga agua caliente (o sea, a "Baño de María").
5. Cortar las bananas por la mitad y clavarle a cada una, un brochette de madera en el extremo cortado.
6. Pasarlas por el polvo de bizcochos.
7. Hundirlas en el chocolate derretido.
8. Poner papel manteca o de aluminio en una bandeja y apoyar aquí, los "chupetines".
9. Colocarlos en la heladera hasta que el chocolate esté duro.



• Descubrir los gestos de las manos en cada uno de los textos instructivos trabajados recreando con mímica cada una de las acciones nombradas. Armar páginas que muestren con dibujos y textos las posibilidades de expresión y de movimiento de “las manos” a partir de títulos como los siguientes:

▮ “las manos nos ayudan a ...” (por ejemplo: armar, sostener, apilar, etc.);

▮ “las manos nos dicen mensajes” (por ejemplo: dicen no, se despiden, abrazan, etc.);

▮ “las manos trabajan” (por ejemplo: baten, martillan, cosen, etc.).

• Imaginar nuevas páginas con textos instructivos que combinan las acciones de las páginas anteriores. Armar con todas ellas, un librito titulado significativamente e ilustrarlo siguiendo las secuencias nombradas.

• Conversar acerca del rol que cumplen “las manos cuando nos cuidan y nos protegen”. Observar un recurso como el siguiente y aportar nuevos ejemplos similares:

La pediculosis es un problema de todos: ayúdenos a combatirla.

¿Qué puede hacer la familia?

• Revisar periódicamente la cabeza de los chicos.

• Pasar el peine fino diariamente.

• Realizar el tratamiento cuando sea necesario.

• Desinfectar los elementos que pudieran haber estado en contacto con el chico (ropa de cama, peines, gorros, etc.).

¿Qué pueden hacer los chicos?

• Mantener el cabello en condiciones de higiene adecuada.

• Usar gorra en las piletas.

• No discriminar.

• Colaborar en la prevención diaria, para controlar esta epidemia.

• Recrear una campaña de difusión “para el cuidado personal y de los otros” teniendo en cuenta los siguientes pasos:

▮ elegir el tema “de cuidado” sobre el cual se centrará la campaña;

▮ buscar información referida al mismo y solicitar a los familiares “consejos útiles”;

▮ armar entre todos un slogan de campaña que convenza sobre la importancia de este cuidado;

▮ por grupos, compaginar los afiches incluyendo instrucciones que respeten la estructura formal aprendida y gráficos secuenciados que acompañen el texto.

• Implementar una instancia de difusión en la comunidad acordada por el grupo (por ejemplo: repartir volantes entre los vecinos, colocar afiches en negocios de la zona, etc.).

SEGUNDO CICLO

Proponemos presentar la siguiente secuencia de recursos y actividades:

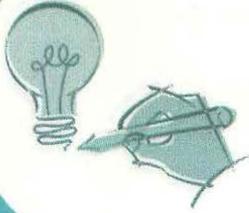


Figura 1

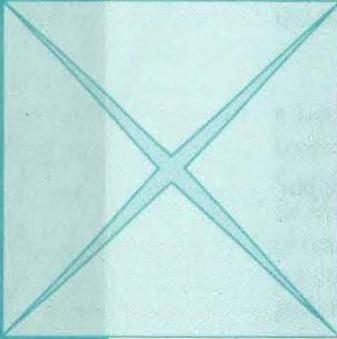


Figura 2

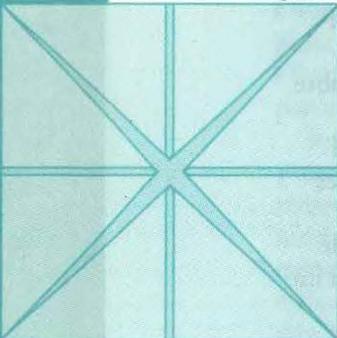


Figura 3

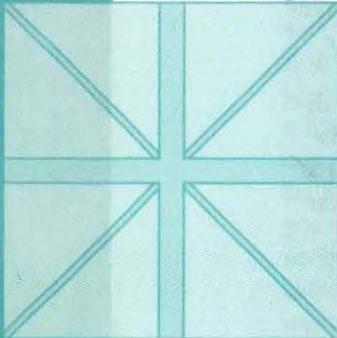
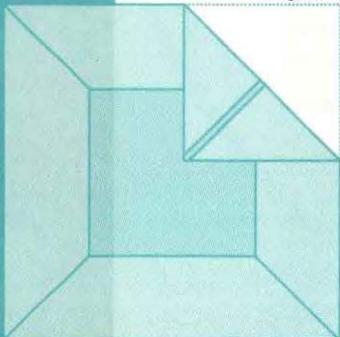


Figura 4



La pajarita

"Su confección es muy sencilla. Se reproduce con un papel cuadrado al que, doblándole 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 figura 1, el papel cuadrado al cual, doblándole las cuatro puntas como primer paso, veremos que adopta la figura de un sobre. 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.

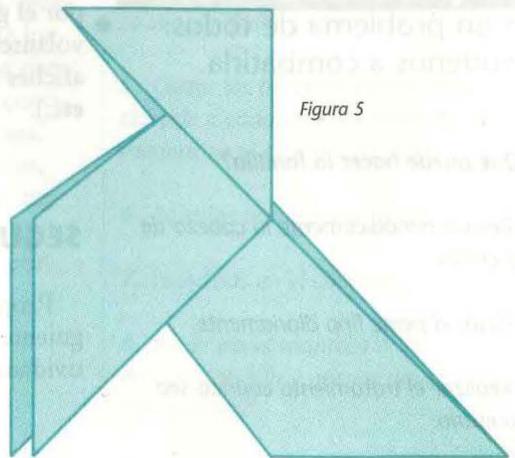
Damos vuelta otra vez el papel y doblándole las puntas nuevamente, tenemos la figura 3, cuyas puntas están formadas por cuatro rombos iguales. Ya tenemos listo el trabajo para concluir la Pajarita.

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

Tomemos nota 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.

(Fuente: Giordano Lareo. Papirozoo. Barco.)

Figura 5



15 DE SEPTIEMBRE



Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

CAPITAL FEDERAL

TALLER DE INTEGRACION DEL NIÑO DISCAPACITADO AL NIVEL INICIAL Y A LA ESCUELA COMÚN

Organiza:

Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) y Legión de la Buena Voluntad.

Destinatarios:

Docentes de Nivel Inicial.

CONTENIDOS:

- ¿Qué es un niño?
- ¿Qué es un niño diferente ?
- La mirada de los otros, juego y lenguaje.
- Trabajo con los padres: buscar el Jardín.
- Integrar es posible.
- ¿Qué es integrar?

Profesoras:

Mirta Yanov y Silvia Chiappino.

Auspician:



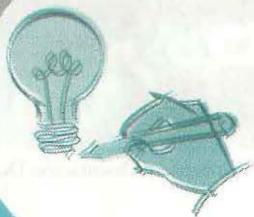
legión de la buena voluntad

Informes e Inscripción:

Tel/Fax: (011)4958-1777/1779/6283.

E-mail:

edicioneslaobra@ciudad.com.ar



- Leer los textos presentados y conversar acerca de las comparaciones que puedan establecerse entre ellos. Reconocer las similitudes y diferencias; indicar la función que cada uno puede cumplir en relación a quién lo lee.

- Observar las características del texto instructivo destacando aspectos como:

- ▮ la importancia de respetar la secuencia de los pasos;

- ▮ la formulación de oraciones imperativas, generalmente encabezadas por un verbo;

- ▮ la complementación con dibujos que facilitan su comprensión;

- ▮ la especificidad de la diagramación en partes del texto instructivo según sus funciones (receta de cocina, reglamentos de juego, manuales de funcionamiento de aparatos, etc.).

- Buscar otros textos literarios en los que sea posible recrear algunos de sus párrafos con textos instructivos (por ejemplo: en un cuento de brujas, se puede escribir con instrucciones la preparación de un brebaje mágico).

- Aportar instrucciones en las que - como en la confección de la pajarita de papel - “las manos” sean las protagonistas. Crear un texto instructivo que indique pasos a implementar con las manos, señalando la función que cumple y el lugar donde pudiera ser publicado (por ejemplo: si se trata de una receta de cocina, referirse a una revista para el hogar).

- Armar un fichero dividido en secciones que muestren diferentes acciones de las personas posibles de asociar con los gestos de las manos. Por ejemplo:

- ▮ “manos que curan” (puede hacerse referencia a primeros auxilios);

- ▮ “manos que ayudan” (puede hacerse referencia a acciones de defensa civil);

- ▮ “manos que construyen” (puede hacerse referencia a trabajos y compromisos ciudadanos);

- ▮ “manos que protegen” (puede hacerse referencia a los cuidados familiares en distintas circunstancias, a modo de ejemplo incluimos el siguiente recurso).

Consejos para padres.

• Procurar con los hijos:

- *Sentirse a gusto con ellos. Al participar del ambiente familiar ellos participarán con ustedes.*

- *Escucharles y razonar aún cuando no estén de acuerdo con sus opiniones.*

- *Seguir el rendimiento escolar y atender los problemas que vayan surgiendo en el desarrollo.*

- *Ayudarles y facilitarles la comunicación con los demás.*

- *Fomentar la creatividad, enseñándoles a resolver posibles nuevas situaciones.*

- *Sugerir actividades de tiempo libre, deportivas, recreativas, culturales, fomentándolas desde la familia.*

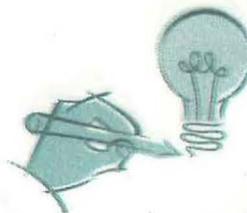
- *Facilitar el contacto de sus hijos con asociaciones juveniles, grupos deportivos y ecológicos, alentando la integración en estas actividades.*

- *Confeccionar fichas para cada sección con instrucciones específicas relacionadas con el rubro indicado, respetando las características formales del texto señalado.*

- *Armar una ficha de presentación y de cierre para incluir en el fichero rescatando el valor de conocer y seguir las instrucciones adecuadas en cada circunstancia.*

- *Hacer circular el fichero para que cada familia incluya una nueva tarjeta en la sección en la que le interese aportar ideas.*

Un modelo de planificación posible para el área de Lengua.



Objetivos específicos:

Primer Ciclo. *Que el alumno logre:*

- Reconocer el aporte de las instrucciones en la resolución de situaciones de la vida cotidiana.
- Descubrir las características formales de los textos instruccionales y sus diferentes posibilidades de uso.
- Recrear textos instruccionales a partir de variadas consignas, según las posibilidades del grupo de alumnos.

Segundo Ciclo. *Que el alumno logre:*

- Analizar las características de los textos instruccionales y su utilidad de aplicación en situaciones concretas.
- Disfrutar de la lectura de textos instruccionales literarios.
- Producir instrucciones creativas para implementar acciones cotidianas.

Eduplay SHOPPING DIDÁCTICO ®

Bienvenidos al concepto futurista de **Eduplay SHOPPING DIDÁCTICO ®**, la PRIMERA EMPRESA EN LA ARGENTINA DE COMERCIO ELECTRÓNICO (e-commerce) de material educativo, educación especial, regalería didáctica-científica y juegos infantiles.

Cientos de productos apropiados para enseñar matemáticas, ciencias, lectoescritura, tecnología, etc. Líneas completas sobre motricidad, elementos inflables, pelotas y productos para fonoaudiología, psicopedagogía y rehabilitación. Los más novedosos juegos infantiles para áreas de recreación de jardines de infantes, E.G.B. y salones de fiestas.

Nuestro objetivo:

- **VENDER MÁS BARATO:** ya que la esencia de nuestro negocio es el catálogo electrónico por Internet, Ud. podrá acceder a IMPORTANTES DESCUENTOS sobre su compra ON-LINE (realizada a través de nuestras paginas en www.epagos.com/eduplay). Ud. puede acceder a nuestro catálogo en todo el mundo, desde cualquier computadora o locutorio conectado a Internet.
- **ASESORAMIENTO INTEGRAL:** Ud. podrá solicitar información por e-mail sobre las siguientes propiedades de cada producto ofrecido: edad de utilización del juego; capacidad de juego (para saber hasta cuántos niños juegan simultáneamente) y objetivos pedagógicos.

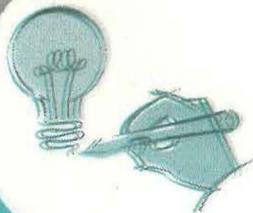
NUESTRO PORTAL VIRTUAL EN INTERNET:

www.epagos.com/eduplay

NUESTRO PORTAL REAL: Bolívar 682 (1066) Capital Federal - Argentina.



Horarios: Lunes a Viernes de 9 a 19 hs. y Sábados de 9 a 13 hs.
Teléfono: (011) 4331-1692 - **Telefax:** (011) 4343-4894.
Correos electrónicos para consultas y ventas:
eduplay@uol.com.ar / eduplay@c4.com



	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Primer Ciclo	<p>La instrucción.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▮ La instrucción y la consigna oral. ▮ Juegos del lenguaje. Relación señales - palabra. ▮ El texto instructivo en distintas situaciones cotidianas: manuales de funcionamiento, recetas de cocina, reglamentos de juego. ▮ Estructura del texto instructivo. ▮ Lectura comprensiva. ▮ Producción escrita. Convenciones en la escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer el texto "Instrucciones para llorar", de Julio Cortázar. Dramatizarlo y proponer variantes para el mismo. • Proponer y redactar, según las posibilidades del grupo de alumnos, instrucciones para realizar actividades de la vida cotidiana. Acompañar cada paso con ilustraciones. • Leer, interpretar y recrear manuales de funcionamiento de aparatos, recetas de cocina y reglamentos de juego. • Armar páginas que muestren las posibilidades de acción y de expresión de "las manos" a partir de consignas aportadas por los docentes. Imaginar textos instructivos combinando las propuestas anteriores. • Recrear una campaña de difusión acerca de un tema que implique cuidado personal y de los otros. Elegir un tema y armar afiches con textos instruccionales y gráficos significativos.
Segundo Ciclo	<p>La instrucción.</p> <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. ▮ Los usos del texto instructivo en situaciones cotidianas. Adecuación a la intencionalidad comunicativa y al destinatario. ▮ Recreación literaria de instructivos. ▮ Lectura comprensiva. ▮ Producción escrita. Convenciones en la escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer un texto literario y un texto instruccional relacionados con un mismo tema. Establecer diferencias entre ambos textos. • Caracterizar al texto instruccional y analizar sus variantes según se trate de manuales de funcionamiento de aparatos, recetas de cocina, reglamentos de juego. • Aportar otros textos literarios y recrear alguno de sus párrafos como instructivos. • Armar un fichero organizado por secciones en las que "las manos" sean protagonistas como las siguientes: "manos que curan", "manos que cuidan", "manos que construyen", etc. • Confeccionar tarjetas con instrucciones para cada uno de los rubros del fichero. Compaginar fichas explicativas de introducción y de cierre. • Hacer circular el fichero por las casas para que las familias puedan incluir tarjetas en las secciones que elijan.

**Educación en el cuidado personal
y de los otros.**
(Tema Transversal.)

El texto instruccional.

- El valor de uso de diferentes clases de instructivos.
- Los pasos enumerados y las acciones concretas.
- La estructura y el reconocimiento de las partes.
- La recreación literaria.

**Aplicaciones del texto
instruccional.**

- Las instrucciones en la vida de cotidiana.
- Manuales de funcionamiento de aparatos.
- Recetas de cocina: ingredientes, preparación.
- Reglamentos de juegos: materiales, reglas.

"La Instrucción."

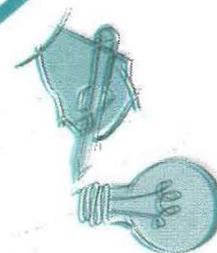
Lectura y comprensión.

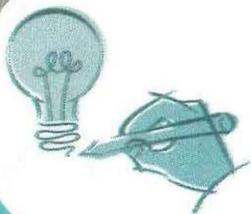
- Lectura e interpretación del textos y mensajes.
- Textos instruccionales adecuados al nivel.
- Estructura de los textos instruccionales.
- Ampliación de niveles de comprensión lectora.

Producción y convenciones.

- Producciones creativas individuales y grupales.
- Coherencia y organización del texto.
- Presentación y diagramación textual.
- Normas básicas de ortografía.

**Reconocimiento de los demás y
respeto por las diferencias.**
(Formación Ética y Ciudadana.)





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:** Aportar fotos de los "miembros de la familia en acción".

Descubrir las acciones que "las manos" realizan en cada caso, comparar los roles en cada familia. Armar afiches que muestren las acciones efectuadas cotidianamente por los miembros de las familias que integren los aportes de todos.

• **Matemática:** Utilizar "las manos" para construir la noción de medida, midiendo la longitud de objetos tomando como unidad de medida un dedo o la mano. Comparar los resultados obtenidos por cada alumno y conversar sobre la necesidad de contar con unidades convencionales de medida.

• **Expresión Artística:**

Música: Cantar canciones y rondas infantiles utilizando las manos para recrearlas o para marcar el ritmo. Imaginar nuevas estrofas incluyendo mímicas con las manos.

Plástica: Aplicar variadas técnicas propias del área para realizar obras individuales o grupales en las que "las manos" sean las protagonistas (hacer "sellos" con las manos, collage que muestren "las manos en acción", etc.).

Teatro: Realizar dramatizaciones con diálogos espontáneos, recreando variadas situaciones cotidianas familiares a partir de conflictos propuestos por el docente.

• **Educación Física / Expresión Corporal:** Proponer juegos describiendo, paso por paso, las reglas necesarias para su desarrollo. Buscar formas de registrarlos con dibujos y palabras. Destinar momentos para jugar alguno de ellos.

• **Tecnología:** Hacer un listado de los objetos electrodomésticos de uso cotidiano en los hogares. Aportar manuales de funcionamiento y recrearlos con esquemas gráficos que faciliten su comprensión.

Segundo Ciclo.

• **Ciencias Sociales:** Buscar información sobre las formas de organización familiar en distintos contextos históricos y culturales. Analizar las características comunes y las diferencias. Organizar estas variaciones en el tiempo, con líneas de tiempo.

• **Matemática:** Buscar información sobre distintas unidades de longitud propias de diferentes contextos culturales. Comparar las unidades anglosajonas con las del sistema métrico decimal. Analizar los usos y la conveniencia de unas u otras.

• **Expresión Artística:**

Música: Aportar canciones en las que se nombren a "las manos" realizando acciones. Proponer arreglos musicales e instrumentarlas adecuadamente.

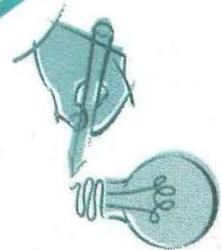
Plástica: Observar la expresividad de "las manos" en obras de distintos artistas plásticos. Utilizar técnicas propias del área para componer una obra propia en la que la expresión de las manos sea la figura central.

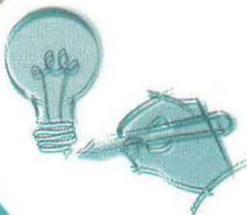
Teatro: Realizar dramatizaciones a partir de guiones propios cuyos conflictos muestren las diferencias entre las formas de vida familiares en distintos momentos históricos y contextos culturales.

• **Educación Física / Expresión Corporal:** Analizar las características de los reglamentos de juegos y deportes. Inventar un juego grupal, redactar su reglamento y destinar un momento para jugarlo.

• **Tecnología:** Comparar los procedimientos utilizados para realizar determinadas actividades domésticas en distintos momentos históricos y contextos culturales. Analizar la evolución de los conocimientos tecnológicos aplicados y registrar las conclusiones por escrito.

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



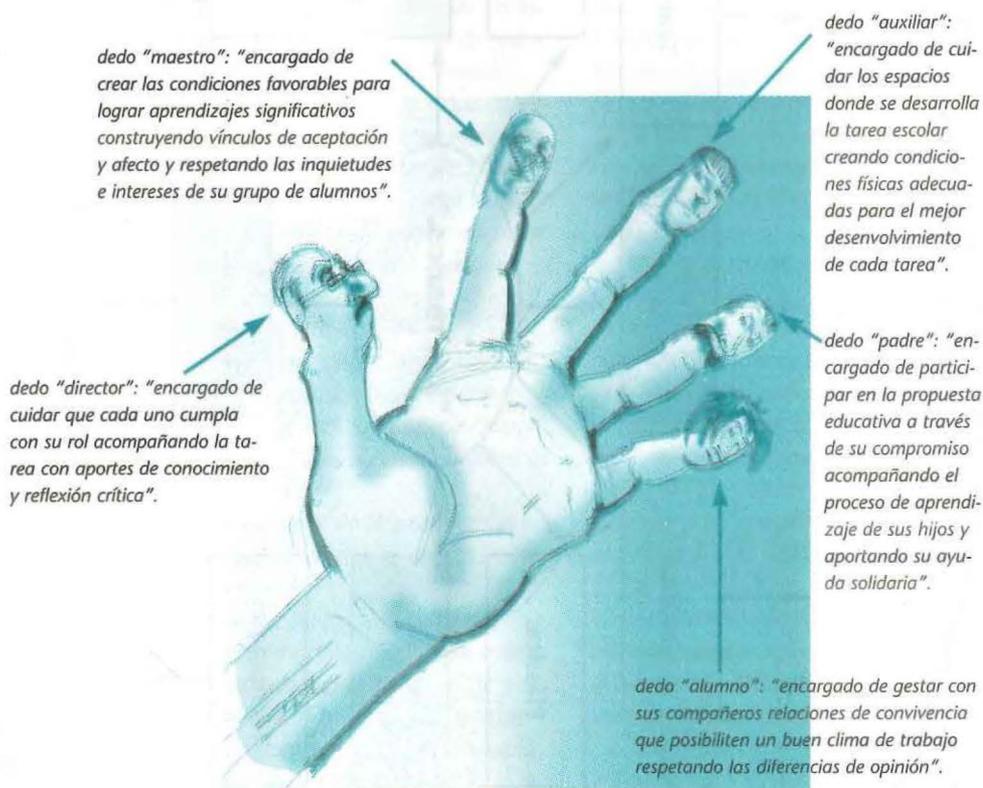


A MODO DE CIERRE.

En este artículo de la Revista recorrimos temas vinculados con los cuidados personales y sociales y los consejos y las guías instructivas a tener en cuenta para que esos cuidados se lleven a la práctica eficazmente, a partir de las funciones de "las manos puestas en acción". La mirada de "Educar en el cuidado personal y de los otros" resignificó las propuestas presentadas en las áreas de Ciencias Naturales y de Lengua dando a "las manos" un rol protagónico en la protección personal y de los otros, desde diferentes

roles familiares y comunitarios.

Creemos que vale la pena volver la mirada hacia el interior de la escuela para repensar los aportes de cada integrante de la comunidad educativa desde un compromiso de cuidado y respeto. Podrá rescatarse así, el valor de la acción de cada uno tanto en la tarea individual como en los logros grupales. Estas "manos que trabajan y participan" dentro de la escuela están simbolizadas en la siguiente representación:



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.

22 Y 23 DE SEPTIEMBRE



CIUDAD DE MENDOZA

Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

"VINCULACIÓN Y/O APRENDIZAJE TEMPRANO"

ORGANIZA:

Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A y Escuelas Newton.

TEMARIO:

- | ¿Un bebé es o se hace?
- | Función materna. Función paterna. Narcisismo. Edipo.
- | Desarrollo cognitivo y psicomotor.
- | Adquisición del lenguaje.
- | Acto lingüístico - vocalización - gorgéo - laleo - balbuceo - jerga - palabra.
- | El jugar es cosa seria: jugar - jugar a... - jugar con...
- | La familia.
- | El Jardín Maternal como lugar privilegiado para la detección y prevención de patologías en la infancia.
- | Perfil del docente frente a un bebé: higiene, alimentación, juego, sueño.
- | Rol del auxiliar.
- | Nuevo paradigma docente: nuevo rol del director.
- | Organización de la institución Jardín Maternal centrada en la participación, lugar de la integración en el Jardín Maternal.

Profesoras: Silvia Chiappino y Mirta Yanov.

Coordinación General: Prof. Lic. Sandro Rivera.

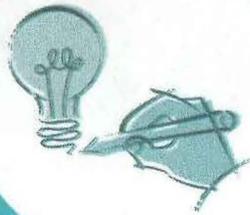
ESCUELAS



Auspician:

● Informes e Inscripción:

Escuelas Newton.
Entre Ríos 158. Ciudad de Mendoza.
Tel: 0261-4290960.
E-mail: escnewton@infovia.com.ar

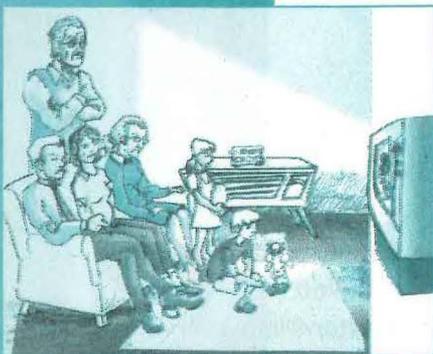


CALENDARIO ESCOLAR: "DÍA DE LA FAMILIA"

Recursos para tener en cuenta "La familia nunca se va a quebrar"

¿Hay que sentir nostalgia por la familia tradicional? En los hechos, nunca existió "la tradicional familia nuclear". La familia nunca ha sido algo estable. Por otro lado, muchos permanecían en matrimonio infelices porque no podían irse. Por fin, vivimos hoy un momento de nuestra evolución en el que podemos formar los matrimonios que queremos.

*¿A qué se debe la mayor diversidad que vemos hoy? A la mayor libertad de las mujeres. Hace 100 años, más de la mitad de la población humana -las mujeres- no estaba educada. Hoy, las mujeres tienen por primera vez la posibilidad de elegir, y la libertad de buscar su propia felicidad. (Helen Fischer, en **Revista Viva**, 26 de octubre de 1997)*



La decisión de abordar en la escuela el festejo del "Día de la Familia" encuentra diferentes posiciones. En algunos casos, como se viene haciendo desde hace mucho tiempo atrás, se deja de lado el tradicional significado del "Día de la Madre" para recordar a la Familia en su conjunto. En otros casos, se prefiere ignorar la fecha por miedo de herir la susceptibilidad de algún alumno.

Creemos que enfrentar la idea de que la familia definitivamente ha cambiado y ya no podemos hablar de un modelo de familia sino de familias compuestas de diferentes modos, nos posibilita construir un espacio de reflexión, aceptación y cuidado en la que todos tienen cabida y en el que vale la pena reconocerse para festejar.

Desde este criterio, y como una forma de visualizar estas transformaciones a lo largo del tiempo, los recursos gráficos y el fragmento de entrevista que presentamos pueden servir de apoyo para el trabajo concreto en esta jornada.

ACTIVIDADES SUGERIDAS

PRIMER CICLO

- Introducir la temática del Día de la Familia, comentando anécdotas de la familia propia, aportando fotos de momentos de festejo y recuerdo de situaciones especiales, describiendo la forma en la que se encuentra compuesta, etc. Destacar las diferencias y coincidencias, rescatando el valor de la diversidad.

- Invitar a los miembros de las familias del grupo a participar en una jornada abierta para compartir este día. Preparar rincones con elementos de caracterización y escenografía, propios de distintas etapas de la vida y roles familiares:

- ! "Rincón de los abuelos",
- ! "Rincón de padres",
- ! "Rincón de madres",
- ! "Rincón de chicos".

En cada uno de ellos los chicos podrán rotar para caracterizar personajes teniendo en cuenta variantes en los roles, distintas edades en el cumplimiento de ese rol, diferentes

posibilidades alejadas de los estereotipos.

Los padres confeccionarán tarjetas de presentación de "miembros de la familia" narrando brevemente la historia de estos personajes. (Por ejemplo: madre separada con tres hijos en edad escolar que trabaja de enfermera e indicaciones para el resto de los miembros de la familia.)

Juntar al grupo de padres y chicos para elegir tarjetas al azar y dramatizar en forma conjunta escenas que pudieran desarrollarse en ese medio familiar.

- Con el material inicial, las opiniones expresadas por los padres al final de la jornada y los dibujos representativos de las escenas y personajes dramatizados realizados por los chicos, confeccionar una cartelera que muestre la diversidad familiar y proponga deseos para este día.



SEGUNDO CICLO

- Introducir la temática del “Día de la Familia” a partir del análisis de recursos similares a los propuestos en este artículo, que muestren transformaciones en la composición familiar en relación a las distintas épocas.

- Observar los roles de los miembros de las familias en cada caso, las actividades que los nuclea, las posibles modificaciones sufridas por un grupo familiar en relación a las posibles rupturas y uniones de pareja, etc. Proponer nuevos ejemplos de composición familiar e intentar definir la familia de manera abarcativa para contemplar todas las diferencias posibles.

- Realizar breves entrevistas en la comunidad acerca de:

- los valores que pueden construirse dentro de una familia para que todos sus miembros se sientan contenidos por ella;

- las situaciones en las que tiene mayor peso el apoyo y acompañamiento familiar;

- las situaciones en las que los vínculos familiares son irremplazables.

- Procesar y analizar las respuestas aportando también opiniones propias. Elaborar conclusiones que reflejen las ideas de la mayoría y destacar las diferencias más notorias. Buscar la forma de hacerlas conocer en la comunidad como una “hoja voladora” a modo de folleto de difusión.

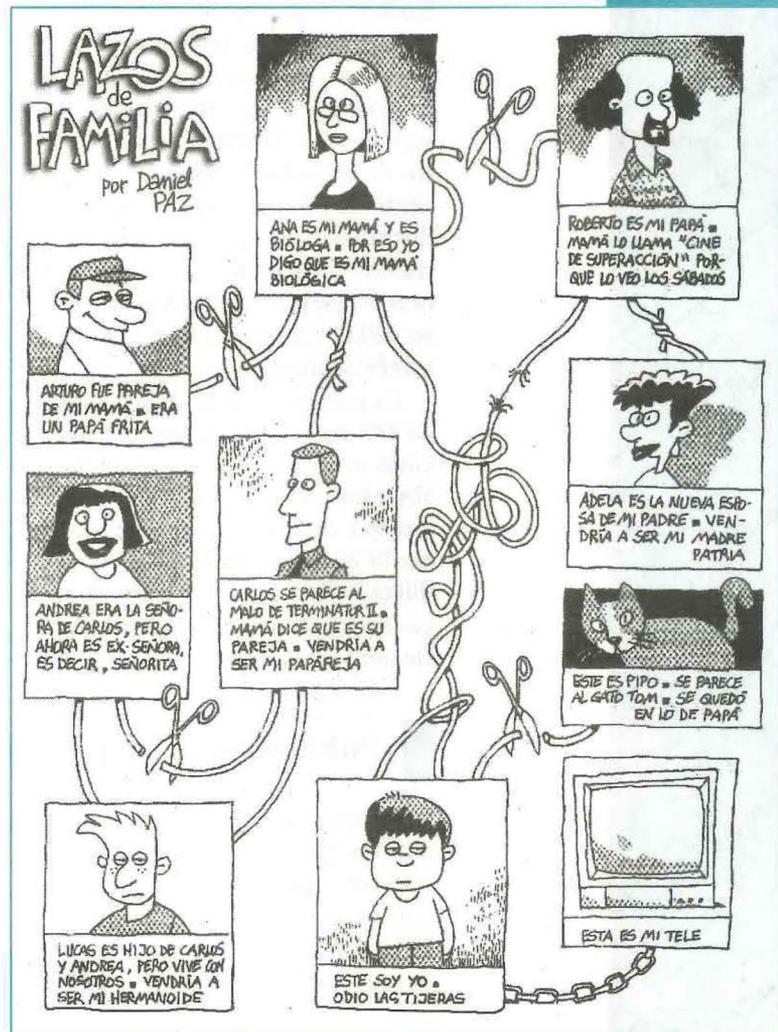
- Invitar a los miembros de las propias familias a participar de una jornada abierta para compartir este día. Dividir la jornada en tres momentos caracterizados por las siguientes propuestas:

- **Momento de inicio:** redactar tarjetas que describan problemáticas y conflictos familiares propios de diferentes contextos y que invo-

lucren posiciones y roles de diferentes miembros.

- **Momento de desarrollo:** leer las tarjetas anteriores, seleccionar las que el grupo considere más representativas por su nivel de coincidencia, discutir soluciones posibles para el conflicto elegido describiendo la actitud esperable de cada integrante en solidaridad con los otros y confeccionar afiches que expresen de manera simbólica estas propuestas de solución.

- **Momento de cierre:** expresar una opinión sobre el trabajo realizado y elaborar una conclusión general proponiendo compromisos individuales y deseos comunes.



Roxana Rebuffo es Profesora de Enseñanza Primaria.

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



Muchas veces se utiliza el texto publicitario como recurso didáctico para el trabajo con otras áreas (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales) descuidando lo específicamente lingüístico que aportaría mayores conocimientos sobre el tema y mejoraría las producciones.

EL TEXTO PUBLICITARIO ENTRA AL AULA.

Por Irene Nielsen y Beatriz Kohen

En el mundo moderno, la publicidad desempeña un importante papel como instrumento de comunicación social. Su influencia es muy importante y significativa, especialmente en niños y jóvenes, ya que introduce modelos de comportamientos, de actitudes y formas de vida e incluso orientan y generan necesidades. La publicidad comercial es un hecho cotidiano, una realidad a la que nuestros alumnos diariamente se encuentran expuestos e inermes.

Los textos publicitarios forman parte de la comunidad letrada en la que vivimos, estamos rodeados de propagandas, avisos, afiches, slogans, que continuamente nos bombardean, tratando de convencernos de las ventajas de consumir determinados productos. Los niños que forman parte de la sociedad de consumo actual, también tienen registro de todas las ofertas que permanentemente tenemos a través de distintos medios, ya que los encontramos tanto en forma gráfica como oral y muchas veces, como en el caso de la propaganda televisiva, a través de imágenes y sonidos.

Es por esto que hemos elegido en esta oportunidad, tratar en la escuela estos textos que vemos en abundancia y con los cuales convivimos a diario, para comprenderlos mejor a través de su análisis y producción. Introducir el texto publicitario en el aula tiene además, otra finalidad: crear en los niños una ac-

titud crítica que les permita ser consumidores activos, en el sentido de interpretar los mensajes subyacentes y crear conciencia acerca de los problemas que acarrea el ser consumidores pasivos. La propuesta que presentamos, por lo tanto, tiene también como objetivo que los niños aprendan a elaborar textos publicitarios como medio para desmitificarlos y recibirlos en forma activa y crítica.

Para lograr este doble objetivo, se hace necesario trabajar la lectura y comprensión de estos textos y la producción de los mismos, de modo que los niños experimenten las ideas que subyacen en la creación del mensaje publicitario, colocándose en el lugar del emisor.

Habitualmente se ven en las escuelas elaboraciones de los chicos imitando los textos publicitarios, lo que nos parece muy atinado porque, como ya dijimos en otros artículos, el área de lengua debe transformarse en un espacio para la creación de textos completos y originales por parte de los alumnos. Pero también advertimos que muchas veces los textos no han sido trabajados convenientemente. Entonces, si bien son aproximaciones deberían tenerse en cuenta los elementos básicos de su formato, es decir aprovechar el momento de realización de avisos para trabajar sus características y su gramática específica, con el objetivo de que resulten tan atractivos como los "verdaderos".

¿Publicidad o propaganda?

La gran variedad de textos publicitarios que nos rodean va desde una propaganda política hasta los sofisticados avisos de revistas y TV. Es por eso que se hace necesario definir los tipos de textos:

- Son **propagandas** los textos que tienen como intencionalidad lograr un cambio en la conducta del destinatario.
- Son **publicidades** los textos que tienen la intencionalidad de

"La civilización democrática se salvará sólo si hace de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis."

Umberto Eco.



LENGUA

vender un producto o un servicio. Ejemplos de publicidades son aquéllos que nos proponen la compra de cosméticos, electrodomésticos, alimentos, entretenimientos, medicina prepaga, etc.

Tanto unos como otros utilizan lenguaje connotativo, con la intención de persuadir, convencer al receptor de sus beneficios. En todos los casos se resaltan las características positivas y se ocultan las negativas.

El cartel publicitario.

El texto publicitario puede presentarse en diferentes formatos, uno de los más difundidos en nuestra sociedad es el cartel publicitario (aviso, afiche, etc.). Su objetivo es producir un efecto inmediato por lo que se procura que sea de fácil y rápida lectura y comprensión. Consisten en una imagen gráfica fija acompañada por un breve texto. Se trata, entonces, de una forma mixta compuesta de dos estímulos que se complementan:

- El estímulo visual de la imagen.
- El estímulo del texto.

El estímulo visual es el que atrae la mirada, es lo que primero capta el receptor y determina una primera interpretación del mensaje. Tiene como función atraer la atención a partir de impactar en los sentidos. Para esto se utilizan recursos plásticos de luz, color y forma o recursos psicológicos como la sorpresa, la originalidad u otros.

El texto refuerza y complementa la primera lectura de la imagen. Su objetivo es transformar la atención inconsciente producida por la imagen en el receptor, en atención consciente o voluntaria y transmitir así, el mensaje. Para realizar esta transmisión se utilizan, entre otros, estos recursos:

- La **sustitución**: que reemplaza alguna palabra por otra que tenga otro sentido del real, de manera que el lector haga asociaciones entre el producto y lo connotado.

- La **metáfora** o frases con contenido metafórico que provocan distintas asociaciones en el receptor.

- La **personificación**: consiste en otorgar características humanas a objetos, ideas o animales.

- La **interrogación retórica**: se trata de presentar una idea en forma de interrogativa, para enfatizarla.

- Las **hipérbole**: consiste en la exageración de una idea.

- La **elipsis** u omisión de palabras que no son imprescindibles para el sentido de la oración.

- Las **imágenes** o el uso de palabras o expresiones que provocan algún tipo de representación mental.

- Las **oraciones unimembres** o frases cortas de fuerte contenido connotativo¹ para que impacten y se lean rápidamente.

- Se utilizan en general verbos **imperativos**, que mandan a las personas a consumir el producto o **impersonales**, como los verbos haber, llover, nevar, tronar, etc., que se usan como sujetos en las oraciones unimembres.

La utilización de estos recursos tienen una doble función. Por un lado, enriquecen el vocabulario y los modos de expresión de nuestros alumnos, por otro, contribuyen a que los niños comprendan la manipulación a que es sometido cuando lee o escucha una propaganda y pueda responder críticamente utilizando los mismos recursos.

Ejemplos:

Como se verá en los ejemplos que siguen, muchas veces estos recursos no se dan en forma "pura", por el contrario, en un mensaje puede utilizarse más de uno:

El cuidado del medio ambiente, un compromiso.

Veni a divertirte.

Un no a la droga es un sí a la vida.

Si te ofrece alcohol, ¿es un buen amigo?

Todos somos diferentes pero iguales.

Juntos somos más.



Bibliografía

- *Ander-Egg, Ezequiel: Los medios de comunicación al servicio de la educación. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1992.*
- *Graves, Donald: Estructurar un aula donde se lea y escriba. Buenos Aires, Aique, 1992.*
- *Kaufman Ana María y Rodríguez, María Elena: La escuela y los textos. Buenos Aires, Santillana, 1993.*
- *Marín, Marta: Conceptos claves. Gramática. Lingüística. Literatura. Buenos Aires, Aique, 1992.*

Notas

1. *Connotación: término extraído del binomio lingüístico denotación-connotación. Su creador es el lingüista Louis Hjelmslev y hace referencia a la posibilidad que el receptor de un mensaje posee de añadir significaciones propias al mensaje del emisor.*
2. *Recomendamos consultar el artículo aparecido en La obra para E.G.B. N°938 "La historieta", donde se trabajan elementos del lenguaje visual y verbal que pueden utilizarse para la elaboración de carteles publicitarios.*

Características del cartel publicitario.²

Plásticas:

Forma:

- el diseño gráfico debe ser lo más simple posible, se pueden crear logotipos;
- se deben buscar formas llamativas, estructuras simples, simétricas, completas.

Color:

- se recomienda la utilización del menor número de tonos posible, lo ideal son los colores vivos y puros;
- es conveniente que haya contrastes;
- es interesante la utilización de las connotaciones afectivas del color, por ejemplo: el azul y el verde producen la sensación de frescura y el blanco, de pureza.

De composición:

Se llama composición, a la organización y distribución de los elementos gráficos y textuales en el espacio disponible. Para ello, existen pautas de composición:

- Se debe trabajar alrededor de una sola idea principal o tema.
- La idea principal o tema debe destacarse de modo tal que pueda captarse a primera vista.
- El texto no debe exceder las veinte palabras (en lo posible, en una sola frase) y su lenguaje debe ser claro, simple y breve.
- Los occidentales leemos de izquierda a derecha y de arriba abajo, y del mismo modo leemos los carteles. Esto determina que no todas las partes tengan el mismo peso. En un cartel, este peso o importancia de cada parte es:

28%	33%
16%	23%

Propuesta didáctica.

Presentaremos a continuación, una secuencia didáctica posible, la misma será adaptada, completada o modificada por los docentes, de acuerdo con el requerimiento de los distintos años de la escolaridad. Es conveniente trabajar este tipo de textos con niños de tercer año en adelante, que tienen capacidad para poder hacer un análisis crítico de los mensajes subyacentes.

- El primer paso consiste en poner en contacto a los niños con distintos textos publicitarios, traídos por ellos y por el docente. Leerlos, analizarlos, comprenderlos. Trabajar en pequeños grupos para intercambiar el material, las ideas, las interpretaciones. A partir de esta aproximación, se pueden clasificar en dos grandes grupos, publicidades y propagandas, lo que permitirá agrupar el material con algún criterio.

- Realizar una puesta en común donde cada grupo pueda definir las clasificaciones y mostrar ejemplos con su análisis, especialmente los significados del mensaje explícito y el implícito. La tarea de interpretar los mensajes requiere del acompañamiento del docente, que orientará el trabajo de los pequeños grupos.

- A partir de esta lectura se pueden analizar las publicidades y propagandas televisivas, fundamentalmente con la intención de interpretar los mensajes.

- Volviendo a los textos gráficos, y a través de los ejemplos reales, se pueden observar el uso de las imágenes, la relación con las palabras, el tipo de oraciones que se utiliza y todos los recursos que vimos en el apartado anterior. El color, la forma, los verbos, las metáforas, etc.

- También es importante observar los logotipos que aparecen en todos los textos. Pueden jugar a recortar logotipos y que los otros grupos los reconozcan.

- Cada grupo puede inventar su logotipo de acuerdo con el proyecto de escritura que se realizará.



• Para la elaboración de un texto publicitario o propagandístico, es necesario hacer un plan de escritura que sirva como diseño-marco de la producción. También es necesario definir el destinatario del texto por: sexo, edad, intereses, etc.

• Armar luego, un primer borrador del afiche, cartel o aviso que se quiera realizar. Para que este texto tenga significatividad no sólo lógica sino también social, debe estar inserto en un proyecto mayor de otras áreas, que permitirían relacionar el texto con un eje temático específico. Hacer estos textos, por el sólo ejercicio de hacerlos termina siendo una actividad escolarizada y fragmentada del resto.

• Una vez que se hizo el primer borrador, viene la etapa de corrección, esto puede hacerse con todo el grupo, con la presentación de cada trabajo para todos, o puede hacerse primero con la corrección que otros subgrupos puede hacer a

borradores de otros. La última mirada en la corrección la hace el docente, que intentará apelar al razonamiento de los niños, para que solos puedan mejorar las escrituras.

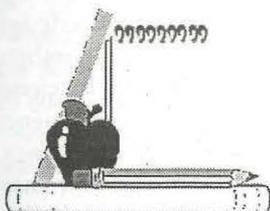
• Como siempre decimos, es necesario realizar todos los borradores que hagan falta, antes de hacer la versión final, especialmente en estos textos, que necesitan mucha elaboración plástica en su presentación.

• Se puede trabajar en forma conjunta con el docente de plástica (si es que la escuela tiene), para utilizar distintas técnicas en el trabajo final y hacer una actividad integrada.

• Para que pueda ser socializado, se presentarán las producciones, en reuniones de padres, en las galerías de la escuela, en los negocios del barrio, en una feria de ciencias, o en otros eventos preparados por la institución, como actos, festivales, talleres, etc.

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

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



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



EL AZAR Y LA PROBABILIDAD

Por María Elena Duhalde

El azar y el cálculo de probabilidades son dos temas que a pesar de estar contemplados en los contenidos básicos comunes, desde el primer ciclo de la EGB, desde la práctica parecen estar ausentes. Diversas son las causas que ocasionan su escaso tratamiento, principalmente voy a destacar dos de ellas:

- desde la postura Piagetiana solamente el niño podía adquirir nociones de probabilidad en la etapa del pensamiento formal;
- estos temas han tenido poca o ninguna relevancia en el currículo de Formación Docente del nivel primario.

Con respecto a la primera de las causas, estudios posteriores a los piagetianos, realizados por Fischbein,² dan cuenta de que los niños desde edades muy tempranas pueden procesar información probabilística de manera significativa y que la preparación que se les dé, trae efectos positivos en la comprensión a futuro de la Teoría del cálculo de probabilidades. Afirma que con una adecuada enseñanza se pueden llegar a hacer intuitivas las leyes del azar.

Glaymann y Vargas³ por su parte nos dicen: "Ante una situación aleatoria, hasta los cinco o seis años, el niño piensa que puede prever el resultado; un poco más tarde responde que no puede afirmar nada y, gradualmente, descubre que existen, en el caos aparente del mundo aleatorio, leyes que permiten estimar la realidad"...

Cabe preguntarse cuál es la importancia que revisten estos temas en la enseñanza y el aprendizaje de los niños.

Vivimos en un mundo signado por la incertidumbre, el entorno nos plantea a menudo situaciones

marcadas por el azar; sin embargo, la enseñanza que se imparte en las escuelas es de carácter determinista -todo problema que les planteamos a los niños tiene una respuesta única, dando la sensación de que entre lo verdadero y lo falso no existe nada intermedio-.

En general, los problemas que se presentan en la vida no tienen una solución exacta y sin embargo no nos podemos desentender de ellos. Para estas situaciones es necesario educar, solo así podremos intuir y seguir una línea de pensamiento que nos lleve a una acción correcta. Ante estas situaciones tenemos que tomar decisiones; cada decisión requiere de una elección entre distintas posibilidades, donde cada una de ellas presenta diferente grado de probabilidad.

En la medida que la matemática amplió su campo de aplicaciones a las ciencias del hombre: la sociología, economía, las ciencias políticas y también a otras ciencias como la Biología, la matemática deja de ser la matemática determinista y exacta que se aplicaba a la Física; ya que no pretende llegar a conclusiones exactas sino llegar a afirmaciones correctas con cierta probabilidad que permitan determinar tendencias generales sobre el comportamiento de ciertos datos.

Es importante tener en cuenta que la probabilidad nació del juego de dados cuando el caballero de Meré le pidió a Pascal que buscara una teoría. Justamente, es a través del juego y de la realización de experiencias aleatorias una de las formas mediante la cual los niños pueden construir la noción de probabilidad. Por esto, didácticamente, es conveniente utilizar juegos familiares tales como: la oca, el ludo, cartas, entre otros.

"Lo posible es el modo de la existencia que no implica contradicción y que según se acerca más o menos a lo real y efectivo adquiere o pierde grados de probabilidad".¹

(Liebnitz.)



Es necesario recordar que la probabilidad proporciona un modo de medir la incertidumbre y los mode-

los probabilísticos son el fundamento de la mayor parte de la Teoría Estadística.

El lenguaje probabilístico: Precisando conceptos.

Entre lo cierto o lo seguro (lo que ocurrirá necesariamente o lo que es verdadero sin ninguna duda) y lo imposible (lo que no puede ocurrir nunca) está lo probable. Término que define M. Moliner (1983) como: "Se dice de lo que, en opinión del que habla, es más fácil que ocurra a que deje de ocurrir".

Como puede observarse el concepto de probabilidad remite a aquello que admite diferentes graduaciones. A continuación se presentan distintas expresiones que dan cuenta de lo dicho en el párrafo precedente:

Lloverá mañana.

Probablemente lloverá mañana.

Es casi seguro que lloverá mañana.

Es poco probable que mañana llueva.

No existen condiciones climáticas para que mañana llueva.

A partir de una serie de expresiones como éstas, se pueden realizar actividades con los alumnos donde tengan que asignarles valores entre 0 y 1. El 0 es la probabilidad nula (no lloverá mañana) y el 1 es la certeza (llueve mañana).

A continuación, partiendo de una situación experimental iré precisando expresiones propias del cálculo de probabilidades:

Experiencia: -Se arroja una moneda al aire y se observa la cara que queda hacia arriba.

El experimento que se ha realizado se llama experimento aleatorio porque aunque se conocen las condiciones iniciales del experimento no se puede predecir el resultado, si bien se saben todos los resultados

posibles. Cada uno de los resultados posibles se llama suceso elemental.

El conjunto de todos los sucesos elementales se llama Espacio muestral, en este caso particular queda representado por el conjunto {cara, cruz}

Para pensar:

- Se arroja un dado y se observa si sale un número par.
- ¿Cuál es el espacio muestral del experimento aleatorio?
- ¿Cuántos son los casos favorables?
- ¿Cuántos son los posibles?
- ¿Cuál es la relación numérica entre el número de casos favorables y el número de casos posibles?

La respuesta a la última pregunta es tres sextos. El cociente entre el número de casos favorables y el número de casos posibles, si son todos igualmente posibles; es la *Probabilidad* de que ocurra el suceso. Esta probabilidad se llama *probabilidad teórica* ya que si se realiza el experimento y se tira seis veces un dado puede ser que salga una sola vez un número par, con lo cual el resultado sería muy lejano a la probabilidad teórica. Sin embargo si tiramos cincuenta veces o cien veces el dado y calculamos la *frecuencia* con que salió el número, vamos a observar que cuanto más veces tiramos el dado más nos aproximamos al valor teórico.

La *frecuencia* es el valor que se obtiene al efectuar el cociente entre el número de casos favorables y la cantidad de tiradas.



La Probabilidad en la escuela: un ejemplo desde la teoría de las situaciones didácticas

G. Brousseau, considerado el padre de la Didáctica de la Matemática ya que a partir de sus estudios se la consideró una disciplina autónoma, plantea que el proceso de enseñanza de una noción matemática debe realizarse dentro de tres tipos de situaciones didácticas: de **acción**; de **formulación** y de **validación**. Posteriormente agregó una más que es la situación de **institucionalización** del saber.

Bissón (1983) desarrolló estas fases por medio de un ejemplo probabilístico:

La **situación de acción** requiere del planteamiento de un problema cuya solución conduce al concepto que se quiere enseñar, el modelo exige que el niño seleccione la estrategia de entre otras posibles y como resultado del intercambio de información que se dé en el grupo. En este caso, el contexto debe ser tal que no responda a un modelo determinista.

Actividad: El docente coloca en una caja tres círculos del mismo diámetro; el primero tiene las dos caras rojas, el segundo las dos azules y el tercero una roja y la otra azul.

Se retira de adentro de la caja un círculo mostrando el color de una de sus caras y se le pide que adivinen el de la otra. En cada paso se vuelve a colocar el círculo adentro de la caja. La prueba se repite varias veces y cada alumno deberá completar un cuadro como el siguiente:

Color de la cara mostrada																			
Color previsto para la cara oculta																			

Mientras se realiza la experiencia un alumno que ayuda al docente,

anota el color de la cara oculta en cada extracción sin enseñárselo al resto de sus compañeros. Al finalizar las diez extracciones, comparan las predicciones con los resultados reales. El objetivo que se persigue con esta actividad es que el alumno, basándose en razonamientos probabilísticos, elija una estrategia que a su juicio sea la mejor para tener el mayor número de aciertos.

Es importante que el alumno exprese el modelo intuitivo en la fase de acción intercambiando información con sus compañeros. Para ello se diseña en el aula *una situación de formulación donde unos alumnos son los emisores y otros los receptores*.

Se produce así un intercambio de información ya sea a través de mensajes, escritos u orales, estableciéndose un diálogo entre el emisor, la situación y el receptor, donde el alumno emisor prueba y controla el vocabulario, dándole sentido. Es muy importante la utilización de un vocabulario preciso que sea comprendido por sus compañeros.

Concretamente en el ejemplo que estamos trabajando es conveniente que trabajen en parejas que no estén físicamente juntos. Las estrategias explicadas pueden ser:

- Tomar alternativamente azul y rojo;
- tomar siempre rojo;
- tomar el mismo color de la cara que muestra el docente;
- tomar siempre azul;
- otras.

Una vez que han realizado la formulación, se repite el juego y los dos tienen que jugar con la estrategia propuesta por el emisor. Si los dos llegan al mismo resultado es porque el mensaje fue bien expresado, de no ser así discuten el contenido del mensaje hasta ponerse de acuerdo.

Luego se pasa al tercer tipo de

situaciones didácticas: la validación. En este momento, el alumno debe probar la validez del modelo propuesto ante su pareja, aportando pruebas.

A continuación se muestra una serie de estrategias propuestas por los niños en la experiencia realizada por Bissón:

- A. tomar alternativamente azul y roja;
- B. tomar siempre azul / roja;
- C. dar las respuestas al azar;
- D. dos azules, una roja;
- E. elegir el color de la cara mostrada;
- F. elegir el color contrario de la cara mostrada.

A partir de ahí se divide la clase en tantos equipos de niños que están a favor de una estrategia como estrategias hay propuestas. En este caso cada equipo defiende su estrategia a los restantes resultando ganadora la estrategia que produce mejores resultados.

Finalmente, una vez que el nuevo conocimiento es construido, formulado y validado y aceptado, éste es nombrado por la maestra. En este caso los niños pueden fijar libremente convenciones -institucionalización interna o tomar sus convenciones de la cultura -institucionalización externa.

La estrategia optima es la E, ya que produce un número máximo de aciertos. Una vez que ha sido aceptada por los alumnos si no han descubierto porqué lo es, se puede construir entre todos el siguiente diagrama arbolado, que permite visualizar la causa.



Puede observarse que el número de posibilidades es seis, sobre esas posibilidades 2/3 tiene las dos caras del mismo color. La estrategia E es la que da mayor probabilidades de acertar. Las posibilidades de caras de distinto color sólo tienen 1/3 de probabilidad.

ACTIVIDADES.⁴

Propuestas para los más pequeños:

1. Tomá una moneda e identificar qué lado se llama cara y cuál se llama cruz. Debés lanzar la moneda al aire y ver que has obtuviste.

2. Ahora jugarán de a dos, uno de los niños tira la moneda al aire diez veces y el otro anota cara o cruz en el casillero correspondiente:

Lanzamiento n°:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Número de caras:

Número de cruces:

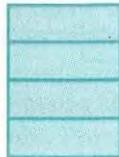
Cuando aparezca una cara anotarás una C, cuando aparezca una cruz anotarás una X. Cuenta y escribe el número total de caras y cruces que han aparecido.

3. ¿Creés que antes de lanzar de nuevo una moneda podés decir con seguridad el próximo resultado?

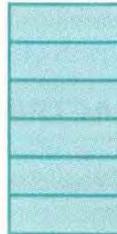


4. Lucía y Javier idearon un juego que llaman el juego de las torres. Para ello necesitan un juego de regletas o piezas que encajen con las que puedan formar torres.

Torre de Lucía



Torre de Javier

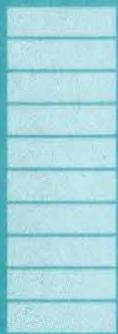


Se lanza una moneda al aire
Si sale cara, Lucía toma una pieza del montón
Si sale cruz, la pieza es para Javier
Con las piezas logradas van formando una torre
Después de 10 jugadas éstas eran las torres

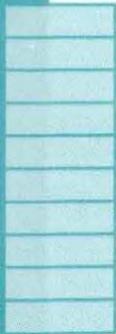
- ¿Cuántas veces se obtuvo cara?
- ¿Cuántas veces se obtuvo cruz?
- ¿Pensás que Javier tiene ventaja en el juego?

Te sugerimos que pruebes con un compañero el juego anterior. Uno de ustedes elige cara y el otro cruz. Al finalizar, dibujá las torres que construiste. Pintá de colores tantas casillas como puntos ganaste:

N° de caras: N° de cruces:



Jugador 1



Jugador 2

6. Compará los resultados con los otros compañeros de la clase y completá el siguiente cuadro:

Equipo	Número de caras	Número de cruces	Ganan las caras	Ganan las cruces
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				

- Sumá el número total de caras.
- Sumá el número total de cruces.
- ¿Cuántas veces ganan los equipos de caras?
- ¿Cuántas veces ganan los equipos de cruces?
- ¿Cuál es la diferencia entre el número total de caras y el número total de cruces?

En el próximo número ampliaré la propuesta de actividades y el análisis didáctico de las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz Godino, J. y otros: *Azar y Probabilidad*. Madrid, Síntesis, 1996.
- Glayman y Vargas: *La Probabilidad en la Escuela*. Barcelona, Teide, 1975.
- Probabilidad y Estadística. (En: *Revista UNO*. N°5, Barcelona, Graò, 1995.)
- Santaló L.: *Enfoques, Hacia una didáctica humanista de la Matemática*. Buenos Aires, Troquel, 1994

Notas:

1. *Diccionario Hispanoamericano*. Tomo 17. Barcelona, Montanés y Simón, 1913.
2. Citado en Díaz Godino, J. y otros: *Azar y Probabilidad*. Madrid, Síntesis, 1996.
3. Glayman y Vargas: *La Probabilidad en la Escuela*. Barcelona, Teide, 1975.
4. *Las actividades han sido tomadas del libro Azar y probabilidad, ya citado.*

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.

¿Cuál es el blanco que marcó tu vida?



"...la primer papilla que le di a Mercedes lo único que quedó limpio fue el babero."

María Eugenia,
mamá de Mercedes

"...metió el gol, alzó los brazos y nos miró. Mi pequeño héroe había conseguido el campeonato."

Angélica,
mamá de Carlitos

"...cuando lo vi por primera vez con su guardapolvito blanco me dije: "sólo las mamás sabemos lo que es ser mamá."

Matilde,
mamá de Santiago

"...nunca me voy a olvidar la forma en que me miró Carlos cuando me vio vestida de blanco... Quisiera casarme con él otra vez."

Julia,
esposa de Carlos

"...una de las cosas más lindas que me pasó fue ver a Laurita tomar su primera comunión en la misma iglesia que la hice yo."

Hélida,
mamá de Laura

A todos nos pasó.

Hay un momento blanco en nuestra vida que nunca vamos a olvidar. Contáanos cuál es el tuyo.

ala

Concurso Nacional para compartir entre docentes, chicos y mamás

PREMIOS
Para las docentes
Ganá y renová la blancura de tu hogar

Consigna: Invitá a las mamás y a tus alumnos a que nos cuenten cuál fue el momento "blanco" que más especialmente recuerdan. Para ello deben escribir, en un máximo de 30 líneas, cuál fue ese momento y con qué prenda estaba asociado. Cada clase deberá reunir todo lo escrito por las mamás y enviarlo por correo en un sólo sobre a Casilla de Correo 300 sucursal 13 Capital Federal (C.P. 413). Gana el aula (alumnos y docentes) que tenga las historias más lindas. El jurado estará formado por representantes de Unilever Argentina. El cierre del concurso es el 29 de septiembre del corriente año. Los resultados se darán a conocer en la revista Noticias del mes septiembre. Los premios son: para las docentes, juego de sábanas, juego de toallas y toallones, mantel y jabón en polvo "Ala" para 6 meses de lavado. Para los alumnos, un buzo y una mochila "Ala" para cada uno.



EL ECOSISTEMA. FACTORES ABIÓTICOS.

El clima del Planeta

Por Claudia Viola y Alejandro Lino

Las variaciones estacionales.

Omaginemos por un momento que estamos escuchando la radio y un locutor del informativo anuncia con voz grave y circunspecta la siguiente noticia:

- A continuación damos lectura a un comunicado de prensa que acaba de llegar a nuestra mesa de redacción: "Para demostrar lo absolutamente infundadas que resultan ser las críticas cotidianas de las que solemos ser blanco y con el objeto de dar una dura batalla contra el descreimiento generalizado en la población con respecto a la validez y certidumbre de nuestras estimaciones, el Servicio Meteorológico Nacional informa que con una anticipación que supera los tres meses, se halla en condiciones de predecir con un 100 % de certeza que al cabo de esta primavera llegará el verano".

¿Cuál sería nuestra reacción? Seguramente algunos de nosotros comentaríamos desconfiados: - No viejo, ¡esto es joda!-, o algo por el estilo, y la gran mayoría no tomaría en serio un anuncio de esta naturaleza. Pero, ¿por qué?

Bueno, probablemente se deba a que nunca a lo largo de nuestra vida ha pasado lo contrario. Estamos tan acostumbrados a la alternancia fija de las estaciones del año que se nos ocurre un hecho tan normal y natural que no admite discusión alguna. Así nos lo han enseñado desde pequeños y nuestra experiencia nos ha convencido de su inmutabilidad. Es cierto que ha habido veranos con días muy fríos e inviernos con días muy cálidos. Pero cualquiera diría que el verano siempre ha sido verano y el invierno... invierno.

Claro, esto es así en nuestras latitudes. Pero si viviéramos en el Ecuador, en Aruba por ejemplo, no nos sería tan fácil dividir al año en cuatro estaciones. Probablemente estaríamos más de acuerdo en separar el año en sólo dos estaciones y no necesariamente en función de las temperaturas.

Es más, si fuéramos seres cuyo hábitat fuera el de las profundidades oceánicas, no tendríamos la menor idea de esto que llamamos estaciones.

Por otro lado, nuestra fe en la alternancia invariable de los ciclos estacionales hunde sus raíces en la historia de los tiempos. Desde épocas remotas los pastores y labradores se han regido por la alternancia de las estaciones del año para realizar sus tareas. Sin embargo, esta historia y los remotos tiempos a los que nos remite, resulta ser no más que un suspiro en la historia de la evolución de la Tierra. Seis o siete milenios de historia no pueden compararse con los más de 100.000 años que tiene nuestra especie (el homo sapiens) sobre la faz del Planeta, que a su vez no llega a ser ni la décima parte del tiempo transcurrido desde la aparición de los primeros hombres. Pero que son un par de millones de años comparados con los cientos y cientos de millones de años durante los cuales las más diversas y maravillosas formas de vida se enseñorearon triunfales por toda la faz del planeta, sin que humano alguno pudiera decirles en qué supuesta estación del año estaban.

Guiarnos por nuestra exigua historia para comprender los cambios climáticos del Planeta es tan

"...de tales manos eran producto un rosal, jacintos y lirios;
la tierra daba violetas y narcisos y pamplinas.
Se tenía sombra en verano, en primavera flores,
en otoño frutas y un regalo en toda época."

(Longo: *Dafnis y Cloe.*)

absurdo como suponer que cada uno de los días de nuestra vida fueron exactamente iguales a nuestros últimos diez segundos y que también lo serán cada uno de los días que nos resten por vivir.

Ahora bien, no hay que desesperar. Nuestro mundo es el mundo actual, signado por un período particular de actividad solar, sobre la superficie de un Planeta que viaja alrededor de unos 34 m/s alrededor de su estrella y con una vida lo suficientemente corta como para que no nos preocupe demasiado si va a llover o nevar dentro de unos cuarenta mil años.

Dentro de los límites del marco temporal en el que vivimos, existen ciertas regularidades climáticas en las que podemos confiar sin devanarnos demasiado los sesos.

Los patrones de cambio.

Es cierto, a pesar de todo lo que dijimos, aquí en Buenos Aires podemos estar seguros de que en los próximos años a cada primavera sucederá un verano, a éste, un otoño y al otoño, un invierno. No deja de ser una sensación gratificante el conquistar alguna certeza de vez en cuando.

En gran medida, todos los sistemas biológicos dependen de la existencia de estos patrones de cambios climáticos y se hallan adaptados a ellos.

Los ciclos periódicos en el clima siguen a su vez ciclos astronómicos: la rotación de la Tierra sobre su eje nos da la alternancia del día y la noche, los ciclos lunares regulan las mareas y la traslación de la Tierra

alrededor del Sol produce los cambios estacionales.

Si el eje de revolución de nuestro Planeta fuera perpendicular al plano de traslación, no existirían las estaciones del año. Pero lo cierto es que el Ecuador terrestre se halla inclinado $23,5^\circ$ con respecto al camino que sigue el Planeta alrededor del Sol.

Debido a esto, el hemisferio sur recibe más energía solar que el hemisferio norte entre los meses de octubre y marzo y menos cantidad de energía entre mayo y septiembre. El verano del sur coincide con el invierno del norte y viceversa (fig. 1).

Por otra parte, a altas latitudes, las diferencias de las temperaturas medias entre los meses más cálidos y los más fríos varían en más de 30° , contra solo los 2° o 3° de las medias mensuales de los trópicos.



Figura 1: Las estaciones del año según los hemisferios.

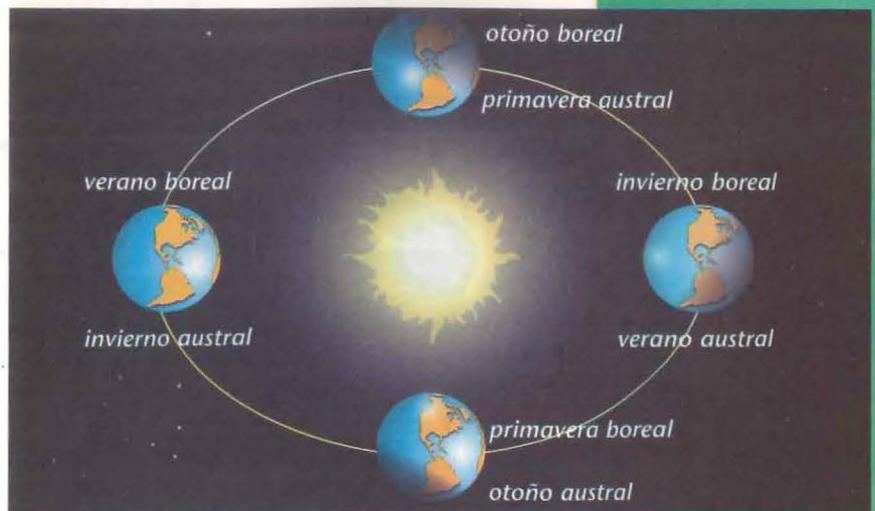




Figura 2: La línea roja marca el ecuador solar y las azules los 23,5° de latitud Norte y Sur.



Otra de las consecuencias de la inclinación del eje terrestre con respecto al plano de la órbita consiste en la estacionalidad de las precipitaciones en las regiones ecuatoriales y tropicales.

En efecto, si cortamos al globo terráqueo con el plano orbital, queda determinada una circunferencia máxima que se denomina ecuador solar. Como el ángulo entre ambos ecuadores, el terrestre y el solar, es de 23,5°, es posible trazar un camino que fluctúa entre los 23,5° de latitud norte y sur en el que la radiación solar es máxima y aproximadamente constante durante todo el año (fig. 2).

A lo largo de la línea del Ecuador solar se establece una banda de precipitaciones permanentes debidas a la zona de convergencia intertropical. Por fuera de esta banda se hallan los cinturones subtropicales de alta presión, que producen cielos despejados. Por lo tanto, a medida que el Planeta recorre su órbita, las regiones comprendidas entre estas latitudes quedan alternativamente bajo la influencia de estas dos zonas, provocando la sucesión de temporadas secas y de lluvias copiosas.

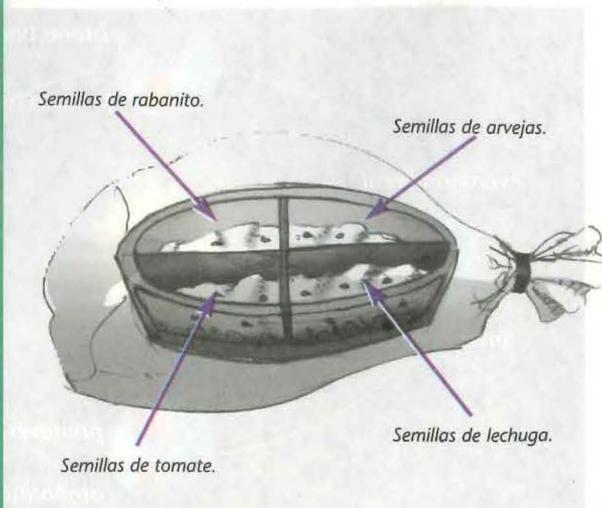
Existen patrones similares para los climas mediterráneos, con inviernos lluviosos y veranos secos y que por lo general podemos encontrar más allá de los 30° de latitud.

De esta manera, podemos ver regularidades en el macroclima terrestre lo suficientemente confiables como para no necesitar del servicio meteorológico para anticiparlas. Claro está, siempre y cuando el eje de rotación de la Tierra no cambie de posición, lo que seguramente ocurrirá... dentro de algunas decenas de miles de años.

EXPERIENCIA DE LABORATORIO: Las variables que influyen en la germinación de una semilla.

Parte 1: Para los alumnos del tercer ciclo:

En esta investigación se tratará de determinar los efectos de la luz y de la temperatura sobre la germinación de diferentes clases de semillas. Para ello se utilizarán semillas de distintas especies: tomate, lechuga, rabanito, arveja.



1. Rotular cuatro cristalizadores con el nombre de la especie en estudio. Añadir fungicida, dejar actuar y luego enjuagar cuidadosamente las semillas.
2. Preparar cinco placas de Petri (las que expondrá posteriormente a diferentes condiciones ambientales)



de la siguiente manera:

- Cubrir cada placa con un papel de filtro y humedecerlo.
- Dividir cada placa en cuatro compartimentos atravesando dos divisores de cartón como muestra la figura. En cada uno de ellos colocar diez semillas de las especies en estudio.
- Numerar cada placa y colocar cada una de ellas en una bolsa de plástico. Cerrar la bolsa y ubicar cada placa en uno de los siguientes ambientes:

Ambiente de luz continua y frío: En la heladera pero manteniendo la luz encendida en forma permanente.

Ambiente de oscuridad continua y frío: colocar la placa dentro de una caja de cartón y luego en la heladera.

Ambiente de luz continua y calor: colocar la placa cerca de una estufa y bajo la acción de una luz permanente. Mantener la temperatura constante.

Ambiente de oscuridad continua y calor: colocar la placa en una caja, la cual proporcionará un ambiente de oscuridad y luego llevar la misma a las cercanías de una estufa. Controlar la temperatura en el interior y exterior de la caja y procurar mantenerla constante.

Ambiente de luz y temperatura variables: Este ambiente puede corresponder al de un descanso de una ventana.

¡Nuevas Secciones!

ARCHIVOS CURRICULARES

Contenido Curricular de producción propia en

**Ciencias Sociales,
Ciencias de la Naturaleza,
Matemática y Lengua,**

elaborado por distinguidos docentes que ponen toda su experiencia a tu servicio. Ejercitaciones, proyectos, experimentos, y temas de Didáctica para hacer de tu visita una experiencia enriquecedora.

MATERIAL DIDÁCTICO

Comenzamos con una serie de propuestas para nivel Inicial y EGB1, que harán tu trabajo en aula más sencillo y gratificante.

MAESTROS DE AMÉRICA

Un homenaje al magisterio a través de las biografías de los grandes educadores del continente.

COMO SIEMPRE, NUESTRAS ÁREAS TRADICIONALES

CLASES GEMELAS

Más de 800 contactos ya concretados entre clases hispanoparlantes de todo el mundo. Busca en nuestro listado o deja tu pedido para iniciar ya mismo tu proyecto colaborativo a través de la Internet.

NUEVA UTOPIA

Proyectos, recursos y actividades para una mejor convivencia en la escuela. Visita nuestra «Ciudad Virtual de la Paz».

LIEdU: Lista de Información Educativa

Más de 4000 maestros de toda Hispanoamérica se comunican diariamente a través de nuestra lista de correo. ¡Participa tú también!

NUEVA ALEJANDRIA

El Portal de los Educadores

50 meses en Internet
al servicio de la Educación
en toda Hispanoamérica

www.nuevaalejandria.com

PRESENTA

CAPACITACIÓN DOCENTE A DISTANCIA

LENGUA-MATEMÁTICA-INFORMÁTICA
ABIERTA LA INSCRIPCIÓN



Observaciones y análisis:

1. Registrar datos para lo cual deberá contar cada día las semillas de cada especie que germinaron en cada ambiente. Para ello puede utilizar un cuadro como el que sigue para cada placa:

Placa N°: Ambiente:	Número de semillas germinadas			
Clase de semilla	Día 1	Día 2	Día 10
Tomate				
Lechuga				
Arveja				
Rabanito				

2. Evaluar los resultados por la velocidad de germinación y por la proporción de semillas germinadas para cada especie teniendo en cuenta:

- En qué ambiente germinó la mayor cantidad de semillas de tomate.
- En qué ambiente germinó la mayor cantidad de semillas de lechuga.
- En qué ambiente germinó la mayor cantidad de semillas de arveja.
- En qué ambiente germinó la mayor cantidad de semillas de rabanito.
- Considere que semillas germinaron más rápidamente.
- Evalúe si en algún caso hubo semillas que germinaron más rápido en un ambiente pero en mayor proporción en otro.
- Considere los factores ambientales por separado y determine la germinación de qué semilla parece estar más afectada por la luz. ¿Y por la temperatura?
- Hubo alguna especie que se comportó en forma análoga en los diversos ambientes.

Conclusiones.

De acuerdo con las observaciones y al análisis realizado, predecir el bioma adecuado para la germinación de cada especie.

Parte 2: Para el primero y segundo ciclos:

La idea de la experiencia es determinar cómo influyen algunos factores en el desarrollo de una germinación. Para ello proponemos trabajar con un mismo tipo de semilla y variando las condiciones de luz, temperatura y humedad una a una.

El germinador utilizado puede ser el habitualmente preparado y el mismo será evaluado en los siguientes aspectos:

- **Influencia de la luz:** Colocar un germinador dentro de una caja de cartón, otro a la sombra y otro a la luz intensa. Estas condiciones deberán mantenerse constantes por algunos días y observar y registrar cambios diariamente.
- **Influencia de la temperatura:** Se colocará un germinador en la heladera y otro en el interior de una caja de cartón la cual se ubicará cerca de una estufa. Mantener estas condiciones y observar diariamente.
- **Influencia de la humedad:** Preparar dos germinadores, uno de ellos deberá ser humedecido a medida que el papel secante se seque, mientras que el otro permanecerá siempre seco. Observar diariamente.

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.



No cuelgue su profesión. Capacítese.

Red Multimedial Estrada

Capacitación Docente a Distancia

Declarado de Interés Educativo Nacional por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación



▶ **Didáctica de las Ciencias Sociales**
 Lic. Gustavo L. Gotbeter
 1º y 2º ciclo EGB

▶ **Didáctica de las Ciencias Naturales**
 Lic. Abel Rodríguez Fraga
 1º y 2º ciclo EGB



Consulte planes de pago

▶ **Didáctica de la Lengua**
 Prof. Silvia M. Carozzi de Rojo
 1º y 2º ciclo EGB



▶ **Didáctica de la Matemática**
 Prof. María Graciela Chemello
 1º y 2º ciclo EGB



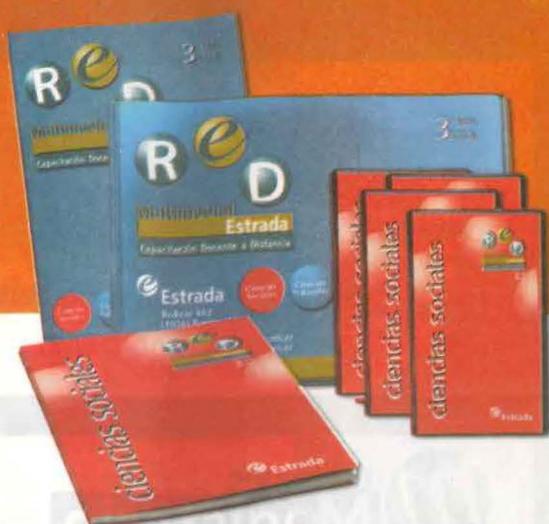
CADA ÁREA CONTIENE:
 2 módulos escritos,
 3 videos de 2 hs. c/u,
 90 hs. cátedra / 60 hs. reloj instructivo y evaluación final.

- Cursos aprobados por resolución N° 182 del 16/10/1998 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
 - Tutorías (Lunes a Viernes de 9 a 17 hs.) Angel Estrada y Cia S.A.
 Tel.: (011) 4831-7794/7789

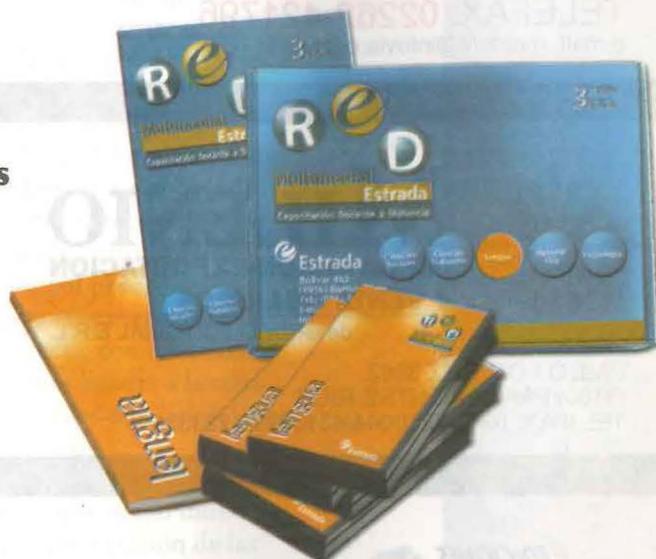
Distribuidor:
Ediciones Pre-Escolar (011) 4581-3182/6588

**Puntajes
oficiales**

Didáctica de las Ciencias Sociales
Prof. Betina Bregman
3° ciclo EGB



Didáctica de la Lengua
Prof. Silvia M. Carozzi de Rojo
3° ciclo EGB



Didáctica de las Ciencias Naturales
Prof. Graciela Ostroski
Prof. Mónica Grishpun
3° ciclo EGB



Didáctica de la Matemática
Prof. Adriana Díaz
Prof. María Graciela Chemello
3° ciclo EGB

Didáctica de la Tecnología
Lic. Gustavo L. Gotbeter
Ing. Antonio Alvarez Abriz
3° ciclo EGB



**CADA ÁREA
CONTIENE:**
1 módulo escrito, 4 videos
con 10 clases de 40' c/u,
150 hs. cátedra / 120 hs. reloj
instructivo y
evaluación final.





FORMACION DOCENTE

CNEL. APOLINARIO FIGUEROA 844
(1416) BUENOS AIRES
TELEFONO. DE CONSULTA:

(011) 4581-3182 / 4583-8154

REPRESENTANTE ZONAL

Partidos de Avellaneda, Lanús, Quilmes,
Lomas de Zamora, Esteban Echeverría,
Almirante Brown, San Vicente, San Isidro,
Viente López, Florencio Varela,
Berazategui, Ensenada, Berisso, La Plata,
Brandsen, Cañuelas, Lobos, Chascomús.



FITZ ROY 647 (B8000JBM) BAHIA BLANCA

TELEFAX: **0291-4514196**

e-mail: magisterio@arnet.com.ar

SUCURSAL CALLE 81 N° 379 (7630) NECOCHEA

TELEFAX: **02262-421796**

e-mail: gabriel9@infovia.com.ar

REPRESENTANTE ZONAL

Partidos de la Costa, Dolores, Guido,
Ayacucho, Olavarría, Daireux, Casbas,
Tres Lomas, Patagones, Gral. Alvear,
San Rafael, Patagones (Pcia. de Mendoza),
Pcia. de La Pampa, Río Negro, Neuquén,
Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego.



MILENIO

**IMPORTACION-EXPORTACION
Y VENTA DE LIBROS**

de GRUPO EDITORIAL S.R.L.

PABLO LORENTZ 3062

(3100) PARANA-ENTRE RIOS

TEL./FAX: 0343-4230044/4318899/4233336

REPRESENTANTE ZONAL

Santa Fe, Entre Ríos, Corrientes, Misiones

LINEA DE ATENCION GRATUITA

0800-777-6067



SECTOR 1 MONOBLOCK 2 -

BARRIO SAN MARTIN (5400) SAN JUAN

TELEFAX 0264-4211693/4219334

REPRESENTANTE ZONAL

San Juan, San Luis y Catamarca

LINEA DE ATENCION GRATUITA

0800-999-7497

CAPACITAR

DORREGO 465

(5519) DORREGO - GUAYMALLEN - MENDOZA

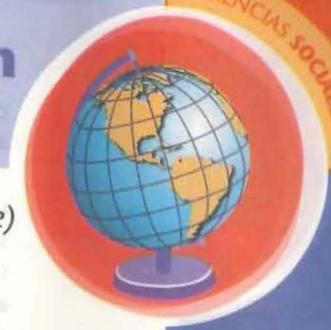
TELEFAX DE CONSULTA: 0261-4317802

(0261) 4317802

REPRESENTANTE ZONAL

Pcia. de Mendoza: Tunuyán, San Carlos,
Tupungato, Luján de Cuyo, Maipú,
Guaymallén, Rivadavia, Junín, Santa Rosa,
La Paz, Godoy Cruz, General Lavalle,
Las Heras, San Martín, Ciudad de Mendoza.
Pcia. de Santiago del Estero.

¿Qué tiempo y qué espacio se pueden enseñar en la Educación General Básica 1 y 2?



Por Mario López y Sergio E. Rodríguez

(Segunda parte)

1. Un repaso introductorio.

En el artículo del mes pasado (Revista La obra. Para E.G.B. N° 950) nos explicamos sobre conceptos y estrategias acerca del aprendizaje del tiempo y el espacio para la EGB 1 y 2. Nos referimos a que las características de la etapa de las operaciones concretas que atraviesan los niños de entre 6 y 11 años permiten que perciban los objetos de la realidad en forma global, sin distinguir sus componentes; por lo tanto, no hay posibilidades de hacer análisis o síntesis. A esto se agrega su visión egocéntrica, donde prima su punto de vista. Aunque en este sentido hay que hacer una diferenciación importante entre los chicos que cursan el primer nivel de la EGB con los del segundo.

En cuanto a la estrategia quedó definido el llevar adelante un trabajo progresivo, apoyado en la expe-

riencia propia y en los conocimientos previos, para resolver problemas espacio - temporales.

En el caso del aprendizaje del tiempo planteamos trabajar en el desarrollo de las competencias referidas al tiempo cronológico y al tiempo histórico. En lo que se refiere al aprendizaje del espacio, los problemas a plantear están vinculados con los desplazamientos físicos, con la orientación, tanto en lo cartográfico -principal procedimiento a utilizar en esta etapa- como en la observación directa; como así también las cuestiones ligadas a la comprensión de las redes espaciales donde nos movemos.

Este breve repaso de lo escrito el mes pasado nos sirve como introducción para la presentación de las actividades que presentaremos a continuación y que están vinculadas con lo expuesto.

2. Actividades de aprendizaje del tiempo.

Esta actividad está dirigida a los alumnos de la EGB 1 y permitirá rememorar su infancia, diferenciar su memoria de la de los adultos, sus etapas de crecimiento y la continuidad y el cambio presentes en ellas: ¿Cómo era antes? ¿Cómo es ahora? ¿Qué actividades hace en distintos momentos?

En cuanto al tiempo cronológico permite:

- Asociar las variaciones en los distintos momentos: día, tarde, semana, estaciones, año.

- Utilizar el concepto de año a partir de hechos familiares significativos.

En lo que respecta al tiempo histórico se busca:

- Identificar categorías temporales cotidianas: ahora, hoy, ayer, antiguo, nuevo, pasado, hace tiempo...

- Colocar correctamente una sucesión de imágenes referentes a hechos o acciones cotidianas.

- Identificar algunas continuidades y algunos cambios entre la actualidad y otras etapas de su vida o de la de los adultos.



LA HISTORIA DE LOS VARGAS PÉREZ.

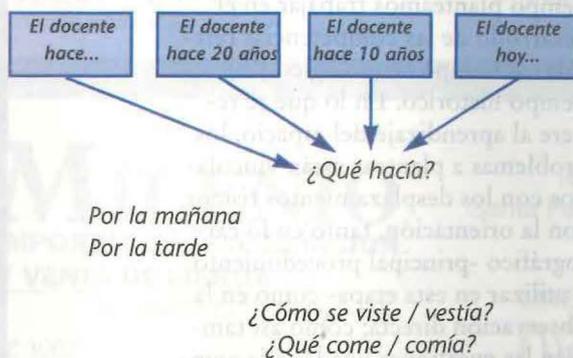
Germán Vargas nació en 1920, en Tornquist (Buenos Aires), luego de pasar su infancia y adolescencia en Saavedra estudió la secundaria en Bahía Blanca. Allí conoció a Nilda Pérez, con quien se casó en 1945 y tuvieron dos hijos: Jorge (un año después de casarse), Aldo (tres años después)

La familia Vargas Pérez se fue a vivir a Comodoro Rivadavia en 1950, donde Germán trabajó en la administración de YPF y Nilda se dedicó a ser ama de casa y educar a sus hijos. Jorge se recibió de arquitecto y se casó con Emilia Simonetti y tuvieron tres hijos: Marcos (23 años), Martín (tres años menos) y Juan Cruz (17) Aldo trabaja en el comercio y también se casó, con Estela Ramón y tuvieron una hija, Ayelén (10) y un hijo, Germán (8).

- Elaborar líneas de tiempo sencillas evocando actividades diarias o a través de un relato.

El docente comienza a trabajar una línea de tiempo personal, presentando una foto suya actual, relatando qué ocupación tiene, cómo están divididas sus actividades cotidianas, para luego presentar una serie de fotos más antiguas, repitiendo el mismo procedimiento hasta llegar a una edad similar a la de los chicos del aula.

A los alumnos se les pide que realicen la misma actividad, partiendo de la actualidad.



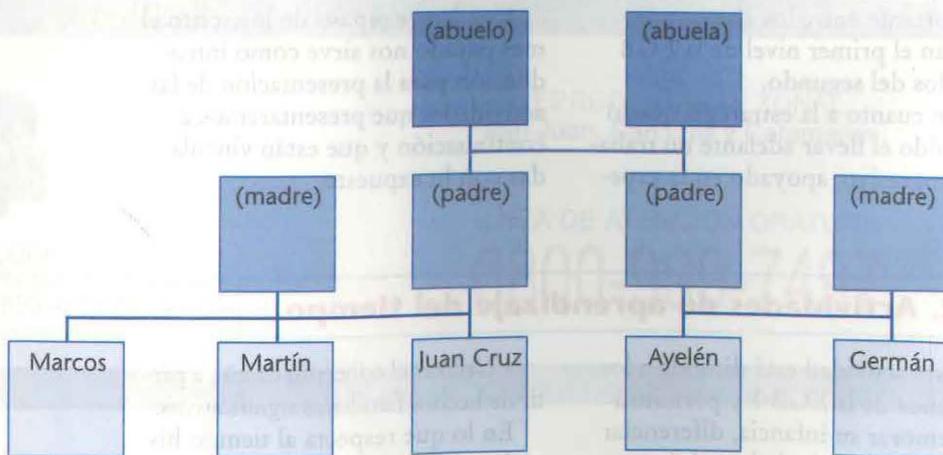
Se puede complementar con preguntas como: ¿Cuántos años tenía cuando comencé... a ir a la escuela, a caminar, a hablar?

Con las fotografías que presentó el docente al comienzo se puede cambiar su orden y se le pide a los alumnos que las ordenen nuevamente siguiendo una sucesión temporal y que realicen un relato de las mismas.

La siguiente es una actividad aplicable a los alumnos de EGB 2, que comienzan a abandonar su visión egocéntrica de la realidad, los matices empiezan a aparecer en sus interpretaciones de la realidad. En el trabajo con el tiempo histórico se pueden introducir los conceptos de generación, de sucesión de siglos y la separación en antes y después de Cristo.

Los objetivos buscados con respecto al tiempo cronológico son:

- Coordinar jerárquicamente las distintas unidades temporales.
- Manejar el concepto de generación para la medición temporal.
- Elaborar cronologías sobre la historia propia o familiar.



Completar el siguiente árbol genealógico de los Vargas Pérez, agregando los apellidos y las fechas de nacimiento de cada uno de los familiares, deduciéndolas en aquellas que no aparecen los años.

¿Cuáles son los apellidos de Marcos, Martín y Juan Cruz? ¿Y los de Ayelén y Germán?

Cada dibujo que encontramos a continuación caracteriza distintas épocas de la historia argentina, dentro de las cuales transcurre la historia de los Vargas Pérez. La primera muestra una torre de petróleo en Comodoro Rivadavia a comienzos del siglo XX y se vincula con lo que se conoce como la "Argentina



agroexportadora". Este período se remonta en sus inicios a mediados del siglo pasado y tuvo como principal lugar a Buenos Aires y a la llanura pampeana, donde se instaló gente que provenía de otros lugares -los inmigrantes-, buscando vivir en mejores condiciones que de donde venían. Aquí se realizaron importantes inversiones, especialmente en transporte. Se construyeron ferrocarriles y puertos, a través de los cuales se trasladaba lo que producía el campo, cueros, lana, carne y cereales. Todo esto significó un gran crecimiento, también hubo otros lugares que se comenzaron a desarrollar: la vid en Cuyo, el azúcar en Tucumán, el algodón y la explotación forestal en el Chaco, pero nunca en la medida de Buenos Aires y la llanura pampeana.

Nuestro país dependía de vender lo que producía a otros países -exportaciones-, mientras esas ventas

fueron mayores que las compras que hacíamos -importaciones-, crecimos en forma importante, pero a fines de la década del veinte las exportaciones comenzaron a disminuir y esto significó que podíamos comprar menos productos importados lo que nos llevó a comenzar a producirlos en nuestro país. Todo esto llevó al desarrollo de una nueva actividad en la Argentina que es la industria y que le dio nombre a una nueva época de la historia argentina: la Argentina industrial.

A partir de 1930 y hasta los años setenta la Argentina se desarrolla a partir de sus industrias. Esto llevó a que surgieran otras actividades que se vinculan con la industria, una de ellas fue la explotación del petróleo. En este caso, se concentró especialmente en la Patagonia, donde desde 1907 se comenzó a explotar para lo cual se creó la empresa Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF).

Se abren las puertas de la escuela

Escolares.com.ar

PROXIMAMENTE

- ▶ Estatutos del Docente.
- ▶ Compras Escolares.
- ▶ Escolares en Americaonline

www.escolares.com.ar

foros de discusión



traductores



bibliográficas



recomendados



envie su trabajo



la educación en los medios



encuesta



soft educativo



concursos



elija un tema





Foto 1: Torre de petróleo en Comodoro Rivadavia en las primeras décadas del siglo XX.



Foto 2: Comodoro Rivadavia en el 2000.

Fue justamente en Comodoro Rivadavia donde se descubre este hidrocarburo lo que produce un crecimiento espectacular de la Ciudad, llegando numerosas personas provenientes de distintas provincias; surgieron numerosos barrios, caminos, escuelas, hospitales, colegios, comercios, etc.

Pero esta situación se mantuvo hasta la década del '90 cuando se privatiza la empresa YPF, lo que produjo cambios muy importantes; en muchos casos, hubo gente que se tuvo que ir por falta de trabajo. El crecimiento de Comodoro Rivadavia, como de otros pueblos que vivían de la actividad petrolífera, se frenó o fue menos importante.

Las fotos representan momentos determinados de la historia de Comodoro Rivadavia, siguiendo una secuencia temporal, se pide a los alumnos que hagan una descripción de las actividades presentes en cada caso y los cambios que observan.

¿Qué se ve en la foto 1? ¿Y en la 2?

¿Qué hay de diferente entre una y otra?

¿Las dos están haciendo referencia al mismo lugar?

¿Entonces por qué una y otra son tan diferentes?

Luego se procede a leer las explicaciones sobre el desarrollo del poblamiento de Comodoro Rivadavia para comprobar lo expresado por los alumnos.

Esta misma actividad que el docente ha leído sobre la historia de una familia -los Vargas Pérez- como de un lugar específico -Comodoro Rivadavia-, puede reelaborarla a partir de su propia localidad y agregando o sacando información en función de las características del curso que tiene a cargo.

Bibliografía de consulta:

- Bale, J.: *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Madrid, Morata - M.E.C, 1989.
- De Privitellio, L.: *Historia de la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Santillana, 1998.
- García, P. y otros: *Geografía. Temas de la Argentina actual*. Buenos Aires, Santillana, 1998.
- Gil, P.; Piñeiro, R.: *El pensamiento geográfico en la edad escolar: La simulación como recurso didáctico*. (En: Carretero, M; Pozo, J.I; Asensio, M. (comp.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor, 1989.)
- López, M; Rodríguez, S.: *¿Qué tiempo y que espacio se puede enseñar en la Educación General Básica 1 y 2?* (En: *Revista La obra* N° 949. Buenos Aires, julio 2000.)
- Tregar, C.A.; Comes, P.: *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, Graó - ICE, 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 Peñalosa", Villa Ballesster, 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.

CONOCIENDO MATERIALES

Por Sonia Alejandra Zoso



Contenidos conceptuales:

- Los productos tecnológicos del entorno inmediato y cotidiano del alumno que dan respuestas a las demandas.
- Los materiales de uso cotidiano y sus aplicaciones.
- Las herramientas y los procesos utilizados en la elaboración simple de productos.
- Las normas de seguridad e higiene en el trabajo.
- El análisis de productos:
- Análisis Tecnológico.
- Análisis Comparativo.

Contenidos procedimentales:

- Identificación de dichos productos.
- Observación y exploración de materiales.
- Selección y uso de materiales para fines determinados.
- Observación y comparación de herramientas.
- Selección y uso de herramientas y procesos.
- Aplicación de normas de seguridad e higiene en el uso de materiales y herramientas:
- A. Tecnológico: Identificación de los materiales.
- A. Comparativo: Comparación del objeto con otro similar por su material.

Contenidos actitudinales:

- Curiosidad e interés por conocer y aplicar técnicas que involucren la manipulación de materiales, herramientas, etc.
- Respeto por las normas de seguridad e higiene en el trabajo.
- Respeto por el pensamiento ajeno.

Tiempo de ejecución:

- Ocho clases de 80 minutos.

Actividades:

- Dialogar sobre el área: qué vamos a hacer y cómo es necesario que trabajen.
- Utilizar el dado tecnológico para jugar: cada niño deberá tirarlo una vez y de acuerdo con el material que dice en la cara que quedó hacia arriba, tendrá que nombrar un producto de su entorno cotidiano: casa o escuela, que esté realizado con dicho material (que predomine ese material). Ej.: si la cara dice madera, el objeto puede ser un pizarrón.
- ¿Qué materiales utilizaron al construir las máquinas con la Señorita Gabriela? (Docente anterior.)
- Ahora vamos a tomar uno de los mismos: papel y conoceremos distintos tipos de este material: papel de revistas, papel de diario y papel higiénico.
- Observar, manipular un trozo de papel de cada clase. ¿Es blando o duro? ¿Es frío o tibio? ¿Con qué se lo puede cortar? ¿Cómo podemos TRANSFORMAR un papel en un material más duro?
- Experimentar y probar la forma en que el papel de diario quede más duro.
- Realizar la prueba en forma plana y circular (cilindros).
- ¿Qué podemos construir con el papel transformado?
- Realizar propuestas por grupos.
- Construir las de acuerdo con lo acordado en el grupo de trabajo.
- Observar y evaluar los productos terminados. ¿Quedaron como querían? ¿Le realizarían algún cambio? ¿Es resistente? ¿Se mantiene en pie?
- Recordar lo que se hizo con el papel de diario. ¿Qué otro material le agregaron para que quedara más duro?



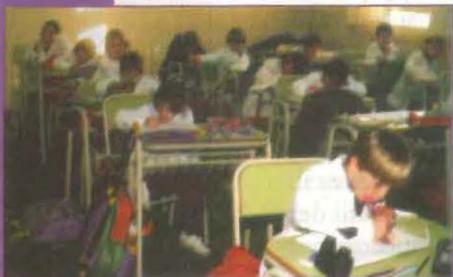
Sonia Alejandra Zoso
es Docente Titular a cargo del Área Tecnología en la Escuela N° 6 "Mariano Moreno" de la ciudad de Santa Fe.

Con el objeto de conocer los materiales de uso cotidiano, sus propiedades y transformaciones, los alumnos del 1er. año (EGB 1) de la Escuela N° 6 "Mariano Moreno" de la ciudad de Santa Fe desarrollaron el siguiente proyecto. La unidad didáctica presentada fue implementada en las cuatro divisiones que posee el establecimientos (ambos turnos).

- Ahora transformaremos el papel higiénico. ¿Que material le podemos agregar para lograr lo mismo que con el papel de diario?
- ¿Qué pasaría si le agrego adhesivo a un trozo de papel higiénico y lo trato de enrollar? ¿Se puede?
- Probar. Observar la prueba.
- ¿Entonces, cómo podemos realizar esa transformación?
- Discutir entre todos si es posible realizar una pasta con el papel y

el adhesivo. ¿Cómo lo haríamos?

- Realizaremos diferentes pasos para lograr la pasta de papel, a todo lo llamaremos PROCESO.
- Preparar la pasta.
- ¿Qué podemos construir con dicha pasta? Realizar propuestas.
- ¿Qué debemos hacer para no ensuciarnos las manos y las mesas?
- Realizar lo nombrado.
- Modelar con dicha pasta.
- Cuando se secó, ¿quedó blanda o dura?
- Pintarla.
- Contar en forma sencilla el proceso realizado entre todos.



Destinatarios:

Alumnos de 1er. año de la E.G.B.

Evaluación:

- Es en forma continua por observación directa, del proceso y del logro obtenido.

Recursos:

- Materiales. Herramientas. Juegos.

Formas de agrupamiento:

- Grupal. Individual.

Conclusiones:

En primer año hago hincapié en el conocimiento de distintos materiales, comenzando por los que comúnmente encuentran en sus domicilios y en la escuela, posteriormente se van viendo otros no tan conocidos o utilizados por ellos. Sin dejar de lado las herramientas que nos sirven para dichos materiales.

Los alumnos disfrutaron mucho de la actividad, ya que se comenzó con un juego, además de resultar un aprendizaje significativo.

Todo lo que ven lo vuelcan en el cuaderno del área.

**30 DE SEPTIEMBRE AL
26 DE NOVIEMBRE**



CAPITAL FEDERAL

Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

*EDUCACIÓN ARTÍSTICA
CURSO DE CAPACITACIÓN CON PUNTAJE Y CRÉDITOS*

"PROYECCIÓN FOLKLÓRICA"

Organizan: *Instituto Gandhi y Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A.*

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:

- | Los elementos Folklóricos como eje de interrelación de las disciplinas artísticas y otras áreas del aprendizaje.
- | Referentes regionales.
- | Articulación de contenidos literarios, coreográficos, musicales, escenográficos, de vestuarios y maquillaje.
- | Puesta en escena.

Docente a cargo: Graciela Miquelez.

Modalidad: Semipresencial.

Auspician:



Período de Inscripción:
Desde 29/8/00 al 21/9/00.
Mahatma Gandhi 352
Tel./Fax: 4855-6855
Martes y Jueves de 15 a 19 hs.



Figura A

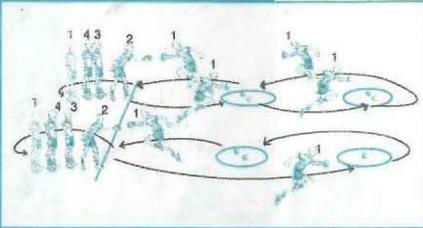


Figura B

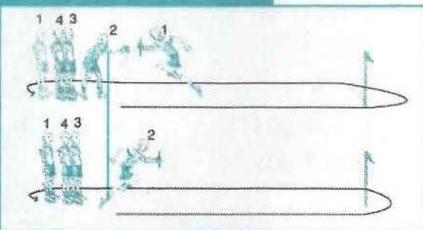


Figura C

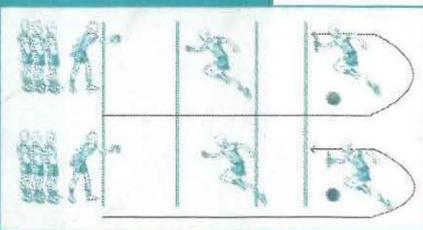
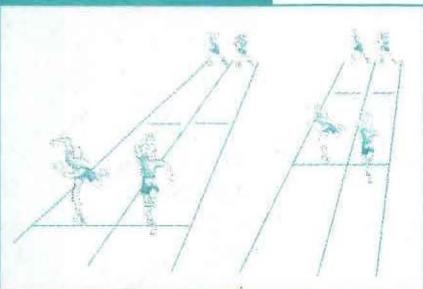


Figura D



Reflexiones sobre el Deporte Escolar

LA INICIACIÓN A LA CARRERA DE POSTA

Por Daniel Naveiras

Introducción.

Es un desafío pedagógico para los docentes de Educación Física, la enseñanza del atletismo en la escuela, para que dicho deporte no desaparezca del futuro. Por consiguiente, el encuadre didáctico es a través de un enfoque "multilateral ampliado", para su presencia en la escuela y en particular, dado el poco espacio gráfico, me referiré dentro de la extensa y profunda etapa de formación de base a los I y II ciclos de la EGB, que son abordados por la "modularidad didáctica" como métodos que permiten el nexo entre cada uno de los componentes de la "multilateralidad

ampliada", traslucida en el verdadero proceso pedagógico-didáctico que conlleva a una determinada producción hacia el aprendizaje deportivo dentro de la iniciación deportiva infantil.

Les propongo abordar, en este artículo, la carrera de posta y la competencia mediante:

A. MULTILATERALIDAD AMPLIADA

- Extensión pre-atlética.
- Iniciación atlética.

B. LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

- Competencias por acumulación.

Los objetivos de EGB I y II para la posta y el ejercicio de la competencia.

En el Primer ciclo:

- Promover una mayor práctica de las acciones motrices a través de habilidades que generan bases formativas para las carreras de posta.
- Desarrollar una percepción global de las distintas acciones motrices, con variaciones en la dinámica y los niveles de dificultad en los obstáculos y los elementos utilizados en las propuestas lúdicas.
- Fomentar el contacto informal con los implementos y sectores formales de las diferentes distancias propuestas.
- Fomentar la horizontalidad del rendimiento en conjunto, a través de competencias pedagógicas por medio de:
 - a) Competencias por acumulación;
 - b) Pruebas combinadas;
 - c) Pruebas

combinadas con asociación grupal, etc.

- Estimular mediante la variedad en el desenvolvimiento técnico-básico a través de la variedad aportada por la multilateralidad ampliada.

En el Segundo ciclo:

- Desarrollar el desenvolvimiento técnico-básico para las postas.
- Desarrollar el desenvolvimiento técnico-básico con variaciones en las entregas del testimonio.
- Ejercitar el desenvolvimiento técnico-básico sobre las distancias que permitan la aceleración para el traspaso del testimonio
- Estimular la reacción perceptivo-motriz implícita en la partida sobre pistas, con tacos o similares.

Limitar la iniciación atlética a la enseñanza de las estructuras técnicas mediante ejercitaciones de las distintas pruebas, sin considerar las enormes posibilidades de la multilateralidad ampliada, empujan poco a poco, al atletismo a su extinción del patio escolar y del escenario federativo.



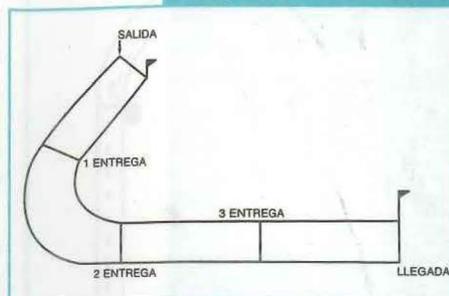
Encuadre práctico de la extensión pre-atlética y de iniciación.

Carreras de posta: observación preliminar.

La carrera de relevos es una prueba originalmente del progreso de velocidad o velocidad-resistencia en equipos. Está compuesta por 4 integrantes que deben relevarse a través del pase y la recepción sin-

cronizada de un elemento denominado "testimonio", dentro de un límite espacial de 20 m. Existen dos sistemas de entrega del testimonio, que va de: a) arriba-abajo; b) abajo-arriba.

Figura E



Síntesis de la globalización de las propuestas prácticas.

Etapa pre-atlética - 1er. ciclo: 6 a 8 años - Relevos continuados.

- En este relevo vemos la actividad significativa de la cual los niños se retroalimentan y promueven el relevarse a través de un elemento en una situación particular {lineal}. En cada aro hay balones y cada jugador deberá "poner y sacar" de cada aro, la pelota que viene transportando en el tramo final -es el testimonio que habilita el cambio de jugadores en el juego-. (Figura A.)

- En este relevo, la actividad significativa tiene que ver con movilizar estructuras, que son traídas desde otras vivencias anteriores. En este caso aparece el testimonio como elemento que habilita el cambio de jugadores en el juego. (Figura B.)

- Relevos pendulares: en este relevo habrá un jugador en una zona que se denominará "de entrega". (Figura C.)

- Etapa de iniciación atlética. Postas en sucesión. 2º Ciclo: 9 a 12 años. Directas simple.

Este juego se lleva a cabo con mayor sentido aplicativo, pues existe pasaje de testimonio en una zona determinada; así se practica la coordinación de pase, ya que también

existe la pre-zona donde cada corredor se desplaza según la edad, durante una distancia recta antes de entregar el testimonio. (Figura D.)

- Compuestas. Tiene un mayor sentido y contenido aplicativo, pues hay pasaje de testimonio en una zona determinada. La coordinación de entrega se hace también con pre-zona y se incorporan la curva y las distancias para cada edad que se viene manejando. (Figura E.)

- Combinadas simple. En esta posta ya se incorpora la recta-curva y recta, estableciendo entregas del testimonio antes y después de la curva. En otras palabras, se concentra gran parte de los desplazamientos antes y después de la curva. (Figura F.)

- Compuesta. En esta posta, las entregas y desplazamientos se acercan a las distancias reales, pero aún mantienen cierta aproximación. Se incorpora una curva en toda su complejidad y distancia real, aunque todavía los desplazamientos sobre ella no sean reales y se produzcan a menor distancia. (Figura G.)

Figura F

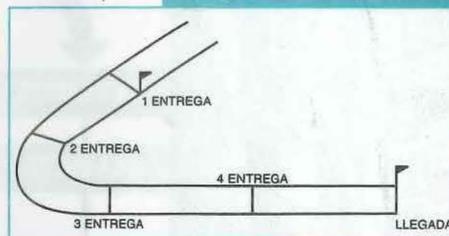
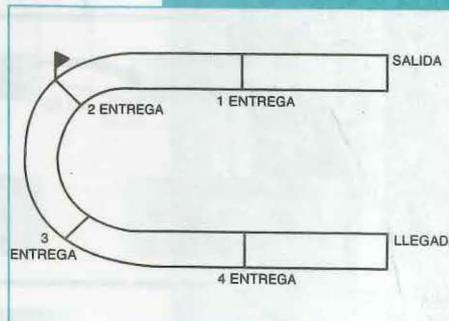


Figura G





POSTA INFORMAL Y FORMAL.

El gráfico ambienta la orientación de los espacios de pase y recepción del testimonio de un andarrivel, para la carrera de posta formal.

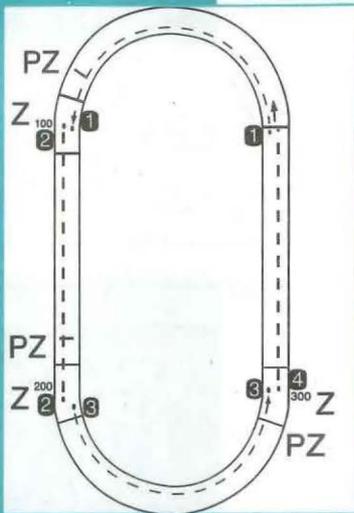
La informalidad se basa en realizar sobre la especificidad de la prueba, una variación que sale de la realidad reglamentaria pero que no modifica la globalidad de la misma. Por ejemplo, se pueden modificar los espacios de espera y entrega del testimonio. (Figura H.)

El relevo como juego por bandos puede incluirse dentro del grupo de "juegos menores", establece una estructura de base que ambienta la finalidad sobre qué hay que ir variando dentro del espacio cada

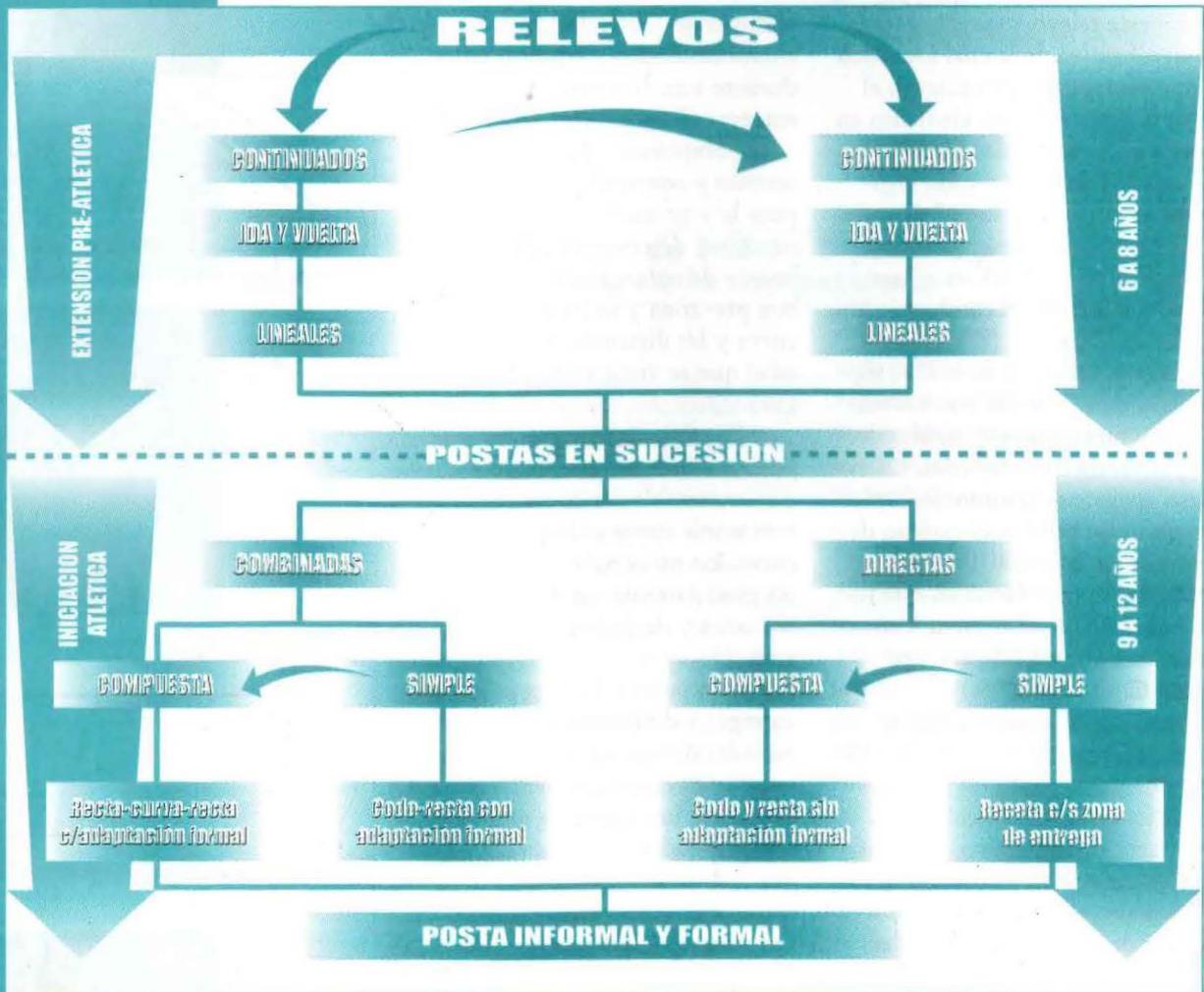
vez más aplicativo del ejercicio competitivo; por lo tanto, la estructura técnico-motriz aún no tiene nivel de especialidad. En el progreso aportado por la intencionalidad pedagógica es donde encontramos la aproximación a la situación real, desarrollándose como se adelantó, "funcional técnico motriz", siendo esta última aplicación táctica de la prueba.

Es conveniente dividir al "proceso multilateral ampliado" desde una modularidad didáctica; así podremos comprender el aprendizaje significativo que se proyecta a través del juego y otras actividades complementarias y su marco fundante, hacia la prueba atlética.

Figura H



Modularidad didáctica del relevo de la posta.



La competencia pedagógica.

Una vez Marina tuvo una contribución en el juego verdaderamente distinta. En una competencia, su esfuerzo fue valorado al mismo nivel que el de cualquiera de sus compañeros. Aquel día vi a Marina acercarse durante la carrera de velocidad acumulada, en su rostro reflejaba toda la entrega de su esfuerzo, corría contra reloj, no había con el cual medirse directamente. Sus compañeros que ya habían corrido la recibieron abrazándola, como una final intercolegial. Recuerdo que me miró y sonrió profundamente, de una manera que jamás le había visto. Claro, durante mucho tiempo, había estado guardando esa necesidad de un lugar en el patio y... yo, no me había dado cuenta de que su inteligencia emocional como la de sus compañeros, cambió.

He aquí un ejemplo de competencia por acumulación, que realizaron aquella inolvidable mañana, en el patio de la escuela:

Organización:

- Dividir a todo el grupo en tres subgrupos.
- Cada subgrupo pasa por cada área en un tiempo determinado de 3' o al finalizar dos series en cada área. Sin embargo, este tiempo se toma como base para la rotación de

los subgrupos, por las tres áreas programadas, lo cual obedece a "horizontalizar" la participación de todos.

Desarrollo:

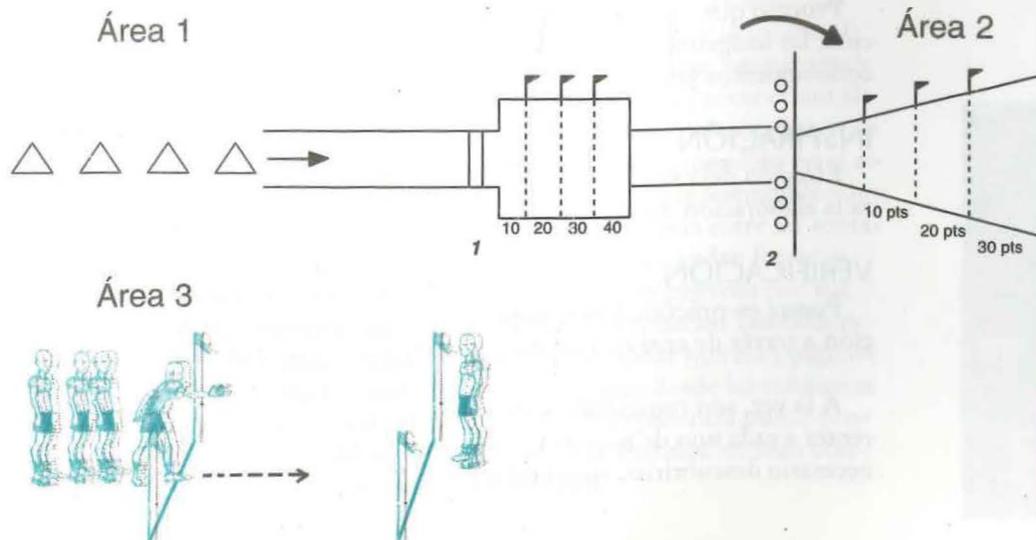
- Área 1 - Sector de salto en largo:
Se acumula el puntaje de cada zona o la distancia saltada por cada integrante del subgrupo.

- Área 2 - Lanzamiento de la pelota de softball:

Se mide también, por acumulación de puntaje o distancia lanzado por cada integrante del subgrupo.

- Área 3 - Velocidad acumulada:
Los tiempos de cada carrera son sumados en un tiempo final total del subgrupo.

El primer jugador de hilera del subgrupo corre hasta la línea, una vez que salga el segundo integrante; así el cronómetro que se abrió con el primer corredor, se cerrará cuando el último de los jugadores del subgrupo traspase la línea de meta, se da la señal, para que salga el segundo integrante; así el cronómetro que se abrió con el primer corredor, se cerrará cuando el último de los jugadores traspase la línea de meta.



Daniel Naveiras es Profesor Nacional de Educación Física. Instructor Municipal de Atletismo. Entrenador Nacional de Atletismo. Recibe mensajes en su e-mail: m.ugarte@dotamarkets.com.ar



EXPRESIÓN CORPORAL

Por Mercedes Oliveto y Dalia Zylberberg

"(...) La creatividad no se otorga (...) sino que este poder o posibilidad, que en alguna medida, pertenece o dispone todo ser humano, se libera, se desbloquea, se descubre. Éstos son verbos que aluden a los distintos mecanismos que llevan la conciencia a gozar de una función que nos ha hecho evolucionar a lo que el ser humano es hoy."

(Moccio, Fidel: Creatividad, teorías, metodología, experiencias.)

La importancia del proceso creador.

Los seres humanos necesitamos crear y expresarnos, tanto así como respirar.

Muchas veces, en lo cotidiano, tenemos que elegir, intuir, relacionar, seleccionar, construir, probar: Todas estas acciones forman parte integrante del Proceso de Creación, que consta de cuatro etapas:

PREPARACIÓN

Donde se visualiza la situación a resolver. Por ej: a partir de la consigna planteada por el docente.

INCUBACIÓN

Proceso que combina la intuición, las imágenes perceptuales y conocimientos previos.

INSPIRACIÓN

Elección del camino a seguir, para la elaboración del resultado.

VERIFICACIÓN.

Puesta en práctica. Corroboración a través de ensayo y error.

A la vez, son capacidades inherentes a cada uno de nosotros, y es necesario descubrirlas, entrenarlas y

estimularlas. De esta manera podremos adquirir herramientas para mirar el mundo desde otros ángulos.

La necesidad de expresión y comunicación está vinculada con la manera de conocer del niño. Desde que nacemos, exploramos y aprendemos a través de los sentidos y el movimiento, lo que constituye una base sólida para desarrollar en el futuro conocimientos más complejos. En efecto, todo lo que captamos a través de los sentidos dejará huellas (imágenes perceptuales), que van a incidir en el segundo momento del proceso creativo.

Las disciplinas artísticas proporcionan el marco propicio para fundar las bases del aprendizaje, ya que agudizan los modos de captación del entorno y propician el desarrollo de la sensibilidad estética; por lo que su presencia en la escuela cumple una función formativa, que ayuda a los niños a construir y afianzar su personalidad.

Se desprende de este concepto la natural articulación entre dichas áreas, ya que el ser humano, en el proceso de aprehensión del mundo es un sujeto integrador de conocimientos.

Imágenes en cuerpo y movimiento.

El entrenamiento de la vivencia del cuerpo, nos hace capaces de interpretar en movimiento lo que queremos expresar. Entendiendo que expresión implica comunicación.

Asimismo, permite investigar las posibilidades espaciales desde distintos abordajes, incorporar elementos rítmicos y musicales y transitar por distintos usos de la energía.

Para llevar a cabo las clases, una vez planteado el objetivo; al decidir las actividades, empezamos a pensar en los recursos.

¿Qué es un recurso auxiliar? La respuesta es casi obvia: algo a lo que recurrimos para que nos ayude.

Entre los recursos posibles (música, imágenes, cuentos, objetos, etc.), vamos a tomar en cuenta en especial los objetos auxiliares, ya que la experiencia directa con los mismos es generadora de imágenes.

El objeto auxiliar siempre debe cumplir una función, evitando su utilización, simplemente porque haría más vistosa una actividad. En general, en esos casos, sirve sólo para distraer, o ser un estorbo, ya que un objeto siempre incluye la mayor o menor dificultad de su manejo. En Expresión Corporal, la lista de objetos posibles es casi interminable, todo depende del objetivo para el cual lo incorporamos a la clase. En algunos casos, la función a cumplir, es permitir la profundización de un tema; en otros, hacer más claro un concepto. Los objetos concretos se conocen, en primera instancia, desde todo nuestro aparato sensorial; esta vivencia permite arribar de un modo más acertado y completo al conocimiento buscado. Son siempre mediadores, y no una finalidad en sí

mismos. La adecuación psicomotriz que se produce durante el encuentro con el objeto auxiliar, y la posibilidad de manejarlo, constituyen sólo una primera instancia, pero, ahí es donde la Expresión Corporal propone canales de comunicación con los demás, al implementarlo, por ejemplo, como vínculo, o para favorecer la creatividad al dejar lugar al vuelo imaginativo: un objeto siempre puede ser transformado en "otra cosa", puede ser disparador de situaciones, o acentuar los matices diferentes de las dinámicas o calidades de movimiento, sobre todo favoreciendo la expresividad a través de las distintas energías puestas en el movimiento.

Expresión Corporal en la Escuela "Crear y Ser", Sección EGB. Castelar. Prov. de Bs. As.



La posibilidad de jugar con la fantasía, permitirá vincular las sensaciones registradas, con otras análogas, hallando relaciones entre los objetos presentes y la evocación de otros, por ejemplo: no podemos comprobar la liviandad de una nube en clase, pero sí sentir lo liviano de un tul, o ver cómo al soplar un poco de talco, o polvo de tiza, éste queda suspendido en el aire. Lo que sí es imprescindible cuidar, es la coherencia entre las sensaciones que se pretenden lograr, y las que el objeto provoca por sus cualidades intrínsecas. También es importante cuidar que las imágenes que se sugieren desde las consignas y las que la experiencia puede producir en los alumnos no sean contradictorias





Algunos ejemplos de aplicación.

OBJETOS AUXILIARES	IMÁGENES ASOCIADAS	EN FUNCIÓN DE:
Elásticos	Cuerdas de guitarra	<ul style="list-style-type: none"> • Subrayar la tensión frente a la resistencia del material. • Variar distancias entre los segmentos corporales.
Telas amplias, livianas (tafeta, gasa, voile)	<ul style="list-style-type: none"> • Alas • Capa de "Superhéroe" • Velas de barco 	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir la vivencia de expansión e ilusión de vuelo.
Sillas	<ul style="list-style-type: none"> • Caparazones de caracol • Pedestales de estatuas 	<ul style="list-style-type: none"> • Probar las posibilidades de acomodarse dentro de la silla, tapar partes del cuerpo, trasladarse con ella. • Vivenciar el equilibrio corporal, y la relación entre peso y apoyos.
Globos	<ul style="list-style-type: none"> • "Mantener el globo en equilibrio" • "Golpear el globo con fuerza evitando que toque el suelo" • "Sostenerlo con distintas partes del cuerpo" 	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr movimientos de energía controlada. • Contrastar con energía fuerte y expansiva. • Focalizar la atención. • Vivenciar la liviandad y suspensión.

Y así, la lista podría seguir con robots, peluches, muñecos articulados, marionetas, que ayudan a vivenciar las posibilidades articulares, el movimiento segmentario y la experimentación de variaciones en el tono muscular.

Al elegir los objetos, seguramente hemos tenido en cuenta las características del grupo, en cuanto a la posibilidad de manipulación; también habremos considerado la conveniencia de compartir entre todos un objeto, propiciando la relación intragrupal, entre dos o en pequeños grupos para favorecer el intercambio entre integrantes, o el diálogo de cada niño con el mate-

rial en forma individual.

La elección del elemento adecuado, entre todos los posibles, también se ve influenciada por cierta afinidad y predilección del docente, y esto se encuentra directamente relacionado con las propias experiencias de aprendizaje, descubrimiento y juego, atesoradas en el imaginario personal, lo que implica que el docente también se involucra al "crear" su tarea.

L. Vigotskii, en su libro "La imaginación y el Arte en la Infancia" (Ed. Fontamara) citando a Ribaud, dice: "Todas las formas de representación creadora encierran en sí, elementos afectivos."

Mercedes Oliveto es Profesora Nacional de Expresión Corporal. Directora del Instituto "Gandhi". Capacitadora de CIPOD La obra.

Dalia Zylberberg es Profesora de Expresión Corporal. Docente del Instituto "Gandhi". Capacitadora de CIPOD La obra.

La biblioteca, eje vertebrador de la cultura institucional.

Por María Eugenia López Muñiz y equipo docente

Este proyecto fue desarrollado por la Escuela N° 10 - D.E.15, durante los años 1997, 1998 y 1999, en la ciudad de Buenos Aires.



Naturaleza del Proyecto.

En 1997 se creó en nuestra institución la biblioteca escolar, desde ese momento se cambió la forma de encarar la tarea y pasó a desempeñar un rol protagonista y central como "eje vertebrador de la cultura institucional" -tal cual consta en nuestra planificación institucional participativa-; desde sus acciones se planearon proyectos y actividades integradas con compromiso y participación de toda la comunidad educativa.

Es un proyecto totalizador y globalizador de la tarea áulica e institucional, que va más allá de las personas, prueba de ello es que la rotación de los docentes bibliotecarios no alteró la ruta trazada.

Se inauguró formalmente en octubre de 1997 en coincidencia con el Acto del Patrono de la Escuela. Se la llamó "Cuartito Mágico", y ya desde ese momento coordinó múltiples eventos que se desarrollaron durante una semana: "Tardes de la cultura en la semana del Patrono".

Actividades que se iniciaron con la elección del nombre de la biblioteca, por votación directa con participación de todos los actores de la escuela en un proyecto de integración de áreas y concluyeron con la presentación de nuestro libro "Escritores del Cuartito Mágico de la 10". Este libro tiene producciones de todos los alumnos; las mismas fueron realizadas en clase en forma individual o colectiva coordinados por los docentes de grado y maestras bibliotecarias; ilustrados por

los mismos niños en articulación con educación plástica y editado gracias al esfuerzo de todos los papás que creyeron en nosotros y valoraron el proyecto.

Fundamentación.

Este ambicioso proyecto se fundamenta en la necesidad de realizar una práctica intensiva de lectura y producciones de textos -narraciones, cuentos, poesías, teatro- y el hecho de que al concluir los trabajos los niños puedan ver plasmados los mismos y la tarea del año escolar en un libro que cada pequeño tendrá en la biblioteca de su hogar y podrá compartir con toda su familia trascendiendo así, los límites de la institución.

Objetivos.

- Superar los estereotipos tradicionales en las producciones formales, desarrollando capacidad creativa en las formas de expresión.
- Desarrollar competencias para la participación y descubrir diferentes expresiones culturales de la comunidad humana.
- Valorar el conocimiento como producción social.

Metas.

- Integración de áreas respetando su propia secuencia.
- Que los chicos reinterpreten su propia experiencia a través de una síntesis ordenadora y creativa.
- Que evalúen con sentido crítico las fuentes a las que acceden en el proceso de aprendizaje.



Conclusiones.

Este proyecto movilizó nuestra institución, dinamizando y articulando las acciones individuales, transformándolas en hechos colectivos de significación y pertenencia institucional. Se da como consecuencia una articulación espontánea del accionar escolar. Provocó también, una circulación de la información, aumentando los canales y el flujo comunicacional en todas las direcciones y generó la participación activa y productiva de la comunidad.

Por estas razones y otras muchas es que considero importante socializar esta experiencia.

María Eugenia López Muñiz es Directora de la Escuela N° 10 - D. E. N° 15, ciudad de Buenos Aires.

Espacios.

En este amplio proyecto donde la biblioteca es el eje vertebrador de la cultura institucional no se puede fijar un espacio, están dentro y fuera de la institución:

- otras instituciones,
- el barrio,
- la ciudad.

Todo aquel espacio que represente algún interés para el desarrollo armónico de los niños, dentro del contexto de su comunidad y en el afán de socializarlo para un mejor desempeño en su mundo futuro.

Actividades y tareas.

Dadas las características del proyecto (éste engloba a otros -parecidos o distintos- que he tratado de sintetizar en un cuadro que abarca desde 1997 a 1999) considero que no es el momento de describir las actividades de cada proyecto, sino aquéllas específicas que hacen factible el presente:

1. Saber escuchar las propuestas de todos y articularlas con la PEI con el objeto de contribuir al cumplimiento de los propósitos.
2. Integración de áreas mediante reuniones de ciclo, interciclo y de todo el personal, con participación, compromiso y libertad de los actores para proponer y realizar.
3. Un equipo de conducción que se complemente en las acciones y que su punto de partida sea el respeto a los demás y hacia el rol que desempeñan, revalorizando, actualizando día a día el contrato pedagógico y relacionando el mismo con las demandas de la comunidad en la que cada escuela está inserta.

Metodología.

Es tan importante la elección de la metodología como la variación de la misma; dada la diversidad de los proyectos, la idea sería utilizar un abanico de métodos, pero que todos coincidan en un punto: "El niño hacedor de su propio conocimiento y partícipe del acontecer so-

cial", que planteen la integración inteligente de los saberes y el desarrollo de las tres competencias del niño:

- comunicacional,
- sociocultural,
- cognitiva.

Cronograma.

Este proyecto no tiene un tiempo específico, sino que va profundizándose, de año en año, en cada planificación Educativa Institucional, donde sí se establecen los plazos de los proyectos diversos que coordina o viabiliza la biblioteca.

Pero el tiempo sí es importante para el proyecto, en tanto y en cuanto esta nueva forma de organizar la tarea convalida con los resultados.

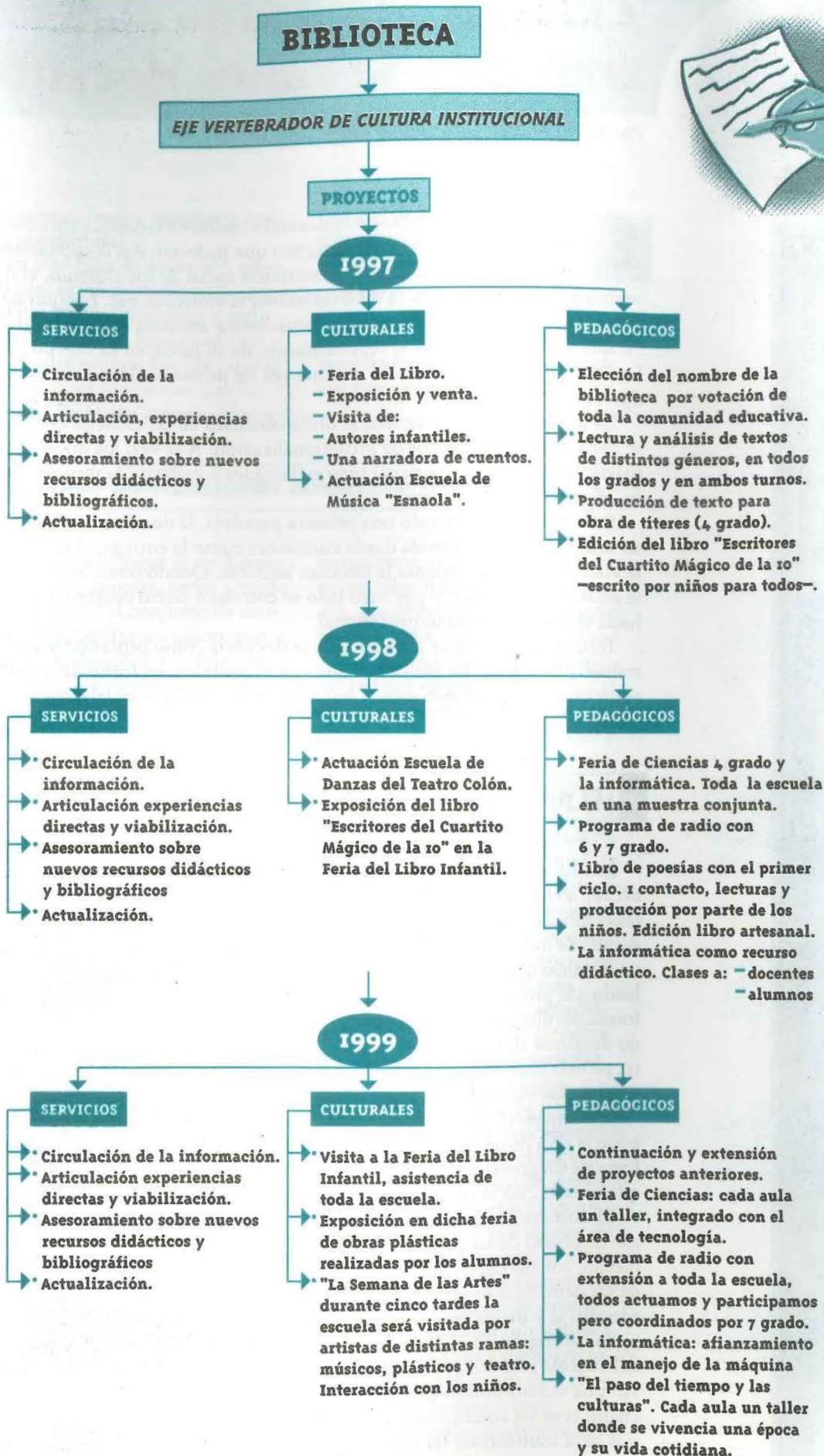
Destinatarios o beneficiarios.

Todos los actores institucionales; dado que esta organización de las tareas conlleva una mayor articulación e integración, dando más coherencia y significado a los contenidos y relacionándolos con el mundo que nos rodea, facilitando a los niños su inserción en el medio como participantes activos.

Recursos.

Humanos, materiales y financieros. Este proyecto no exige recursos especiales en cuanto a los materiales y financieros sino que refiere al aprovechamiento al máximo de los mismos, de hecho nuestra biblioteca dispone de un espacio físico de no más de 9 (nueve) metros cuadrados, armada con paneles de Durlock dentro de un gimnasio, por lo cual las actividades se desarrollan fuera de ella.

En cuanto a los recursos humanos es importante contar con un plantel de profesionales idóneos y comprometidos con su tarea, inserto en un contexto pluridimensional que acompañe y favorezca con sus acciones el desarrollo psicosocial y cognitivo de los niños.





Algunas ideas sobre el trabajo y la salud docente.

Por María Andrea Dakessian y María José Sabelli

En distintos intercambios con docentes aparecen repetidas alusiones sobre el cansancio y el agotamiento que padecen. Así como también, se escuchan “quejas” sobre la situación social de los alumnos, el desencuentro con los padres, la incertidumbre, la violencia, etc. Encontramos que la tarea docente, si bien aparece escasamente asumida en su calidad de “trabajo”, tiene efectos en la representación de su labor, en su cuerpo y en los “otros” a quienes educa. El docente ¿es un profesional?, ¿es un trabajador?, ¿es un apóstol?

En los inicios de la docencia, el título obtenido en las escuelas normales se constituyó en indicador de profesionalización. A la vez, los docentes (particularmente, las docentes) fueron llamados a realizar “la misión” de enseñar desde “la vocación”.

Así se fue constituyendo una primera paradoja, la docencia se convirtió en una profesión, sostenida desde cuestiones como la entrega, el desinterés, la vocación, etc., de quienes la llevaban adelante. Quedó omitido el docente en tanto trabajador, y por otro lado se entrelazó cierto cuestionamiento hacia el docente en tanto profesional.

Trataremos de pensar alrededor de la docencia como profesión y como trabajo planteando las escisiones que se han realizado en torno de estas categorías. Nos aproximaremos al impacto de las condiciones laborales en el trabajo docente.

¿El profesional, dónde está?

Mucho se ha dicho en la última década sobre la “necesidad” de profesionalización de los docentes. En la década de los noventa, se construyó un discurso que apeló y sigue apelando a la profesionalización. La reforma del último período ha generado discursos alrededor de la necesaria profesionalización del docente. El docente fue visto como el gran “transformador”. Dicho discurso supone la falta de una condición desde fuera de un grupo, hacia un grupo que todavía “no es profesional”.

El docente fue colocado en el lugar de objeto de las políticas de gobierno, convirtiéndose en “blanco” de las demandas de las autoridades educativas y de los especialistas.

Se los responsabilizó del estado del sistema educativo, pero se obvió una mirada compleja acerca de cuáles eran las condiciones necesarias para transformar las escuelas,

cuáles las condiciones materiales, sociales, simbólicas y cuáles las responsabilidades del Estado y la sociedad civil.

Las profesionalización se deslizó fuertemente hacia la formación y la capacitación como estrategias proveedoras de la “transformación”.

Sin entrar en el debate sociológico alrededor de características que se les atribuyen a las profesiones esbozaremos algunas posiciones alrededor de cómo se concibe a la docencia: desde diversos estudios de sociología de las profesiones se concluye que la docencia es una “semi-profesión”, dado que no llega a desarrollar los rasgos básicos de las profesiones. Éstas se expresarían en: un cuerpo de conocimientos consistentes, fuertes lazos entre sus miembros organizados en asociaciones, autonomía y control del propio trabajo, aun dentro de las



regulaciones legales vigentes y una ética compartida.

Por otro lado, la evolución general actual de las profesiones ha perdido niveles de autonomía y otros factores asociados históricamente con las profesiones; por ello, desde otras posturas se sostiene que la docencia, inclusive con sus diferen-

cias con otras profesiones, se constituye como una profesión (Tenti, 1988).

La profesión docente, entre otras, no se verían encuadradas dentro de las profesiones liberales, pues las profesiones ya no se ejercen bajo esta forma clásica.¹

Algunas puntuaciones alrededor del trabajo.

El trabajo distingue al ser humano; puede entenderse, en un sentido amplio, como "el conjunto de actividades que realiza un sujeto que vive en una sociedad y cultura determinadas y en un sentido más restringido, se lo puede entender como una actividad humana orientada hacia un fin, que es la producción de bienes y servicios a través de la que se satisfacen necesidades sociales e individuales, aunque no implica necesariamente remuneración económica".

Cuando se habla de empleo, nos referimos al trabajo "libre"² y asalariado.

El trabajo, desde lo etimológico, deriva del latín *tripaliare* "torturar", derivado de *tripalium*, "especie de cepo o instrumento de tortura" derivado de tres y *palus*, por los tres maderos cruzados que formaban dicho instrumento, al cual era sujeto el "reo". De trabajar deriva el sustantivo trabajo. El trabajo está ligado -en sus orígenes- con el sufrimiento y el dolor.

Desde las representaciones alrededor del trabajo, encontramos en la Biblia el mandato hacia el hombre/varón: "trabajarás y ganarás el pan con el sudor de tu frente" y a la mujer: "parirás con dolor".

En la antigüedad clásica, el trabajo era entendido como manual y por ello desvalorizado. Con el pro-

testantismo, el trabajo se convierte en un valor humano de primer orden. Lo diferenciamos como aquel tiempo que se diferencia del ocio.³

La importancia y significación del trabajo varían mucho según el contexto cultural y social, como así también, del tipo de trabajo que se desempeña y del grupo que está a cargo. No es un proceso mecánico o instintivo, sino que obedece a una ideación previa y responde a la voluntad orientada hacia un fin. Desde este punto de vista, el trabajador pone en juego procesos fisiológicos, habilidades y destrezas, así como su conocimiento y emociones en la realización de las tareas.

El trabajo constituye una actividad social que le permite al individuo incorporarse a la comunidad como un elemento productor, y a cambio de ella éste recibe un lugar, un reconocimiento y una valoración social. De esta manera, el trabajo puede ser una de las más fuertes vías de satisfacción para el ser humano.

Por tener o bien por carecer de él, ha sido históricamente el eje que sitúa al individuo en su dimensión social. El desempleo y el subempleo crecen, pero ello no significa que el trabajo vaya a desaparecer, lo que sí está en extinción es el empleo tal cual lo conocemos.

El tener empleo no equivale, sin



Notas.

1. El origen histórico de la docencia es distante de la organización de un grupo basado en el avance de un cuerpo de conocimientos consistente (Davini, 1995).
2. No forzado, no ligado con la esclavitud.
3. Los romanos, que fueron los que acuñaron la palabra negocio, no eran amantes del trabajo, porque al ser un pueblo guerrero, tenían resuelto el problema del trabajo mediante los esclavos. El hecho de que reconociesen que "la ociosidad es la madre de todos los vicios", no les inducía a trabajar, ni mucho menos, sino a inventar maneras de ocuparse para no estar sin hacer nada. Al grupo de estas ocupaciones de carácter económico las llamaron *ne otium*, que significa "no-ocio", dando lugar posteriormente a *negotium*, que traducimos por "negocio".
4. También por la relación con la infancia, variable que no desarrollaremos en este escrito (Morgade, 1992).
5. El término proletarianización fue acuñado desde Apple para dar cuenta del proceso creciente de pérdida de control sobre los aspectos ideológicos y técnicos del propio trabajo. El autor considera a la proletarianización como un proceso que acerca los intereses de los docentes a los de los obreros.

embargo, a protección alguna contra otras múltiples formas de sufrimiento y deterioro de las condiciones de vida. Por el contrario, la percepción de una amenaza constante de pérdida del trabajo, por razones que no pueden preverse y que están

totalmente fuera del propio control ha ido corroyendo los sistemas de lealtades, la confianza mutua y las solidaridades que sirvieron por mucho tiempo como el más eficaz recurso para la preservación de la salud y también de la seguridad de los trabajadores.

Derroteros del trabajo docente.

Desde los orígenes de la docencia le ha sido ciertamente dificultoso al docente considerarse un trabajador. La categoría de "trabajador" coloca en el eje de la situación las condiciones materiales de trabajo docente y sus derechos. Esta visión permite enfrentar la tradicional concepción que signó a los maestros como apóstoles de la cruzada civilizatoria.

Desde los orígenes del trabajo docente, los maestros afrontaron dificultades en relación con las condiciones de trabajo (incluidas las económicas).

Las especificidades del trabajo docente parecen tener una estrecha relación con el tipo de contrato que regula el trabajo y con la relación que se establece con el conocimiento.⁴

Tomando la caracterización de Batallán y García, los y las docentes son trabajadores con una condición particular, subalternos poderosos. Agentes de una burocracia que los hace subalternos pero les otorga relativo poder. Intelectuales interferidos por una burocracia que los coloca como transmisores de los conocimientos que no producen.

Tomaremos la cuestión de la intensificación como parte del proceso de trabajo, definiéndola por la producción de más unidades de trabajo en la misma unidad de tiempo. La intensificación es típica de los procesos de expansión industrial y fue transferida al ámbito escolar en la expansión de la matrícula que representa una población escolar más numerosa.

Otras formas de intensificación residen en la cantidad de tareas ad-

ministrativas, asistenciales y de carga pública. Los docentes trabajan muchas más horas que las que forman parte de su contrato formal de trabajo. De esta forma no visible, los docentes llegan incluso a duplicar el tiempo de trabajo. El empleo docente es considerado un empleo a tiempo parcial.

La invisibilidad, el trabajo extra clase como el trabajo doméstico, permite ocultar que la docencia no es un empleo de tiempo parcial. Por un lado, se intensifica el empleo y por otro, se incrementa el pluriempleo.

La intensificación es expresión de la proletarianización,⁵ el trabajo actual de los docentes muestra una doble pérdida: ideológica respecto del control de las decisiones que afectan los objetivos de su trabajo y técnica en relación con las decisiones que afectan la forma de materializarlo. La intensificación es un proceso que se ha profundizado en el contexto actual.

Desde la modalidad de contratación de los docentes se introducen cambios particulares y diferenciados para el sector privado y público de la educación.

Respecto del salario, en las escuelas privadas está presente a través de un "plus" remunerativo homogéneo para el conjunto del plantel docente. Pero aparecen ante tareas iguales, salarios diferenciales entre docentes que se negocian uno a uno (según los intereses de la institución para retener al personal). En el caso del sector público, aunque las condiciones son burocráticas y permanecen sin cambios en



las últimas décadas, se ha introducido un pago diferenciado por docente (Birgin).⁶

El mercado actual de trabajo se dirige a una flexibilización en los contratos de trabajo. Especialmente en el ámbito privado, la contratación temporal está pasando a ser moneda corriente de regulación. En lo público, quienes no son titulares, no tienen un trabajo estable, el sistema de suplencias conlleva una gran vulnerabilidad.

Los elementos del proceso de trabajo están precarizados, la fuerza de trabajo está desvalorizada en términos salariales, el producto del propio trabajo está desplazado del eje de avance en el conocimiento y

puesto en términos burocráticos.

El trabajo docente es un trabajo esencialmente femenino, los trabajos femeninos adquieren características particulares. El trabajo remunerado femenino puede ser considerado desde una división horizontal y vertical. Vertical en tanto las mujeres como grupo reciben menores remuneraciones y desarrollan su trabajo en condiciones precarias. Horizontal en relación con el tipo de actividad realizado por las mujeres. Se genera una fuerte conexión entre el ingreso de grandes cantidades de mujeres a una ocupación y la lentitud de la transformación de la tarea, así como también, la disminución del pago (Apple).

Condiciones de trabajo y salud.

La capacidad de trabajar, ya desde Freud, aparecía como un indicador significativo de salud mental.

El desarrollo económico, el progreso técnico, el incremento de la productividad y la estabilidad social no sólo dependen de los diferentes medios de producción de que se dispone, sino también de las condiciones de trabajo y de vida, así como del nivel de salud del bienestar de los trabajadores y de sus familias. Este reconocimiento conduce al desarrollo de una acción preventiva global, que tiene en cuenta no sólo los riesgos físicos y químicos, sino también los diversos factores psicosociales inherentes a las empresas, que pueden tener una considerable influencia sobre el bienestar físico y mental de los trabajadores⁷ (OIT - Oficina Internacional del Trabajo, 1984).

Existe un gran subregistro de estos padecimientos y de la insuficiencia legislativa para reconocerlos como enfermedades profesionales.⁸

Pueden precisarse los elementos a estudiar de cinco grandes grupos cuando hablamos de las condiciones de trabajo y la salud:

- El ambiente físico de trabajo (ambiente térmico, ruido, iluminación).

- La carga física (las posturas en el trabajo y el consumo energético).
- La carga mental (exigencias de tiempo, complejidad, rapidez, atención).
- Factores psicosociológicos.
- Tiempo de trabajo.

La salud y las condiciones de trabajo pueden ser conceptualizadas al margen de lo social. Esta visión parcial del trabajo y la salud impiden que se incorporen dentro del análisis aspectos tales como el nivel de remuneración, beneficios sociales, seguridad en el empleo, etc. Como coadyuvantes de las repercusiones que el trabajo tiene sobre la salud y la vida personal y social de los asalariados.

El control del trabajo y la participación en la organización del mismo son considerados como los mayores recursos estructurales esenciales para la salud psicosocial. De ello se deriva que del carácter rutinario o creativo derivarán frustraciones crónicas o bienestar y satisfacción.⁹

Es posible señalar que a nivel individual, ni la salud ni la enfermedad son fenómenos estáticos, por lo que no es posible establecer dónde termina uno e inicia el otro. Son dos momentos de un mismo proceso pero diferenciable, de donde se

6. El pago diferenciado que hoy se realiza por la antigüedad podría realizarse más adelante por la cantidad e instancias de capacitación y perfeccionamiento docente.

7. En 1919 inician las investigaciones vinculadas con la salud mental en el trabajo, cuyos objetivos centrales eran evitar que los problemas psicológicos perjudicaran la productividad y la calidad de la producción.

8. La ley tipifica varias enfermedades como profesionales para ciertos grupos de trabajadores. En su presencia, debería bastar el diagnóstico emitido por algún especialista para que se le calificara como profesional. Sin embargo, en la práctica no siempre sucede así, dado que este reconocimiento implica, para quien emplea, la erogación de recursos económicos para cubrir incapacidades temporales o permanentes. Por otro lado, existen una serie de enfermedades asociadas al trabajo y que no están reconocidas legalmente como profesionales. Ante esta situación los interesados en lograr el reconocimiento de esta patología como profesional tienen que demostrar que efectivamente, el trabajo ha provocado o desencadenado este trastorno y por tanto luchar para que se reconozca como tal, tanto en el papel como en la práctica.



desprende la necesidad de ubicar la relación que guardan entre sí (Laurell, A. C.). Esta relación se ve mediada, además, por la percepción que los sujetos tienen respecto de este proceso.

La percepción subjetiva de los trabajadores en términos de cómo se representan el trabajo y el lugar mismo del trabajo constituye otro elemento a tener en cuenta cuando nos planteamos entender la relación salud - trabajo. ¿Cuáles son sus vivencias en relación con el trabajo? Interesa recuperar la subjetividad de los trabajadores para conocer cuándo es que el trabajo se constituye en fuente de placer, de realización, de formación de la autoestima, etc. O bien es un elemento que agrede su dignidad, su naturaleza humana, coloca al trabajador en calidad de percibirse como objeto, como una tuerca más dentro de la gran maquinaria que representa el proceso de producción, etc.

Poco a poco se va tejiendo una madeja de tensiones y exigencias que impactan en el cuerpo de los docentes.

Generalmente, en toda actividad, uno se plantea metas, objetivos y determinadas formas de acceder a aquello que se planteo. En ese recorrido y proceso aparecen distintos sentimientos, siendo uno de ellos es el de impotencia frente al trabajo. Este sentimiento aparece cuando la relación logros - esfuerzos no es compatible. Muchas veces escuchamos esta distancia en la actividad docente. El docente a lo largo de su historia laboral desarrolla infinidad de tareas y actividades, que no siempre le resultan placenteras.

Se han realizados diversas investigaciones dentro del campo de la salud dentro del contexto laboral en donde lo que se analiza es el estrés laboral y denominando como el síndrome de Burn Out al agotamiento que suele iniciarse en algunas profesiones con el carácter de apostolado. Este síndrome está relacionado con los sentimientos de frustración por la falta de reconocimiento social y por la presión emotiva ante la alta implicación con las personas a las

que dedican sus servicios.

Uno podría pensar que todo proceso de trabajo produce, entre otras cosas, sufrimiento. Lo extraño y lo asombroso, quizás, es pensar que el trabajo docente también lo produce, que el docente en tanto trabajador queda atrapado en circunstancias desgastantes que le exigen un esfuerzo psíquico, físico y económico muy elevado. Como para introducir algún interrogante podríamos preguntarnos: ¿a dónde va todo ese sufrimiento, desgaste, frustraciones? Sería ingenuo no pensar que esto está netamente relacionado con el nivel y la calidad de la educación, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Durante años esta posibilidad de pensar al docente desde este lugar hubiese resultado imposible "¿cómo un docente no disfrutaría cuando enseñaba!", hoy en día podemos pensar y reflexionar sobre estas cuestiones y este hecho lo consideramos en sí mismo saludable.

Cuando los problemas de la salud - enfermedad de los maestros son puestos de manifiesto¹⁰ en escena un trabajador desconocido y a un proceso de trabajo que también lo era para la sociedad y para su propio realizador.

Pensamos que a los docentes, en tanto trabajadores, se los puede pensar como grupo específico, como un colectivo con similitudes y con particularidad de cada uno, del contexto, de la realidad histórica. Por lo tanto este colectivo enfrenta condiciones específicas de trabajo. Hay circunstancias que atraviesan a este grupo de una manera particular más allá de la significación que cada uno pueda otorgarles. Apostamos a soluciones que surjan del conjunto de los maestros y como cuerpo organizado de trabajadores que pueden tomar distancia de una situación, procesarla y accionar.

Los docentes asisten a la escuela (si bien el nivel de ausentismo es elevado) en un aparente y supuesto estado de salud; pero al mismo tiempo sabemos y vivenciamos que el trabajo va acumulando fatiga, es-

9. El trabajo creativo es aquel que culmina en el establecimiento de un nuevo orden de significaciones en la esfera subjetiva; modificando cierta legalidad alienante y cruel que prohíbe la puesta en marcha del sujeto hacia el encuentro con la verdad de sus deseos y su forma original de satisfacerlos.
10. En Europa aparecen durante los años '60, tal como lo demuestran los estudios sobre el estrés que José M. Esteve recopiló desde ese año en Inglaterra y Francia. Brasil toma el tema en los años '70, puede citarse la producción de Souto dos Santos. En nuestro país se produciría a partir de la década del '80.

Bibliografía de consulta.

- Apple: Maestros y textos.
- Birgin, A.: El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego. Troquel, Bs.As., 1999.
- Cortazzo, I. y Moise, C.: Estado, salud y desocupación. De la vulnerabilidad a la exclusión. Paidós, 2000.
- Davini: La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Paidós, 1995.



to traería aparejado una serie de síntomas que en un principio se le atribuirían al contexto exterior pero no dejan de ser una conjugación de diversos factores en donde los laborales y los del contexto ocupan un lugar privilegiados.

El docente no tiene una cultura de trabajar en equipo, en grupo (si bien es esto lo que aparentemente se fomenta). El docente se enfrenta solo, aislado, con poco apoyo institucional y profesional a diversas demandas y exigencias cotidianas y constantes. A este tipo de exigencias se le agrega la característica de provenir desde el afuera con cierto grado de imposición, en donde el docente como trabajador en la escuela no tuvo o tuvo escaso poder de participación y actor de lo que

se le demanda. Una forma de ejemplificarlas sería: la capacitación docente que se está realizando no tiene en cuenta esta situación (cargas de trabajo, estado de salud, sobreadaptación, etc.).

Uno de los riesgos que encontramos es que la tarea se burocratiza, y en tanto rutinaria aparece ajena a quien la realiza sin motivación. De esta manera llega el docente a un punto de saturación en donde la repetición se convierte en un accionar más que en una alternativa o posibilidad. El costo de esta situación no sólo es enfermizo para el docente sino para toda la comunidad escolar.

¿Quién se hace cargo de su sufrimiento?

Concluyendo.

Hemos planteado determinadas cuestiones que son paradójales de la profesionalización docente. Si no se revisan supuestos arraigados sobre cuestiones asociadas al desinterés, la abnegación, al apostolado, nos será difícil reconocernos como trabajadores.

En el discurso de las autoridades educativas y de los técnicos y expertos está velada una actitud activa de reconocimiento de las dificultades de la tarea docente en el momento actual.

El trabajador necesita desarrollar su labor en condiciones de trabajo adecuadas que garanticen sus derechos esenciales en materia de condiciones de trabajo, estabilidad y carrera docente.

Las categorías de trabajo y profesión docente desde distintos discursos han quedado escindidas sin complementarse. La profesión docente supone, además de un dominio teórico y metodológico especí-

fico, la consideración de las condiciones materiales de desempeño.

Ser trabajadores y ser profesionales no son excluyentes, pues se articulan entre sí.

Apelar a la posibilidad de aprendizaje de los maestros, de formación continua es relevante, así como la consideración del mejoramiento de las condiciones de trabajo, la jerarquización salarial, etc.

El escenario laboral de la docencia actual va generando un fuerte malestar en los actores. Las condiciones de trabajo no son sin consecuencias para el cuerpo de los involucrados en la escena. La posibilidad que tiene el ser humano de incorporar su subjetividad en la planeación de las tareas, le confiere al trabajo la exclusividad de actividad humana.

Apostamos al trabajo compartido con otros, al trabajo que nos reúne, al trabajo que nos enlaza y nos puede permitir vernos y repensar-nos en el malestar.

• Kligman, C.: *Los problemas laborales de los orientadores vocacionales*. (En: *Aprendizajes Hoy, revista de actualidad psicopedagógica*, N° 42, 1999.)

• Maristany, Zandrino y Piñero: *Maestras y Discursos, una política sexual de la palabra*. (En: *Mujeres y estado en la Argentina*. Bs. As., Bibles, 1997.)

• Martínez, Valles y Kohen: *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Kapeluz, Bs. As., 1997.

• Martínez Alcántara, S.: *El estudio de la integridad mental en su relación con el proceso del trabajo*. Universidad autónoma metropolitana - Xochimilco, Nro. 23, Colombia, 1997.

• Rascovan, S: *Los jóvenes y el futuro*. Bs. As., Psicoteca edit., 2000.

• Tenti, E.: *El arte del buen maestro*. México, Pax, 1988.

Maria Andrea Dakessian es Lic. y Prof. en Psicopedagogía, Docente de distintos niveles educativos. E-mail: madakessian@ciudad.com.ar

Maria José Sabelli es Lic. en Ciencias de la Educación, Docente de distintos niveles educativos. E-mail: majosabelli@hotmail.com



¿Cómo proyectar desde los problemas?

Por María Ester Patricia Nordenström

La tarea de elaborar un proyecto educativo institucional puede ser realizada desde marcos referenciales diversos; cada uno de ellos se caracteriza por la peculiar manera de entender la dinámica institucional. En este proceso de construir acciones, pensamientos y un diseño formal, que lo concreta "en los papeles" circulan profundas cuestiones ideológicas acerca de "qué es una escuela", "quiénes son los docentes", "quiénes son los alumnos", etc. Al reunirse los actores institucionales para iniciar el complejo trabajo, jamás se parte "de la nada", sino muy por el contrario: entran en juego todos los supuestos personales, los saberes de todo tipo, aprendidos de modo muy diverso, ya sea en la formación de grado, postgrado o durante la socialización profesional, en escuelas y otros espacios laborales. Todo el bagaje de conocimientos que los sujetos institucionales portan, conforman situaciones típicas en cada escuela, no exentas de conflicto, tensión y búsqueda de soluciones.

El apremio por "la solución" es un tema controvertido que se vincula con el deseo de superar males, inconvenientes, sufrimientos y, asimismo, es producto de una vivencia del tiempo escolar que ha sido aprendida previamente: como alumno y como docente.

¿A qué se refiere esto último? La necesidad de resolver ya parece que fuera el eje de la tarea de proyectar en la escuela; se ponen así, el énfasis y los esfuerzos en buscar salidas a situaciones que preocupan, molestan, angustian, etc.

¿Es incorrecta esta posición frente a la realidad que nos afecta?

Se puede afirmar que es un enfoque reducido o que carece de una base sólida para ir avanzando: el comenzar a pensar en la solución o en los objetivos a los que se aspira, sin un previo análisis compartido por actores que representen a todos los que trabajan en la escuela, es "un paso en falso" que no garantiza la obtención de lo propuesto y que puede resultar frustrante y generar impotencia en quienes depositaron tiempo y trabajo, expectativas y compromiso.

¿Qué hacer, entonces?

Es preciso saber que un momento crucial en la elaboración del proyecto institucional participativo es la formulación de problemas: es un paso decisivo porque marca el buen inicio o la confusión que será difícil de aclarar luego.

Partimos de la concepción del proyecto institucional participativo como construcción colectiva (consciente, explícita), de acuerdos sobre la escuela real, la escuela deseada y la escuela posible.

La tarea de proyectar es inherente al sujeto y, por lo tanto, compromete su existencia, es una tarea existencial... ¿por qué en la escuela no sería lógico, necesario o legítimo proyectar...? Proyectar no es moda sino una acción humana que implica la conexión presente - pasado - futuro: es el sentido profundo que articula las actividades diarias (expectativas, dudas, certezas, miedos, errores, saberes de todo tipo).

Desde esta concepción sostenemos que para proyectar de modo conjunto y con significado pedagógico y didáctico, es decir relacionado con áreas científico - técnico - artístico - filosófico, es preciso pausar momentos metodológicos, lo



cual implica una actitud rigurosa pero no dogmática, ordenada pero no rígida y un saber específico que es necesario aprender.

En la tarea de proyectar, los primeros pasos sobre el campo de acción que es la escuela tienen estrecha vinculación con un aprendizaje básico: elaborar los problemas.

LOS PROBLEMAS NO EXISTEN POR SÍ MISMOS.

Los problemas se diseñan, se confeccionan, se configuran, ¿que significa esto? En las instituciones es realidad palpable la existencia de numerosos y diversos conflictos de toda índole; de modo sintético definimos al conflicto como situación de tensión, desequilibrio, ya sea entre actores, entre grupos de actores, etc., parecería que esas situaciones no tienen salida pudiendo ser imaginadas como un laberinto o como varios laberintos superpuestos... y esto es cierto, no tienen salida. Por distintos motivos, los seres humanos, ya sea en forma individual o colectiva tienen tendencia a la repetición de conductas ya sabidas, organizadas y tal vez cristalizadas... muchas veces el conflicto adquiere una función de oculto equilibrio, aunque aparentemente moleste o produzca sufrimiento. Esto hace que se tiendan a percibir las situaciones nuevas en base a los saberes ya arraigados en los actores.

Por todo lo expuesto y a fin de operar, es preciso delimitar a partir del conflicto: el problema; un problema es entonces, la compleja acción de convertir un conflicto en situación que puede ser abordada y solucionada (el problema implica un movimiento superador del conflicto, parte de él pero lo trasciende).

Saber formular problemas es un proceso que apunta a disminuir la impotencia, sentimiento que paraliza o que genera conductas no muy afortunadas y pertinentes. Al poder diseñar el campo problemático dentro de parámetros definidos con relación a un cambio deseado por el equipo que lo está formulando, con indicadores precisos (signos concretos) a partir de acuerdos previos para la selección del problema (acuerdo en el lenguaje y compromiso) se va organizando una instancia de participación valiosa e imprescindible para avanzar.

Plantear un problema significa cuestionarse:

- ¿Qué pasa aquí y ahora? Cada actor del equipo tiene su mirada y su particular interpretación de los hechos, por lo tanto, explicitarlas es el mejor inicio y la manera en la que empiezan a circular los saberes de cada cual, acotando y delimitando lo más posible la preocupación (grado - año - actores - asunto, etc.) y el significado de la palabra de cada uno. Resaltamos el valor de un lenguaje compartido, ¿qué decimos cuando pronunciamos tal palabra o tal frase?, ¿qué dicen los otros cuando mencionan esa palabra o frase?, ¿coinciden o no?, ¿difieren?, ¿se contradicen?

Los discursos utilizados por los actores son los que van dando forma a las realidades institucionales y sin darse cuenta, a veces, las atrapan. En las prácticas sociales, la palabra da forma al sujeto que se nombra: la manera en que nos dirigimos y mencionamos al otro, en cierto aspecto lo está configurando y dotando de cualidades particulares. ¿Somos conscientes de esta delicada situación en la vida escolar?



- ¿Por qué pasa esto? Empezar a buscar motivos implica la emergencia de cuestiones del pasado, surge la historia institucional y las historias personales de cada actor, las biografías escolares de cada uno de ellos. Es valioso tomarse el tiempo necesario para develar asuntos latentes, tal vez confusos, pero que tienen la fuerza suficiente como para generar cuestiones que acontecen día a día, en el presente.

- ¿Cómo se hace para generar ese tiempo, en el cual se puede pensar sobre el problema formulado? Es necesario hablar aquí de la articulación entre las tareas administrativas y las pedagógicas a fin de producir tiempos y espacios para abordar problemas en forma organizada, a través de equipos de trabajo. Es deseable pensar alternativas a las tareas de los actores para crear ese espacio especial.

- ¿Cómo profundizar el porqué? Es necesario recurrir a la información institucional (estadísticas, libros de temas, documentos, escritos de alumnos y de los profesores, escritos en las paredes, bancos, etc.), analizar esa información requiere de un trabajo organizado, es decir, pautado (quién busca la información, quiénes la procesan, etc.) y ordenado en un tiempo (elaboración de cronograma).

Las preguntas anteriores reflejan procesos de una gran complejidad y requieren de un tiempo específico para poder producir buenos resultados: esto significa que es necesario implementar un tiempo no apurado, porque en este momento metodológico se juegan profundas convicciones ideológicas que sustentan las posiciones de cada actor en la escuela. Y de este proceso sur-

girán los acuerdos que no excluyen las divergencias.

- ¿Cómo abordar el problema diseñado? El pensar las posibles líneas de acción implica el haber co-tejado la información institucional, quiere decir que se realizó ya la tarea de confrontación de distintas fuentes de información (se sugiere triangular información, actores y métodos para recoger información). Las estrategias para abordar el problema es conveniente que involucren a la mayor cantidad de actores a través del diseño de acciones complementarias para la búsqueda de las soluciones, partiendo de las condiciones concretas de la escuela y no sólo de los deseos personales.

- ¿Cómo evaluar el proceso? Tomando en cuenta el porqué se eligió ése problema y no otro, la forma en que fue trabajado el problema, la información que se utilizó para superar las posiciones personales y tomar contacto con la realidad institucional; esto significa responder a las siguientes preguntas: ¿cómo se definió el problema?, ¿quién o quiénes lo definieron?, ¿sobre qué base se definió?, ¿con qué instrumentos se organizaron la líneas de acción?, ¿qué logros y que errores se produjeron?

- *La tarea de formular problemas es apasionante y difícil porque implica trascender lo personal y combinar la creatividad con lo instituido (lo prescripto - lo que es costumbre, lo ya sabido)... esto tiene un alto contenido subversivo en el sentido de cambiar un orden dado en forma consensuada, organización y diálogo mediante, apuntando a la mejoría de los procesos de enseñar y aprender y a la calidad de la salud institucional y de cada uno de los actores.*

María Ester Patricia Nordenström es Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación. Postgrado en Gestión Educativa. Docente de la Escuela Normal Superior N° 2 "Mariano Acosta". Capacitadora de CIPOD La obra.

Internet, ¿qué es Internet?

Por Marta Alicia Tenutto

La sociedad cambia, y eso no es una novedad, siempre ha cambiado. Pero en nuestra época este cambio posee, entre otras, una característica distintiva: se sucede a un ritmo que muchas veces tememos no poder alcanzar. Sin ir muy lejos, nuestros abuelos y abuelas veían pasar un auto cuya velocidad no excedía los 40 km por hora, y eso era motivo de asombro. Ahora, a nadie le llama la atención la rapidez con que desplazan los vehículos. El vértigo ha pasado a formar parte de nuestro paisaje urbano (más allá de las consecuencias que esto ocasiona).

Los cambios tecnológicos han modificado nuestras vidas y se han incorporado a nuestros hogares. ¿Pueden imaginar una casa sin estos artefactos llamados electrodomésticos? Llegan a constituir herramientas sin las cuales los resulta difícil pensar las actividades hogareñas.

La computadora es uno de esos elementos que, poco a poco, se ha instalado junto con el resto. Aunque no la recibimos de la misma manera. Pertenecemos a una generación que llamaría *intermedia*. Nuestros hijos se mueven como "pez en el agua", nuestros padres sólo llegan a ella para realizar las actividades imprescindibles. ¿Y nosotros? Tenemos que aprender a usarlas como una herramienta, a perderle el miedo, a convertirla en algo que nos sirva para aliviar el trabajo y que nos haga realizar las actividades previstas en el menor tiempo posible. Esta tarea requiere de nuestro esfuerzo, pero vale la pena intentarlo.

Personalmente, mi acceso estuvo marcado por las palabras de mi hi-

ja: "sentate y probá, no le podés hacer nada a la máquina, ella siempre te pide que confirmes lo que querés hacer". Y así fue. Y con el mismo principio fue como accedí a Internet.

Antes de hablar de Internet hagamos algo de historia. Ésta es una historia que se ha transmitido al modo de los primeros relatos orales, pasa de unos a otros, sin que sepamos con exactitud quién comenzó a contarla.

Se dice todo comenzó hace 30 años: un grupo de científicos encerrados en un laboratorio de la Universidad de Los Ángeles inventaron una conexión entre dos ordenadores. Si bien el objetivo de este invento era de orden militar, su alcance a excedido la idea original, de "construir un mecanismo de comunicación con los aliados capaz de funcionar incluso en un escenario de guerra nuclear".¹ En este proceso ha sido relevante el papel de Kleinrock, quien publicó en 1961 el primer documento de la teoría de comunicación en paquetes, y Tomlinson al escribir el software básico de envío-recepción de mensajes. Dejemos, por hora, las cuestiones más técnicas.

Sabemos que los términos no son ingenuos, portan un significado social. Las palabras que empleamos con cierta naturalidad son construcciones sociales. Con los inventos no surgen necesariamente las palabras, ya que con frecuencia las mismas son tomadas de términos existentes. Veamos algunos ejemplos: hasta hace un tiempo si escuchábamos hablar de VIRUS, sabíamos que se aludía a alguna cuestión médica, pero hoy necesitamos saber





en qué contexto es pronunciada, porque de otros modo no estaremos seguros si se alude al ámbito de la informática o de la medicina. Otro ejemplo es el término PORTAL, tradicionalmente estaba reservado a la puerta de entrada de las iglesias o templos, en la actualidad también alude a una página con determinadas características.

Los invito a reflexionar acerca de lo que significa Internet, a fin de despejar su alcance y de desmitificar su posibilidades. En los últimos meses hemos asistido a un sinnúmero de declaraciones de políticos, empresarios hasta educadores que hablan del "maravilloso mundo de la Internet". Se escucha decir que esta gigantesca autopista de la información podrá solucionar prácticamente todos los problemas existentes. Algunos, inclusive, han llegado a decir que Internet reemplazará al docente.

Si nos remontamos a una invención que revolucionó la difusión del conocimiento, como fue la imprenta, podremos ver que el docente lejos de ser prescindible, se tornó indispensable para llevar a cabo la tarea. Fue el rol, la posición ante el conocimiento, ante el principio de autoridad, los que sufrieron modificaciones. Entonces, ¿por qué creer que la tecnología podrá reemplazar a las personas? Esto no quita que necesitemos revisar nuestros prejuicios y nuestros miedos ante esta inmensa "telaraña" que es Internet. Es probable que a esta altura muchos experimenten hacia ella, un sentimiento ambiguo -de admiración y excesivo respeto a la par que de descrédito- y es eso lo que tenemos que analizar para lograr posicionarnos de un modo constructivo ante los cambios que se han sucedido y que se sucederán. Se trata de reflexionar acerca de qué es lo que realmente nos puede proporcionar Internet y qué no podemos esperar de ella.

Imagino Internet como una gigantesca biblioteca cuyos textos podemos tener a la mano. Todos sabemos que tenemos la posibilidad de perdernos en los pasillos de una biblioteca, y que podemos buscar incansablemente algo sin poder hallarlo, ya que no basta con llegar al lugar para encontrar lo requerido. Del mismo modo, cuando nos conectamos a la red tenemos que conocer cómo movernos en ella, cómo buscar, cómo abordar críticamente aquello que buscamos. Tomemos un ejemplo: si deseamos encontrar una página de educación les sugiero acceder a esta información a través de una página que tome esta temática, o bien contactarse con educadores que puedan asesorarlos, en lugar de hacerlo a través de los llamados buscadores. Los buscadores son páginas en las cuales colocamos una palabra -por ejemplo: educación- y su motor de búsqueda nos suministra todas las páginas que ha encontrado sobre ese tema. En este caso nos daría como resultado más de 200.000 páginas. ¿Se imaginan visitando esa cantidad de páginas? Por eso creo que el correo electrónico nos provee de una valiosa solución.

El correo electrónico es un medio que agiliza la comunicación y se ofrece como alternativa de aprendizaje. Nos permite comunicarnos con personas que se encuentran a miles de kilómetros, y nos ofrece un espacio para el encuentro con los otros. Personalmente mordero una lista de discusión sobre educación de adultos, en la cual debatimos acerca de diversas temáticas, como lo relativo a las tecnologías, el rol del docente, las nuevas metodologías, la metodología, y todo lo que vaya surgiendo en el debate.

Las páginas temáticas también nos permiten una búsqueda más sistematizada. Es frecuente encontrar en ellas, los ya mencionados busca-



dores, pero en este caso sólo buscan palabras relacionadas con educación. En otros casos se pueden hallar textos, proyectos, reflexiones que aportan otros educadores.

Para finalizar, por ahora, les dejo un fragmento de una poesía de Jorge Luis Borges, titulada Los espejos:

"...Infinito los veo, elementales
Ejecutores de un antiguo pacto
Multiplicar el mundo como el acto
Generativo, insomnes y fatales.

Prolongan este vano mundo incierto
En su vertiginosa telaraña
A veces en la tarde los empañan
El hábito de un hombre que no ha muerto

Los espejos nos devuelven la imagen invertida. Imagen de qué o de quiénes.

Comunicaciones que se convierten en lugares de encuentro o de conflicto, lugar privilegiado para expresar nuestras mayores miserias, nuestros mayores valores.

Páginas como espejos que se multiplican al infinito.

Espejos que han tenido diversos destino a lo largo de la Humanidad.

Espejos de espejos
Espejos que multiplican una única forma de ver o que borra las diferencias, que nos homogeniza".

Les dejo un dato para seguir pensando: el 6% de la población habla español, pero sólo el 2% de las páginas están en este idioma.

Espero sus apreciaciones en www.nuestraldea.com

Marta Alicia Tenutto es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, especializada en Psicopedagogía. Licenciada en Psicología. Capacitadora de CIPOD La obra.

1. Del Pino, Javier Internet está en la Edad de Piedra. (En: Diario El País, 21/10/99, extraído de www.ictnet.es/esp/servicios/noticias)

Cursos

CIPOD
la obra

Centro de Investigación,
Perfeccionamiento y
Orientación Docente

MODELOS INSTITUCIONALES Y PRÁCTICA DOCENTE

El Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A. presenta sus cursos presenciales sobre Modelos Institucionales y Práctica Docente en el primero y segundo ciclos de la E.G.B. 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 Tramontini y Nora Jeansalle)
- Orientación vocacional en el aula. (Prof. María José Sabelli)
- Las ciencias sociales en la E.G.B. 1 y 2: respuestas didáctico - metodológicas. (Prof. Mario López y Sergio Rodríguez)

- Solicite información personalmente o por carta:
CIPOD: Agrelo 3923 (1224) Capital Federal. (At: Lic. Sandro Rivera) Tel/Fax: (011) 4958-1777 / 1779 / 6283
Email: edicioneslaobra@ciudad.com.ar



LA AUTONOMÍA: UNA CONQUISTA DIARIA.

Por Laura Hereñú de Coscio y Mariana Damonte.

Mucho nos hemos referido durante nuestros encuentros a la autonomía, palabra que decimos tanto pero que es tan difícil de alcanzar en los actos.

Y al decir autonomía queremos decir capacidad de gobernarse a sí mismo.

Evidentemente no encontramos manera de garantizar que el hombre llegue a abrazarla en determinada etapa de su vida o logre sostenerla a lo largo de la misma.

No hay estructura que la determine, ni posibilidades intelectuales, ni disposiciones biológicas que le permitan a los seres humanos despojarse de la heteronomía para siempre.

Todo parece demostrar que es una conquista diaria.

¿Nosotros, adultos, somos realmente autónomos?

Tomamos como eje central de nuestra práctica, a partir de esta postura, favorecer el pensamiento autónomo en los chicos. Ya sabemos que no hace su aparición en determinado momento producto de la edad o del proceso propio del desarrollo sino que es un aprendizaje y un ejercicio.

Por lo tanto, nosotros, adultos, no estamos exentos de ello, y por tener ya nuestros años somos seres autónomos y responsables.

Decimos que la conquista de la autonomía es una conquista diaria. Decir esto trae aparejada la concepción del esfuerzo cotidiano, de un gran ejercicio de voluntad, de una prueba diaria, de un verdadero desafío que hay que estar dispuesto a aceptar.

El proceso que va de la moral heterónoma a la moral autónoma no es lineal, sino que acepta regresiones, disgresiones, se expresa espiralado. Cada vez que entendemos hemos conseguido la máxima instancia, otra puerta se nos abre para mejorar la marca.

Nuestra propia marca, la que nos proponemos nosotros mismos. De nada sirven las excusas porque están dirigidas a nuestro interior y,

por lo tanto, no vale la pena engañarnos, ya que en algún momento hemos de encontrarnos con nosotros mismos y, como decía Borges: "puede ser el mejor de los momentos o el más duro de nuestra existencia".

La permanencia de la humanidad no garantiza tampoco la capacidad de autogobernarse, acumular años no alcanza, sino que se gana a partir de la reflexión y el ejercicio de la libertad responsable.

"Algunos adultos son responsables y tienen iniciativa; no sólo para darse cuenta de lo que deben hacer, sino para profundizar en las diferentes actividades que realizan y también para continuarlas. Otras personas, en cambio, necesitan que se les comunique todo lo que deben realizar y a menudo olvidan lo que prometieron hacer..."

(Constance Kamii.)

Cuántas veces en nuestro hacer educativo nos encontramos interrogándonos sobre la posibilidad de gobernarnos, de deshacernos de prejuicios, de despegarnos de nuestras imposibilidades en las que a menudo nos escudamos... ¡cuántas!

Recordemos algunas:



- Cuando nos piden realizar algo con lo que nosotros no estamos de acuerdo pero lo hacemos igual.

- Cuando hacemos lo que hacen todos para no desentonar.

- Cuando por miedo renunciamos a nuestras convicciones.

- Cuando preparamos las planificaciones pensando en qué estará de acuerdo el equipo directivo y no en las reales posibilidades de nuestros alumnos.

- Cuando preparamos un acto fijándonos en qué les gustaría ver a los padres y no en lo que nosotros pensamos que sería valiosos mostrar a la comunidad.

- Cuando no podemos aceptar al distinto y buscamos la uniformidad de nuestros alumnos.

- Cuando buscamos parecernos a los otros en lugar de mostrar nuestra particularidad.

Como es nuestra costumbre, te ofrecemos algunas historias para que leas y reflexiones o trabajos con tu equipo con respecto a este tema.

Historia 1:

“Alejandra es una maestra que disfruta con su tarea y se compromete con la misma. Investiga su propia práctica y entiende que el conocimiento es la mejor herramienta para un triunfador.

Por eso es que participa de jornadas y talleres que puedan enriquecerla.

En la escuela donde se desempeña le comunican que próximamente irán con los chicos a presenciar un espectáculo. Alejandra solicita verlo con anterioridad con el fin de evaluar si el mismo cumple con los requisitos necesarios, para promover un aprendizaje significativo en el grupo.

La directora de la escuela y sus compañeras cuestionan su solicitud...”

¿Por qué Alejandra realiza esa solicitud?

¿Para qué la realiza?

¿Qué piensan sucederá si no acuerda con la propuesta?

¿Qué la moviliza a actuar de esa manera?

¿Cuáles pueden ser las consecuencias de su decisión?

¿En qué habrá basado su elección?

Historia 2:

“Patricia es maestra de tercer grado en una escuela de Gestión Pública de la Capital Federal.

Tiene “buen manejo de grupo” -comentan sus compañeros de trabajo y el personal directivo.

Sus chicos trabajan tranquilos, juegan apacibles en el patio, no se observan situaciones de desborde ni de agresión.

Pero si Patricia se enferma nadie quiere reemplazarla ni tomar a cargo su grado, ya que los chicos sólo le hacen caso a ella.

En cambio, con otros adultos, los chicos no respetan normas y se manifiestan agresivos...”

¿El grupo demuestra tener incorporadas normas de convivencia?

¿Por qué los otros adultos no consiguen lo mismo que Patricia?

¿Actúan por obediencia o por convicción?

¿Sus conductas son autónomas?

¿Qué tipo de sanciones podemos inferir reciben estos chicos?

Historia 3:

“Gabriela disfruta de su tarea en el aula, en la escuela. Los chicos la quieren muchísimo. Cuando se les pregunta por qué contestan que siempre está contenta y que se ríe con ellos.

Sin embargo, cuando sus compañeros de equipo educativo de la escuela le pidieron que se disfrazara



para el Día del Niño y que hiciera algunas 'payasadas', para los chicos, Gabriela no aceptó.

Compartió con sus compañeros su postura al respecto..."

¿Cuál es la razón por la cual todos esperaban que Gabriela aceptara la propuesta?

¿Por qué no aceptó Gabriela?

¿Qué razones habrá expuesto a sus compañeros?

"No somos libres de elegir lo que nos pasa... sino libres para responder a lo que nos pasa de tal o cual modo (obedecer o rebelarnos, ser prudentes o temerarios, vengativos o resignados, vestirnos a la moda o disfrazarnos de oso de las cavernas, defender Troya o huir, etc. ...

...En realidad existen muchas fuerzas que limitan nuestra libertad, desde terremotos o enfermedades hasta tiranos. Pero también nuestra libertad es una fuerza en el mundo, nuestra fuerza..."

(Savater, F.: Ética para Amador.)

El punto máximo de la autonomía es la posibilidad de ponerse en el lugar del otro.

Ponerse en el lugar del otro implica tener en cuenta otros puntos de vista, otras necesidades, respeto y comprensión.

Y de eso se trata el ser humano, de entender que los otros tienen su propia manera de pensar, de sentir, de hacer, y que además comparten 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.

Porque muchas veces lo "distinto" queda fuera de la institución escolar y donde desde el discurso decimos buscar y favorecer la autonomía de los chicos y de nosotros mismos, pretendemos la homogeneización.

Aceptar la diferencia es reconocer en la diversidad una verdadera oportunidad de completar mi existencia en la del otro.

Cuando el otro en su "siendo" me completa deja de ser un riesgo para comenzar a ser una ventaja.

¡Cuántas oportunidades me ofrece el ámbito educativo para complementarme con los otros!

Para finalizar queremos compartir con vos estas frases, como siempre, para seguir pensando...

"¿Quién se atreve a afirmar, en voz alta, EL HOMBRE ES...?"

Es la única criatura que no es, que puede ser, que se llama libre cuando hace lo que todos hacen, que puede acariciar, que puede matar, que puede vigilar un campo de concentración mientras se eleva a las esferas celestiales escuchando a Wagner, que puede hablar a mis hijos dulcemente a través de la pantalla televisiva ordenándoles a qué hora deben ir a dormir, dónde y cómo pueden divertirse, y qué deben dibujar para ser chicos buenos y ejemplares y... libres.

Si confeccionáramos -usted, yo, nuestros amigos- un diario que contuviera únicamente UN DÍA de nuestra vida, detallado en sus actos, pensamientos, diálogos, tendríamos la suma de nuestra no-libertad, de nuestra alienación..."

"A la libertad -nos enseñó Fromm- le tenemos miedo. Es una responsabilidad pensar por sí mismo, tomar decisiones por sí mismo, ser distinto, y asumir las consecuencias inmediatas."

(Barylko, Jaime: El aprendizaje de la libertad.)

"Se ha opuesto a veces la libertad a la autoridad, como si esos dos factores de la educación se contradijeran y se limitaran el uno al otro. Pero dicha oposición es ficticia. En realidad, esos dos términos, más bien que excluirse, se implican. La libertad es hija de la autoridad bien entendida. Pues ser libre no consiste en hacer lo que venga en gana, sino en ser dueño de sí mismo, en saber actuar según la razón y cumplir con su deber. Y, justamente, la autoridad del maestro debe emplearse en dotar al niño de ese dominio sobre sí mismo..."

(Durkheim, Emile: Educación y Sociología.)

¡Hasta un próximo encuentro!

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.

Mariana Damonte es

Maestra especializada en Educación Inicial. Psicopedagoga. Colaboradora de la revista "Educación Inicial". Capacitadora de CIPOD - La obra.

LA PEDAGOGÍA DEL AMOR

(Texto cedido por las autoridades de la Legión de la Buena Voluntad.)

"Todos los que han meditado sobre el arte de gobernar al género humano acaban por convencerse de que la suerte de los imperios depende de la educación de la juventud." (Aristóteles.)

Todo país, para desarrollar sus talentos necesita comprender el valor de la ciudadanía. Pero no es suficiente considerar al ciudadano sólo en su contexto físico, debe ser considerado además en su aspecto espiritual, ya que cualquier componente de los grupos humanos está conformado por cuerpo y alma. Somos originalmente espíritu, y por eso el sentido completo de ciudadanía no puede admitir el analfabetismo de las letras humanas, así como tampoco la ignorancia de los temas espirituales.

No abordar la enseñanza en su totalidad (intelecto; espíritu) termina por favorecer el incremento de las acciones que causan el hambre, la desocupación, el sectarismo, el individualismo, el menosprecio para con los que sufren en la sociedad, porque la riqueza y la pobreza se sitúan en el interior del ser humano y exteriorizarlas o no depende de la mentalidad y de factores

culturales eminentemente espirituales que precisan ser cultivados. He ahí el reto a ser vencido en el campo de la Educación: aliar la instrucción a la Espiritualidad.

En la Legión de la Buena Voluntad aplicamos una pedagogía innovadora, con la cual armonizamos la ética con la enseñanza para la formación del Ciudadano Ecuménico. Esta pedagogía tiene pilares fundamentales sobre los cuales se basa y uno de ellos es el Amor. Nada es más pedagógico que el Amor Fraternal. El Amor es una necesidad intrínseca del Ser.

Para comprender la pedagogía de la Legión de la Buena Voluntad, que predica la Sociedad Solidaria y que tiene como finalidad la formación del Ciudadano Ecuménico, hay que comprender en primer término qué se entiende por Ciudadano Ecuménico.

Ciudadano Ecuménico es el Ser Humano que trasciende la simple capacidad, es el Ciudadano Solidario, por lo tanto, no egoísta, es el que no se deja seducir por el fanatismo, en fin, es el que sabe respetar la sagrada criatura humana, sin prejuicios ni sectarismos.

Educar al intelecto con los ojos del espíritu.

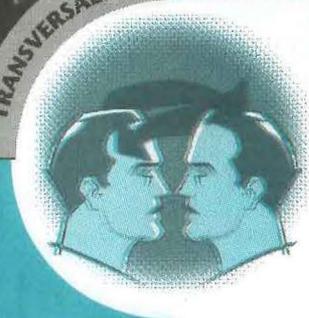
La Educación y la Cultura para el pueblo son unas de las mayores preocupaciones de la Legión de la Buena Voluntad así como sus finalidades principales. Además, cada ciudadano tiene derecho a la buena educación, a la cultura, a la salud y al trabajo con la indispensable espiritualización del sentimiento humano.

En la enseñanza reside la gran meta que debe ser alcanzada. Sin educación e instrucción no hay progreso; sin embargo, educar e instruir no es solamente enseñar a leer, a sumergirse en los libros; se trata,

ante todo, de iluminar la inteligencia sobre la base del amor fraternal, para las funciones armónicas del hombre en la sociedad. Esto se conseguirá cuando la criatura humana sepa ver, más allá del intelecto, con los ojos del espíritu. Por eso es nuestro lema: Educación y Cultura, Salud y Trabajo con Espiritualidad.

Bajo este lema se forman tanto el cerebro como el corazón, de acuerdo con la pedagogía de Dios que prepara al individuo para vivir la Ciudadanía Ecuménica, afirmada en el ejercicio pleno de la Solidaridad.





Pedagogía del Ciudadano Ecuménico: propuesta para una humanidad más feliz.

Esta pedagogía se fundamenta en las enseñanzas de Jesús, que sublima la práctica educacional con la vivencia de los valores éticos, morales y espirituales que rigen la vida humana y ha sido inspirada en el Nuevo Mandamiento de Jesús: "Amaos unos a otros como yo os he amado". En esto conocerán todos que sois realmente mis discípulos.

Tiene por finalidad colaborar con la formación del Ciudadano Ecuménico, puesto que tiene en cuenta la inmortalidad de su Alma, en constante evolución, apto para vivir en una sociedad que cada día se transforma, en busca de la paz y de la justicia. Bajo el ya mencionado lema: Educación y Cultura, Salud y Trabajo con Espiritualidad; esta pedagogía basada en la creencia de Dios, le permite al educando dirigir su vida hacia la cons-

trucción de la felicidad personal y social, en la formación de una Sociedad Solidaria en el Tercer Milenio.

La vivencia de la Pedagogía del Ciudadano Ecuménico promueve el desarrollo simple y natural del sentimiento de religiosidad inherente al ser humano, por medio del conocimiento de las leyes humanas y espirituales que inspiran este desarrollo, en sinergia con todos los sectores de la currícula escolar y sus expresiones culturales, sociales, políticas, económicas y religiosas. Propone, asimismo, la construcción democrática de los valores morales y espirituales (justicia, respeto, solidaridad, dignidad humana, fe, trabajo, amor, entre otros).

Nuestra metodología procura estimular no tan sólo la utilización de la inteligencia del cerebro sino, sobre todo, la inteligencia del corazón.

De la teoría a la práctica.

En las escuelas de la LBV implantamos una enseñanza distintiva, en la cual el desarrollo de la cultura y de la intelectualidad del alumno se fundamenta en los valores morales y espirituales ecuménicos. En ellas se imparten clases de Cultura Religiosa, dirigidas a los alumnos de las más variadas religiones; sin embargo, creemos que hablar de religiosidad y experimentarla solamente a la hora de estas clases es muy poco. La clave para el éxito de la aplicación de los conceptos de espiritualidad en la escuela, es que incluimos en los proyectos de clase (en las más variadas disciplinas) temas que despierten los mejores sentimientos de los alumnos, tales como solidaridad, fraternidad, respeto mutuo y otros tantos valores importantes para nuestra vivencia diaria. Cada uno de estos valores se aborda de acuerdo con situaciones que se presentan y que se incluyen en el desarrollo de la clase que será impartida.

El educador, junto con las peculiaridades de su acción profesional, lleva al educando a que perciba la

realidad de la vida y tome conciencia de su sentido espiritual, con lo que se estimula un crecimiento constante de su Yo. En este sentido, las clases de Cultura Religiosa se imparten de manera interdisciplinaria, dentro de la realidad social, cultural, política, económica y religiosa del alumno.

Cada profesor busca despertar en sus alumnos la espiritualidad que tienen dentro de sí, ya que cada uno de nosotros nace con el espíritu de religiosidad, independientemente de que tengamos una religión o no.

Las clases de Cultura Religiosa en los establecimientos educativos de la LBV y en todos los establecimientos de enseñanza pública o particular que la quieran adoptar se fundamentan en el Amor del Nuevo Mandamiento de Jesús, que es de una total amplitud ecuménica, sin restricciones y que refleja las bases científicas, sociales, ideológicas y espirituales que sostienen al propio planeta Tierra. Sobre estas bases se agrupan los temas que forman el contenido del programa a ser desarrollado por

el educando y que lo conecta siempre con temas actuales, lo que lo lleva a ampliar su sentido crítico con relación a todo lo que lo rodea y a transformar estos conceptos en normas de ciudadanía ecuménica.

Lo importante es poder transmitir prácticamente, cómo aliamos con pequeños detalles los valores morales al intelecto. Nosotros buscamos formar alumnos con un bagaje intelectual excelente para que puedan concurrir al mercado de trabajo deben tener una buena formación intelectual pero, si no aliamos el aspecto de los valores morales a todo contenido didáctico formaremos un alumno muy inteligente que podrá, dentro de algunos años, construir buenas armas porque solo es inteligente. Sin embargo, nuestro propósito es que sea inteligente, pero para transformar el mundo en algo mejor. Para lograrlo tenemos que destacar la importancia de los valores morales y éticos que propone el ecumenismo.

En cada clase existe la oportunidad de asociar determinadas situaciones a valores morales internos. El respeto es la palabra clave de la convivencia; si el niño aprende a respetar desde pequeño será un joven respetuoso, un adulto respetuoso y un anciano respetuoso.

Trabajamos a diario sobre la importancia de las Religiones Hermanadas, es decir, sobre el respeto a cada religión en su fundamento y práctica, para que alumnos de diferentes religiones puedan convivir pacíficamente. Estos niños crecerán y las luchas religiosas que son parte de la humanidad desde épocas remotas irán disminuyendo.

También trabajamos sobre el res-

peto a cada una de las razas que conforman la humanidad, así como al origen o procedencia de cada miembro de la sociedad. De la misma manera, trabajamos sobre la importancia del respeto a distintas clases sociales, partidos políticos, deportes o toda aquella manifestación social que divide las opiniones, siempre buscando destacar la importancia de la unidad por sobre las diferencias.

En el marco de nuestra pedagogía buscamos desarrollar la opinión autónoma que constituye el sentido de individualidad, pero recordando que el individuo no existe como ente autónomo, sino que está inmerso en una sociedad que lo contiene y en la cual debe desarrollarse ética y moralmente.

Sobre esta base se busca que los mensajes emitidos por los medios de comunicación sean analizados con profundidad, para que la violencia y la negatividad que en ocasiones desprenden no interfieran en su formación como seres humanos de bien.

Buscamos, asimismo, involucrar en esta metodología a toda persona que forme parte de la comunidad educativa, desde cada uno de los profesores hasta el personal de mantenimiento, porque cada uno, a través de su trabajo, brinda un ejemplo claro como miembro de la sociedad. De la misma manera, los padres de los alumnos también forman parte de esta pedagogía. Son integrados a través del seguimiento diario de la problemática de cada familia, por medio de jornadas y talleres que abordan temas como: el alcoholismo, sexualidad, cómo tratar a sus hijos, la drogadicción. Profesionales de diversas áreas participan de estos encuentros.



Adaptarse a la realidad actual.

Cuando la violencia invade las escuelas significa que algo anda muy mal. Es preciso que detengamos nuestras conciencias y pensemos en esto. La vida es preciosa para nuestra evolución si la valoramos cada vez más, estaremos libres del sufrimiento y crearemos mejores condiciones pa-

ra las futuras existencias. Por eso la LBV lucha incesantemente contra los males que afectan a la humanidad, para lo cual desarrolla diversas campañas, a través de debates sobre diversos temas con la sociedad, entre las cuales se destacan las campañas: por la Paz en las escuelas y en los de-



portes; Contra el uso de drogas, por la preservación de la naturaleza y contra el racismo. Todas ellas buscan reflexionar que la Paz sólo es posible

con la vivencia práctica de la Solidaridad con Espiritualidad, a través de la valorización de los derechos y los deberes de cada ciudadano.

Compromiso social en la educación.

Cuando estimulamos el desarrollo de los valores morales esenciales en la formación del carácter de las futuras generaciones, sentimos que brota en cada joven la ciudadanía ecuménica, por medio del fortalecimiento del respeto de los alumnos a las diferentes creencias, al color de la piel de cada uno, a la opinión filosófica y partidaria individual. De esta manera, cada joven se siente comprometido

con la formación de un mundo mejor y de una humanidad más feliz.

La asimilación de los valores éticos, morales y espirituales deben inducir al respeto de todas las creencias religiosas e irreligiosas con el fin de eliminar el prejuicio, el sectarismo y la intolerancia. El compromiso de nuestros profesionales es fundamental, porque su trabajo va más allá de la práctica formal.

Educar es un apostolado.

La Psicóloga Andrea Toledo, del Instituto de Educación José de Paiva Netto, de San Pablo, Brasil, nos relató: "Hoy fui a hacer una visita a la casa de dos alumnas nuestras. Quisiera transmitirles lo que estoy sintiendo, es muy grande mi indignación cuando veo niños abandonados a su propia suerte. Ver que aún sin ninguna opción, a un niño se le priva de los derechos más esenciales de la vida: salud, amor y dignidad. Constatar, una vez más, que muchos de nuestros niños tienen, fuera de aquí, lo mínimo que necesitan para desarrollarse como un Ser Humano Sano, tanto física como mentalmente. Es doloroso ver a un niño asustado y arrinconado dentro de su propia casa, pidiéndole a uno con la mirada que hagamos algo por él. Porque, como todo niño, tiene una enorme capacidad para superar sus dificultades y traumas, además de un pensamiento tan mágico que es capaz de sacarlo de esa situación en cuestión de segundos.

En momentos como éste pienso en nuestro trabajo y en el objetivo de esta Institución. No poseemos todo el saber, tampoco tenemos la solución para todos los problemas; sin embargo, algo me quedó muy claro al volver de estas visitas: cuán impor-

tante es nuestro trabajo. Estos niños y adolescentes tienen aquí (y muchas veces sólo aquí) el cariño, el respeto, la sensación de cómo es ser tratados con dignidad, respetándoles sus derechos. Seguramente, de alguna manera, estaremos contribuyendo a que este Ser sea capaz de cambiar su realidad y de desear mucho más de lo que la vida allá afuera le está dando.

Espero que cada uno de nosotros, cuando nos invadan los momentos de cansancio y nos parezca que la energía ya no existe, pueda recordar por qué estamos aquí. Nuestro encuentro, en este momento, en este lugar, no es casual y sobre todo, no es vano. Por todo lo que ya hemos hecho, y por lo que aún haremos, nos alegra mucho formar parte de este trabajo y poder, junto a cada uno de ustedes, contribuir a que estos niños y adolescentes tengan la posibilidad de un futuro más digno.

Este relato reafirma la importancia de la lucha que estamos desarrollando a diario para exaltar la dignidad humana de estas familias, por medio de sus niños. Sentimos que trabajar por la educación de la sociedad más que una profesión, es un Apostolado".

ENCUESTA

SOBRE SITIOS EN INTERNET

Estimados amigos:

En general, los sitios educativos de Internet han sido diseñados con el propósito de intercambiar experiencias y conocimientos, con todos los sectores del área educativa.

Creemos que la web es una herramienta poderosa pero nada más que eso y como tal es perfectible por lo que, necesitamos su ayuda. Para ello, le pedimos que complete esta encuesta y nos la envíe, así sabremos su opinión, que es finalmente lo más importante.

Como reconocimiento, les enviaremos sin cargo alguno un Cuadernillo de Contenidos para la Evaluación del grado en el cual desempeñe sus tareas que le permitirá realizar un seguimiento permanente de sus alumnos a través del año escolar.

Conteste todos los ítems posibles, los datos que nos lleguen no serán utilizados con otro objetivo que el análisis de la información, quedando librado a su criterio la elección. Muchas Gracias.

Datos de clasificación (si quiere recibir su "Contenidos para la Evaluación")

Nombre y Apellido: Edad:

Dirección: Localidad:

Provincia: CP: Teléfono:

Cargo: Situación de Revista:

Áreas de interés:

La escuela queda en zona: Urbana Semi urbana Rural

Cuántas personas viven en su hogar?

Tiene hijos? SI NO

Edad de cada uno de ellos?

	1	2	3	4	5
edad					

Utiliza Internet? Varias veces por día Una vez por día De vez en cuando No lo utilizo

En qué días y horarios ?

	Lunes a Viernes	Días no laborables
Por la mañana		
Por la tarde		
Por la noche		

Desde dónde accede a Internet? Trabajo Hogar Otro lugar (indique).....

Para qué utiliza Internet? Para buscar información Para conocer gente Intercambio profesional

Para los alumnos Otros (indique)

¿Qué portales educativos conoce?

1 2 3 4 5

¿Cómo conoció usted los portales educativos?

Navegando en la web Publicidad en medios profesionales Publicidad en medios masivos

Por comentarios de conocidos Otros (indique)

De los sitios educativos que conoce, cree que - en general - los contenidos son: Satisfactorios No satisfactorios

Puede usted enviar sus respuestas por fax al TE (011) 4566-5637.

También encontrará esta encuesta en www.escolares.com.ar, a través de la cual podrá enviar el formulario.



Actualización bibliográfica.

Nieves Rebuffo

Formación del profesorado para el nuevo siglo.

Aportes de la tecnología educativa apropiada.

Hoy, nuevos enfoques son imprescindibles para enfrentar las preocupaciones que la sociedad contemporánea de la información y del conocimiento presentan a la educación.

La tecnología educativa reclama una reconceptualización a la luz del cambio de paradigmas. Ya no se la puede entender, como en décadas pasadas, como un conjunto de procedimientos racionales justificados teóricamente para intervenir en la realidad y mejorar la educación.

El peso del cambio interpretativo de los nuevos paradigmas y la ubicuidad de las innovaciones tecnológicas en todos los ámbitos de la vida social proponen nuevas líneas para perfilar el campo tecnológico - educativo, preferentemente aquél centrado en la mediación tecnológica interpretada a partir de los enfoques socioculturales.

En tiempos en que se requiere de aprendizajes continuos y contrastados en la práctica se redefinen expectativas, necesidades, escenarios, actores, formas de participación, interacción y comunicación.

¿Qué clase de tecnologías artefactuales, simbólicas, organizativas, etc.; son útiles para la vida, para la persona, y la vez para la educación presencial y a distancia de nuestros países? ¿Qué clase de tecnología educativa es necesario concebir y practicar, que incluya la revisión de las relaciones entre la sociedad y su cultura, para la formación de las personas, organizaciones y entornos tecnológicos?

Las colaboraciones que se presentan en este libro no pretenden

reditar o evocar las controversias entabladas en el siglo XIX en torno a la máquina de vapor y la electricidad, a pesar de que somos personas del milenio pasado tratando de comprender el universo tecnológico comunicacional y espiritual que hoy esta en la cibercultura; que no es sólo Internet, sino la realidad virtual, la inteligencia artificial, los juegos interactivos, etc.

Junto a la Dra. Fainholc desarrollan su línea de pensamiento reconocidos expertos internacionales como son los Dres. Ray Steele y Marshall Allen (EE.UU.), la Dra. Montserrat Guitert (España), Xinia Zeledón Morales (Costa Rica), Dr. Clifton Chadwick (Chile), Prof. Mauricio Quijano (Canadá), y el Dr. Martin Valcke (Holanda y Bélgica).

Hoy como ayer, la aceleración tecnológica modificó notablemente las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales en la vida pública y privada. ¿Cómo nos apropiamos de la posibilidad tecnológica que nos brinda hoy una comunicación generalizada y convergente? Esta alternativa de comunicación mundial, inteligencia colectiva y cerebro universal, en surgimiento, creemos que aún no se corresponde con un código cultural aceptado en general.

Trabajar en marcos tecnológicos implica adentrarse, fundamentalmente, en otros esquemas mentales, a fin de transferirlos a la acción en esfuerzos de síntesis y obtener logros inteligentes. Se espera que la tecnología educativa apropiada sea un aporte para ello.

Autores:
Beatriz Fainholc y colaboradores.
Editores:
Grupo Editorial Lumen
- Humanitas (2000).



**30 DE SEPTIEMBRE AL
26 DE NOVIEMBRE.**



Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

CURSO DE CAPACITACIÓN DOCENTE CON PUNTAJE "EDUCACIÓN POR EL ARTE".

ORGANIZAN:

Instituto "Gandhi" y Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD).

DESTINATARIOS:

Docentes y estudiantes avanzados de todas las áreas artísticas, del Nivel Inicial, EGB y Polimodal, directivos y del área de Educación Física.

TEMÁTICAS A ABORDAR:

- I Análisis de los principios de la educación por el arte.
- I Rol docente.
- I Capacidad lúdica.
- I Creatividad.
- I Proceso creador y aprendizaje.
- I Producción.
- I Modos de evaluación.

Equipo Docente: Mercedes Oliveto, Dalya Zilberberg, Ana Cifelli y Alejandro Polemann.

Modalidad: Semipresencial.

Frecuencia: Un encuentro semanal.

Auspician:



Período de Inscripción:

desde el 29/8 al 21/9.

Mahatma Gandhi 352

Tel./Fax: 4855-6855

Martes y Jueves de 15 a 19 hs.

GRAN CONVOCATORIA

Día de la Limpieza en la escuela



Para que se limpie a fondo la escuela

Tomando conciencia del valor de la salubridad escolar: mamás, papás, maestras, personal y alumnos trabajando juntos

Premios



1 computadora multimedia con impresora



1 viaje para dos personas al Glaciar Perito Moreno



30 set de productos Ayudín para

3 meses de uso



H 0021856

BASES

«Están convocados docentes, padres y alumnos de las escuelas de todo el país. Para participar, deben enviar los trabajos que responden a la consigna detallada a «Ayudín auspicia El día de la limpieza en la escuela», Perú 143 - 9° Piso - 1067 - Buenos Aires. La recepción de los trabajos cierra el 20 de Septiembre próximo.

Consigna:

Que mamás, maestras, personal de limpieza y alumnos participen de una Jornada Nacional en la que, mancomunadamente, se limpie a fondo la escuela tomando conciencia del valor de la salubridad escolar.

El día de la limpieza en la escuela deberá realizarse entre los días 28 de Agosto y 18 de Septiembre, en fecha y horario a designar por cada institución. Los participantes deberán fotografiar el «antes y después» de alguna parte del establecimiento que se vaya a limpiar y otra foto general con todos los protagonistas de la jornada.

Las fotografías (de tamaño a elegir por cada escuela) deberán colocarse en un sobre con la leyenda «Ayudín auspicia El día de la limpieza en la escuela» adjuntando una nota con los datos completos de la escuela (Nombre, teléfono, dirección y localidad) y el nombre, dirección y teléfono de cada docente del establecimiento.

Los sobres recibidos participarán en un sorteo ante Escribano Público a realizarse el día Martes 26 de Septiembre a las 16 horas.

Premios: Los ganadores se harán acreedores de los siguientes premios:

1° premio

a) para la escuela: 1 computadora multimedia, 1 viaje para dos personas a Calafate / Glaciar Perito Moreno y un set de productos Ayudín para tres meses de uso.

b) para cada docente de la escuela ganadora: 1 set de productos Ayudín.

Treinta 2° premios:

para la escuela: 1 set de productos Ayudín para tres meses de uso.

El Jueves 28 de Septiembre se darán a conocer los ganadores en FORO 21, «El programa de televisión sobre educación», a las 19 hs.

Esta promoción no implica obligación de compra.

Las cláusulas no detalladas en las bases presentes, quedarán bajo la decisión exclusiva de los organizadores.»

Auspicia



Para E.G.B.

Octubre 2000 / Nº952

49
952

La obra

revista de educación

Agrelo 3923 (1224)
Buenos Aires - Argentina.

CORREO ARGENTINO	CORREO CENTRAL	FRANQUEO A PAGAR
		CUENTA NRO. 11439

IMPRESOS

528

Literatura y
canción

•
Cómo elegir
un software
educativo

•
Suma y resta
de números
naturales

•
Graciela Morgade:
"LOS ESTUDIOS
DE GÉNERO
SIEMPRE
HABLARON DE
PODER"



Los sonidos

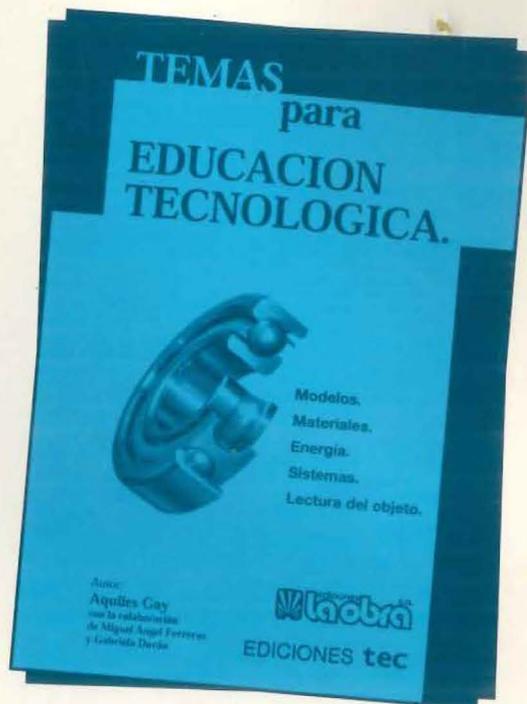
Proyecto de trabajo: Percepciones, nociones
geométricas y sensibilidad artística.
Calendario escolar: Día de la Música.



EDUCACIÓN TECNOLÓGICA.

TEMAS PARA EDUCACION

TECNOLOGICA es una obra concebida como una valiosa fuente de información para docentes del Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Polimodal. No constituye una guía sistemática de estudios, ni plantea una orientación metodológica didáctica. Sin embargo, los temas propuestos son algunos de los que los docentes deberán manejar durante el desarrollo de sus actividades del aula en Educación Tecnológica.



Autor:
Aquiles Gay
con la colaboración
de Miguel Ángel Ferreras
y Gabriela Durán

EDICIONES **tec**



Agrelo 3923
(1224) Capital Federal
Telefax: (011) 4958-1777/
1779/6283 - 4983-5606

E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

Propiciando un currículo abierto y flexible en el área, no atado a un esquema rígido y secuencial, el autor recomienda que los contenidos planteados en este libro sean abordados contextualizando situaciones problemáticas concretas, con el fin de evitar reducirlos a sus dimensiones técnicas.



Staff

Coordinación Pedagógica
Sandro Emilio Rivera

Edición
Aldo Bianchi

Redacción
Norma Alasia

Diseño Gráfico
Estudio aidi

Publicidad
Rubén Ostrower

Fotografía
Elena Carpman

Colaboradores

Roxana Rebuffo
Mónica Lamas
Irene Nielsen
Beatriz Kohen
Nancy B. Ross
Mario López
Sergio E. Rodríguez
Claudia Viola
Alejandro Lino
Mercedes Oliveto
Dalia Zylberberg
Mirta G. Ceballos
Sandra C. de la Fuente
Mirta L. Rodríguez
Viviana H. de Brusa
Viviana C. de Zenklusen
Jorge Magull
Maria Esther H. de Maciel
Mariela P. de Buffet
Graciela Hominal
Mónica Hoyos
Alicides Barragán
María Inés Vuolito
Lucía Viviana Zitarosa
Sandra Nicastro
Marta Alicia Tenutto
María Ester P. Nordenstrom
María Andrea Dakessian
María José Sabelli
Dora Kweller
Marcela Rodríguez
Clara Heitmann
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.

Una publicación de:
Ediciones La obra S.A.
Agrego 3923 (1224) Buenos Aires. Tel/Fax: (011) 4 958-1777 / 1779 / 6283
E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

Directorio
Presidente:
Carlos Ángel Lamota
Vicepresidente:
Ernesto Repún
Director:
Fernando Lamota

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

ISSN: 0329-8833

Impreso en G.S. Gráfica
San Luis 540 (1870)
Avellaneda.



• Proyectos de trabajo

Propuesta integrada: "Los sonidos". 12
Calendario escolar: "Día de la música". 119



• Lengua

Construcción de un cancionero. Literatura y canción. 122



• Matemática

Lo que sustenta las sumas y restas de números naturales. 126



• Ciencias Sociales

Los valores formativos de la geografía y la historia.
(Primera parte). 129



• Ciencias Naturales

El ecosistema. Factores abióticos. El clima del Planeta. 134



• Educación Artística

Expresión corporal en la escuela. Los recursos literarios: cuando las palabras hacen bailar. 138



• Educación Tecnológica

Cómo elegir un software educativo. (Primera parte). 144



• Experiencias y Proyectos

Las Malvinas, una poesía y Pedroni. 149
Maíz - choclo - pochoclo. 152



• Perspectivas

La dirección de la escuela.
Cuestiones, problemas y situaciones para pensar. 156
En un mundo donde todo cambia,
¿debe hacerlo también la escuela? 160
¿Cómo proyectar desde los problemas? (Segunda parte). 163



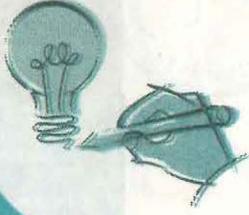
• Transversales

Entrevista a Graciela Morgade.
"Los estudios de género siempre hablaron del poder". 166
Tengo en mi clase... un chico con limitaciones auditivas. 172
La atención de niños sordos e hipoacústicos.
Palabras que se lleva el viento. 176



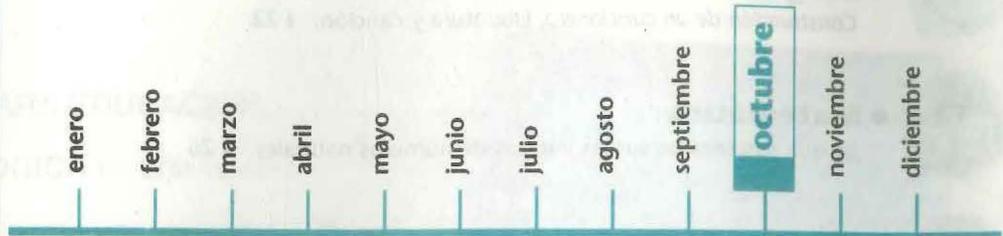
• Biblioteca

Actualización bibliográfica. 178



PROPUESTA INTEGRADA: "Los sonidos".

Por Roxana Rebuffo y Mónica Lamas



"LOS SONIDOS."

Ciencias Naturales: El sonido y las percepciones.

Matemática: Nociones geométricas.

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

Tema transversal: Educar en la sensibilidad artística.

El tema que simbólicamente nos acompañará en el presente artículo será "los sonidos". Con ellos, y de la mano de las percepciones que nos evoquen, desarrollaremos temas propios de Ciencias Naturales vinculados con las propiedades del sonido, la forma en la que éstos llegan hacia nosotros y los efectos deseados e indeseados que nos provocan y que producen en el medio ambiente. Paralelamente, serán los sonidos "escondidos" en los instrumentos musicales los que nos permitirán abordar nociones geométricas relacionadas con las propiedades de cuerpos y formas junto con algunas nociones de medición.

El tema transversal elegido para esta oportunidad, "Educar en la sensibilidad artística", aportará una mirada que otorgue mayor sentido al trabajo a realizar y que ayude a despertar el interés de los chicos sobre estos temas.

Éste será el desglosamiento de

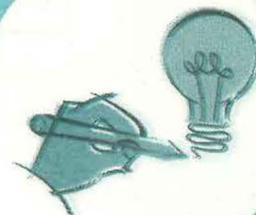
las propuestas a desarrollar:

- **Ciencias Naturales:** se abordarán aspectos vinculados con el sonido, como sus propiedades físicas, la forma de percepción en el ser humano y los efectos no deseables para la salud de las personas y para el medio ambiente.
- **Matemática:** se estudiarán las características de cuerpos y figuras geométricas y se construirán nociones de medición de perímetro y superficie.
- **Efemérides:** el Día de la Música.

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.

-Actividades e ideas para organizar proyectos escolares.-



CIENCIAS NATURALES.

Teniendo en cuenta que “los sonidos” pueden transformarse en un disparador para abordar una variedad muy amplia de contenidos de esta área curricular, sugerimos una propuesta de actividades organizada en dos bloques:

1. Los sonidos que nos rodean y sus propiedades físicas.
2. La percepción del sonido y la contaminación sonora.

Los recursos elegidos para ambos ciclos remiten a diferentes características de instrumentos musicales, curiosidades referidos al mundo de la música, experimentos sencillos y reflexiones sobre la contaminación sonora.

PRIMER CICLO.

1. Los sonidos que nos rodean.

Proponemos presentar a los alumnos una secuencia de recursos y actividades similar a la siguiente:

- Buscar y recortar en diarios y revistas, fotos o dibujos en los que puedan identificarse “sonidos escondidos”. Imaginarse dentro de la lámina y nombrar “los sonidos que pueden escuchar en ella”. Identificar en cada caso:

! de dónde proviene el mismo (fuente del sonido),

! en qué lugar de la lámina podría escucharse ese sonido y en qué lugar no,

! si se trata de un sonido agradable o desagradable (sonido o ruido), etc.

- Jugar a “producir sonidos” a partir de consignas dadas por el docente, imitando los sonidos de la naturaleza, los melodías de instrumen-

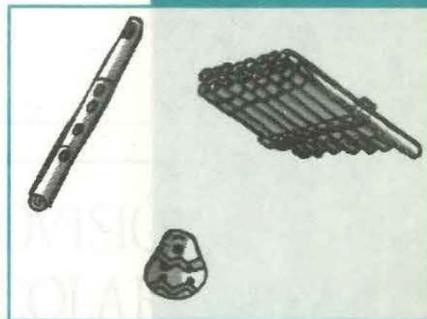
tos musicales, los ruidos que pueden escucharse en la calle, etc.

- Buscar dibujos e información sobre instrumentos musicales sencillos, como la siguiente:

HUAYNO Y CUECA.

“Apenas una caña hueca. O un periscopio que nace del alma, como suele definirla Jorge Cumbo. La quena, instrumento folklórico si los hay, tuvo su momento de gloria cuando la moda de los conjuntos andinos. Entre tanto personaje aprendiendo a las apuradas, a la salida del conservatorio, la diferencia entre un huayno y una cueca, dos músicos, más o menos de la misma generación, empezaron a andar caminos. Uno nacido en Humahuaca y otro en La Plata, Raúl Olarte y Jorge Cumbo fueron ganando prestigio, popularidad algunas veces y una sólida carrera europea.”

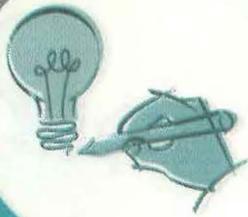
(Fuente: Diego Fischerman en Página/12. 16/02/96.)



LA OCARINA.

“La ocarina es un instrumento musical (indo-americano) 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.”

(Fuente: Revista La obra. Enero de 2000.)



- Fabricar instrumentos musicales variados y sencillos utilizando material descartable. Por ejemplo:
 - ▮ De percusión: armar "maracas" con vasitos de plástico y piedritas y "tambores" con un vasito con un globo ajustado como "parche";
 - ▮ de viento: armar "sikus" con botellas de plástico de distinto tamaño; etc.
- Analizar cómo "funciona" cada instrumento, teniendo en cuenta que podemos escuchar un sonido cuando un cuerpo vibra o se mueve. Verificarlo con una experiencia como la siguiente:

Materiales:

- ▮ Una regla larga,
- ▮ una mesa.

Procedimiento:

- ▮ Sostener parte de la regla con la mano de tal forma que la mayor parte de ésta sobresalga al borde de la mesa.
- ▮ Con la otra mano golpear la punta de la regla que se encuentra "en el aire".
- ▮ A medida que la regla vibra se podrá escuchar un zumbido que irá disminuyendo a medida que la regla se detenga.

Conclusión:

El sonido percibido es producido por la vibración de la regla.

Variante:

El mismo experimento se puede realizar haciendo vibrar una cuerda de una guitarra o un elástico tenso.

- Armar un "fichero de instrumentos" en el que cada tarjeta describa uno de los instrumentos construidos. Incluir en ellas esquemas que muestren sus partes y explicaciones sencillas acerca de su funcionamiento.

**2. La percepción del sonido.**

- Conversar acerca de la forma en la que las personas y los animales perciben voces, ruidos, etc. Buscar curiosidades de animales sobre su sensibilidad para percibir determinados sonidos. Realizar la siguiente experiencia y elaborar conclusiones:

Materiales:

- ▮ Cartulina y tijera.

Procedimiento:

- ▮ Hacer con cartulina dos grandes orejas.
- ▮ Hacer en ellas unas ranuras de tal forma de poder engancharlas en las orejas.
- ▮ Comparar lo que puede escucharse sin estas orejas especiales y con ellas.

Conclusión:

Al ser mayor la superficie de las orejas, es mayor la cantidad de ondas sonoras que llegan al conducto auditivo, aumentando la posibilidad de escuchar sonidos.

- Leer informaciones sobre los efectos no deseados que los ruidos pueden causar en las personas y en el medio ambiente:

ECOLOGÍA ACÚSTICA I.

"La contaminación auditiva puede ocasionar trastornos específicos no sólo en el oído sino en la salud y hasta en la personalidad de quienes la sufren. En Buenos Aires, se agrava día a día, sin que se instrumenten vías de solución posible, salvo las vislumbradas por algunos especialistas.

El ruido provocado por una motocicleta a alta velocidad puede dejar secuelas irreversibles si se la padece durante más de media hora seguida."

(Fuente: Fundación para la Educación Musical.)

- Realizar un recorrido por el lugar cercano a la escuela para detectar si existen ruidos molestos o no y, en caso de que los hubiera, la causa de los mismos. Armar afiches y volantes alertando sobre estos problemas y difundirlos en la comunidad.

HEMEROTECA

Pizzurno 935 (1020) Cap. Fed. Rep. Argentina

PROYECTOS DE TRABAJO

SEGUNDO CICLO.

LA GUITARRA.

1. ¿Qué es el sonido?

Proponemos presentar a los alumnos una secuencia de recursos y actividades similar a la siguiente:

- Aportar grabaciones con piezas musicales en las que puedan distinguirse varios instrumentos. Destinar un momento para escucharlas y, posteriormente, nombrar los instrumentos reconocidos deteniendo la grabación donde resulte conveniente.
- Buscar información acerca de la historia de algunos instrumentos musicales, la forma de construirlos, etc.

• **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 "contrastes".

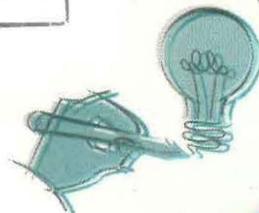
Cuerdas agudas: En un principio eran de tripa animal, pero se rompían rápidamente. En 1940 aparecieron las actuales de nailon y el sonido ganó tanto en volumen como en timbre.

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: Clarín del 12 de septiembre de 1999.)]



PEDIDO DE MEDALLAS



Establecimiento: Cliente Nro.:

Domicilio: Localidad: C.P.:

Provincia: Teléfono:

Modelo (Código)	Cantidad	Texto a grabar	Precio Unitario	Importe
<input type="checkbox"/> Giro Postal <input type="checkbox"/> Cheque <input type="checkbox"/> Contrareembolso (4%)			Subtotal	
			Gastos de Envío :	
			Total	\$ 7.-

ESTADOS UNIDOS 2249/7 - Bs. As. (1227) Tel. 4942-6767 / 4941-8026/4654 / Fax: 4943-3903

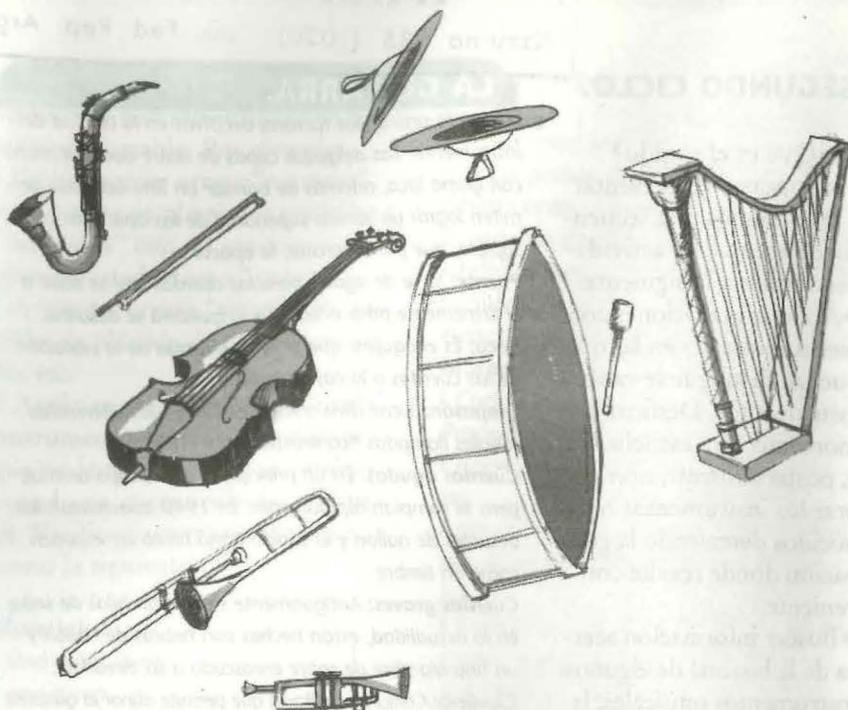


Ángel Aparicio,
entre saxos y
clarinetes.

EL ARTE DE FABRICAR INSTRUMENTOS MUSICALES.

En la Argentina existen muy pocos luthiers que tenazmente persisten en su delicado y artesanal oficio de fabricar o reparar instrumentos musicales. Esa paciente y plausible labor les ha permitido inventar nuevas formas y desarrollar distintos elementos para llevar a cabo ese antiquísimo arte. Tal es el caso de don Ángel Aparicio, un hombre que dio la vuelta al mundo como integrante de la Banda Sinfónica Municipal y que a los quince años de edad debutó profesionalmente en su Rosario natal, como saxofonista en la orquesta de Los Dados Negros. Cuando lo visitamos en su casa de La Paternal nos llamó la atención su taller atiborrado de saxos y clarinetes y, sobre todo, conocer un invento suyo que está patentado en el país y también en Ginebra (Suiza) que facilita y perfecciona el enzapatillado de todo instrumento de viento.

(Fuente: Clarín. 18 de noviembre de 1996.)



EL ÚLTIMO LUTHIER.

A los 80 años, Luis Anconetani conserva es oficio que heredó de su padre, al que la tecnología y la fabricación en serie no pudieron destruir. De su taller de Chacarita y desde 1896, salen los mejores acordeones de Sudamérica. Cuestan entre ocho y diez mil dólares y construirlos lleva casi un año.

(Fuente: Revista Viva. En: Diario Clarín.)

- Clasificar los instrumentos anteriores en aerófonos, cordófonos y membranófonos, según sea la forma en la que se produce el sonido. Proponer definiciones para el sonido y formular hipótesis acerca de la forma en la que se propaga. Comparar la forma de las ondas de sonido con el "dibujo" que se forma sobre la superficie del agua cuando se lanza una piedrita.
- Formar pequeños grupos de trabajo para armar rincones de una "Feria de Ciencia" en la que se muestren dispositivos experimentales sencillos para describir las propiedades del sonido:
 - su transmisión en cuerpos sólidos, líquidos y gaseosos y la no propa-

gación de las ondas sonoras en el vacío;

- la reflexión del sonido: el eco;
- las características de las ondas sonoras: intensidad, timbre y tono.

Materiales:

- Una regla de plástico con un agujerito en su extremo;
- un hilo resistente.

Procedimiento:

- Atar el hilo en el agujero de la regla de tal forma que la regla pueda girar.
- Comenzar a girar la regla sosteniendo un extremo del hilo.
- Girar la regla a distintas velocidades y escuchar cómo va cambiando el sonido que produce.

Conclusión:

Cuando gira, la regla mueve el aire que la rodea haciéndolo vibrar. Esta vibración produce sonidos. Cuanto más rápido vibre el aire, las ondas que se producen tienen mayor frecuencia y el sonido es más agudo.

- Invitar a los compañeros de los otros grados de la escuela a participar de la exposición. Mostrar, en cada caso, cómo se realiza la experiencia, explicar las conclusiones a las que pueden arribarse a partir de ella y nombrar situaciones de la vi-

da cotidiana en las que se dan estos fenómenos.

2. La contaminación sonora.

- Aportar artículos periodísticos o de divulgación científica, extraídos de diarios y revistas de actualidad, sobre las características y las consecuencias negativas de la contaminación sonora.
- Leer y compartir la información obtenida, especificando aspectos de esta problemática como los siguientes:
 - ▮ los factores contaminantes más destacados en el mundo actual en los ámbitos urbanos y rurales;
 - ▮ las consecuencias no deseables en la salud de las personas;
 - ▮ el deterioro que provoca esta forma de contaminación en el medio ambiente.
- Realizar un trabajo de investigación grupal para indagar el nivel de

contaminación sonora del lugar de pertenencia:

- ▮ entrevistar a vecinos para averiguar los ruidos molestos que los perturban cotidianamente;
- ▮ visitar instituciones locales dedicadas al cuidado del medio ambiente para obtener información sobre el alcance de este problema en el ámbito local;
- ▮ elaborar conclusiones propias a partir de la información obtenida y de la experiencia personal;
- ▮ redactar un informe que sintetice el trabajo realizado.
- Formar pequeños grupos de trabajo para compaginar afiches murales en los que se destaquen los diferentes aspectos de esta problemática, alertando sobre la situación y apelando al compromiso de todos para disminuir sus efectos. Exponerlos en algún espacio de la escuela que pueda ser de fácil acceso para el resto de los alumnos de la institución y destinar un lugar en el que los lectores puedan dejar sus opiniones y sugerencias.



ROCKEROS SORDOS Y CIFRAS QUE HACEN RUIDO.

En Gran Bretaña, por ejemplo, más de 4 millones de adolescentes padecen afecciones auditivas, lo cual, según los especialistas, tiene relación directa con la práctica o la escucha de música muy ruidosa. Se sabe, por otra parte, que una considerable cantidad de músicos de rock sufren una sordeza total por los mismos motivos.

Según los especialistas, tan importante como la intensidad de un ruido es su duración. Por lo tanto, un recital de 115 decibeles no debería ser tolerado durante más de diez minutos.

El nivel ideal de ruido está entre los 40 y 50 decibeles. No obstante, en cualquier esquina del centro porteño, y también en algunos barrios, nos enfrentamos a más de ochenta. Es que en los últimos años, la contaminación por ruidos se duplicó, sobre todo a causa del parque automotor. Por otra parte, cuando es posible oír música del walkman de alguien que esté aproximadamente a un metro de distancia de nosotros, ello es señal de que ha superado la barrera de los 100 decibeles.

Un modelo de planificación posible para el área de Ciencias Naturales.

Objetivos específicos.

Primer Ciclo. *Que al alumno logre:*

- Identificar los sonidos característicos del lugar de pertenencia y la fuente que los produce.
- Explorar la producción y la variedad de sonidos en instrumentos musicales de fabricación propia.
- Descubrir en el entorno cercano diferentes causas de contaminación sonora y proponer alternativas de solución.

Segundo Ciclo. *Que el alumno logre:*

- Indagar las particularidades del sonido a partir del análisis del modo de funcionamiento de instrumentos musicales.
- Proponer dispositivos experimentales sencillos para describir las propiedades físicas de las ondas sonoras.
- Identificar distintos factores de contaminación sonora y formular criterios para revertir estas situaciones.

Investigaciones recientes encontraron que los oídos pueden soportar un máximo de 95 decibeles de estos aparatitos, pero sólo durante seis horas semanales. Su uso indebido es señal de alarma: por esta causa, tanto los walkman como las discotecas están entre los principales sospechosos de producir sordera.

(Fuente: Fundación para la Educación Musical.)

	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Primer Ciclo	<p>El sonido y las percepciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> Los sonidos del entorno natural y social. Los instrumentos musicales: formas de clasificación. La transmisión del sonido. La percepción del entorno: el sentido de la audición. El uso de los sentidos en la vida cotidiana. La contaminación sonora: efectos no deseables en la salud. Cuidados necesarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar láminas en las que puedan detectarse "sonidos escondidos". Reconocer la fuente del sonido en cada caso. • Jugar a producir sonidos a partir de consignas aportadas por el docente. • Aportar información sobre instrumentos musicales sencillos. "Fabricar" instrumentos con material descartable e identificar en cada caso cómo se produce el sonido. • Armar un fichero de instrumentos musicales que incluya tarjetas en las que se describan los instrumentos estudiados. • Conversar acerca de la forma en la que las personas pueden escuchar los sonidos. • Realizar un recorrido por el lugar de pertenencia para descubrir los "ruidos molestos". Analizar los perjuicios que pueden traer para la salud. Armar volantes y afiches de difusión.
Segundo Ciclo	<p>El sonido y las percepciones.</p> <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. La contaminación sonora: factores contaminantes, niveles de contaminación. Efectos en la salud de las personas y en el deterioro ambiental. Medidas de protección y cuidados necesarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar obras musicales en las que puedan reconocerse diferentes instrumentos. • Leer información acerca de la forma de fabricar instrumentos musicales e indagar la forma en la que se produce el sonido en cada uno de ellos. • Caracterizar las ondas sonoras y describir la forma de transmisión del sonido. Realizar experiencias sencillas y elaborar conclusiones. • Organizar una "Feria de Ciencias" con rincones en los que se muestren dispositivos experimentales que describan las propiedades de las ondas sonoras. • Indagar en material bibliográfico la problemática de la contaminación sonora y comentarla entre los compañeros. • Investigar en la comunidad de pertenencia el alcance que presenta esta problemática a partir de entrevistas y visitas a instituciones. • Armar una cartelera mural que alerte sobre esta situación y proponga medidas de prevención y reparación.

Educar en la sensibilidad artística. (Tema transversal)

La percepción del entorno.

- El reconocimiento del lugar a partir de sus sonidos.
- Sonidos agradables y ruidos molestos.
- La fuente del sonido.
- El sentido de la audición.

El sonido y sus propiedades.

- Las ondas sonoras.
- La transmisión del sonido en cuerpos sólidos, líquidos y gaseosos.
- Características del sonido: intensidad, timbre y tono.
- La reflexión del sonido: el eco.

"El sonido y las percepciones."

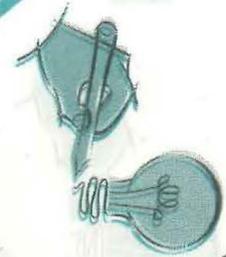
El sonido y la música.

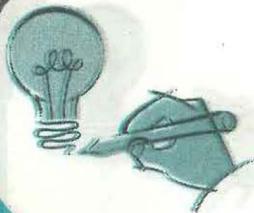
- Los instrumentos musicales: características generales.
- Descripción y reconocimiento de instrumentos.
- Su clasificación según la forma en la que se produce el sonido.
- La fabricación de instrumentos.

La contaminación sonora.

- Agentes contaminantes.
- Consecuencias en la salud de las personas.
- Consecuencias en el medio ambiente.
- Medidas de recuperación y prevención.

Las acciones humanas y los sucesos naturales. (Formación Ética y Ciudadana)





MATEMÁTICA.

En esta área proponemos tomar como recurso las formas de los instrumentos musicales para desarrollar contenidos propios de la geometría.

En el primer ciclo nos detendremos en un análisis exploratorio de cuerpos y formas planas para reconocer las características de algunos de ellos y realizar construcciones sencillas. En el segundo ciclo se profundizará la descripción de cuerpos y figuras geométricas y se abordarán nociones de medida vinculadas con el cálculo de perímetros y superficies.

PRIMER CICLO.

Proponemos presentar una secuencia de recursos y actividades similar a la siguiente:

- Aportar fotos e imágenes de instrumentos musicales como la que se presenta a continuación y, de ser posible, acompañar el material con instrumentos reales:
- Observar las formas de cada uno de los instrumentos y realizar juegos comparativos como los siguientes:
 - ▮ Ubicarse en ronda y proponer por turno comparaciones de un instrumento musical con otro objeto de la vida cotidiana (por ejemplo: “el tambor se parece a un barril”).
 - ▮ Buscar maneras de completar la frase “en qué se parecen...”, propuesta por el docente, teniendo en cuenta la forma de los instrumentos (por ejemplo: el docente dice: “¿en qué se parecen un tambor y una flauta?”, una respuesta posible puede ser: “en que los dos pueden rodar”).
 - ▮ Armar “familias de instrumentos” que se parezcan por sus formas, justificando la inclusión de los elementos.

- Establecer criterios de clasificación para los instrumentos musicales anteriores según la forma de los mismos. Comparar los trabajos entre los compañeros y seleccionar el criterio más adecuado.

- Presentar los cuerpos geométricos más comunes: cilindro, esfera, cono, prisma, cubo y pirámide, y explorar en forma intuitiva sus propiedades identificando:

- ▮ los que ruedan y los que no ruedan;
- ▮ los que “pinchan” y los que “no pinchan”;
- ▮ los que se pueden apilar y los que no; etc.

- Armar tarjetas para describir cada uno de los cuerpos presentados haciendo referencia a la cantidad de caras y de vértices que posee.

- Jugar a realizar “sellos de papas” con témperas y trozos de papas cortados con formas de cuerpos geométricos traídos desde las casas. Descubrir en los trabajos de cada alumno las figuras geométricas “escondidas”. Identificar cuadrados, triángulos, rectángulos, rombos, romboides, círculos y paralelogramos.

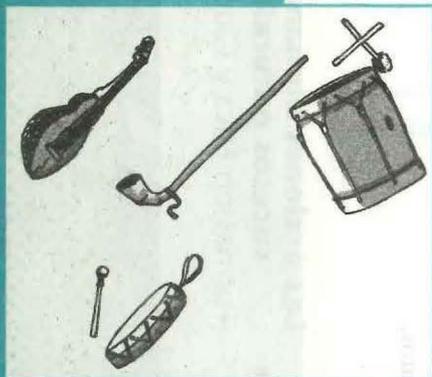
- Realizar nuevamente juegos por asociación, comparando las figuras geométricas entre sí y con otros objetos del entorno cercano:

- ▮ completar la frase “en qué se parece...” (“un cuadrado y un rectángulo”, “un rombo y un romboide”, etc.);

- ▮ imaginar qué cosas no existirían si no existiese alguna de las figuras geométricas o cómo deberían modificarse los objetos reales en dicha situación;

- ▮ inventar adivinanzas cuyas respuestas sean alguna de las figuras geométricas estudiadas.

- Ampliar el fichero anterior con tarjetas que describan cada una de las figuras planas analizadas. Incluir referencias sobre la cantidad de lados y vértices que poseen y alguna



propiedad de los lados, según las posibilidades del grupo de alumnos.

- Buscar formas de construir figuras planas con instrumentos de geometría sencillos.

- Aplicar los conocimientos anteriores para inventar "diseños" que pudieran decorar distintos instrumentos musicales:

- ▮ dibujar guardas con formas geométricas para el cuerpo de un tambor;

- ▮ hacer un dibujo simétrico (con un eje de simetría) para el parche de un bombo;

- ▮ armar una guarda que respete nociones de simetría para incluir en el mango de una guitarra; etc.

- Mostrar los diseños realizados por los alumnos, conversar acerca de las dificultades presentadas en la construcción de las figuras. Organizar con los trabajos una muestra y elegir aquéllos que consideren más representativos.

SEGUNDO CICLO.

Proponemos presentar una secuencia de recursos y actividades similar a la siguiente:

- Buscar y aportar instrucciones para construir instrumentos musicales sencillos, utilizando material descartable, similar al siguiente recurso:

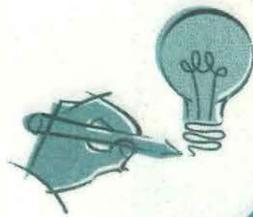
(Fuente: Bensaya, Pablo:
Instrumentos de papel.
Construcción y consejos
para la ejecución. Aplicación
en el aula. Ricordi.)

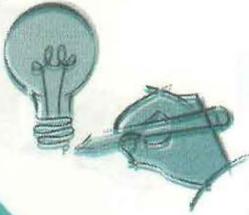


Erque.



Flauta de émbolo.





- Simular "el trabajo de un luthier" y construir los instrumentos anteriores - con papel o cartulina - respetando las medidas indicadas o en una escala conveniente, según las posibilidades del grupo de alumnos. Para cada "instrumento" confeccionar su "ficha técnica" con los siguientes datos:

- | Nombre del instrumento.
- | Cuerpos geométricos que lo componen.
- | Dimensiones de sus partes.
- | Esquemas gráficos que muestren paso por paso su construcción.
- Mostrar e intercambiar los trabajos realizados. Conversar sobre las estrategias desarrolladas para construir los distintos cuerpos geométricos y sobre las dificultades. Deducir las propiedades de las caras de los mismos que pueden facilitar las construcciones.
- Armar un cuadro que describa todos los cuerpos geométricos estudiados (cubo, prisma, esfera, cilindro, cono, pirámide), incluyendo indicadores como los siguientes, entre otros:
 - | cantidad de caras,
 - | cantidad de aristas,
 - | cantidad de vértices,
 - | presencia de caras planas,
 - | presencia de caras no planas,
 - | presencia de caras paralelas.
- Proponer formas de representar los cuerpos geométricos en el plano. Observar cuadros de arte plástico en los que se recree la realidad

de diferente manera (por ejemplo: observar un cuadro con perspectiva central y otro cubista).

- Buscar en las imágenes: polígonos de distintos números de lados, figuras que tengan un par de lados paralelos, figuras con dos pares de lados paralelos, etc.
- Clasificar triángulos y cuadriláteros según las propiedades de sus lados y de sus ángulos indicando:
 - | tipos de ángulos presentes en las figuras,
 - | presencia de lados paralelos,
 - | cantidad de pares de lados paralelos,
 - | característica de las diagonales en los cuadriláteros, etc.
- Recortar las figuras geométricas estudiadas con papeles de colores. Proponer formas de medir su perímetro y su superficie. Construir las fórmulas correspondientes y organizarlas en cuadros de doble entrada.
- Dibujar en hojas cuadrículadas esquemas para construir los distintos cuerpos geométricos. Calcular la superficie lateral de cada cuerpo y construir fórmulas que simplifiquen su cálculo. Organizarlas en un cuadro de doble entrada.
- Retomar las "fichas técnicas" de los instrumentos musicales recreados y calcular en cada caso la superficie lateral de cada uno de ellos.
- Intercambiar las "fichas" y plantear situaciones problemáticas con los datos que éstas presentan. Volver a cambiarlas para resolverlas.

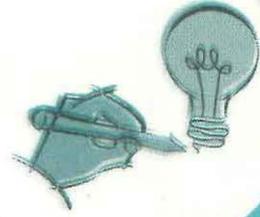
Un modelo de planificación posible para el área de Matemática.

Objetivos específicos:

Primer Ciclo. *Que el alumno logre:*

- Explorar las formas de los cuerpos geométricos proponiendo criterios para su clasificación.

- Reconocer y construir figuras geométricas descubriendo las características de sus elementos.
- Utilizar los conocimientos adquiridos para construir diseños geométricos propios.



Segundo Ciclo. Que el alumno logre:

- Clasificar, caracterizar y construir cuerpos geométricos a partir de las propiedades de sus elementos.

- Describir las propiedades de los lados y los ángulos de triángulos y cuadriláteros.
- Construir las nociones de perímetro y de superficie en figuras geométricas y explorar formas de calcularlas.

CONTENIDOS	ACTIVIDADES	
<p>Nociones geométricas.</p> <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. ▮ Reconocimiento de figuras geométricas y construcciones sencillas. ▮ Nociones de simetría. Patrones gráficos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar imágenes de instrumentos musicales y realizar juegos de comparación para caracterizar sus formas. • Identificar y caracterizar cuerpos geométricos sencillos. • Realizar "sellos" de papas y descubrir las figuras geométricas que quedan representadas. • Explorar en forma intuitiva las características de las figuras planas anteriores. • Proponer formas de dibujar figuras geométricas utilizando los instrumentos geométricos adecuados. • Completar fichas en las que se describan las particularidades de los cuerpos y de las figuras geométricas estudiadas. • Armar diseños propios para "decorar" instrumentos musicales a partir de consignas dadas por el docente. 	<p>Primer Ciclo</p>
<p>Nociones geométricas.</p> <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, con diferente nivel de dificultad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aportar esquemas que muestran cómo construir diferentes instrumentos musicales. • Simular un "taller de luthier" y construir los instrumentos anteriores utilizando papel o cartulina y manteniendo las medidas indicadas o una escala correspondiente. • Acompañar los trabajos anteriores con fichas que describan cada instrumento. • Caracterizar los cuerpos geométricos estudiados y confeccionar un cuadro para sistematizar estos datos. • Observar formas de representar cuerpos en el plano. Reconocer en cuadros de arte plástico la presencia de distintas figuras geométricas. • Explorar formas de calcular perímetros y superficies de figuras geométricas. • Representar en hojas cuadriculadas esquemas para construir distintos cuerpos geométricos y proponer fórmulas para calcular la superficie lateral. Aplicarlas en el cálculo de la superficie lateral de los instrumentos musicales creados. 	<p>Segundo Ciclo</p>

Educación en la sensibilidad artística.

(Tema transversal)



Los cuerpos.

- Las formas de los objetos cotidianos.
- Los cuerpos geométricos: criterios de clasificación.
- Caracterización de cuerpos geométricos.
- Su construcción.

Mediciones.

- Noción de perímetro.
- Noción de superficie.
- Cálculo de perímetro y superficie.
- Aplicaciones.

"Nociones geométricas."

Las figuras planas.

- Reconocimiento de figuras.
- Las figuras geométricas: criterios de clasificación.
- Propiedades de lados y ángulos en triángulos y cuadriláteros.
- Su construcción.

Simetría.

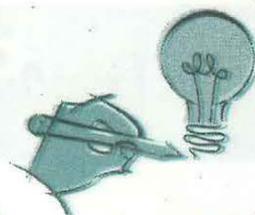
- Noción de simetría.
- La simetría en cuerpos y figuras.
- Eje de simetría.
- Su construcción.

Las acciones humanas y los sucesos naturales.

(Formación Ética y Ciudadana)

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:** Invitar a padres y abuelos para compartir "las canciones que cantaban cuando eran chicos". Analizar las letras y compararlas con las canciones que los chicos escuchan en la actualidad. Identificar las particularidades de cada época que pueden desprenderse de ellas y los cambios ocurridos.

- **Lengua:** Realizar juegos sonoros para producir rimas sencillas. Establecer comparaciones creativas a partir de consignas aportadas por el docente relacionadas con diferentes sonidos. Armar pequeñas estrofas que incluyan las producciones anteriores.

- **Expresión Artística.**

Música: Explorar los sonidos producidos por distintos instrumentos musicales y usarlos en la instrumentación de rondas infantiles y canciones populares.

Plástica: Aplicar variadas técnicas propias del área para realizar obras individuales o grupales inspiradas a partir de ritmos musicales o canciones aportados por el docente.

Teatro: Realizar dramatizaciones con diálogos espontáneos, recreando variadas situaciones cotidianas que tengan como protagonistas a "los sonidos" (agradables o molestos).

- **Educación Física / Expresión Corporal:**

Aplicar técnicas de expresión corporal para recrear diferentes sonidos: fuertes y suaves, agudos y graves, agradables y molestos, etc. Acompañar con el movimiento del cuerpo "sonidos de la naturaleza", "los ruidos de la calle", etc., a partir de consignas dadas por el docente.

- **Tecnología:** Buscar diferentes estrategias para reproducir sonidos cotidianos utilizando material descartable, a modo de "efectos especiales". Armar pequeñas fichas que con dibujos y frases expliquen cómo producir los sonidos recreados.

Segundo Ciclo.

- **Ciencias Sociales:** Buscar información sobre los ritmos musicales característicos de diferentes contextos históricos. Analizar en cada caso qué sectores sociales tenían acceso a determinadas formas musicales. Reconocer características de la sociedad de cada uno de los momentos históricos analizados a partir de la información obtenida.

- **Lengua:** Aportar letras de canciones y analizar los recursos expresivos utilizados por el autor en cada texto. Aplicar técnicas de taller literario para escribir poesías a partir de variadas consignas aportadas por el docente.

- **Expresión Artística.**

Música: Destinar instancias para escuchar fragmentos musicales propios de diferentes momentos históricos. Identificar los instrumentos utilizados en cada caso y los arreglos musicales presentes en las obras.

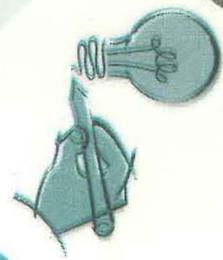
Plástica: Aportar imágenes de obras de arte plástico características de los momentos históricos analizados en las áreas de Música y de Ciencias Sociales. Buscar información que describa los movimientos artísticos de cada una de esas épocas. Elegir alguno de los contextos estudiados y realizar producciones propias que respondan al mismo.

Teatro: Realizar dramatizaciones a partir de guiones propios cuyos conflictos muestren problemáticas de contaminación sonora propias del lugar de pertenencia.

- **Educación Física / Expresión Corporal:** Aplicar técnicas de expresión corporal a partir de las obras musicales seleccionadas en el área de Música.

- **Tecnología:** Armar pequeñas maquetas que recreen diversos instrumentos musicales. Acompañarlos con tarjetas que describan cómo se produce el sonido en ellos y que expliquen el origen de los mismos.

Tema transversal: Educar en la sensibilidad artística.



"Los sonidos."

La música y el patrimonio cultural.

Música

Distintos contextos sociales y culturales.

Ciencias Sociales

Imaginación y ficcionalización.

Teatro

El proceso artístico en diferentes momentos históricos.

Plástica

La percepción del espacio cercano.

Ciencias Naturales

Las propiedades del sonido.

La contaminación sonora.

Tecnología

La tecnología en la historia.

Lengua

La poesía.

Expresión Corporal

El cuerpo en el espacio.

Matemática

Los cuerpos geométricos.

Formas y figuras planas.

Nociones de medida.

Educación Física

La destreza física.

Formación Ética y Ciudadana:
Las acciones humanas y los sucesos naturales.

30 DE SEPTIEMBRE AL
26 DE NOVIEMBRE



CAPITAL FEDERAL

Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

EDUCACIÓN ARTÍSTICA
CURSO DE CAPACITACIÓN CON PUNTAJE Y CRÉDITOS

"PROYECCIÓN FOLKLÓRICA"

Organizan: Instituto Gandhi y Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A.

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:

- Los elementos Folklóricos como eje de interrelación de las disciplinas artísticas y otras áreas del aprendizaje.
- Referentes regionales.
- Articulación de contenidos literarios, coreográficos, musicales, escenográficos, de vestuarios y maquillaje.
- Puesta en escena.

Docente a cargo: Graciela Miquelez.

Modalidad: Semipresencial.

Auspician:



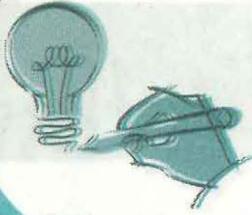
● **Período de Inscripción:**

Desde 29/8/00 al 21/9/00.

Mahatma Gandhi 352

Tel./Fax: 4855-6855

Martes y Jueves de 15 a 19 hs.



A MODO DE CIERRE.

En esta oportunidad, los sonidos y la resonancia que despiertan por asociación, llenaron de sentido la propuesta de trabajo en las distintas áreas. Descubrimos entonces los sonidos que nos acompañan desde el entorno cercano en la vida cotidiana, aquéllos que nos molestan, nos agreden y nos distraen, los que en la "voz" de los instrumentos musicales despiertan melodías variadas y sensibilizan nuestras per-

cepciones y analizamos, además de su magia, sus propiedades y características "científicas".

Seguramente, las actividades en el aula podrán enriquecer esta propuesta teñida por el eje transversal "Educar en la sensibilidad artística".

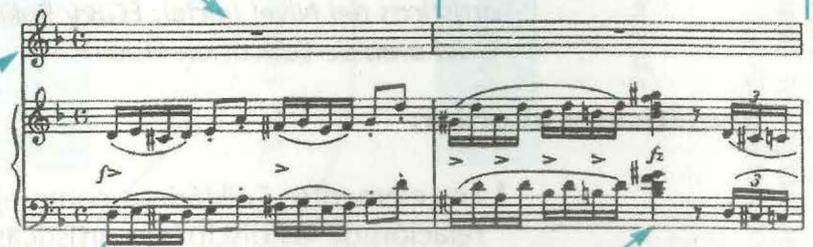
Como reflexión para volver la mirada sobre la propia tarea docente, retomamos los simbolismos de la música en la forma de "una partitura que marca el ritmo de la escuela":

Pentagrama: para crear las condiciones necesarias que permitan componer paso a paso la trama de las actividades propuestas.

Silencio: para hacer la pausa necesaria y detenerse a pensar en los sonidos que vendrán.

Compás: para marcar un ritmo sostenido en la continuidad de la tarea cotidiana.

Clave: para lograr la armonía del trabajo conjunto unificando los aportes de todos.



Nota: para definir el rasgo propio en el proyecto común.

Acorde: para desplegar las posibilidades creativas con un objetivo común.

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

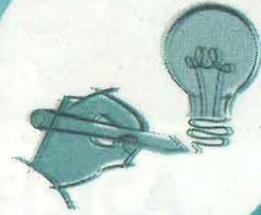
escribir cada artículo, de que siempre hay algo por descubrir que renueva el sentido de lo conocido, nos despedimos hasta el número siguiente.

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: DÍA DE LA MÚSICA"

- 22 de Noviembre -

Roxana Rebuffo - Mónica Lamas



El "Día de la Música" es una más de las fechas olvidadas en la escuela y, en caso de que se lo recuerde, esto se circunscribe a alguna actividad dentro del área de Educación Musical para mostrar algún logro del coro escolar en el que no siempre participan todos los alumnos. Proponemos, en cambio, tomar este momento como una excusa que nos posibilite desplegar las posibilidades de la sensibilidad artística, tan relegada en la cotidianeidad escolar.

Junto con el acercamiento a la historia de la música a partir de curiosidades, anécdotas y relatos, y a algunos conocimientos propios de este arte, presentaremos como actividad una instancia abierta a la comunidad y a la participación de todos los alumnos de la escuela, organizada alrededor de un guión teatral. La presentación del mismo constituye una guía que puede ser modificada o ampliada en función de las particularidades de la institución y de los grupos intervinientes.

Actividades sugeridas.

Se presenta un guión teatral para ser actuado por los alumnos más grandes de la escuela o padres y docente que se ofrezcan para ese rol, que incluye un momento participativo para el resto de los chicos de la escuela indicado en el texto.

Guión Teatral (sobre una adaptación de la idea central del cuento "La valija" de Graciela Montes) y puesta en escena:

En el espacio destinado a la representación, aparecerá una caja de tamaño muy grande que guarda una caja que guarda un sombrero que guarda un sobre con un mensaje.

Cada personaje estará caracterizado acorde con su rol y aparecerá en escena llevando un objeto sonoro.

Presentador 1: - ¡Doña María! ¡Doña María!

Presentador 2: - ¿La viste?

Presentador 1: - No.

Presentador 2: - Me dijo que andaba buscando una cosa perdida.

(Aparece Doña María.)

Presentador 1: - A lo mejor eso que busca puede encontrarlo en la caja.

Doña María (dirigiéndose al público):

- ¡Hola! ¿Cómo están? Ando buscando la música. ¿Ustedes creen que una música perdida puede encontrarse en una caja tan grande? Vamos a ver (va sacando una de adentro de otra). ¡Otra caja! No suena. ¡Un sombrero! No suena. ¡Un mensaje! No suena. Dice que pregunte a los amigos que se crucen por mi camino.

(Aparece un payaso con una matraca.)

Doña María: - ¡Un payaso!

Perdone que lo moleste.

¡No sabe lo que me pasa!

Busco música perdida para llevármela a casa.

¿Ud. la encontró?

Payaso: - Lamento Doña María. Sólo puedo regalarle un sonido que es muy mío.

Doña María: - ¡Un sonido de alegría!

Payaso: - Cuidelo. Alguna gente se enoja si se sueltan las sonrisas. Y las quieren encerrar nada más que por envidia.

Doña María: - Gracias, payaso. La voy a guardar en mi canasta de guardar cosas que faltan (guarda la matraca).

(Aparece un hada con un cascabel.)

Doña María: - ¡Un hada!

Perdone que la moleste.

¡No sabe lo que me pasa!

Busco música perdida para llevármela a casa.

Recursos para tener en cuenta.

Una idea que "suena" bien:

"No hay música sin vida, no hay vida sin pasión, no hay pasión sin cariño. Una buena interpretación tiene que ser como la vida."

Larin Maazei, músico norteamericano.

Sobre los nombres de las notas musicales.

Antiguamente se designaban las notas con las letras del alfabeto. En 1027, Guido de Arezzo sustituyó las letras con las sílabas ut, re, mi, fa, sol, la, que se contaban sobre las notas cuyos nombres eran, en la siguiente estrofa del Himno a San Juan Bautista:

Ut queant laxis

Mira gestourm

Solve polluti

Resonare fibris

Famuli tuorum

Labil reatum

Con la s y la i de este último verso, formó Lemaire en 1648, la sílaba si, para la 7ma. nota.

La sílaba ut, que se usa todavía en Francia, fue reemplazada en Italia por la sílaba do, con el objetivo de facilitar el solfeo.

En Alemania, en Inglaterra y en Holanda se designan las notas con las letras del alfabeto.

Sobre dos músicos famosos.

- ¿Sabías que Ludwig van Beethoven, el gran músico alemán, escribió toda su producción musical, con la excepción de las pocas composiciones escritas antes de 1796, enfermo y sordo?
- María Elena Walsh homenajeó a Juan Sebastián Bach con esta canción:

No son los ángeles que cantan
No son los pájaros ni el mar
Es un señor lleno de cielo,
El señor Juan Sebastián.

Hace muchísimos inviernos
Que lloriqueando en alemán
Nació entre fusas y corcheas
El señor Juan Sebastián.

Era chiquito y las canciones
Que le enseñaba su papá
Las repetía para siempre
El señor Juan Sebastián.

Era gordito y con peluca,
Indispensable como el pan
Y cascarrabias a menudo,
El señor Juan Sebastián.

Sonando en órgano y en clave
A su país angelical
Llevaba a príncipes y pobres,
El señor Juan Sebastián.

Está contándonos un cuento
Que no terminará jamás
Dios le dictaba el argumento
Al señor Juan Sebastián.

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

¿Ud. la encontró?

Hada: - Lamento Doña María. Sólo puedo regalarle un sonido que es muy mío.

Doña María: - ¡Un sonido de la vida!

Hada: - Cuídelo. Alguna gente lo abolla, lo maltrata y lo abandona en un lugar muy oscuro todo rodeado de sombras.

Doña María: - Gracias, hada madrina.

La voy a guardar en mi canasta de guardar cosas que faltan (guarda el cascabel).

(Aparece una gitana con una baraja de cartas.)

(Repetir la secuencia anterior.)

Doña María: - ¡El sonido del misterio!

Gitana: - Cuídelo. Alguna gente cree que solamente es verdad lo que tiene firma y sello. No se animan a pensar cuánto de cierto es un sueño.

(Aparece una paisana con piedritas y ramitas.)

(Repetir la secuencia anterior.)

Doña María: - ¡El sonido de la tierra!

Paisana: - Cuídelo. Alguna gente no escucha su latido y su razón: tener raíces profundas y dar colores al sol.

(Aparece una bruja haciendo ruidos de terror con material descartable.)

(Repetir la secuencia anterior.)

Doña María: - ¡El sonido del terror!

Bruja: - Cuídelo. Alguna gente me copia, me lo roba de los cuentos y lo larga por la calle a perseguir a los buenos.

(Aparece una turista con un caracol de mar.)

(Repetir la secuencia anterior.)

Doña María: - ¡El sonido del mar!

Turista: - Cuídelo. Alguna gente lo escucha dentro de un caracol porque no puede acercarse a su arena y a su sol.

(Aparece un árabe.)

(Repetir la secuencia anterior.)

Árabe: - Lamento Doña María. Yo ven go de aquel desierto. No hay más música que el viento. Sólo se escucha silencio.

Doña María: - ¡El sonido del silencio!

¿Me lo puede regalar?

Árabe: - El silencio no se guarda. Lo tenemos que escuchar.

Doña María: - ¡Chicos! Ayúdenme a encontrar el silencio... Y ahora a encontrar la música.

(En esta instancia se dan consignas a modo de indicaciones de una búsqueda del tesoro, para que los grupos de alumnos puedan encontrar instrumentos en diferentes rincones de la escuela. Los personajes en escena estimularán al resto de los chicos con la intención de guiar desde sus lugares a los compañeros para que logren el objetivo deseado.)

Doña María: - Tengo miles de sonidos: uno mudo, otros con ruidos, pero música no encuentro. ¿Dónde está? ¿Dónde estará?

Todos: - ¡En esa caja de allá!

Doña María: - En la caja no había nada, pero probemos de nuevo como pidiendo un deseo.

(De la caja sale la música con una guitarra.)

La Música: - Acá estoy, Doña María. Si me quiere acompañar, suelte al viento los sonidos y empecemos a cantar.

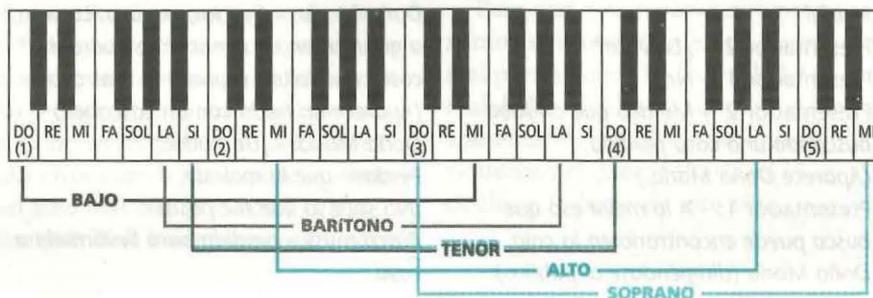
(Cantar una canción conocida por todos los chicos de la escuela y acompañarla con el sonido de los instrumentos encontrados.)

FIN.

Sobre la voz de los cantantes.

En este teclado podemos apreciar la extensión de cada una de las distintas voces operísticas.

(Fuente: Revista *Muy Interesante* N° 116. Junio de 1995.)



14, 21 y 28
de octubre

C.A.
CONSULTORES ASOCIADOS
de Fernando Blumenkranc

CIPOD
la obra

Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

ENCUENTROS DE CAPACITACIÓN EN CAPITAL FEDERAL

Organizan:

Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A. y C.A. - Consultores Asociados, de Fernando Blumenkranc.

14 DE OCTUBRE (PARA DIRECTORES DE TODOS LOS NIVELES):

**"EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA.
Un análisis de la Educación Física desde una mirada institucional".**

Temáticas a abordar:

El niño, su cuerpo y su necesidad de movimiento. El deporte y la Educación Física en la institución escolar. El equipo docente: selección, capacitación y supervisión. Planeamiento del departamento de Educación Física: aspectos didácticos.

Horario de realización: de 9:00 a 13:00 hs.

21 DE OCTUBRE (PARA NIVEL INICIAL):

**"¿QUÉ ENSEÑAMOS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN JARDÍN?
Una propuesta de análisis y revisión del enfoque didáctico para Nivel Inicial".**

Temáticas a abordar:

Enfoque teórico en Educación Física. Psicogénesis, el juego como objetivo y como herramienta. La intervención del docente. Particularidades del vínculo docente - alumno en este nivel.

Horario de realización: de 9:00 a 13:00 y de 14:00 a 17:00 hs.

28 DE OCTUBRE (PARA E.G.B. 1 y 2):

**"CAMINOS HACIA UN CAMBIO EN LA PRÁCTICA DE EDUCACIÓN FÍSICA.
Análisis de los modos de intervención docente en la clase".**

Temáticas a abordar:

Enfoque teórico en Educación Física. Discusiones conceptuales: deportivismo, humanismo, psicogénesis en el aprendizaje motor. La intervención del docente. El vínculo con los padres en la definición de las metas del departamento.

Horario de realización: de 9:00 a 13:00 y de 14:00hs a 17:00 hs.

Profesores: Lic. Rubén Odo y Lic. Fernando Blumenkranc.

Auspicia:

ediciones **la obra** S.O.

Informes e inscripción:

Agrelo 3923 (1224)Capital Federal.
Tel/Fax: (011) 4958-1777/ 6283 /1779
E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar



CONSTRUCCIÓN DE UN CANCIONERO. LITERATURA Y CANCIÓN.

Por Irene Nielsen y Beatriz Kohen

El canto constituye un riquísimo elemento de la cultura popular, a través del cual, los poetas transmiten sus emociones, sensaciones, afectos, dolores y alegrías al pueblo que los escucha. Ha constituido una de las formas de transmisión cultural más potente y efectiva de una generación a otra.

Las canciones populares que en general se manifiestan en forma oral, dan un sentido a las palabras que dejan potentes huellas en los niños y jóvenes. La palabra opera como vehículo de temas, formas, estructuras, ideologías, motivos, de los que se adueñan los receptores. Estos textos orales quedan incorporados en sus destinatarios a través de la afectividad, de la emoción, de la sensación. Muchas personas recuerdan canciones aprendidas de niños, que reproducen en su mente imágenes de distinto tipo, algunos las relacionan con alegrías, otros con tristeza, otros con lugares, otros sienten una agradable sensación de ternura, otros con colores u olores, etc. Muchas veces también se recuerdan voces y personas a través de una canción.

Por otra parte, estos testimonios orales, aprendidos sin un objetivo

muy preciso, tienen una importante función social: nos invitan a jugar, escondernos, bailar, saltar, hacer mímicas, soñar, imaginarnos, nos hablan de los trabajos de distintas épocas, de situaciones sociales, de historias de vida, de lugares, etc.

Si bien las canciones van transformándose a lo largo de los tiempos, hay siempre en ellas algo que permanece, esta doble característica, la de permanencia y cambio, es lo que las constituye como textos abiertos, modificados según las épocas y las necesidades. La permanencia les da su identidad y el cambio, permite el proceso creador que ellas mismas desatan. Así es que se amplían, se reducen y se alteran con el paso de los años.

En este artículo les proponemos trabajar un cancionero tomando dos ejes principales del área de Lengua:

- El testimonio oral.
- La escritura.

Trabajar un cancionero sólo en el área de Lengua resultaría muy pobre, ésta es una tarea que se presta para integrar con Ciencias Sociales, Música, Plástica, Teatro, etc.

Algunas características del formato.

Las canciones pueden clasificarse en forma diferente: folklóricas, rondas, coplas, villancicos, de cuna, entre otras; pero todas, desde el punto de vista literario, están compuestas por poesías. Por lo tanto tienen los elementos del formato de poemas, invitamos a nuestros lectores, a ver la revista La obra N° 941 del mes de noviembre de 1999, donde desarrollamos este tema en extensión.

Hay casos donde a partir de la música los poetas escriben la letra, por lo general estas poesías tienen mucho ritmo y musicalidad, aunque no necesariamente tienen forma de versos rimados. Y esto es así porque la música es la que le da la entonación a las palabras para que resulten con un sonido determinado y transmitan la emoción que el autor pretende.

"Usted preguntará por qué cantamos, cantamos porque llueve sobre el surco y somos militantes de la vida y porque no podemos ni debemos dejar que la canción se haga ceniza."

Mario Benedetti.



También tenemos la inversa, es decir, ponerle música a una poesía ya construida, y por último las situaciones en que el escritor y el músico (a veces la misma persona) componen ambos aspectos a la vez.

Las canciones tienen una intencionalidad de tipo estética, ya que lo que transmiten es esencialmente belleza y, por lo general, presentan una trama descriptivo-narrativa.

Propuesta didáctica.

Esta propuesta puede trabajarse en toda la EGB y adaptarse a cada grupo y situación. Proponemos realizar un trabajo de investigación, donde se pueda trabajar con la entrevista, tema que hemos desarrollado en la revista La obra del mes de julio de este año.

- La apertura de un proyecto de investigación puede comenzar pensando quién o quiénes serán los destinatarios del cancionero que se va a elaborar.
- Después recordar las canciones conocidas, cantarlas para todos y aprender las que traen los compañeros. Cantar todas las canciones que se recuerden y quieran cantarse.
- Luego escribirlas en borradores, para tener un inicio del cancionero.
- Comentar en pequeños grupos y, después, en el grupo total, cuándo se aprendieron las canciones, quién se las enseñó y qué sentimientos les provoca recordarlas.
- Si se trata de rondas, se puede aprovechar para jugar con ellas, lo mismo si son canciones con las que se puede jugar, como: ¿Lobo estás?, La Farolera, Los puentes de Avignon, Solita y sola, La paloma blanca, La batalla del calentamiento, u otras que impliquen hacer mímicas o movimientos corporales.
- Es necesario, a medida que se toma una canción para disfrutarla,

tratar de comprender su significado, leerla, releerla y luego socializar lo que se entiende de la misma.

- Paralelamente es importante ir corrigiendo el primer borrador que se escribió, esta revisión implicará la elaboración de una segunda versión mejorada. Oportunidad para trabajar elementos de espacialidad (ya que se trata de poemas), ortografía y puntuación.
- Una vez que el grupo haya agotado sus conocimientos sobre canciones que les fueron transmitidas oralmente, comienza el trabajo de campo, es decir, recolectar más canciones de textos orales que pueda brindarles la comunidad. Así pueden entrevistar a padres, abuelos, tíos, vecinos, amigos, etc. En este caso, si el entrevistado quiere, se puede grabar la canción para saber su melodía.
- En este trabajo de indagación de las canciones, que el entorno mantiene como bagaje cultural y con la intención de interpretar mejor lo que las canciones transmiten, es necesario averiguar: cuándo aprendieron la canción, quién se las enseñó, dónde, por qué, qué sensación les produce recordarla y todas aquellas cuestiones que los mismos niños quieran preguntar (se pueden acordar preguntas mínimas para hacer).
- Otra actividad que puede realizarse es invitar al aula a los abuelos u otras personas que se interesen



por el proyecto, a cantar las canciones con los chicos, comentarlas y enseñarlas.

- Cada nueva canción que se recupera debe quedar por escrito, los alumnos pueden trabajar en subgrupos e ir escribiendo los borradores de las canciones, que luego serán corregidas y mejoradas por los mismos chicos.

- Como la propuesta es elaborar un cancionero pero incorporando datos del contexto, no sólo tendrán que escribir las canciones sino los demás datos que vayan investigando. Es necesario acordar con el grupo alguna forma de sistematización que sirva para darle al texto una forma parecida en todos los escritos.

- Si los niños sienten a esta altura del proyecto la necesidad de inventar canciones sería importante crear el espacio y el tiempo propicios, para que puedan hacer sus creaciones. Escribir los textos y ponerles música. La ayuda del profesor de música, si es que hay en la escuela, será invaluable, especialmente en este momento.

- Una vez que se lograron las versiones finales de los escritos, es el momento de discutir cómo se clasificarán los textos, cuáles se incluirán primero, cómo se realizará el índice, si llevará un prólogo, cómo se hará el paratexto, las tapas, etc. Estas decisiones deben ser tomadas con la participación de todos, de manera que se escuchen las opiniones diversas y se acuerde la distribución del trabajo.

- Combinar esta tarea con actividades plásticas enriquecerá mucho el trabajo. Se pueden hacer pinturas con variedad de materiales, collages, secuencias dibujadas, etc. y todas las propuestas creativas que surjan tanto de los niños como de los adultos.

Otra propuesta.

Cuando se estudia algún tema de ciencias naturales o sociales, muchas veces se utilizan canciones como medio para interesar a los alumnos con el tema, o como disparador de un nuevo proyecto. En este caso proponemos trabajar con canciones, pero siendo la canción el eje del trabajo y no un medio.

Lo que sigue son algunas ideas, sin precisar una secuencia didáctica. Se trata de trabajar, por ejemplo:

- Las regiones geográficas con las canciones. Por ejemplo: Lunita tucumana, Viva Jujuy, Paisaje de Catamarca, El Humahuaqueño, Al jardín de la República, Córdoba va, etc. Se puede leer e interpretar el contenido de las canciones, ubicar en mapas los lugares que se nombran, analizar las costumbres que se mencionan, buscar fotos de los paisajes que se describen, etc.

- Los animales típicos de nuestro país y su situación de riesgo a través de la canción **Naturaleza**, de Antonio Tarragó Ros. Buscar imágenes de los animales mencionados, ubicarlos geográficamente, estudiar sus formas de vida, alimentación, viviendas, formas de reproducción.

- Los conceptos de país, democracia, solidaridad, formación del ciudadano, en canciones como: **Argentina es mi país**, **Como la cigarrera**, **Canción con todos**, **Sólo le pido a Dios**, etc.

- Las costumbres e historias de poblaciones indígenas, como **Indio toba**.

- Los derechos y necesidades de los niños como: **Carito**, **La villerita**, **Niño silvestre**, **Duerme negrito**, etc. Analizar las situaciones de grupos de niños en estado de necesidad, a partir de allí estudiar los deberes y derechos, lo que la sociedad actual les brinda, los problemas que sufren, las soluciones posibles, los grupos de personas que en la sociedad trabajan por la mejora de su situación, dar respuestas posibles, debatir, dibujar, etc.

Cuando el cancionero este concluido, sería muy adecuado presentarlo con un concierto, donde el grupo seleccione las canciones preferidas y las preparen para presentarlas a la comunidad.

Bibliografía.

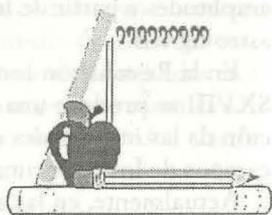
Como ha dicho José Ramón Pardo "pocos fenómenos como el canto popular, sirven para identificar con tanta nitidez las raíces y peculiaridades de los pueblos. Las canciones populares son verdaderos fragmentos de la memoria colectiva, rastros sonoros en los que con el paso de los años se ha ido registrando el más auténtico sentir de las comunidades en que surgen".

Jolibert, Josette: **Formar niños productores de textos.** Santiago de Chile, Dolmen, 1994.



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

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



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



Lo que sustenta las sumas y restas de números naturales.

Por Nancy B. Ross

Magnitud y medida.

En la especie humana existe una facultad que llamamos sentido del número. Algunas especies animales poseen un rudimentario sentido del número parecido al nuestro. El sentido del número no es la facultad de contar. Éste es un proceso mental más complejo. El hombre puede cuantificar objetos y esta característica se denomina magnitud. La técnica que le permite cuantificar se denomina "técnica de medir".

La intensidad con que una mag-

nitud se encuentra en un objeto se denomina cantidad y el número que se le atribuye es la medida de esa magnitud.

La constatación de que los objetos tienen distintas cantidades de magnitudes y la posibilidad de compararlas es lo que permite construir un proceso de medida que adjudica números diferentes a cantidades de magnitudes diferentes. La existencia de ese proceso de medida es lo que convierte a esa característica en magnitud.

Las magnitudes a través de la historia.

En la Prehistoria las mediciones surgen de rituales ligados con las creencias o vigilar de la noche (tiempo); a las distancias que se debían atravesar para lograr el sustento (longitud); al esfuerzo físico para elevar o transportar algo (peso) y a las condiciones de trueque (precio).

Durante el Neolítico, la cultura agrícola ganadera y la evolución de la técnica incorpora otras mediciones y perfecciona las existentes. En las mediciones de tiempo surge el año solar; en las de longitud se hace una extensión a las áreas y los volúmenes, incorporándose como unidades de medida el metro cuadrado y el metro cúbico. La moneda se

presenta como unidad monetaria. Se crean las unidades para medir amplitudes a partir de los estudios astronómicos.

En la Revolución Industrial del SXVIII se produce una incorporación de las magnitudes en todos los campos de los conocimientos.

Actualmente, en las escuelas, dentro del área de matemática, se enseñan las magnitudes de longitud, área, volumen, amplitud de ángulos, capacidad, peso, tiempo, temperatura y velocidad media. Las cuatro primeras son las que pueden considerarse como magnitudes específicas de la matemática, las restantes corresponden al mundo de la física.

Técnicas de medir.

Dada la diversidad de las técnicas de medir asociada con distintas magnitudes es difícil hablar de técnica general de medir.

Por ello quizás sea oportuno considerar rasgos muy generales comunes a las técnicas. Éstos son:

1. Selección de una magnitud.
2. Selección de unidad.
3. Comparación por inspección visual o por mediación de instrumentos con la unidad y el objeto a medir.

Determinar una unidad para medir no es sencillo. La unidad que se



elige debe reunir una serie de condiciones. Fundamentalmente, se deben tener en cuenta dos: ser accesible y lo más exacta posible. Algunas veces se presenta el caso de tener que sacrificar la accesibilidad para lograr una mayor exactitud.

La construcción de un sistema de unidades que cumpla en la forma más exacta posible las condiciones es una preocupación de los científicos.

El sistema métrico es el conjunto de unidades de medida, con el añadido de algunos de sus múltiplos y divisores, que se utiliza para medir las magnitudes más usuales en una determinada sociedad. El sistema

Métrico Decimal viene dado por la unidad de longitud, de área, de volumen, de capacidad, de masa, así como por un conjunto de múltiplos y submúltiplos de dichas unidades resultado de multiplicarlas o dividir las por potencias de diez.

Desde el 2 de marzo de 1972 se ha instituido en nuestro país el uso del llamado SIMELA, Sistema Métrico Legal Argentino, sobre la base del Sistema Internacional que fue adoptado en la 11^o Conferencia General de pesas y medidas; teniendo en cuenta las ventajas de adoptar un sistema de unidades práctico, único para ser utilizado en todo el mundo.

Situaciones que dan sentido a las operaciones de suma y resta.

Las operaciones aritméticas de suma y resta se constituyen inicialmente como un medio de evitar los recuentos o procesos de medidas en situaciones parcialmente cuantificadas.

Estas situaciones pueden clasificarse en:

Situaciones Parte-Todo.

Por ejemplo:

Juan tiene 11 figuritas y 5 son de Boca y las restantes de River, ¿cuántas tiene de River?

Todo: 11 figuritas.

Parte conocida: 5 figuritas de Boca.

Parte desconocida: las restantes figuritas de River.

Situaciones de término Medio.

Laura tiene \$5.- más que Juan. Juan recibe más dinero y ahora tiene \$1.- más que Laura.

¿Cuánto le dieron a Juan?

Término Inicial: Laura Tiene \$5.- más que Juan.

Término medio: Juan recibe más dinero y ahora tiene \$1.- más que Laura.

Término Final: Juan recibe \$4.-

En estas dos situaciones hay una variedad de valores que pueden ser cardinales, ordinales o medidas.

El papel de los números en las situaciones podrá ser "estados" indicadores de:

- El cardinal de un conjunto.
- El ordinal de un elemento.
- La medida de una magnitud.

Cuando se resuelve una situación la incógnita puede ser la cantidad que cuantifica el total o la que cuantifica una de sus partes (parte-todo) o la cantidad que se refiere al término inicial, al medio o al final (término-medio).

El sentido del término medio puede indicar un aumento o disminución del término inicial en el caso que sea una transformación, o sea, que cuantifica la variación que ha sufrido un estado o bien puede indicar que el término inicial es mayor, igual o menor que el término final en el caso que el término medio sea una comparación, o sea que cuantifica la diferencia que existe entre dos estados que se comparan entre sí.

Bibliografía.

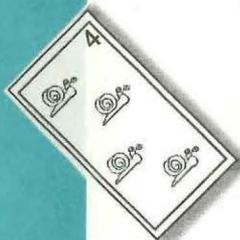
- Guzmán, Miguel de: **Cuentos con cuentas.** Barcelona, Labor, 1980.
- Palacios, Alfredo y otros: **No por mucho calcular se razona más temprano.** Buenos Aires, Universidad CAECE, 1993.

Nancy B. Ross es Profesora de Matemática, Física y Cosmografía. Ejerce en EGB, Polimodal y Terciario de Villa Gesell, provincia de Buenos Aires.



Reglas del juego.

No se utilizan comodines. Se reparten cuatro cartas a cada uno de los jugadores y se dejan cuatro más cara arriba sobre la mesa. Cada uno de los jugadores, por turno, puede tomar de la mesa cartas cuya suma sea igual a una de las cartas que tenga en la mano. Las cartas que ha tomado de la mesa, y la suya propia, las debe de guardar y ya no intervienen en el juego. Si no hay cartas sobre la mesa, o no se puede tomar ninguna, el jugador deberá dejar sobre la mesa una de sus cartas y pasa el turno al jugador de su derecha. Una vez que se han utilizado las cuatro cartas se vuelven a repartir y así hasta que se acaben todas. Al dar cartas por última vez hay que repartir igual número de cartas a cada jugador dejando sobre la mesa las que sobren. Las cartas que puedan quedar al final sobre la mesa no se contabilizan para ningún jugador. Gana el jugador que se haya llevado más cartas. Si varios jugadores tienen igual número de cartas ganan todos ellos.



Construcción y estrategias en las sumas o restas de números naturales.

La construcción de sumas y restas de números naturales se organizan alrededor de los siguientes puntos:

- La definición de los hechos numéricos (tablas de suma).
- Las propiedades de dichas operaciones.
- La invención de técnicas eficientes para el cálculo.
- La situación de situaciones en las que dichas operaciones sean pertinentes.

Muchas veces, se puede prescindir de una estrategia para adicionar ya que se recurre a la memoria visual, pero otras tantas es necesario hacerlo.

Entre las estrategias más eficientes se puede recurrir a:

- Conmutar términos.
- Buscar los dobles.
- Completar a diez o cinco.
- Sumar en vez de restar.

Las técnicas orales de suma y

resta se basan en la retención en la memoria de los números que se operan así como de los resultados de dicha operación. Dada la precariedad de la memoria, ésta exige que los números sean sencillos o fáciles de recordar.

En estas técnicas se recurre a:

- Conmutación de términos.
- Supresión o añadidos de números.
- Descomposición de términos.
- Compensación de términos.

Las técnicas escritas se construyen a partir de nuestros sistemas de numeración escrito y son algoritmos. Un algoritmo es una sucesión finita de reglas a aplicar, en un determinado orden a un número determinado de datos para llegar con certeza en un número finito de etapas a ciertos resultados. Estas técnicas apuntan a la puesta en marcha de un proceso y su justificación se basa en determinadas propiedades de la operatoria.

El trabajo áulico.

En el momento de llevar a cabo el trabajo áulico en el campo de la operatoria es importante considerar la posibilidad de abordar el desafío desde el juego; por ejemplo, con

naipes.

La actividad que se presenta a continuación es posible realizarla dividiendo al grupo en subgrupos de 4 ó 5 alumnos.

Objetivos:

- Reconocer la representación de los diez primeros números en 4 formas diferentes:

En la forma natural con los dedos →

En la forma de dígitos con los símbolos. →

En su forma escrita con la palabra. →

Como cardinal con el dibujo. →

- Potenciar la descomposición de los diez primeros números.
- Fomentar el cálculo mental.
- Iniciar la búsqueda de una estrategia ganadora.

Lo interesante de este juego es que a medida que el alumno aumenta su capacidad de operatoria, las reglas de juego se pueden modificar o sobre la base de las reglas básicas establecidas para naipes se

puede complejizar el diseño de éstos incorporando signos de operatoria, lo que permitirá trabajar esta propuesta tanto en el primero como en el segundo ciclo de la EGB.

Los valores formativos de la geografía y la historia.

(Primera parte.)

Por Mario López y Sergio Rodríguez

Preguntarnos para qué enseñar geografía e historia, qué aportan estas disciplinas al saber escolar son interrogantes que nos sirven para poder diseñar nuestro plan de estudios.

Ponerse a diseñar una propuesta curricular en cualquier disciplina debe basarse en cuatro aspectos fundamentales: la estructura de la disciplina, las limitaciones y particularidades del desarrollo cognitivo del alumno que debe asimilar los contenidos, los métodos didácticos para transmitirlos y los objetivos sociales que toda sociedad pretende conseguir. Con respecto a la enseñanza de las Ciencias Sociales, se debe tener en cuenta que aquí entra la reproducción de una serie de valores sociales destinados a las nuevas generaciones.

Todo lo expuesto permitirá:

- Relacionar el conocimiento escolar de cada disciplina con los avances científicos actuales, evitando los contenidos o tendencias desactualizadas.
- Evitar una separación entre los contenidos y la capacidad cognitiva de alumno.
- Vincular la metodología didáctica con los dos puntos anteriores.

La elaboración del plan de estudios es un medio de transmisión de conocimientos de una generación a otra, donde se decide qué se ha de enseñar, con qué marco de referencia, con qué métodos y cómo llevar a cabo la evaluación del aprendizaje. Todo este trabajo se podría sintetizar en la siguiente pregunta:

¿Qué tipo de conocimiento debería

incluirse en el plan de estudios?

Los fines de las disciplinas escolares se han visto influidos por las corrientes o escuelas educativas y el paradigma predominante en distintos momentos en cada una de ellas. Es importante tener presente la influencia que ejercen sobre nuestra práctica los modelos educativos, pero también se puede reflexionar sobre el valor formativo de la geografía y la historia, en definitiva, preguntarse ¿por qué enseñar geografía e historia? ¿Qué aporte realizan los conocimientos geográficos e históricos a la formación intelectual de nuestros alumnos?

¿Desde dónde podemos partir para analizar el tema de los valores? Un punto de partida es definir qué se entiende por saber escolar. Sin duda, puntos de vista hay muchos y no existe acuerdo entre ellos; el nuestro es tomarlo como un análisis de la realidad de sujetos precisos -los docentes-, que tienen su marco teórico sobre el que van construyendo en su formación y su práctica, para perseguir que nuestros alumnos sean autónomos en una sociedad plural y democrática.

El saber escolar se ubica entre el conocimiento vulgar y el científico, dentro de un contexto del conocimiento y de relaciones sociales, además de darse en un ámbito de relaciones entre alumnos y docentes, marcados por un objeto de estudio -la asignatura- y una calificación escolar.

La posición constructivista establece que el aprendizaje se apoya sobre los siguientes puntos:

1. El aprendizaje es un proceso





constructivo interno. El individuo recibe la información pero la construye a partir de una experiencia propia, aunque el mismo puede ser favorecido por aspectos externos.

b. El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo del individuo. Este principio que se apoya en la teoría piagetiana, la de Ausubel y otras teorías cognitivas, también se debe complementar con la idea vigotskiana, que plantea que el desarrollo cognitivo depende de las oportunidades del individuo para aprender.

c. El aprendizaje consiste en un proceso de reorganización interna. El individuo desde que recibe la información hasta que la asimila completamente pasa por una serie de fases en la que va modificando sus esquemas hasta comprender plenamente la información. El problema que se plantea, y todavía es un tema a debatir, es qué pasa cuando el alumno no comprende adecuadamente un contenido o no puede resolver un problema.

d. La estrategia más eficaz para lograr el aprendizaje es la creación de contradicciones o conflictos cognitivos. El conflicto se produce entre lo que el alumno sabe y lo debería saber.

e. El aprendizaje se favorece enormemente por la interacción social.

En función de estas referencias se establece el papel de la geografía y de la historia escolar, que es definir ciertos principios donde no están presentes estas disciplinas solamente como objetos de aprendizaje, sino también como forma de razonar que permita organizar una imagen de la realidad social.

En cuanto al papel educativo que se le ha dado a la historia, siempre ha sido fundamental en la permanencia de los valores, costumbres y creencias que las diferentes sociedades consideran trascendentes. En una época se buscó en el pasado los modelos o héroes que sirvieran de ejemplo para las nuevas generacio-

nes a partir de narraciones biográficas; en otros momentos, la historia sirvió para crear un sentimiento de pertenencia a un proyecto nacional común, de tal manera que el pasado diera cohesión a toda una sociedad.

Esa historia descriptiva y narrativa de hechos durante el siglo XX sufrió transformaciones para pasar hacia procesos de comprensión e interpretación de procesos históricos estructurados en torno a relaciones sociales. Por lo tanto, se busca explicar los hechos organizados e interrelacionados que den cuenta de los cambios y las transformaciones, pero también de las permanencias, las resistencias a los cambios, las regresiones y los conflictos.

La enseñanza del tiempo cronológico consiste en programar, diseñar y realizar actividades de aprendizaje mediante las cuales, poco a poco, el alumnado va construyendo los conceptos de medida de la temporalidad, lo que plantea la aplicación de los instrumentos y unidades de medida temporal. De esa manera se va formando la idea de tiempo como un flujo continuo y lineal pasado - futuro, que se desarrolla durante los primeros niveles educativos y en forma relacionada con otras áreas o asignaturas; por ejemplo: los tiempos verbales, las nociones de día, noche, semana, mes, año, etc., la situación temporal de las narraciones.

El tiempo cronológico es la medida que sirve al tiempo histórico, aunque sin confundir a ambos. Este último tiene por objetivo construir el sentido de diversidad temporal, es decir, de sucesión de los hechos, la utilización correcta de las periodizaciones históricas (Prehistoria, Edad Media, Edad Moderna, Edad Contemporánea, etc.), los conceptos de larga, media y corta duración, el concepto de ritmo histórico y el de simultaneidad en un período determinado.

En cuanto al valor educativo de la geografía, se la utilizó como una



descripción detallada de cada uno de los elementos que componen los lugares, convirtiéndose en largos inventarios a memorizar. En general, el sustento de esta visión era contar con una representación del territorio nacional, no sólo como ámbito de la soberanía política estatal sino también como referente natural de la pertenencia social. Ocul-tando de esta manera los conflictos, contradicciones y cuestiones proble-máticas del mundo, obviando la complejidad de las manifestaciones que se dan sobre un territorio y los conflictos que se generan por la di-versidad de intereses, racionalida-des y formas de poder puestas en juego.

Dentro del campo de las cien-cias sociales y tomando un análisis crítico, el espacio es una variable básica de los hechos sociales, al cual comúnmente se lo aislaba y tomaba como un concepto geométrico. Los esquemas espaciales que cada sujeto va conformando a lo largo de su vi-da son cada vez más complejos y más diferenciados, desde los con-textos ligados a los desplazamien-tos físicos hasta los relacionados con el procesamiento de informa-ción de los medios de comunica-ción (el mundo norte-sur, la globa-lización, el Mercosur, etc.).

Para cerrar este artículo plantea-mos una serie de suposiciones para el trabajo en el aula.

Cursos

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 cursos presenciales para el área de Formación Ética y Ciudadana y Temas Transversales en el primero y segundo ciclos de la E.G.B. 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 Tramontini y Nora Jeansalle)

● Solicite información personalmente o por carta:

CIPOD: Agrelo 3923 (1224) Capital Federal. (At: Lic. Sandro Rivera) Tel / Fax (011) 4958-1777 / 1779 / 6283
Email: edicioneslaobra@ciudad.com.ar



Suposiciones:

1. Investigar cómo aprenden los niños y los adolescentes a conocer el mundo, qué piensan de los problemas sociales. Cómo conocen, analizan y describen el mundo, desde lo más cercano a los lugares conocidos.
2. Averiguar qué piensan de los problemas medioambientales más comunes a su entorno.
3. Comprender cómo explican los problemas sociales que ocurren en distintos lugares.
4. Analizar cómo se construye el conocimiento desde la geografía y

la historia, para explicar la realidad. Tomar las teorías de la geografía y de la historia para elaborar conceptos teóricos que permitan explicar la realidad, complementado con una actitud de conocer con más profundidad la realidad.

5. Romper con el estudiar "cosas hechas", generalmente estereotipos poco rigurosos, reemplazándolos por el hacer ejercicios para comprobar si se aprendió algo concreto. El estudiar para aprobar el examen por el aprender autónomamente los problemas cotidianos.

Bibliografía.

- Aisenberg, B.; Alderoqui, S.: *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós. 1994.
- Carretero, M.; Pozo, J. I.; Asensio, M.: *Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una concepción cognitiva*. [En: Carretero, M; Pozo, J. I; Asensio, M. (comp.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor, 1989; p. 13 - 29.]
- Carretero, M.: *Construir y enseñar las ciencias sociales y la Historia*. Buenos Aires, Aique, 1995.
- Domínguez, J.: *Naturaleza del conocimiento histórico y papel de la historia en le currículum*. [En: Álvarez, A. (comp.): *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias*

actuales en la investigación y en la práctica. *Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Madrid, Visor-M.E.C, 1987.]

- Graves, N.: *La enseñanza de la geografía*. Madrid, Visor libros, 1985.
- Peters, R.S.: *Education at Initiation*. Evans, 1963.
- -----: *Ethics and Education*. George Allen and Unwin, 1966.
- Souto González, X.M.: *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona, Ediciones del Serbal, 1998.
- Trepas, C.A.; Comes, P.: *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, I.C.E.-Graò, 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.

¿Cuál es el blanco que marcó tu vida?



"...la primer papilla que le di a Mercedes lo único que quedó limpio fue el babero."

*María Eugenia,
mamá de Mercedes*

"...metió el gol, alzó los brazos y nos miró. Mi pequeño héroe había conseguido el campeonato."

*Angélica,
mamá de Carlitos*

"...cuando lo vi por primera vez con su guardapolvito blanco me dije: "sólo las mamás sabemos lo que es ser mamá."

*Matilde,
mamá de Santiago*

"...nunca me voy a olvidar la forma en que me miró Carlos cuando me vio vestida de blanco... Quisiera casarme con él otra vez."

*Julia,
esposa de Carlos*

"...una de las cosas más lindas que me pasó fue ver a Laurita tomar su primera comunión en la misma iglesia que la hice yo."

*Hélida,
mamá de Laura*

A todos nos pasó.

Hay un momento blanco en nuestra vida que nunca vamos a olvidar. Contáanos cuál es el tuyo.

ala

Concurso Nacional para compartir entre docentes, chicos y mamás

PREMIOS
Para las docentes
Ganá y renová la blancura de tu hogar

Consigna: Invitá a las mamás y a tus alumnos a que nos cuenten cuál fue el momento "blanco" que más especialmente recuerdan. Para ello deben escribir, en un máximo de 30 líneas, cuál fue ese momento y con qué prenda estaba asociado. Cada clase deberá reunir todo lo escrito por las mamás y enviarlo por correo en un sólo sobre a Casilla de Correo 300 sucursal 13 Capital Federal (C.P. 1413). Gana el aula (alumnos y docentes) que tenga las historias más lindas. El jurado estará formado por representantes de Unilever Argentina. El cierre del concurso es el 29 de septiembre del corriente año. Los resultados se darán a conocer en la revista Notiosplad del mes septiembre. Los premios son: para las docentes, **juego de sábanas, juego de toallas y toallones, mantel y jabón en polvo "Ala" para 6 meses de lavado.** Para los alumnos, **un buzo y una mochila "Ala"** para cada uno.

Bases disponibles en los consejos y delegaciones de OSPLAD en todo el País



EL ECOSISTEMA. FACTORES ABIÓTICOS.

El clima del Planeta.

Por Claudia Viola y Alejandro Lino

Variaciones locales del clima.

Todos sabemos que una cosa es establecer la relativa constancia de grandes regiones climáticas en el Planeta y otra muy diferente es determinar el comportamiento de las variables climáticas a escala local con toda certeza. En otras palabras, que mañana y pasado va a hacer frío en los polos y calor seco en el Sahara a las 12 del mediodía es una afirmación que difícilmente podría sorprender a alguien. Sin embargo, ¿quién de nosotros (estando sobrios se sobreentiende), sería capaz de aseverar con total certeza qué es lo que va a pasar con el estado del tiempo a dos cuadras de nuestra casa dentro de un par de días?

Un ligero desplazamiento de un centro de baja presión en medio del Atlántico Sur y una sudestada que inunda parte de la ciudad de Buenos Aires y el conurbano se transforma en un Pampero que despeja la tormenta o un viento del nordeste que nos obliga a sacarnos la mitad de la ropa que llevábamos puesta.

Una brusca disminución de la

presión atmosférica y el sobrecalentamiento de un campo hacen aparecer un tornado tan velozmente como luego desaparece.

Una "nube pasajera" nos empaapa durante un minuto y luego el sol nos hace hervir. "Que te garúe finito", nos grita algún amigo y de pronto una lluvia de cascotes nos hace pomada el auto.

¿Quién no salió alguna vez a las siete de la mañana de su casa, en remera y con calor, y a las tres de la tarde le cambió de golpe la temperatura, se largó una tormenta y se cachó de frío? "Fresco pa' chomba", se alcanzó a escuchar por ahí, a pesar del rechinido de nuestros dientes.

Más allá de toda cuestión anecdótica, debemos tener en cuenta que el microclima es mucho más susceptible a pequeñas variaciones de las condiciones atmosféricas que el macroclima. Por lo tanto, las variaciones locales de las condiciones climáticas resultan ser mucho más caprichosas e imprevisibles que las que ocurren a escala global.

Lo que mata es la humedad.

Una proporción variable de vapor de agua se encuentra presente como componente de las capas inferiores de la atmósfera, y dicha proporción influye en forma directa en las variables que determinan el clima y, en consecuencia, sobre el clima mismo.

Así, por ejemplo, sabemos que el vapor de agua en forma conjunta con otros gases de la troposfera, como el dióxido de carbono, participan en la absorción y retención

de las radiaciones emitidas por el sol como de las que emana la Tierra. O que variados fenómenos meteorológicos: la formación de nubes, el granizo, la nieve y el rocío se producen por el congelamiento o condensación del vapor de agua.

La importancia -entonces- de la presencia de vapor de agua en el aire como variable climática ha llevado a la necesidad de que la misma sea cuantificable. El término "humedad" es el utilizado comúnmente

"Contempla de continuo que todo nace por transformación, y habitúate a pensar que nada ama tanto la naturaleza del conjunto como cambiar las cosas existentes..."

(Marco Aurelio: *Meditaciones*. Libro IV, Fr. 36.)



para hacer referencia al vapor de agua contenido en la atmósfera y clasificar así al clima como húmedo o seco según su contenido de vapor de agua; sin embargo, éste es sólo un aspecto de dicha clasificación y es necesario realizar algunas consideraciones sobre el mismo.

En primer término definiremos como humedad absoluta a la cantidad de vapor de agua, expresada en gramos, que se encuentra presente en un determinado volumen de aire. La misma puede oscilar entre una fracción muy pequeña y aproximadamente 25 gramos por metro cúbico. Ahora bien, como esta cantidad de vapor de agua presente en el aire es responsable en parte de la presión que ejerce la atmósfera, podemos expresar la humedad absoluta

como parte alícuota de la misma y, en consecuencia, en lugar de humedad absoluta hablaremos de "tensión de vapor" y estaremos midiéndola en milímetros de mercurio. Sin embargo, la humedad absoluta no es una buena magnitud para determinar perfectamente las condiciones de humedad de la atmósfera. Si tenemos en cuenta que para cada temperatura, un mismo volumen de aire es capaz de contener una cierta cantidad de vapor de agua (Tabla 1), vemos que la humedad del aire está mejor determinada si se indica la cantidad de vapor que el aire contiene en relación con el total que es capaz de contener. Para indicar entonces esta relación se introduce el concepto de "humedad relativa", la cual se expresa en centésimas.

Tabla 1:
Cantidad de vapor de agua para la saturación.

Temperatura	- 10°C	-5°C	0°C	5°C	10 °C	15°C	20°C	25°C	30°C	35°C	40°C
g/m ³	2,16	3,26	4,05	6,80	9,40	12,83	17,30	23,05	30,37	39,60	51,12
mm de mercurio	2,2	3,6	4,6	6,5	9,2	12,7	17,4	23,5	31,6	42,0	55,1

Con los siguientes ejemplos podemos comprobar cómo la cantidad de vapor de agua existente en el aire no es representativa por sí sola del estado de humedad del mismo. Para ello consideraremos dos masas de aire A y B con las características que se especifican en cada caso.

La masa de aire A se encuentra a una temperatura de 20°C, siendo la humedad absoluta de la misma 15,16 gramos por metro cúbico. Utilizando los datos que nos proporciona la tabla 1, vemos que a esa temperatura le corresponde una

humedad de saturación de 30,37 gramos por metro cúbico. Calculando entonces para dicha masa de aire la humedad relativa obtenemos:

Humedad relativa de la masa
 $A = 15,16 / 30,37 \times 100 = 50\%$.

La masa de aire B se encuentra a una temperatura de 5°C y presenta una humedad absoluta de 5,65 gramos por metro cúbico. Consultando la tabla 1 obtenemos como humedad de saturación para dicha temperatura 6,80 gramos por metro cúbico. Realizando los cálculos ne-

La humedad relativa indica, entonces, la cantidad de vapor de agua que el aire considerado contiene en relación con la que podría contener si estuviera saturado, por supuesto en las mismas condiciones de temperatura.



La evaporación se realiza más fácilmente en un ambiente seco que en uno húmedo, por este motivo el calor en los días de humedad se hace más insoportable, pues la evaporación del sudor se lleva a cabo con mayor dificultad y, en consecuencia, el enfriamiento de la piel es menor.

cesarios la humedad relativa es de:

Humedad relativa de la masa $B = 5,06 / 6,80 \times 100 = 74,4\%$.

A pesar, entonces, de que la masa de aire B contiene un tercio de la cantidad de agua que contiene la masa A, presenta una humedad relativa superior, debido a que su temperatura es inferior.

El concepto de humedad relativa es determinante en la sequedad de un clima ya que la velocidad de evaporación viene determinada por

ella, pero al mismo tiempo la propiedad del aire para absorber la humedad de los cuerpos depende de la humedad absoluta, ya que si el aire está relativamente seco se produce una evaporación continua de agua.

En las regiones polares húmedas las pieles de animales se extienden sobre el hielo para que se sequen durante la noche ya que la pequeña humedad absoluta del aire hace que allí el secado sea mejor que en un clima cálido con mayor humedad absoluta.

EXPERIENCIA DE LABORATORIO:

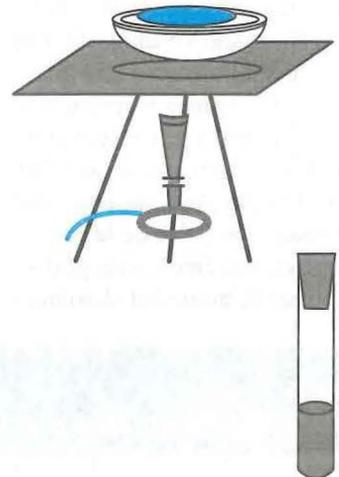
Parte 1: El aire contiene vapor de agua.

El sulfato de cobre es una sustancia que se adquiere en los viveros, ya que consiste en cristales de color turquesa cuya presencia suele considerarse decorativa en los jardines. Estos cristales de sulfato de cobre en realidad toman dicha coloración cuando se hidratan ya que en su estado anhidro son de color blanco apenas grisáceos. La "sed" de agua que presenta el sulfato de cobre hace que la forma anhidra se hidrate simplemente con el agua que contiene el aire, por tal motivo es un excelente indicador de la presencia de agua.

- Deshidratación de los cristales:

Colocar en un mortero algunos cristales de sulfato de cobre y pulverizarlos. Colocar el polvo celeste obtenido, en una cápsula de porcelana y calcinar sobre el mechero. Observará cómo el polvo cambia su color celeste a casi blanco, lo que indicará el punto final del calentamiento.

Utilizando un papel de filtro colocar el polvo obtenido rápidamente en un tubo de ensayo completamente seco y tapar herméticamente con un tapón de goma.



SULFATO DE COBRE ANHIDRO

- Hidratación del sulfato de cobre:

Colocar en un vidrio reloj sulfato de cobre anhidro y agregar lentamente pequeñas porciones de agua con un gotero o pipeta. Observar la rehidratación a través de la coloración turquesa del polvo.



- El aire contiene agua:

Colocar en un vidrio reloj sulfato de cobre deshidratado. Dejar al aire libre durante unas horas y comparar la acción del aire con la hidratación provocada en el punto anterior.

Colocar hielo en una lata vacía y observar las paredes exteriores de la misma.

Analizar lo que sucede cuando se saca algo del freezer.

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.



Se abren las puertas de la escuela

Escolares.com.ar

PROXIMAMENTE

- ▶ Estatutos del Docente.
- ▶ Compras Escolares.
- ▶ Escolares en Americaonline

www.escolares.com.ar

foros de discusión



traductores



bibliográficas



recomendados



envíe su trabajo



la educación en los medios



encuesta



soft educativo



concursos



elija un tema





Expresión Corporal en la escuela. Los recursos literarios: cuando las palabras hacen bailar.

Por Mercedes Oliveto y Dalia Zylberberg

En el artículo anterior, nos referimos a la ayuda que nos pueden brindar los objetos auxiliares, ya que por ser elementos concretos estimulan la vista, el tacto, y principalmente la sensibilidad kinestésica (muscular, articular y postural).

Los cuentos también son recursos valiosos para la incentivación en Expresión Corporal, son elementos que estimulan la formación de imágenes y conservan la fascinación del relato. Así, pueden auxiliarnos de muchas maneras; aquí van algunas de ellas:

- Centralizar la atención, en los grupos que se dispersan con facilidad.
- Establecer una continuidad en el "tema" que se está desarrollando.
- Retomar ese tema, si lo consideramos todavía inconcluso, desde un estímulo diferente.
- Agregar alguna variante, para in-

corporar matices y aspectos no trabajados.

- Favorecer el desarrollo de la imaginación.

Los cuentos ofrecen muy diversos aspectos que pueden ser tomados como incentivos para la actividad: trama, características de los personajes, situaciones de conflicto, suspenso o sorpresa. El ambiente donde transcurre.

A veces contienen juegos de palabras, onomatopeyas, rimas. Otras veces están ilustrados con dibujos y colores atractivos, y qué decir de los que mueven sus figuras o las despliegan en tridimensión, formando verdaderos escenarios. Otros son "para tocar", otros perfumados, a veces tienen un títere que se asoma entre sus páginas; y así podríamos seguir asombrándonos ante la innumerable cantidad de variantes que hoy ofrece la imaginación de sus autores y editores.

Entre todo eso, ¿qué elegir?

Como siempre, la respuesta está en los objetivos; en ese maravilloso **para qué**, que nos va señalando el sentido en el que vamos transitando, junto con nuestros chicos, el camino del aprendizaje.

En realidad, los elementos antes mencionados pueden "dar pie" a la formulación de propuestas para crear y poner en cuerpo y movimiento las propias imágenes, surgidas en resonancia con el estímulo literario.

Nos parece importante subrayar que para que la creatividad de los chicos tenga posibilidades de desarrollarse, es conveniente evitar que

el lenguaje del movimiento se reduzca a copiar o "re-presentar" lo ya presentado en lo literario.

No debe tratarse de una traducción "literal", donde sólo estaríamos cambiando los elementos propios de un lenguaje por los de otro. En todo caso, nuestro accionar debe orientar al grupo para que cada uno pueda expresarse a partir del estímulo recibido.

Aquí se hace necesario reflexionar acerca de nuestra postura: si para nosotros, lo más importante es asegurarnos el **producto**, estamos persiguiendo como logro "una linda representación del cuento". En general, esta actitud conlleva una



necesidad de control muy grande y limita el clima de libertad necesario para poder investigar. Si en cambio, consideramos la relevancia del **proceso**, tenemos la oportunidad de presenciar, en el aparente “caos” que se produce en los momentos de búsqueda, la riqueza que reside en la diversidad. Cuando cada uno responde de manera diferente a la misma pauta, se está desplegando frente a nosotros la creatividad infantil.

Al asistir a estos momentos de experimentación y descubrimiento, ensayo y error; estamos siendo gestores y testigos privilegiados del proceso de crecimiento. En esa búsqueda, los niños irán construyendo la certeza que les da el poder “contar con su cuerpo”, como medio dúctil y propio para vehicular su expresión.

Estamos equiparando el concepto de **Proceso de creación** al de **Proceso de crecimiento**, apoyándonos en la tesis propuesta por Abraham Maslow donde postula que los seres humanos comienzan a dirigirse hacia la autorrealización en cuanto quedan satisfechas sus necesidades básicas (comida, ropa, vivienda) y que recién en esas condiciones puede tender a una nueva

expresividad creadora.

La tesis de Maslow, que habla de una psicología dinámica desde donde sostiene que el hombre está sano cuando se puede autorrealizar creativamente, pone de manifiesto la importancia de que el hombre pueda tener cubiertas dichas necesidades.

La expresividad creadora se manifiesta en lo que el autor denomina “**experiencias - cumbre**”, momentos privilegiados en los que cada uno puede ser llevado “más allá de sí mismo”.

(Abraham Maslow ha sido Presidente de la Asociación Norteamericana de Psicología y autor de varias obras de proyección universal.)¹

¿Y el producto? Será mucho más rico y diverso. Nuestra función, en esos “momentos” de creación de nuestros alumnos, consiste en coordinar, encauzar, orientar, y contener, con el fin de hacer posible la producción en el seno grupal, con la mirada puesta en los objetivos hacia los que nos dirigimos.

Creemos que las áreas de aprendizaje, en especial las artísticas, deben plantearse como ámbitos propicios para la autorrealización creativa de alumnos y docentes.

El “hilo conductor”.

El hilo conductor es el que nos permite ir transitando los contenidos y objetivos planteados para la clase; el que enhebra las actividades en una línea de coherencia. La sucesión de consignas, que los docentes vamos formulando para intere-

sar a los chicos, acercarlos al tema, captar y mantener su atención, son verdaderos “cuentos” hechos a medida, y disponen de la flexibilidad necesaria para permitirnos integrar los emergentes que surjan en el grupo.

Estrategias didácticas sugeridas

PARA PARTICIPAR DEL CONCURSO "Nobel" artistas

PROPUESTA 1

Parte 1º - Modelización de la capa de ozono

Objetivo: Simular en este modelo cómo se rompe o se adelgaza la capa de ozono.

Materiales: 2 telas de poliéster o de tul o de media sombra, 1 linterna, lupas de manos o binoculares o microscopio, fósforos.

Procedimiento:

1. Observar con lupas o lupas binoculares o microscopio la tela (ver los poros).
2. Superponer las dos telas y prender encima la linterna.
3. Retirar una tela y comparar la diferencia de la cantidad de luz que la traspasa.
4. Con un fósforo prendido hacer un pequeño agujero en la tela y comparar la cantidad de luz que la atraviesa
5. **Conclusión: Si se usa una tela pasa menos luz que con dos. Si se agujerean pasa toda la luz, incluida la nociva.**
6. Dibujar y explicar cómo funciona el modelo.

Parte 2º - Actividad

Misión posible: juntos salvar el planeta

El objetivo es que los alumnos se pongan en el lugar de científicos, investigadores, políticos, gente común, docentes, alumnos, médicos, albañiles, etc. y entre todos desde su lugar en la sociedad, busquen la manera de preservar el medio ambiente.

El docente tiene que preparar papeles con la función social que cada uno de los alumnos tiene que ejercer. Entonces, cada papel debe decir: médico, diputado, biólogo, ama de casa, docente, alumno.

Se pueden armar grupos de trabajo heterogéneos para integrar así las diferentes funciones.

La idea es plantear desde su función **un problema** en relación con el medio ambiente y sugerir **una solución** para él. Ej: el biólogo plantea la alteración del desarrollo de las plantas, el médico el cáncer de piel, etc. y proponen entonces una solución alternativa.

Para terminar se realizará un foro de discusión en el que a modo de las Naciones Unidas cada uno presenta su caso y se discute entre todos.

Parte 3º: En la etapa anterior los alumnos discutieron y expresaron sus opiniones desde diferentes puntos de vista. La propuesta para esta 3º etapa es plantear que así como antes fueron docentes, científicos, investigadores, médicos etc. ahora van a ser todos artistas.

La idea entonces es que en un clima íntimo cada uno pueda expresar personalmente a través de un dibujo o pintura sus propias sensaciones y percepciones acerca de la problemática. El docente puede traer una música instrumental como fondo para la producción del dibujo, donde el objetivo es expresarle al resto de la gente su sentir.

PROPUESTA 2

Parte 1º : Modelización de la capa de ozono

Idem propuesta 1

Parte 2º: Actividad:

En el cielo... las estrellas

El objetivo es que los alumnos organicen una campaña denominada "En el cielo... las estrellas" a favor del cuidado del medio ambiente.

Esta propuesta puede tener distintos niveles y alcances, la idea es comenzar cuidando nuestro entorno cercano, el de la comunidad o el barrio al que pertenecemos para así extendernos al de nuestro planeta.

Con una buena y variada cantidad de información (qué es el ozono, la atmósfera y sus características, etc...) los alumnos tienen que preparar una campaña del estilo publicitario en la que promuevan a sus compañeros a cuidar el medio ambiente en el que vivimos.

Inventar:

- una **canción** corta o jingle.
- un **símbolo o ícono** que identifique el cuidado del ambiente.
- una **frase o un breve texto** que explicita el mensaje que se quiere transmitir o la propuesta de protección del medio ambiente.

Presentarán la campaña entre sus compañeros de la escuela o se puede pensar una modalidad de clase abierta en la que se invitará a participar a los padres.

Parte 3º: El docente les dice a los alumnos que así como pudieron comunicarse entre ellos sus pensamientos les proponen que se comuniquen con todo el país a través de un dibujo en el que puedan plasmar las sensaciones que tuvieron y sus deseos de que estas ideas prosperen, ya que los dibujos llegarán directamente a aquellos que están trabajando fervorosamente en el cuidado de nuestro planeta. Una sugerencia es ambientar el aula con todos los materiales producidos: es decir, con los símbolos, las frases pegadas en las paredes del aula.

PROPUESTA 3

Parte 1º : Modelización de la capa de ozono

Idem propuesta 1

Parte 2º: Actividad: Todas las voces, todas

El objetivo es que los alumnos escriban cartas a los diferentes organismos gubernamentales y no gubernamentales (nacionales y/o internacionales) que tengan que ver con el cuidado del medio ambiente y de este modo cumplir un objetivo doble: conocer los organismos y expresar por escrito sus sensaciones y propuestas de cuidado del planeta.

La modalidad de la actividad es una carta "abierta" en la que cada uno relatará cuáles son sus expectativas como habitante de este planeta, y su opinión respecto de lo que en la actualidad el hombre hace con el espacio en el que vive.

Se puede implementar una carta previa en la que se le escribe a un organismo para poder visitarlo o entrevistar a alguna persona encargada del tema e investigar acerca de lo que sucede en el país con este tema.

Pueden ser cartas individuales o entre los que deseen escribir voten la más significativa que tengan que ver con el tema del medio ambiente.

Parte 3º : La propuesta para esta 3º parte es decirle a los alumnos que así como antes hicieron una "carta abierta" (donde expresan y dan a conocer sus ideas sobre el tema) ahora se les propone realizar un "dibujo abierto" a toda la humanidad. Los chicos van a poder alcanzar su cometido ya que los dibujos no sólo serán enviados a la Antártida para acompañar la tarea de los científicos sino que los mejores serán tomados como base del mensaje que se dará en la conferencia de prensa a la que está invitado el Presidente de la Nación.

Concurso para docentes y alumnos

"Nobeles" artistas

Protejamos la capa de ozono

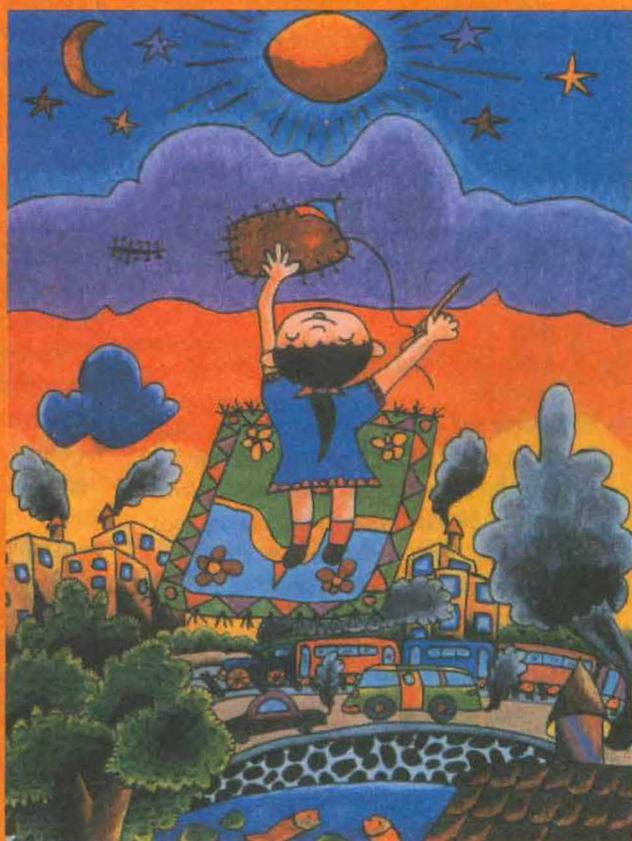
Protejamos nuestro medio ambiente

Si tus alumnos tienen entre 6 y 11 años,
preparate para viajar con ellos a la

Antártida

Organizá una actividad
con tus alumnos
para que cada uno
realice una pintura
que muestre sus ganas
de proteger la
capa de ozono.

Envía los trabajos a
Godoy Cruz 2769 - 6° Piso
(1425) Capital Federal



PREMIO

El alumno ganador,
su docente y sus papás,
viajan con
CADEA y Rexona
a la Antártida
a llevar los dibujos
de todo el país.

Pedí las bases llamando
al (011) 4777-4040
o conectate a
www.nobelesartistas.com
www.cadea.org.ar





Relato de una experiencia.

Entramos al aula, reunimos a los chicos en una ronda para contarles el cuento que transcribimos a continuación:

La casa abandonada

En nuestro barrio hay una casa abandonada. Es una casa vieja, enorme, en la que no vive nadie desde hace muchísimos años. Varios somos los vecinos que creemos que allí en realidad habita un monstruo, al que cada uno imagina de manera diferente.

El hijo del panadero afirma que seguramente se trata de un ser con piel de cáscara de pan, piernas de pan flauta, nariz de sacramento, ojos de pan de leche y cuernitos en la cabeza. En las venas no tiene sangre sino pan rallado. El hijo del carpintero lo imagina con patas de mesa, piel de papel de lija, dientes de serrucho y cabeza de madera. En vez de lavarse la cara, todas las mañanas se da una mano de barniz con un gran pincel.

Para el hijo del electricista en la casa deshabitada vive un monstruo con cinco ojitos de transistores; que en lugar de boca tiene un dial de radio y en vez de pelo, cables pelados en la cabeza. Mientras duerme recarga sus baterías poniendo los dedos en el enchufe de la pared² y para escuchar lo que le dicen debe orientar correctamente sus antenas.

Cada uno imagina el monstruo a su manera.

Cierta vez decidimos investigar la casa. Para no arriesgar a ninguno de nuestros hombres, por un pequeño agujero que había en la puerta de calle hicimos pasar al perro caniche de la señora de Sabrida, la que más se enoja cuando jugamos a tirarnos barro en la vereda. Esperamos un rato junto a la puerta de la casa abandonada.

Por fin, cuando ya empezábamos a impacientarnos, se escucharon unos rui-

dos y se movieron los pastitos cerca del agujero de la puerta.

Nos agachamos para observar mejor... y lo vimos: ¡un sapo!

- ¡El monstruo convirtió al perro en sapo! - gritó uno de nosotros.

Pero la verdadera sorpresa la tuvimos unos minutos después: del agujero de la puerta salió un perro idéntico al de la señora de Sabrida. ¡El monstruo pretendía confundirnos!

Desde ese día cuidamos del perro -convertido en sapo- y hasta le compramos un collarcito para hacerlo jugar como cuando era perro.

La señora de Sabrida, por su parte, jamás se enteró de que el perro que tiene en casa no es el verdadero.

Si, por supuesto, lo tiene merecido."

(Ricardo Mariño: *Botella al Mar*. Colección: Serie Blanca. Libros del Quirquincho).

Luego de la lectura del cuento, pedimos a los chicos que imaginen a su propio monstruo; luego, intercambiaron impresiones.

Seleccionamos entre los elementos volcados por los chicos, aquellos referentes a determinados ítems, con el fin de organizar el desarrollo de las actividades:

- **¿Cómo camina el monstruo?** Contenidos: Distintas posibilidades de apoyo. Cantidad de apoyos. Velocidad con que se desplaza. Tamaño de los pasos. Trayectorias. Direcciones, sentido. Desplazamiento con distintos frentes, etc.
- **¿Dónde vive?** Contenidos: Investigación del espacio parcial, individual y compartido; evocado o construido con objetos concretos.
- **¿Cómo es su cuerpo?** Contenidos: Esquema corporal: Forma, textura, peso, tono muscular. Posibilidad de armar el cuerpo del monstruo entre varios.
- **¿Qué cara tiene?** Contenidos: Esquema corporal. Sensopercep-

ción: registro de texturas y formas. Simetría y asimetría. Lo gestual.

• **¿Qué carácter tiene?** Contenidos: Acciones combinadas, variantes de energía.

Como vemos, las posibilidades de desarrollo de estos contenidos, nos permiten abordar el esquema corporal; el manejo del espacio, el tiempo y la energía (ver en Revista La obra N°949. Julio de 2000, el artículo "Expresión Corporal"), la comunicación, y el desarrollo de imágenes productivas, reproductivas, evocativas, etc.³

El cuento, así tratado, se convierte en eje temático de un proyecto, al permitir la continuidad del plan de trabajo en clases sucesivas.

Dicho proyecto podría extenderse interactuando con otras áreas; por ejemplo con Plástica. Para producir la integración de conoci-

mientos tales como textura, forma y color a través de la creación y confección de máscaras.

Experimentar corporalmente distintas posibilidades fomentó la ruptura de estereotipos, y poder jugar cada uno con su "monstruo-personaje" facilitó la expresión y elaboración de algunos miedos infantiles.

En su libro **Análisis de la expresión plástica**, Rhoda Kellogg cita a John Dewey: "Un gramo de experiencia (...) es mejor que una tonelada de teoría, pues sólo en la experiencia tiene cualquier teoría un significado vital y verificable (...) Debido a nuestra formación empleamos palabras pensando que son ideas para resolver interrogantes, pero esta resolución, al impedirnos contemplar la dificultad, constituye en realidad, simplemente, un oscurecimiento de la percepción".⁴



Mercedes Oliveto es Profesora Nacional de Expresión Corporal. Directora del Instituto "Gandhi". Docente de la Universidad de Buenos Aires. Capacitadora de CIPOD La obra.

Dalia Zylberberg es Profesora Nacional de Expresión Corporal. Docente del Instituto "Gandhi". Capacitadora de CIPOD La obra.

Notas.

1. Maslow, Abraham: *El hombre auto-realizado. Hacia una psicología del Ser*. Troquel. Kairós. Psicología
2. En nuestra opinión, nos parece conveniente omitir esa imagen, o acompañarla con la reflexión acerca de que eso pertenece a un cuento, pero que en la realidad no debe hacerse.

3. Oliveto M. y Zylberberg D.: *Expresión Corporal en EGB 1 y 2*. (En: *La obra para la EGB*. Año 79 -N° 949. Julio 2000.)
4. Kellogg, Horda: *Análisis de la expresión plástica en el preescolar*. Cincel.

¡Nuevas Secciones!

ARCHIVOS CURRICULARES

Contenido Curricular de producción propia en
**Ciencias Sociales,
Ciencias de la Naturaleza,
Matemática y Lengua,**

elaborado por distinguidos docentes que ponen toda su experiencia a tu servicio. Ejercitaciones, proyectos, experimentos, y temas de Didáctica para hacer de tu visita una experiencia enriquecedora.

MATERIAL DIDÁCTICO

Comenzamos con una serie de propuestas para nivel Inicial y EGB1, que harán tu trabajo en aula más sencillo y gratificante.

MAESTROS DE AMÉRICA

Un homenaje al magisterio a través de las biografías de los grandes educadores del continente.

COMO SIEMPRE, NUESTRAS ÁREAS TRADICIONALES

CLASES GEMELAS

Más de 800 contactos ya concretados entre clases hispanoparlantes de todo el mundo. Busca en nuestro listado o deja tu pedido para iniciar ya mismo tu proyecto colaborativo a través de la Internet.

NUEVA UTOPIA

Proyectos, recursos y actividades para una mejor convivencia en la escuela. Visita nuestra «Ciudad Virtual de la Paz».

LIEdu: Lista de Información Educativa

Más de 4000 maestros de toda Hispanoamérica se comunican diariamente a través de nuestra lista de correo. ¡Participa tú también!

NUEVA ALEJANDRIA

El Portal de los Educadores

50 meses en Internet al servicio de la Educación en toda Hispanoamérica

www.nuevaalejandria.com

PRESENTA

CAPACITACIÓN DOCENTE A DISTANCIA

LINGUA-MATEMÁTICA-INFORMÁTICA
ABIERTA LA INSCRIPCIÓN



Cómo elegir un software educativo.

Por Mirta G. Ceballos, Sandra C. de la Fuente y Mirta L. Rodríguez

Es sabida la importancia de la actividad lúdica en el desarrollo psicológico del niño. En las primeras etapas de la vida escolar, el pequeño necesita que el juego esté de una u otra forma incluido en sus actividades de clase. Los educadores son conscientes de este hecho y a menudo incorporan actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como reflejo de esta situación y puesto que la utilización de los ordenadores es cada vez más frecuente dentro del aula como instrumento auxiliar para llevar a cabo este proceso, el software educativo intenta aportar una serie de actividades que resulten atractivas. Los programas pretenden combinar elementos formativos y entretenidos de manera que dichas actividades resulten motivadores para los alumnos, convirtiéndose así en una útil herramienta del entorno educativo.

La intensidad del aspecto lúdico en el software educativo existente varía de un programa a otro. En algunos, aparece tan evidente y sofisticado que puede llegar incluso a anular el contenido educativo y convertirse en un mero pasatiempo. En otros, se muestra de una forma atenuada y divertida, de manera que el niño aprende con la sensación de estar jugando y su objetivo se ve cumplido. Éste es el caso de ciertos juegos educativos, los denominados "Juegos de Instrucción", los cuales contienen una serie de objetivos previamente determinados a fin de mejorar el aprendizaje.

Las funciones generales de estos programas son las de constituirse en recursos didácticos para la enseñanza de temas específicos, o de

ser herramientas utilizables en la elaboración de determinados productos.

Se suele considerar que un programa es bueno cuando une a la potencia necesaria para desarrollar una cierta actividad, la mayor sencillez de uso posible. Un buen equilibrio entre estas dos variables suele definir la calidad de un producto informático.

No hay que perder de vista el papel fundamental que la motivación juega dentro del aprendizaje. La motivación es, desde luego, un requisito importante dentro del aprendizaje en general. En el caso de los niños, el impulso motivador se consigue a menudo mediante la presentación lúdica de las diversas actividades escolares. Por eso, el software educativo, pretende presentar en mayor o menor medida, un aspecto exterior llamativo que frecuentemente incluye imágenes, sonido, colores y movimiento, todo ello unido al contenido educativo.

Dada la gran cantidad de software que invaden actualmente el mercado, los docentes debemos realizar la elección de uno u otro tipo de soft. Esta selección estará condicionada por las necesidades concretas del docente y del alumno. Las distintas elecciones recaen sobre el docente, quien debe tener en cuenta algunas de las siguientes características:

- Los recursos didácticos informáticos pueden ser: abiertos (el docente puede crear su propia actividad de aula, pero para el alumno constituye un programa cerrado) o, cerrados (las secuencias de la distintas ejercitaciones se encuentran

(Primera parte)



preestablecidas dentro del programa, impidiendo que el docente pueda ingresar actividades).

- Elementos distractores (aluvión de imágenes y colores en las diferentes pantallas, que pueden ocasionar distracción).
- Asegurarse que el soft no presente errores en sus contenidos, ni situaciones indeseables para la propuesta didáctica.
- Enfoque conceptual que presenta, si hay errores, o falta de actualización.
- Forma de presentación de las ejercitaciones (si contempla secuencias ordenadas o graduadas de ejercicios, y si permite incluir actividades).
- El uso educativo del Error. Si utiliza el error como instrumento de aprendizaje, replanteando estrategias variadas de presentación.
- El uso del Error en la Ejercitación. Si permite al alumno que se equivocó modificar su respuesta.
- Si presenta estrategias de experimentación o construcción de los conocimientos.
- Si permite variar las formas de presentación de las actividades.
- Si presenta un diseño de las pantallas adecuado a la propuesta didáctica y al contenido.
- Si permite guardar lo que el niño va realizando (favorece el seguimiento); si posibilita recuperar las actividades de los alumnos, ya sea para proseguir con ellas o para disponer de ellas permitiendo continuar el trabajo en el aula.
- Si permite imprimir sus producciones.
- Si facilita al docente aspectos de la gestión educativa, propone estrategias didácticas nuevas y acordes a las disciplinas que van dirigida.

Entre los distintos tipos de softwares educativos encontramos:

- a. Programas de simulación.
- b. Programas tutoriales.
- c. Bases de datos con información específica.
- d. Libros informáticos.
- e. Utilitarios.
- f. Programas de ejercitación y práctica.

Las características generales de cada uno de ellos son:

- a. Se trata -en general- de simular situaciones del mundo real. El programa establece salidas alternativas dentro del marco establecido; tal y como ocurre en la vida misma, los resultados están en función de las decisiones tomadas e incluso de factores imprevistos. Existen programas de simulación enfocados según las diferentes áreas: experiencias de laboratorio, construcción de máquinas, el cuerpo humano, simulación de las elecciones, etcétera.
- b. Su función es enseñar un determinado tema a partir de una propuesta didáctica estructurada y proceder al control del aprendizaje del alumno. Este tipo de programas favorece la pérdida del rol docente y, por el otro, contradicen las propuestas didácticas constructivistas.
- c. Este tipo de bases de datos es cerrada ya que el alumno no puede incorporar, quitar, incluir o agregar informaciones. Poseen información sobre geografía, historia, ciencias naturales, biológicas, etc.
- d. Enciclopedias interactivas, multimediales.
- e. Son programas no concebidos



para la utilización educativa pero que pueden tener cabida en el mundo escolar. Los procesadores de texto, hojas de cálculo, etc. forman parte de este tipo de software.

f. Este tipo de software presenta a los alumnos situaciones problemáticas, las cuales deben resolver.

El docente deberá tener en cuenta las características antes mencionadas, en función de la elección y selección de los distintos softwares para trabajar los diferentes contenidos. Un software de calidad permite que el niño incorpore conocimientos por medio de aprendizajes dinámicos, autónomos y personali-

zados. El software educativo suele unir imágenes, sonido y movimiento al contenido. Este tipo de software es el más indicado para trabajar con los niños del nivel inicial, ya que a partir de los saberes previos con que ellos llegan a la sala, se le suma la influencia del entorno, arrojando como resultado en los niños, la ansiedad por concurrir a la sala de computación, para explorar, experimentar y poner en práctica los conocimientos adquiridos.

A través de la utilización de los distintos fichajes detallados a continuación, los docentes podrán clasificar los distintos programas según las características mencionadas anteriormente.

HARDWARE- FICHA TÉCNICA

1. NOMBRE DEL SOFT:

2. HARDWARE REQUERIDO:

2.1. TIPO DE PROCESADOR:

- 386
 486
 SUPERIOR A 486
 PENTIUM

2.2. MEMORIA RAM:

- CONVENCIONAL
 EXTENDIDA

2.3. DISPOSITIVO DE ENTRADA:

- SI NO

2.3.1. DISKETERA:

- 5 1/4
 3 1/2

2.3.2. CD ROM

2.4. PLACA DE SONIDO

- SI NO

2.5. MOUSE

- SI NO

2.6. VIDEO:

- SI NO

2.6.1. TIPO:

- CGA
 VGA
 SVGA

2.6.2. RESOLUCIÓN:

2.7. ESPACIO REQUERIDO EN EL DISCO RÍGIDO:

2.7.1. PERMITE INSTALACIÓN EN EL DISCO

- SI NO

2.7.2. PERMITE TRABAJO EN RED

- SI NO

3. SISTEMA OPERATIVO

3.1. DOS

-

3.2. WINDOWS 3.1 SUPERIOR

-

3.3. WINDOWS 95 SUPERIOR

-

3.4. WINDOWS 98 SUPERIOR

-

4. POSEE MANUAL

- SI NO

OBSERVACIONES:



FICHA PEDAGÓGICA: Software de ejercitación y práctica

1. NOMBRE DEL SOFTWARE:

2. AREA:

 2.1. TEMA :

 2.2. SUGERENCIA DE USO:

3. NIVEL:

 3.1. INICIAL

 3.2. PRIMER CICLO

 3.3. SEGUNDO CICLO

 3.4. TERCER CICLO

 3.5. POLIMODAL

4. TIPO DE SOFTWARE

 4.1. ABIERTO

 4.2. CERRADO

5. TRATAMIENTO DEL ERROR

	SI	NO
5.1. SEÑALA EL ERROR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. SI SEÑALA EL ERROR:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2.1. EMITE LA RESPUESTA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2.2. NO PERMITE IR A OTRO EJERCICIO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2.3. PERMITE MODIFICAR LA RESPUESTA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2.4. CANTIDAD DE INTENTOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2.5. REGISTRO DEL ERROR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2.5.1. VISUAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2.5.2. SONORO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2.5.3. SOPORTE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. TIPO DE RESPUESTA

6.1. RESPUESTA ÚNICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2. RESPUESTA MÚLTIPLE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3. LLENADO DE HUECOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4. CORRESPONDENCIA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5. CONSTRUCCIONES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.6. SERIACIÓN/SECUENCIA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. CONDICIONES OPERATIVAS

7.1. DISEÑO ADECUADO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2. ACCESO A LA PANTALLA:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2.1. POR MENÚ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2.2. POR TECLADO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2.3. POR ICONOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3. LENGUAJE ADECUADO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.4. PRESENTA AYUDA EN PANTALLA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. TIPO DE EJERCITACIÓN

8.1. PRESENTA NIVEL DE DIFICULTAD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2. SI PRESENTA NIVEL DE DIFICULTAD:		
8.2.1. CANTIDAD		
8.2.2. VELOCIDAD DE TRABAJO		
8.2.3. TIEMPO POR JUGADA		
8.3. TIPO DE SECUENCIA		

9. CONTENIDO

9.1. LO PRESENTA EL SOFTWARE
 ¿CUÁL ES?

9.2. LO INFIERE EL DOCENTE
 ¿CUÁL ES?

OBSERVACIONES:



BIBLIOGRAFÍA:

• Muraro, Susana: Documento de trabajo N° 3: La computadora como recurso didáctico y herramienta para la producción.

Mirtha Graciela Cevallos es Profesora de Educación Preescolar con especialización en Informática Educativa, en Educación para Adolescentes y Adultos. Técnica Superior en Administración Educativa. Técnica Superior en Conducción Educativa.

Sandra Catalina de la Fuente es Profesora de Educación Preescolar con especialización en Informática Educativa, en Educación para Adolescentes y Adultos. Técnica Superior en Administración Educativa. Técnica Superior en Conducción Educativa.

Mirta Liliana Rodríguez es Profesora de Educación Preescolar con especialización en Informática Educativa, en Educación para Adolescentes y Adultos. Técnica Superior en Administración Educativa. Técnica Superior en Conducción Educativa.

FICHA PEDAGÓGICA Softwares de Simulación

1. NOMBRE DEL SOFTWARE:

2. AREA:

2.1. TEMA:

2.2. SUGERENCIA DE USO:

3. NIVEL:

3.1. INICIAL

3.2. PRIMER CICLO

3.3. SEGUNDO CICLO

3.4. TERCER CICLO

3.5. POLIMODAL

4. CONTENIDO

4.1. DESCRIPCIÓN:

4.2. SABERES PREVIOS

	SI	NO
4.2.1. LOS PRESENTA EL SOFTWARE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2.2. NO LOS REQUIERE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2.3. ¿CUÁLES SON?		

5. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS

5.1. MUESTRA:

5.1.1. RIGOR CIENTÍFICO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.1.2. PRECISIÓN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.1.3. ADECUACIÓN CURRICULAR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.1.4. MUESTRAN ERRORES: ¿CUÁLES?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.2. PRESENTAN:

5.2.1. SECUENCIA LÓGICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2.2. CLARIDAD CONCEPTUAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2.3. DIFERENTES FORMAS DE REPRESENTACIÓN:		
5.2.3.1. GRÁFICA	<input type="checkbox"/>	
5.2.3.2. ANIMACIÓN	<input type="checkbox"/>	
5.2.3.3. TEXTO	<input type="checkbox"/>	
5.2.3.4. SONIDOS	<input type="checkbox"/>	
5.2.3.5. EXPERIMENTOS	<input type="checkbox"/>	
5.2.3.6. UTILIZA JUEGOS QUE NO APORTAN NADA	<input type="checkbox"/>	
5.2.3.7. OTROS	<input type="checkbox"/>	

6. CONDICIONES OPERATIVAS

	SI	NO
6.1. DISEÑO ADECUADO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2. ACCESO A LA PANTALLA:		
6.2.1. POR MENÚ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2.2. POR TECLADO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2.3. POR ICONOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3. LENGUAJE ADECUADO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4. PRESENTA AYUDA EN PANTALLA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. INTERACTIVIDADES DEL SOFTWARE

7.1. PERMITE VARIAR LOS PARÁMETROS, VARIABLES, EN FORMA LIBRE	<input type="checkbox"/>
7.2. PERMITE VARIAR LOS PARÁMETROS, VARIABLES EN UNA SECUENCIA FIJA	<input type="checkbox"/>
7.3. NO PERMITE VARIARLOS	<input type="checkbox"/>
7.4. PERMITE REALIZAR LA EXPERIENCIA TODAS LAS VECES QUE EL ALUMNO DESEE.	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONES:

LAS MALVINAS, UNA POESÍA Y PEDRONI.

Por Viviana H. de Brusa, Viviana C. de Zenklusen, Jorge Magull, María Esther H. de Maciel, Mariela P. de Buffet, Graciela Hominal, Mónica Hoyos y Alcides Barragán



Un proyecto diseñado e implementado por el cuerpo de docentes de la Escuela Particular Incorporada N°1019 "Colegio Nuestra Señora del Huerto", de Esperanza, provincia de Santa Fe.

FUNDAMENTACIÓN:

Este proyecto propone desde el área de Lengua, despertar el interés por la literatura nacional, profundizar el análisis de poesías, destacar a un autor como José Pedroni (en el año del centenario de su nacimiento) con una riquísima obra poética, y, en base a una, "Las Malvinas", preparar el acto del 10 de junio (Día de la Afirmación de nuestros Derechos sobre las Islas Malvinas, Islas del Atlántico Sur y Antártida Argentina) y culminar con una exposición de los trabajos realizados en la integración con las otras áreas.

OBJETIVOS GENERALES:

- Descubrir en las poesías, las características de su estructura y la inclusión de recursos expresivos en relación con los efectos que se desean lograr.
- Iniciarse en la investigación a través de bibliotecas, Internet, libros que se encuentran en el hogar, etc.
- Construir y caracterizar maquetas.
- Escuchar poesías hechas canciones.
- Expresar artísticamente el contenido de la poesía.
- Expresar corporalmente el contenido de la poesía.
- Utilizar el procesador de textos en Computación.
- Traducir la poesía en Idioma Extranjero.
- Comunicar los logros de los trabajos realizados.
- Disfrutar del trabajo grupal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Lengua:

- Elaborar una entrevista.
- Diferenciar la prosa y la poesía por su diagramación, la estructura y los recursos de estilo.
- Disfrutar de la lectura de textos poéticos de José Pedroni.
- Expresar ideas, sensaciones y sentimientos en la creación de poesías propias.

Ciencias Sociales:

- Investigar la biografía de Pedroni.
- Organizar datos y elaborar una línea histórica.
- Ubicar determinadas poblaciones en el mapa de la provincia de Santa Fe.

Plástica:

- Expresar la poesía a través del dibujo y la pintura.

Música:

- Descubrir la musicalidad y la riqueza de la poesía hecha canción.

Expresión Corporal:

- Expresar el mensaje de la poesía a través de movimientos del cuerpo.

Tecnología:

- Diseñar una maqueta.
- Manejar el procesador de textos.

Idioma Extranjero:

- Análisis y traducción de la poesía.

METAS PROPUESTAS:

- Desarrollar la creatividad del niño.
- Descubrir a un majestuoso escritor regional.
- Incorporar todas las áreas posibles y propias de los CBC del 5° año de la EGB.
- Comunicar todo lo elaborado.
- Exponer los trabajos logrados.



LAS MALVINAS

*Tiene las alas salpicadas de islotes.
Es nuestra bella del mar.
La patria la contempla desde la costa madre
con un dolor que no se va.*

*Tiene las alas llenas de lunares.
Lobo roquero es su guardián.
La patria la contempla. Es un ángel sin sueño
la patria junto al mar.*

*Tiene el pecho de ave sobre la onda helada.
Ave caída es su igual.
El agua se levanta entre sus alas.
Quiere y no puede volar.*

*El pingüino la vela. La gaviota le trae
cartas de libertad.
Ella tiene los ojos en sus canales fríos.
Ella está triste de esperar.*

*Como a mujer robada le quitaron el nombre
lo arrojaron al mar.
Le dieron otro para que olvidara,
que ella no sabe pronunciar.*

*El viento es suyo; el horizonte es suyo.
Sóla, no quiere más.*

*Sabe que un día volverá su hombre
con la bandera y el cantar.*

*Cautiva está y callada. Ella es la pisanera
que no pide ni da.
Su correo de amor es el ave que emigra.
La nieve que cae es su telaj de sal.*

*Hasta que el barco patria no arde entre sus alas,
Ella se llama SOLEDAD.*

- Posibilitar el diálogo, la participación, la convivencia y el trabajo grupal.
- Recordar a las Malvinas como nuestras en un acto.

TIEMPO DE EJECUCIÓN:

20 días (20 de mayo al 10 de junio).

DESARROLLO DE LA PROPUESTA:

Lengua y Sociales:

- Investigar la vida del poeta José Pedroni.
- Seleccionar las poesías que más gusten.
- Leer las poesías elegidas.
- Según lo investigado, elaborar una línea histórica sobre la vida del poeta.
- Ubicar en el mapa de la provincia de Santa Fe, los lugares en que vivió.
- Entrevistar a su hijo Juan Carlos, nativo de esta ciudad.
- Grabar la entrevista y escucharla en grupo.
- Presentar la poesía de José Pedroni Las Malvinas.

- Leer la poesía con expresión.
- Observar el formato o la silueta de la misma.
- Diferenciarla de la prosa.
- Señalar en el croquis de las islas las semejanzas que cita el autor y con qué se las compara:
- Aclarar estas expresiones:
 - las alas salpicadas de islotes
 - el pecho sobre la onda helada
 - los ojos en los canales fríos.
- Nombrar quiénes son los compañeros de las Malvinas, según la poesía y qué hace cada uno.
- Expresar cuáles son las posesiones que desea esta ave solitaria.
- Observar la adjetivación, subrayando todos los casos en la copia.
- Explicar que la poesía tiene RÍTMO.
- Leer a coro la poesía, pronunciando con mayor fuerza las últimas sílabas de cada renglón.
- Volver a leer los versos dando

una palmada al pronunciar cada sílaba, palmeando con mayor intensidad las sílabas destacadas.

- Contar cuántas sílabas tiene cada verso.
- Definir qué es un VERSO y qué es una ESTROFA.
- Explicar que las estrofas se pueden ordenar de diversas maneras.
- Buscar la rima en la poesía.
- Destacar que la rima constituye la belleza del verso y la eficacia del ritmo.
- Marcar las rimas en todas las estrofas.
- Ejercitar rimas con otras palabras.
- Cambiar consonantes para formar otros vocablos.
- Mencionar los casos de comparación, repetición y metáforas.
- Dar otros ejemplos.
- Buscar las imágenes sensoriales.
- Escribir palabras que se relacionen con los sentidos.
- Completar cuadros agregando imágenes a distintas palabras.
- Elaborar, entre todos, poesías y escribirlas en la pizarra.
- Producir una poesía en forma individual, sugiriendo como títulos: MI PADRE, MI CIUDAD, MI PLAZA, MI MAMÁ.
- Leer las mismas ya corregidas.

COMPUTACIÓN.

- Transcribirlas utilizando el procesador de textos.

MÚSICA

Escuchar distintas poesías de José Pedroni, transformadas en canciones.

- Comentarlas con actitud crítica.

PLÁSTICA.

- Ilustrar la poesía.

TECNOLOGÍA.

- En forma grupal, construir maquetas según la descripción de las Malvinas.



IDIOMA EXTRANJERO.

- Traducir la poesía en Inglés.

EXPRESIÓN CORPORAL.

- Con una melodía acorde y la poesía recitada, en off, expresar corporalmente el contenido de la misma para el acto.

EXPOSICIÓN.

A continuación del acto, exponer todos los trabajos en la Biblioteca Escolar:

- En un pizarrón la línea histórica del vate y su fotografía.
- En las mesas:
 - ! un minicomponente con las poesías hechas canciones como cortina musical,
 - ! las maquetas,
 - ! libros del poeta,
 - ! la transcripción de la entrevista al hijo del poeta,

- ! las poesías producidas por los niños,
- ! los dibujos,
- ! y la poesía, en inglés.

Todo esto, acompañado por las explicaciones necesarias de los alumnos ante los niños concurrentes de otros años y padres.

CONCLUSIONES

- Los niños demostraron un entusiasmo inusual, más aún al recibir los medios periodísticos de la localidad.
- La capacidad creadora quedó manifestada en todos los trabajos.
- La difusión que se logró de la obra poética del gran JOSE PEDRONI.
- El enriquecimiento del alumnado con la integración de las áreas.
- Como fruto del proyecto, queda un librito armado con la recopilación de las poesías creadas por los niños.

Viviana Hominal de Brusa (Áreas de Lengua, Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana), **Viviana Compagnucci de Zenklusen** (Áreas de Matemática, Ciencias Naturales, Formación Ética y Ciudadana), **Jorge Magull** (Área de Música), **María Esther Hominal de Maciel** (Área de Plástica); **Mariela Pilatti de Buffet** (Idioma Extranjero), **Graciela Hominal** (Computación), **Mónica Hoyos y Alcides Barragán** (Área de Tecnología) son docentes de la Escuela Particular Incorporada N°1019 "Colegio Nuestra Señora del Huerto", Esperanza, provincia de Santa Fe.





MAÍZ - CHOCLO - POCHOCLO.

Por María Inés Vuotto y Lucía Viviana Zitarosa

DESCRIPCIÓN, DIAGNÓSTICO.

Un grupo de alumnos de 5to., 6to. y 7mo. grados comenzaron este proyecto, son chicos consumistas (reflejo de la sociedad actual). No diferenciaban previo a este trabajo, alimentos que podían perjudicar su salud de aquéllos que los nutrían: comían chizitos, papitas, golosinas, saladitos, etc.

Por ello surgió la necesidad de investigar y trabajar en un proyecto integrado e interdisciplinario "MAÍZ-CHOCLO-POCHOCLO" para conocer la procedencia de ese alimento y sus usos desde las actividades primarias industrializados, hasta nuestras mesas.

FUNDAMENTACIÓN:

Es importante que nuestra sociedad conozca la base de una buena alimentación, para ello debemos preparar a los chicos como portadores del mensaje a sus familias, la escuela como disparador de un modelo psicosocial de prevención inespecífica. Y darle al proyecto un enfoque preventivo, intentando reflexionar desde la institución hacia fuera.

PROPÓSITOS:

- Que logren establecer las diferencias entre alimentos nutritivos de aquéllos que no lo son y la incidencia de los mismos en su salud.
- Reflexionen sobre sus prácticas de consumo cuidando la tierra y su propio cuerpo.
- Valoren su trabajo humano internalizando los beneficios de sembrar y cosechar maíz y otros vegetales para la salud y la economía familiar.

META:

- Cosechen y consuman el producto de su trabajo.

ENCUADRE. ESPACIO FÍSICO-TIEMPO ESTIMADO.

Un patio del primer piso de la escuela, aislado del resto, resulta el espacio ideal para realizar el proyecto.

Comenzó en el año 1999, continúa en el corriente año, con proyección hacia el año 2001.

DESARROLLO.

Se inició a partir de dos ejes:

- **CIENCIAS NATURALES:** las plantas, crecimiento y desarrollo.
- **ÉTICA:** la importancia de la actividad del hombre cuidando la tierra, para su beneficio personal.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES.

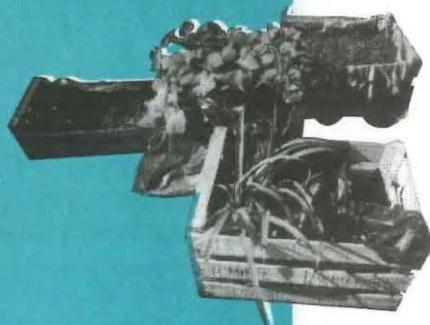
Anticipación de saberes: procedencia de alimentos a partir de dos interrogantes:

- ¿Para qué comemos?
- Siempre que nos alimentamos, ¿estamos nutridos?

Diferencias entre semillas y granos. Cultivo, cuidado, cosecha.

Formación de grupos: se armaron como agentes multiplicadores de distintas actividades: unos visitaron viveros próximos a la escuela y descubrieron que el grano de maíz es la comida preferida del hámster, la gallina, y el cerdo (Red alimentaria).

Grupos de sexto grado realizaron un trabajo de investigación sobre el grano de maíz, la planta, su fruto, cultivo en la Argentina, pro-



Proyecto implementado por docentes y alumnos de EGB 2 y 3 de la Escuela N°24 - D. E. N° 12° "Padre Castañeda" de la ciudad de Buenos Aires.



cedencia americana y exportación. Luego expusieron los conocimientos adquiridos a los alumnos de quinto grado.

Otros trabajaron sobre los usos culinarios del maíz: fécula, aceite, harina, miel, productos naturales extraídos del grano que se transforman en productos elaborados, tales como panes, bizcochos y el tan sabroso pochoclo, que convocó este trabajo.

Todos los grupos trabajaron en láminas con alimentos diversos: origen, conservantes permitidos, abonos orgánicos, distintos fertilizantes naturales y conocimos los perjudiciales para nuestra salud.

Internalizaron que el hombre depende en gran parte de esa planta, entre otras para su subsistencia.

¡MANOS A LA OBRA!

- Convocatoria de padres que estuvieran interesados en integrar nuestro proyecto.
- Preparación del lugar: acondicionamiento del patio, ubicación de los maceteros y cajones de acuerdo con la orientación de la luz solar.
- Se hicieron campos (fertilizante natural), con lombrices y desechos orgánicos sobrantes del comedor escolar, cáscaras de huevo, verduras, hortalizas, cenizas etc.
- Se dejaron estacionar tapadas y aireadas aproximadamente dos meses, para luego incorporar cajones con tierra.
- Se realizaron experiencias con descomponedores (contenidos: bacterias y hongos).
- En cajones de madera, los chicos, las maestras y una abuela italiana, "PIERINA", con experiencia, colocamos dentro de cada cajón, una bolsa de residuos agujereada para contener la tierra. Dentro de ella, piedritas para el drenaje, arena y luego tierra, para imitar un suelo natural.
- Incorporamos más lombrices recolectadas de las plazas cercanas a la escuela para oxigenar y fertilizar. (Contenido: Invertebrados beneficiosos. Su clasificación, características.) También los animales perjudiciales: Caracoles y babosas.
- Acopio de los granos del maíz y trigo y de las semillas como ajíes, morrones, tomates, zapallo, cebolla, albahaca, menta, orégano, salvia, para su secado. Posteriormente se sembró y se cubrieron con 1cm de tierra.
- También plantamos una papa con brote, varias cebollas y ajos, semillas compradas de poroto, haba (previamente remojadas), brócoli, acelga puerro, repollo, zapallo y zanahoria.
- Las regamos. A partir de allí, día por día, diferentes grupos se encargaban de regar, limpiar los "yuyos" y cuidar su producto, hasta su germinación.
- Elaboraron criterios de clasificación de granos y semillas de acuerdo con sus características, almacenamiento de las sustancias que se producen en las mismas.
- Estudio del clima y beneficios del mismo en el sembrado, estación de siembra.
- Utilización del microscopio para observación de semillas (corte transversal).
- Registro semanal de crecimiento (interrelación: matemática - computación).
- Realización de experiencias con clorofila: (Contenido: Fotosíntesis).
- Del maíz: células y pigmento.

Los chicos organizaron debates, con elaboración de mensajes ecológicos referentes, cuestionarios.





Además, se proyectaron videos alusivos del campo y sus cultivos.

Se observó que donde se había sembrado maíz crecía albahaca. ¿Por qué? El viento fue el causante del transporte de la semilla. (Contenido: Polinización, fecundación y polinización).

Trasplantamos vegetales, excepto el maíz, trigo, zapallo, que no se trasplantan.

Al cabo de cinco meses, aproximadamente, el maíz dio sus frutos, los cuales fueron de diversos tamaños. Se experimentó y se comprobó que los frutos variaban de tamaño de acuerdo con la capacidad de los cajones y de las macetas que los contenían. Semillas sembradas en espacios más grandes ofrecían frutos más grandes. También comprobamos el mismo resultado con ajíes, tomates, zapallos y sandía y zanahoria. Sin proponerlo hicimos bonsáis de vegetales.

Se comparó el crecimiento con otras plantas, por último se cosechó. A partir de allí, se cocinó el choclo, compartiendo con todos los grados de la escuela el producto obtenido, con esmero, perseverancia y cuidado.

Fue un momento inolvidable, acompañados de padres y auxiliares que nos siguieron en el cuidado de las plantas durante el verano. Los alumnos consumieron su producto, afianzando y aplicando la teoría: los usos culinarios del maíz. Cocinaron con la harina del maíz una sabrosa pizza de polenta, aromatizada con albahaca de la huerta y culminaron con el postre: pochocho dulce. Comprendieron que el pochocho además de ser una golosina, es un buen alimento.

CONTENIDOS.

CIENCIAS NATURALES.

- Los seres vivos en diversos ambientes y sus interrelaciones entre sí y con el ambiente.
- Actividades humanas y mejoramiento del ambiente.

- Reproducción sexual y asexual. Identificación de casos particulares: hermafroditismo (lombrices) y (abejas) partenogénesis.

- Vertebrados, invertebrados Animales ovíparos y vivíparos
- Equilibrio ecológico: Población, especie y hábitat.

- Crecimiento de las plantas y animales: requerimientos: suelo, agua y luz. Fotosíntesis. Fototropismo.

- Alimentación y nutrición: nutrientes, componentes de los alimentos, dietas necesarias para el organismo de acuerdo con la edad.

- Uso y manejo del microscopio: organismos unicelulares y pluricelulares.

ÉTICA.

- Hábitos de higiene y cuidado de sí mismo y de los demás.
- Carencia de los alimentos básicos.
- Sociedad de consumo: ahorro y paleativos.
- Derecho al buen consumo y beneficios a la salud. Calidad de vida de los habitantes.
- Dignificación del trabajo.
- Responsabilidad autónoma sobre sus propias acciones.

CIENCIAS SOCIALES.

- Producción de bienes y servicios primarios, secundarios y terciarios.
- El aprovechamiento de los recursos naturales.
- Problemas ambientales:
 - Las ciudades y la urbanización.
 - Los usos del suelo.
- Inmigración europea y americana.
- Cultura aborígen.
- Economía: Exportación- Importación.

LENGUA.

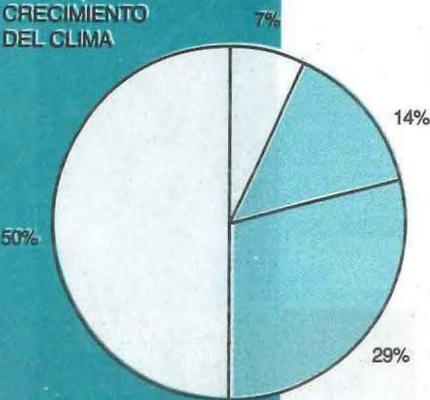
- Texto informativo: lectura, inferencia.
- Comprensión lectora.
- Practicas del lenguaje.
- Leyendas (maíz, origen americano).

INFORMÁTICA.

- Uso de PC.
- Codificación, organización y

Maíz		
Semana	Clima	Crecimiento
1	Cálido	0
2	Cálido	0
3	Cálido	0,5
4	Cálido	1
5	Cálido	2
6	Lluvioso	4
7	Lluvioso	7

CRECIMIENTO DEL CLIMA



CLIMA QUE FAVORECIÓ EN CRECIMIENTO POR SEMANA



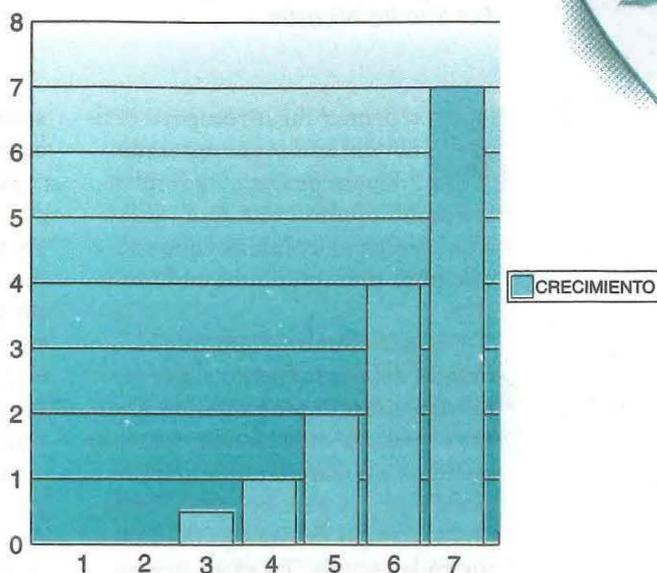
transformación de datos.

Materiales Auxiliares: semillas, tierra, piedritas, arena, cajones, macetas, canteros, láminas y computadora.

EVALUACIÓN:

De proceso, continua y dinámica. Reconocimiento de las diferentes plantas. Evaluación técnica sobre los contenidos sistemáticos estudiados. La evaluación final fue la cosecha obtenida y el consumo de la misma.

TABLA DE CRECIMIENTO DEL MAIZ



**María Inés Vuotto y
Lucía Viviana Zitarosa**
son Docentes de EGB 2 y
3 de la Escuela N° 24 -
D. E. N° 12° "Padre Cas-
tañeda" de la ciudad de
Buenos Aires.

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



La dirección de la escuela. Cuestiones, problemas y situaciones para pensar.

Por Sandra Nicastro

En primer lugar recupero el final del título que antecede "... para pensar..." y lo planteo como premisa que dará rumbo a las diferentes columnas que sobre este tema presentaremos en lo sucesivo.

"... para pensar..." porque el tiempo del pensamiento sobre sí mismo, sobre el rol profesional, sobre el trabajo en la escuela, sobre la escuela y su marco, es un tiempo que a veces se percibe como "robado" al tiempo del trabajo del Director en la escuela. Tal es así que en más de una oportunidad escuchamos frases como ésta: "todavía no hice nada, sólo estuve pensando cómo hacer con ..."

Seguramente podríamos decir que esta afirmación es extensiva al resto de los roles de la escuela y a otras organizaciones más allá de la escolar. Algo así como decir cuál es el tiempo que nos damos para pensar-nos en el trabajo, pensar en y

sobre nuestro rol y su contexto es considerado como parte del trabajo.

Más de una respuesta intentará contestar estas preguntas y para abonar el espacio de pensamiento tanto individual como colectivo proponemos diferentes tipos de presentaciones en esta Revista.

En algunas oportunidades convocaremos a especialistas en diferentes disciplinas que con experiencia en temas de dirección escolar puedan aportar sus ideas. En otras oportunidades presentaremos entrevistas a expertos en formación de Directores, a coordinadores de proyectos de formación de Directores, a Directores con diferentes trayectorias que nos relaten sus experiencias.

Cada uno desde su saber experto, desde su experiencia profesional, colaborará para instalar el pensamiento y abrir interrogantes sobre la dirección escolar como fenómeno institucional complejo.

"Pensarse" en el rol - "pensarse" en la escuela.

El pensamiento como trabajo tanto individual como colectivo permite conformar una matriz identificatoria común, un "nosotros", una pertenencia que sostiene la identidad de cada uno y los proyectos conjuntos.

Tal como Morin, E. (1994) define la complejidad, se trata de "*un enmarañamiento de acciones, de interacciones, de retroacciones...*". Es pensamiento complejo aquel en el cual "*está siempre presente la dificultad*".

Así el reconocimiento del lugar institucional de la dirección enmarcado a su vez por el marco organizacional y por el contexto implica

advertir un conjunto de variables y condiciones socioinstitucionales que operan a la manera de un soporte. También implica reconocer las tensiones constitutivas que las relacionan entre esas variables y condiciones atraviesan, tensiones que alertan sobre un tipo de dinámica particular.

Las mismas pueden analizarse en un triple escenario; por un lado, el lugar institucional de la dirección; por otro, el ámbito escolar y por último, el contexto social.

Escenarios inseparables, superpuestos, significados en la interrelación. Escenarios que a la manera de un andamiaje ordenan, regulan el



trabajo que tiene que ver directamente con los roles y con el funcionamiento de la escuela.

Desde aquí podemos sostener como hipótesis que estos escenarios encuentran un punto de interrelación en el proyecto de trabajo del Director en la escuela.

Tal como explica Schlemenson, A. (1996) se trata de metacontextos incluyentes que requieren de un cierto entrenamiento en procesos de anticipación y adaptación dado la magnitud del cambio socioeconómico, cultural, de los de adentro y los de afuera de la escuela. Cambios en los modelos y enfoques de enseñanza, cambios en las motivaciones y requerimientos en relación con la escuela como institución social, cambios en la expectativa de un rol sobre el otro.

En ese marco y tal como lo define este mismo autor, el Director se ve compelido a interpretar situaciones, traducir requerimientos en propósitos de acción, sostener el trabajo de la escuela.

La inclusión de un contexto en otro, la interrelación y los límites difusos y por momentos críticos, requieren del Director un posicionamiento como experto y profesional tanto en lo que se relaciona con el conocimiento y la metodología que dispone como docente, como en lo que se relaciona con el encuadre de trabajo de quien coordina una situación multivariable y multirreferenciada.

Y desde aquí volvemos al subtítulo de este apartado, "pensarse" en el rol y "pensarse" en la escuela pasa a ser una condición que al modo de un reaseguro garantiza algún tipo de resultados.

Schon, D. (1998) a través de sus hipótesis sobre la naturaleza del conocimiento en el campo de la direc-

ción advierte sobre la necesidad de apartarse de las propuestas que devienen de los modelos de la racionalidad técnica para entender el trabajo profesional del Director como centrado en la reflexión desde la práctica.¹

En este sentido, este autor comenta:

"Los directivos reflexionan desde la acción... Cualquiera sea la condición desencadenante, la reflexión desde la acción de un directivo es fundamentalmente similar a la reflexión desde la acción en otros campos profesionales. Consiste en sacar a la superficie de inmediato, criticar, reestructurar y poner a prueba las comprensiones intuitivas de los fenómenos experimentados; a menudo toma la forma de una conversación reflexiva con la situación".

Pero tal como lo advierte el propio Schon la reflexión desde la acción de los directivos tiene sus rasgos particulares, en nuestro caso los mismos cobran significado al conocer el ámbito y objeto de trabajo: una institución educativa.

Así advertimos la necesidad indispensable de encuadrar esa reflexión en el contexto organizativo de la escuela, teniendo en cuenta sus fines y proyecto, el sistema político y de roles y responsabilidades, las comunicaciones e interrelaciones, la ubicación socio geográfica y temporal, la población destinataria, los mandatos a la escuela, los requerimientos del contexto, los recursos, por nombrar algunas de condiciones estructurantes. Esto a su vez enmarcado en la situación de metacontextos que definíamos más arriba, que nos advierte sobre la imposibilidad de pensar la escuela separada de la trama social y de la trama intersubjetiva.

Bibliografía

- Andreozzi, M. y Nicastro, S.: *Profesión y modelos profesionales.* (En: Revista Argentina de Educación de la AGCE, Año IX N° 16, 1991.)
- Bleger, J.: *Psicohigiene y psicología institucional.* Buenos Aires, Paidós, 1964.
- Enriquez, E.: *El trabajo de la muerte en las instituciones.* (En: Kaës, R., Bleger, J. y otros: *La institución y las instituciones.* Buenos Aires, Paidós, 1989.)
- Etkin, J.: *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada.* España, McGraw-Hill, 1993.
- Fernández, L.: *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Kaës, R.: *La institución y las instituciones.* Buenos Aires, Paidós, 1989.
- Mintzberg, H.: *La naturaleza del trabajo directivo.* Barcelona, Ariel, 1983.
- Nicastro, S.: *Los roles directivos y la tarea de conducción.* [En: *Versiónes*, revista del programa de la UBA y los profesores secundarios. Año I N° 1, 1992. (a): "Dinámica de los roles directivos. El impacto de condiciones adversas". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año III, N° 5, 1994.]



- Pulpeiro, S. A.: *Ser directivo: ¿privilegio o pesada carga?* El Ateneo, 1997.
- Schlemenson, A.: *Análisis organizacional y empresa unipersonal.* Buenos Aires, Paidós, 1987.
- ———: *La perspectiva ética en el análisis organizacional.* Bs. As., Paidós, 1990.
- ———: *Organizar y conducir la escuela.* Bs. As., Paidós, 1995.
- Schon, D.: *El profesional reflexivo.* Paidós, 1993.
- Ulloa, F.: *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica.* Buenos Aires, Paidós, 1995.

1. Explica el autor:
 "Cuando emprendemos las actuaciones espontáneas e intuitivas de las acciones propias de la vida diaria, aparentamos ser entendidos de un modo especial. A menudo no podemos decir qué es lo que sabemos. Cuando tratamos de describirlos no sabemos qué decir, o hacemos descripciones que son obviamente inapropiadas. Nuestro conocimiento es de orden tácito, está implícito en los patrones de acción y en nuestra sensación respecto a las cosas que estamos tratando. Parece correcto decir que nuestro conocimiento se da desde nuestra acción."
 (Pág. 64)

Un pensar inhibido.

Estamos de acuerdo en definir el tipo de reflexión propia del Director como una reflexión desde la acción, pero entendemos que hablar de pensamiento complejo en el sentido con el cual lo definimos al principio implica un paso más, esto es: la reflexión sobre la reflexión desde la acción.

Y a esta altura cabe una pregunta: hasta qué punto esto es visto como parte del trabajo profesional, hasta qué punto los modelos de dirección desde enfoques racionales y tecnocráticos no son los esquemas organizadores desde los cuales se habla de la dirección escolar, se espera determinados resultados del trabajo del Director, se diseñan dispositivos de formación para los directivos de las escuelas.

Desde este paradigma, el problema de la dirección escolar pasa por contar con unas buenas estrategias para la acción, decisión y definición en la toma de decisiones, postura ante los otros, con el riesgo de seguir en esta línea y llegar a las posiciones de los años '50 en las cuales los resultados del trabajo de un sujeto en una posición de liderazgo dependía exclusivamente de sus condiciones personales. Esto implica omitir la dimensión institucional del desempeño y, por lo tanto, reducir el problema a un conjunto de variables propias de la persona más allá de la situación de trabajo y el ámbito en el que se encuentre.

Pensar la complejidad implica atender la dificultad, la incertidumbre, la duda, la multirreferencialidad de un campo, en el cual las relaciones unicasales y lineales no alcanzan para dar cuenta de la dinámica y dramática del mismo.

Reflexionar sobre la reflexión desde la acción pasa a ser en muchos casos parte de un espacio y

tiempos privados, ajenos para los otros, podríamos decir hasta limitados por el prejuicio propio y de los otros acerca de que esa reflexión no forma parte del trabajo que se espera que el Director realice.

En algún sentido, la racionalización que explica esta situación favorece que no sólo se inhiba el pensamiento sobre el rol y sobre la escuela, sino que además se ponga en cuestión la posibilidad de aprendizaje en el rol tanto del mismo Director en su trabajo como del Director en su lugar de formador con respecto a los otros. En este sentido pensarse en el rol y pensarse en la escuela no es visto como trabajo de los actores institucionales de la escuela en la escuela.

Y acá se instala un círculo vicioso que al decir de Etkin, J. (1993) tiene que ver con que se encarna una modalidad de funcionamiento en la cual la urgencia en relación con la acción está primero, la orientación hacia la burocratización de las prácticas es un hecho posible, las contradicciones entre lo que se piensa, se dice y se hace puede ser parte de la rutina.

Según el grado de dinámica institucional (Bleger, J.) se avanza hacia formas más o menos progresivas o regresivas de funcionamiento. La mayor expresión de esta última tiene que ver con formas de clausura institucional en tanto repliegue de los diferentes actores sobre sí mismos, el alejamiento del afuera, el cierre de puntos de contacto e intercambio. Así sólo vale la opinión y el sentir de los de adentro, que bajo la experiencia de un alto sufrimiento institucional padecen de la ritualización de su pensamiento, de la inhibición del cuestionamiento y la pregunta sobre cada uno y sobre los otros.



Sandra Nicastro es Licenciada en Ciencias de la Educación.

Los espacios de formación, ¿espacios de pensamiento?

Más que una pregunta para ser contestada de una vez y para siempre, se trata de una pregunta que intenta favorecer la presentación de opiniones y de experiencias sobre el trabajo de la dirección escolar y la formación de los Directores de las escuelas desde diferentes enfoques, modelos, contextos, disciplinas. Decíamos al principio de esta nota que invitaremos a diferentes profesionales de la educación para participar de este espacio. Sirvan las pa-

labras anteriores como inaugurales.

Este momento requiere -a modo de encuadre- de una aclaración inicial, que tiene que ver con abrir un espacio de escucha atenta y comprometida, que en base a la confianza sobre el trabajo de cada uno de los que aquí den su testimonio u opinión resultado de la experiencia y trayectoria profesionales, implique el desafío de establecer un genuino intercambio.

Cursos

CIPOD
laobra

Centro de Investigación,
Perfeccionamiento y
Orientación Docente



MODELOS INSTITUCIONALES Y PRÁCTICA DOCENTE

El Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A. presenta sus cursos presenciales sobre Modelos Institucionales y Práctica Docente en el primero y segundo ciclos de la E.G.B. 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 Tramontini y Nora Jeansalle)

▮ **Orientación vocacional en el aula.**

(Prof. María José Sabelli)

▮ **Las ciencias sociales en la E.G.B. 1 y 2: respuestas didáctico - metodológicas.**

(Prof. Mario López y Sergio Rodríguez)

● **Solicite información personalmente o por carta:**
 CIPOD: Agrelo 3923 (1224) Capital Federal. (At: Lic. Sandro Rivera) Tel/Fax: (011) 4958-1777 / 1779 / 6283
 Email: edicioneslaobra@ciudad.com.ar



En un mundo donde todo cambia, ¿debe hacerlo también la escuela?

Por Marta Alicia Tenutto

A menudo pensamos a la escuela como una institución que existió desde siempre, que estuvo allí desde el principio de los tiempos, que acompañó al hombre a lo largo de la historia. La sociedad se ha modificado sustancialmente. Pero...¿Cómo resuenen estos cambios en nuestras aulas? Para que la tecnología se convierta en una herramienta a nuestro servicio debemos convertirnos en los "amos" de la situación. Los hombres y mujeres las hemos creado, ellas pueden, y deben ser usadas por nosotros. Para esto deberemos, en primer lugar, perderles el miedo.

NOS UBICAMOS EN EL TIEMPO...

i Cuándo surge la escuela? A menudo pensamos a la escuela como una institución que existió desde siempre, que estuvo allí desde el principio de los tiempos, que acompañó al hombre a lo largo de la historia. Al verla de este modo la convertimos, sin quererlo, en parte de este paisaje ya que la concebimos como universal y eterna. Creemos que estuvo desde siempre, en todas partes y que es tan natural como la vida (Varela, Alvarez- Uría, 1999).

Este mensaje, de naturalización de la escuela, es atraído por el Modernismo, mensaje que es necesario revisar.

Gran parte del modelo de las instituciones educativas que conocemos en la actualidad está basado en la estructura brindada por los colegios jesuitas, que surgieron en el siglo XVI. Se trata de un espacio cerrado, donde el maestro es la autoridad y el conocimiento se transmite basándose en la disciplina.

Con la Revolución francesa y su proclama de igualdad, fraternidad y libertad aparecen los "Derechos del hombre". Es en este marco donde surge la educación para todos: pública, gratuita y obligatoria. En la Argentina se concreta a fines del siglo XIX con la ley 1420, de 1884. Hecho promisorio ya que varios países europeos lo reglamentan recién cuando comienza el siglo XX.

La sociedad se ha modificado sustancialmente desde entonces y numerosas propuestas han pasado por las instituciones educativas. Pero... ¿cómo resuenen estos cambios en nuestras aulas?

CAMBIA, TODO CAMBIA

El siglo XX estuvo marcado por la aceleración del cambio. Numerosos inventos han modificado la vida del hombre: los medios de transporte, los medios de comunicación, el descubrimiento de los medicamentos... Ninguno de nosotros concibe la vida cotidiana privados de electricidad, del servicio de agua, de los servicios sanitarios en los domicilios para dar sólo algunos ejemplos. La extensión de estos inventos a la mayor parte de la población ha modificado sustancialmente la vida en las ciudades.

¿Y qué sucede en las escuelas?

Vamos a realizar una suposición: invitamos a un habitante del siglo XIX a nuestras casas. Creo que, sin lugar a dudas, este hombre o mujer se sentiría sumamente perdido, o por lo menos confundido. Numerosos electrodomésticos se encontrarían ante sus ojos, un sinnúmero de perillas, luces, dispositivos se encontrarían ante él.

Ahora lo invitamos a la escuela, y específicamente al salón de clases:



bancos, papel, lápices, tiza, pizarra... las modificaciones producidas no son tantas con relación con lo que se ve, ¿y con relación a lo que se hace?

EL SIGLO DE INTERNET

Sabemos que lo establecido pugna por vencer sobre lo que pretende instituirse, aquello que se ofrece como instancia de renovación no consigue instalarse fácilmente, y cuando lo hace es al precio de transformarse al compás de lo que está hecho siempre del mismo modo. ¿Cuántas veces escuchamos que alguna actividad debe hacerse de un modo determinado y no de otro?

Es por esto, que la incorporación de la tecnología no traerá cambios en nuestras escuelas si primero no nos replanteamos algunos supuestos que permiten pensarla en este nuevo contexto internacional globalizado.

Los Profesores fuimos formados con los encuadres teóricos de hace dos siglos. En ocasiones creemos que "poseemos el saber" y actuamos desde esta convicción. En otras descubrimos que los conocimientos son efímeros, y nos aferramos aún más a lo que sabemos.

En numerosas escuelas los espacios siguen siendo ámbitos cerrados. Piensen que esto se encuentra relacionado con el saber. En aquellos tiempos (siglo XVI) los conocimientos estaban reducidos a un grupo de personas y el espacio daba cuenta de esta sujeción. Pero la sociedad actual pretende romper lo referido a la limitación espacial.

La escuela no puede, o no debe, estar ajena porque, aunque no lo pretenda, los cambios penetran por sus muros. La falta de reconocimiento de lo que sucede puede conducirla a la paradoja de que sea una institución necesaria para la in-

corporación a la sociedad, pero que esté desvinculada de ella.

Hoy, en mayor medida que en otras épocas, debemos reconocer que el conocimiento es provisorio, que debe revisarse continuamente y que la tecnología no vino a reemplazarnos sino a colaborar en nuestra tarea.

En los últimos meses hemos escuchado una multitud de voces que aluden a la necesaria incorporación de Internet a la escuela. Pero, ¿por qué y para qué?

Como ya les dije en un texto anterior, creo que es una herramienta, pero como toda herramienta hay que saber usarla.

Por eso voy a compartir con ustedes una propuesta posible, en relación con su uso.

Les sugiero comenzar a penetrar en este mundo, que se presenta como problemático y escurridizo, a través del correo electrónico, es fácil de usar y dinámico.

Compartiré con ustedes algunos de sus posibles usos:

- inscribirse y participar en listas de discusión de las temáticas que les parezcan relevantes, por ejemplo: educación, educación de adultos, autores de multimedia, y otras. O en listas en las cuales participen docentes de su nivel educativo. Al respecto, el nivel inicial es el que tiene mayor presencia. En ellas podrán obtener opiniones, pareceres, compartir dudas, pedir asesoramiento sobre una temática.

- Inscribirse en boletines que transmiten información sobre actividades culturales de diversos países. Existe una amplia oferta de actividades gratuitas a las que no concurrimos por desconocimiento.

- Inscribirse en publicaciones virtuales que transmiten novedades relativas a disposiciones, reglamentaciones, novedades educativas.

- Inscribirse en periódicos (news) que transmiten información actua-



BIBLIOGRAFÍA

Tenutto, Marta Alicia: *Internet ¿revolucionó las comunicaciones?*, publicado en www.netdidactica.com

Varela, Álvarez-Uría: *Arqueología de la escuela. La Piqueta, Madrid, 1999.*

Marta Alicia Tenutto es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, especializada en Psicopedagogía. Licenciada en Psicología. Capacitadora de CIPOD. La obra.

lizada. Existe una gran oferta en este sentido. Ellos envían por medio del correo las noticias actualizadas y los descubrimientos científicos recientes. Además sugieren direcciones de páginas en las que se puede buscar la ampliación de la información.

- Inscribirse en boletines que sugieren páginas de diversas temáticas. Éste resulta un recurso interesante para iniciarnos en lo relacionado con navegación.
- Inscribirse en listas en las que se ofrece compartir experiencias y abordajes teóricos. En diversas páginas existe la posibilidad de anotarse y recibir en el correo la dirección de otra escuela que desea intercambiar pareceres.
- Inscribirse en listas temáticas en las cuales se abordan cuestiones puntuales, por ejemplo: tecnología, innovación, marketing. En cada caso los inscriptos solicitan programas, páginas, piden soluciones a un problema y el resto procura ayudar aportando alguna idea. En general son grupos colaborativos.
- Realizar cursos gratuitos o pagos sin moverse del lugar. A su vez, en estos cursos se conocen a otros profesionales con los que seguramente se continúan intercambiando experiencias.
- Se pueden enviar trabajos realizados con los estudiantes o en forma personal a lugares distantes o cercanos, a fin de participar en Congresos, Jornadas, Eventos.
- Participar de encuentros virtuales donde se debatan temáticas. Por ejemplo he participado en un debate sobre los contenidos de Tecnología que van a implementarse en Santa Fe.
- Participar de Congresos virtuales realizados por correo electrónico. Esto quiere decir que todas las ponencias circulan entre los inscriptos al Congreso.
- Otra posibilidad consiste en intercambiar comunicación con escuelas que no poseen el mismo idioma. En este caso, la comunicación constituye una posibilidad de

aprendizaje ya que para ambos será su segunda lengua.

- Se pueden crear listas de discusión, cerradas o abiertas, para compartir un espacio de intercambio o de aprendizaje. Por ejemplo: se trata una temática vinculada con un tema a elección como puede ser lo relacionado con satélites espaciales, y se pretende conocer sobre esto. Se puede invitar a su inscripción o bien construir un anillo de intercambio entre escuelas de diversos lugares del mundo, donde en cada caso se aportará de acuerdo con posibilidades y el desarrollo que su país le permite.
- Y finalmente se puede, y en realidad es deseable que se emplee para esto, realizar propuestas con los estudiantes en los que el conocimiento se multiplique con el intercambio.

En este último caso citaré un ejemplo de actividad que fue efectivamente realizada y expuesta en el Congreso Virtual: "La escuela Propone". Un grupo de colegios armaron un circuito. El primer colegio comenzó un cuento y lo envió al segundo para que lo continuase, éste al tercero y así sucesivamente hasta que conformaron un texto. Entre la fecha de recepción y de envío tenían un plazo de una semana y si en ese plazo no conseguían escribir nada, de todos modos debían enviar el texto a la escuela que seguía en el listado.

Creo que esto es un ejemplo de cómo una herramienta puede servir para la construcción del conocimiento.

Éstas son algunas de las propuestas posibles, seguramente ustedes podrán crear y recrear muchas más.

No creo que sea reiterativo volver sobre el tema de que para que la tecnología se convierta en una herramienta a nuestro servicio debemos convertirnos en los "amos" de la situación. Los hombres y mujeres las hemos creado, ellas pueden, y deben ser usadas por nosotros. Para esto deberemos, en primer lugar, perderles el miedo.

¿Cómo proyectar desde los problemas?

(Segunda parte)

Por María Ester Patricia Nordenström



Luego de haber presentado en el artículo anterior, una aproximación a lo que significa formular problemas, en tanto instancia metodológica imprescindible en la elaboración de un proyecto educativo institucional, en el presente artículo se aborda la cuestión de la redefinición de las prácticas institucionales como proceso indispensable para que esa formulación de problemas sea realmente relevante, es decir, tenga sentido para los sujetos que actúan en la vida institucional.

¿Qué significa redefinir las prácticas de enseñar, conducir, aprender?

Ante todo implica una revisión de lo que se hace, de lo que se dice, de lo que se desea, de lo que se rechaza: es un volver a contactarse con los saberes que se tienen "ya sabidos" y con los supuestos que subyacen a los mismos, generalmente no conocidas por quienes los sustentan, pero tan condicionantes de la acción cotidiana, ya sea en el aula o desde otros ámbitos institucionales.

Frente a las preguntas: ¿Qué significa enseñar? ¿Qué significa aprender? ¿Qué significa el equipo de conducción de una escuela? pueden emerger algunos de esos fuertes supuestos de lo que es... de lo que debe ser o de lo que fue en otro tiempo. Este proceso de reflexión implica aprender un tiempo que es distinto al tiempo del rendimiento o de la producción de objetos: pensar sobre la concepción que se tiene del tiempo es imprescindible para redefinir las prácticas de la conducción y de la enseñanza. Se escucha a menudo "no hay tiempo", "no alcanza"... es necesario considerar la forma en que se lo organiza y para qué fines. La acción de analizar requiere de un tiempo específico y a su vez, cada sujeto que participa del trabajo de análisis, atraviesa por

tiempos subjetivos en la elaboración de las cuestiones abordadas.

La tarea de trabajar con los supuestos subyacentes produce una movilización intensa, ya que implica poner en suspenso aquello que se tenía por seguro, por cierto, por intocable y que orientaba y sostenía del discurso y la acción en todos sus aspectos.

Es así que el volver a considerar el sentido de cada posición institucional (docente - director - vicedirector - secretario - alumno) saca a la luz la cuestión del significado de esa institución: el porqué y el para qué de la misma, en el contexto sociohistórico presente. Profundas crisis pueden asociarse con estos temas y frente a ellas, es saludable poder poner en palabras el pensamiento/sentimiento que generan.

"Poner en palabras" no significa quedar en esos solamente, sino un umbral para otro paso: un aprendizaje sobre esa institución en la que se enseña, se aprende y/o se conduce, un movimiento exploratorio que indague a lo oculto y a lo obvio, para comprender un poco más, sobre esa compleja vida institucional.

Si de "saber" se trata, es requisito plantearse de qué modo se vinculan los sujetos de la escuela con



sus saberes:

¿Qué entiende un docente o un director por saber? ¿Qué entiende por saber un alumno? ¿Qué saberes cree el docente que sabe? ¿Cómo hizo para saberlo? Es fundamental, en una institución que se centra en la socialización de los sujetos a través del conocimiento, que estas cuestiones sean tratadas a fondo y - en este momento - emerge con fuerza el tema de los vínculos pedagógicos, en tanto relaciones que van muchos más allá de métodos y técnicas específicos de áreas o asignaturas. La práctica pedagógica tiene como eje la consideración del otro y esto implica una particular modalidad de dirigirse a él, de registrarle, de nombrarlo.

Por lo tanto es condición para que este vínculo exista, saber sobre ese otro y saber sobre uno mismo, no alcanza saber sobre el área en que se ha especializado el docente o el directivo. Estos procesos requieren de una audacia y de un cierto coraje para interrogarse sin prejuicios... es necesario aprender a hacerlo, si se desea saber qué se está haciendo en la escuela.

Si definimos la institución escolar como el ámbito en el cual los alumnos aprenden a pensar el mundo, se vuelve imperiosa la tarea de la redefinición de los vínculos pedagógicos, para reconocer y analizar a fondo la fragmentación de los contenidos que se transmiten, la esterilidad de ciertos automatismos, la desconexión de procedimientos enseñados, la atomización del saber... lo cual redundará en el consabido hastío, tanto de los alumnos, como de los docentes.

La carencia de articulación entre saberes enseñados, congela situaciones y promueve la total falta de deseo, curiosidad, interrogación en el alumno.

¿Qué preguntan los docentes a sus alumnos? ¿Qué preguntan los alumnos a sus docentes? ¿Se contesta a lo que el otro pregunta? ¿A

qué se contesta?

¿Qué se preguntan los docentes a sí mismos? ¿Qué le pregunta un directivo a un docente, y viceversa?

Es valioso recordar que las preguntas son las que nos configuran como sujetos y dan cuenta de nuestro proceso de pensamiento... ¿Se toma como eje de la práctica pedagógica el preguntar, el escuchar? ¿Se enseña a preguntar? ¿Se enseña a escuchar?

Son asuntos medulares en una práctica pedagógica, ya que sin ellos pierde sentido la transmisión del conocimiento, en tanto no es significativo para el sujeto. Un alumno que no interroga un texto o una situación concreta, no se apropia de aquellos contenidos que se intentan enseñar, quedando éstos al margen, en la medida en que no lo problematizan, no lo "tocan", "no le llegan"... aunque seguramente repetirá frente al estímulo ya sabido y esperado, la frase o la fórmula.

Un alumno que pregunta nos confronta y dejar de ser así, esa "arcilla" en la cual se creyó tanto tiempo... ese mito del modelado que asignaba al docente el sentido de su rol.

Pero estos mismos procesos de elaborar preguntas y plantear problemas es deseable que se produzcan entre otros actores institucionales: también se sacudirán los mitos de lo que significa "ser director" o "ser preceptor" o "ser secretaria".

La redefinición de las prácticas institucionales requiere de capacidad para soportar la incertidumbre y para poder asombrarse frente a lo que se va descubriendo... implica considerar los propios saberes como posibles de ser modificados, lo cual significa poder renunciar al saber estático, poder internarse en un territorio a veces muy opaco. Semejante tarea supone la complementariedad de los saberes, superando así los "saberes rivales" de uno contra otros y aceptando las propias inseguridades o carencias como posibilidades para el trabajo colectivo.

Maria Ester Patricia Nordenström es Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación. Postgrado en Gestión Educativa. Docente de la Escuela Normal Superior N° 2 "Mariano Acosta". Capacitadora de CIPOD - La obra.

10 y 17 DE OCTUBRE



CAPITAL FEDERAL

Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

TALLER DE LUDOTECA PARA DOCENTES DE NIVEL INICIAL "UNIVERSOS CLASIFICADOS Y AGRUPADOS"

Organiza:

Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) y Legión de la Buena Voluntad.

Destinatarios:

Docentes de Nivel Inicial.

Fundamentación:

la incorporación de material de desecho y/o descarte proporciona un mundo a explorar, con infinitas posibilidades, donde se "pone en escena" la transformación de los objetos y sus múltiples conexiones.

Modalidad de trabajo y temáticas a trabajar:

Se centrará en la modalidad de taller con diferentes materiales y cómo operar con ellos:

- Selección de los mismos.
- Distintas posibilidades.
- Planificación de sesiones.
- El concepto de: clasificar, agrupar y complementar.
- El cuerpo de la docente, frente y con el niño, en el momento de juego

Profesor: Hugo Grisovsky.

Auspician:



Legión de la Buena Voluntad

• Informes e Inscripción:

Tel/Fax: (011)4958-1777/1779/6283.

E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar



Entrevista a Graciela Morgade

"Los estudios de género siempre hablaron del poder"

Por María Andrea Dakessian y María José Sabelli

Continuaremos problematizando la temática abordada en escritos anteriores, aunque elegimos para esta oportunidad, presentar un formato diferente. Es por ello que entrevistamos a la Lic. Graciela Morgade, quien investiga la problemática del género y la educación, desde hace más de una década y se ha constituido en una referente de la temática. Le agradecemos su buena disposición para el intercambio, así como también, su apertura para mostrar y compartir su recorrido profesional y conceptual articulado con sus vivencias personales.

A continuación transcribiremos algunos fragmentos de la entrevista realizada, en donde quedan plasmadas algunas ideas y claras posiciones de la entrevistada sobre la problemática del género.

¿Podés contarnos tu recorrido por la investigación?

Terminé el profesorado en el '80, a la vez estudiaba la licenciatura en Ciencias de la Educación, en el '81 tuve mi primer trabajo como maestra y me invitaron a participar en Talleres de Reflexión que Graciela Batallán coordinaba. Era una investigación sobre la propia práctica, lo que fue francamente movilizador. Formamos un grupo que se llamaba GAMI (Grupo Autónomo de Maestros Investigadores). Sobre el género no tenía mucha idea, estábamos en el proceso.

Por unos estudios, estuve en Chile, ahí me encontré cerca de un grupo de feminismo, sexualidad, ya había ahí algo que me interesaba. En el '85 nació mi hija y me produjo una experiencia emocional bastante fuerte.

Creo que terminé de juntar las cosas cuando pensé que quería hacer investigación. En ese momento estaba trabajando la docencia como categoría social, la construcción social de la docencia y por algo que había leído una vez sobre las mujeres-maestras, me dije: "qué tendrá que ver", "cómo influirá si a mí me pasan estas cosas que siendo madre,

me cuesta tanto", "cómo influirá esto en un trabajo, en el que hay 90% de mujeres". Armé un proyecto con una beca del CONICET y empecé en el '87. La verdad es que siempre seguí por acá, por cuestiones de personalidad, porque estaba muy concentrada y un poco obstinada. Empecé con un grado bastante grande de dificultad.

Después tuve la oportunidad de trabajar con una maestra que fue Gloria Bonder, en el año '91 trabajamos en un programa en el Ministerio de Educación (del '91 al '95), ahí aprendí mucho, aprendí cómo se trabaja en el Estado, cómo uno a veces se tiene que ir del Estado. En el ambiente hubo un conflicto muy grande que fue ideológico y la categoría de género era uno de los problemas, ahí nosotras dijimos, nos vamos (...).

Como verán es bastante duro instalar el tema. El tema del género, en el campo educativo en general, es bastante resistido en comparación con otros campos, es un tema que tarda en entrar. Otros campos igual tienen resistencias, pero me da la impresión de que el campo educativo es particularmente resistente.



¿En qué cuestiones te basás para sostener que el campo educativo es particularmente resistente?

Yo creo que el trabajo docente es un trabajo cuantitativamente femenino y que, a diferencia de otros, no tiene la dureza del mercado que muchas mujeres enfrentan en otros trabajos. Es un trabajo en el que hay un estatuto donde se cumple, en principio: por igual trabajo se recibe igual remuneración. Es un trabajo donde está bastante naturalizado que los hombres conduzcan. Durante mucho tiempo no fue extraño que hubieran mayoritariamente supervisores varones. Además es un trabajo que se articuló durante mucho tiempo, bastante armónicamente, con las necesidades de las mujeres de estar a cargo de tareas domésticas o de los hijos. Entonces, de alguna manera, el trabajo docente tiene muy atenuados los rigores del mundo del trabajo para las mujeres y esto tiene efectos sobre la conciencia. Porque si vos estás en una empresa haciendo una tarea y ves que el de al lado tuyo gana más y hace lo mismo que vos o menos, esa experiencia, creo, genera también una cierta conciencia que hace que haya mayor sensibilidad con respecto a la cuestión. Creo, también, que hay una matriz igualitarista en la docencia argentina que debe tener que ver con la matriz igualitarista de la escuela pública, por eso pensar de que haya diferencias es bastante duro para el sector docente.

¿Por quiénes te parece que es resistido?

Bueno, yo creo que es resistido, por una parte, por el sector docente, por las maestras, por los maestros; en este sentido, creo que es resistido porque no se lo considera problema, porque es rechazado como problema, porque puesto en una jerarquía de problemas siempre es peor, digamos, el problema de la pobreza. Podemos decir en términos más teóricos, que primero aparece el problema de las clases sociales, en eso el pensamiento progresista argentino tiene bastante que ver. Cuando uno dice el pensamiento progresista, el crítico, piensa en desarrollos de raíz marxista y en la raíz marxista, la categoría de la clase social o sea la cuestión de la pobreza y la riqueza, es el principal problema. Uno lo podría traducir en términos cotidianos: qué es peor, ¿ser pobre o ser mujer? y los desarrollos de género van mostrando que justamente lo que no hay que hacer es una jerarquía de desgracias, el problema no es si sos pobre o sos mujer; se es pobre de una manera si sos mujer y se es pobre de una manera distinta si sos varón, lo mismo en los sectores medios, lo mismo que en los sectores altos. Además eso se aprende, se aprende a ser de una clase, se aprende a ser, según atribución de género porque no existe la familia en abstracto, existe la familia burguesa, la familia de los sectores populares, la familia de los sectores altos.

Entonces, desde lo que vos planteas en el sector educativo, ¿cuál es el impacto que tienen los estudios de la mujer en la educación?

Poco, lamentablemente. Por dos motivos, así como medio trágicos,



así como yo diría que en el campo educativo cuesta mucho que entren las cuestiones de género, también es a la inversa: en el campo de los estudios de género, el tema educativo es uno de los temas que resulta menos convocante, porque es el de más largo plazo. Quienes están sensibilizadas con las cuestiones de las mujeres van a temas de alto impacto social.

Son pocas las organizaciones de mujeres que conozco que se han dedicado a trabajar con el sistema educativo. Cuando digo sistema educativo, digo con las maestras, con los libros, con las directoras. En cambio, todas las O.N.Gs. tienen líneas de capacitación, de salud, salud reproductiva, tienen formación, tienen mucho material, muy interesante y muy aprovechable en el sistema educativo. El día que podamos tender los puentes para aprovechar lo que están produciendo las O.N.Gs. como material de circulación, de trabajo, en el sistema va a ser bárbaro. Se plantea que hay que entrar en el aparato del Estado, pero del aparato del Estado se desconfía; hay que trabajar con las maestras, pero de las maestras se desconfía, y además es un largo trabajo. Lo paradójico y a veces un poco desesperante es que en educación no interesa "género" y en "género" no interesa educación. Pero al mismo tiempo pienso que el campo ha crecido. Por ejemplo, en las Jornadas de Historias de las Mujeres¹ hubo mucho de educación pero en el Congreso Internacional de Educación² hubo poquísimo, casi nada sobre género, esa es una evidencia de que el cambio es lento.

En la formación docente, ¿la problemática del género está contemplada?

No, en la actualidad no. Yo estoy trabajando en el diseño, en un esbozo de lineamientos curriculares para la formación docente en la ciudad de Buenos Aires y estamos empezando a incorporar la perspectiva en algún

seminario optativo, en algunas materias, pero de a poco. Es algo que esperamos que por lo menos pueda aparecer en seminarios optativos y en el tema del trabajo y del rol docente.

¿Qué cuestiones relevantes puedes comentar con relación a la investigación³ sobre directivos/as que estás realizando?

Éste es un tema también bastante nuevo. La pregunta es: cuál es la experiencia, qué es lo que le pasa a una mujer en un cargo directivo y qué es lo que le pasa a un varón en un cargo directivo; es algo que en general no se plantea. Mi hipótesis es que hay expectativas diferenciales hacia una mujer o hacia un varón y que esas expectativas se traducen entonces en experiencias diferentes, en modos diferentes de vinculación, de construcción del poder, de ejercicio del poder, de legitimación del ejercicio. A veces una directora se enfrenta con problemas que tienen mucho que ver con el ser mujer, con el solo hecho de ser mujer, a veces hay comunidades muy tradicionales. Si esa comunidad está convencida de que el hombre es el que debe conducir las instituciones, es bastante difícil para una mujer ser directora, lo ves en muchos aspectos, por ej.: en la relación con las cooperadoras.

Hay mujeres que tienen muchísimo éxito porque se dedican mucho al trabajo, se comprometen mucho con la institución, a veces relegando lo familiar o con un alto costo emocional, pero igual esto es algo que hay que seguir investigando. Así como yo no podría generalizar cómo son las directoras, no podría generalizar cómo son los directores. Lo que sí podría decir es que hay una tendencia a tener expectativas diferentes en la comunidad educativa, en las familias, entre los maestros y las maestras, entre los chicos y chicas cuando se es un director varón. Se recibe distinto y esto tiene que ver





con que socialmente, la autoridad es un bien masculino.

¿Encontrás alguna diferencia con relación al poder y su uso en varones y mujeres?

Como yo no soy esencialista tampoco pienso que todas las mujeres y que todos los varones (...), lo que encontré o me estoy encontrando en mi trabajo de investigación es que es posible, como todos sabemos, que una mujer se masculinice y ejerza el poder al estilo masculino, no hay una manera en que todas las mujeres lo hagan, lo que yo he observado es que las mujeres directoras tienden a ejercer su influencia o pedir el compromiso más desde la matriz maternalista, civilizatoria, o tienden a apoyarse en el reglamento que es lo más racional que tiene la escuela, por eso a veces las critican porque son reglamentaristas. En el caso de los directores varones lo que opera es una especie de distanciamiento de lo cotidiano farragoso y más bien una cuestión de seducción o de distancia, lo que podríamos decir tal vez como un estilo más gerencial o más de manejar las líneas grandes pero no meterse tanto en la cuestión del conflicto cotidiano. Pero de verdad, yo creo que hay que seguir buscando, lo que a mí me parece importante es preguntarse qué pasa con el ser mujer o el ser varón en una determinada posición, en ese sentido estoy totalmente convencida de que vale la pena, entre otras preguntas, analizar, desde la perspectiva de género, el trabajo de los directores y de las directoras, porque seguramente alguna pista nos va a dar. Todavía vivimos en un país donde las mujeres ocupan muy pocos cargos de dirección.

Los estudios de género siempre hablaron del poder, el análisis del poder como yo lo estoy haciendo, tampoco es nuevo pero tiene que ver con los desarrollos de Foucault de la teoría del poder. Si pensamos que el poder se tiene, es lógico que sosten-

ganos que el poder lo tiene el poderoso, ahora si pensamos que el poder más bien no se tiene sino que se ejerce (que es la idea de Foucault) que circula, que en algunos momentos se concentra y en otros momentos no, si pensamos que el poder formal te lo delega tu superior pero que el poder real lo tenés que jugar ahí, ahí entonces está lo que podríamos llamar la micropolítica. La circulación microfísica es más reciente y tiene que ver con la apropiación de los desarrollos de Foucault por el feminismo o por las teorías de las instituciones. Que exista un entrecruzamiento entre los desarrollos de la micropolítica de la escuela con los desarrollos de género implica preguntarnos cómo es, cómo son las mujeres y varones en cargos de poder. Esto implica que pensemos que no es que por ser mujer no vas a tener poder o que por ser varón sí lo vas a tener, sino más bien estamos pensando en un conflicto no tan cosificado del poder, pensamos en un concepto más flexible. Las mujeres tienen poder, lo que hay que analizar es qué poder, sobre qué y de qué les sirve.

Lo que me parece importante es no victimizar, no estamos planteando que las mujeres "son las víctimas de...", hay una visión de un sujeto más activo. Al pensar que un sujeto se apropia, se piensa que el poder se construye.

Cuando nosotros vemos la configuración de los Estados, los presidentes, los ministros, cuando vemos a la Argentina, ahí hay algo que debe llamarnos la atención; es bueno que las mujeres ejerzamos poder pero la verdad es que a Ministra todavía no llegamos o han llegado muy pocas. Ahí es donde yo veo lo estructural, hay algo estructural, que es una tradición, una atribución de sentido y que hace que como mujeres construyamos nuestra subjetividad un poco convenciéndonos que para nosotras no es y que los otros sigan trabajando en ese mismo sentido.

Hay todavía una atribución de



sentido que va marcando límites en el desarrollo del ser humano tanto en las mujeres, como también en los varones.

LA IGLESIA

En el campo educativo hay todavía una fuerte hegemonía de la iglesia católica y hay algunas cuestiones que la iglesia ha asumido como banderas bastantes fuertes. La iglesia misma se ha opuesto a distinguir sexo y género porque pensaba que atrás de esa distinción iba a venir una aceptación de los matrimonios homosexuales, o una desvalorización del papel de la mujer en la familia. Éstas son algunas de las cosas que circulan alrededor del concepto de género, lo que se supone, el efecto que tendría en las prácticas; un efecto performativo que en realidad yo no creo que tenga francamente. No creo que porque uno hable de género pase nada, lo que sí pasa es que cuando uno adopta el concepto de género también comienzan a entrar una cantidad de variables culturales e históricas que la iglesia (en sus sectores más conservadores) no está dispuesta a aceptar.

MOVIMIENTOS DE MUJERES

En los estudios de género, que en realidad empezaron siendo estudios de la mujer, se combinaron muy rápidamente varias tradiciones, una tradición liberal que decía que el problema de las mujeres era una falla del liberalismo, entonces lo que había que hacer era trabajar por más derechos, porque el problema era que no estaba satisfecha la plena ciudadanía.

Muy rápidamente hubo un feminismo marxista en el que se empezó a entender que el problema era el capital económico, que el capital económico era el que hacía la subordinación. El feminismo marxista reconoció el problema de la mujer pero pensó que el problema era la explotación económica, entonces se su-

bordinó el tema de la mujer al tema de la clase social.

Después hubo otra línea, la del feminismo radicalizado. Radical en el sentido de los Estados Unidos, sostenía que había que pensar en varones y mujeres como en clases sociales. En realidad, en todas estas matrices se estaba pensando (excepto en el feminismo marxista) en las mujeres como un grupo totalizado. Cuando empiezan los desarrollos más profundos, el feminismo socialista sostiene que el patriarcado y el capitalismo son dos sistemas de subordinación relativamente independientes y que no se va a eliminar la posición subordinada femenina cuando se elimine el capitalismo. Empieza entonces, un interesante desarrollo sobre las diferencias entre mujeres porque antes estaba tematizada la diferencia entre varones y mujeres. El tema de la diferencia entre mujeres es un tema que en el feminismo socialista ya se empieza a pensar y que va llevando a suponer que no es lo mismo: "la mujer", que "las mujeres". Si bien hay cierta permanencia estructural que tiene que ver con el lugar de la procreación en la familia hegemónica-burguesa, en la vida cotidiana esas subjetividades se constituyen de manera diferente. Entonces ahí empiezan a pensarse las cuestiones sexo-género, las de clase social, las cuestiones culturales étnicas, las edades. No es lo mismo ser mujer joven, mujer adulta o mujer vieja, mujer mapuche, mujer negra, mujer pobre, mujer rica; mujer negra mapuche. Al hacer todas las combinaciones, se complejiza la cuestión, se complejiza bastante...

MIRADA DE MUJER

Yo creo que si no fuera mujer en el año en que estamos no me hubiera dedicado a esto, porque si vemos los estudios de la mujer, nacieron realmente de la mano del movimiento social de mujeres, o sea que aquí hay algo que es el ser mujer. Creo que, por un lado, da una experiencia y por otro, habilita. Yo empecé a hacer mis estudios sobre el género cuando fui madre, me costó mu-



chísimo dividir mi vida entre la pasión por el trabajo y la pasión por mi hija y bueno, eso me pasó por ser mujer, me pasó a mí; creo que hay algo allí de la misma condición femenina, más cosas de mi historia, cuestiones familiares y personales. Hay mujeres que les pasan estas cosas y no se dedican a estudios de la mujer.

Se hace duro poder con varias cosas, desarrollarte en una profesión y mantener tu pareja, tener hijos, divertirte de vez en cuando y además estar actualizada, delgada, todas esas cosas que hay que hacer para ser la súper-mujer, que es el modelo que todavía tenemos como deuda para discutir, ¿no? La mayor parte de las mujeres, excepto algunos grupos, creo yo de la clase media, tienen, tenemos, el mandato de poder con todo, de hacer todo, y esto es una carga muy grande. Por eso yo creo que ser mujer me llevó a ver esto y en ese sentido abre a la comprensión, porque bueno, me dedico a esto, me lo pregunto y me parece importante. Me parece importante, cuando a otros no les parece importante. Creo que tiene que ver con la relación entre la experiencia y la conceptualización, no sé si más adelante vamos a llegar a una mayor complementación de miradas, pero por ahora, al menos yo lo veo así.

Para pensar la complementariedad de miradas vale la pena analizar con qué nos quedamos de lo que lo femenino y de lo masculino. Yo, de lo femenino, me quedo con el cuidado, con la posibilidad de recibir, con la posibilidad de contener, con la posibilidad de atender, con la posibilidad de hacer agradable la vida cotidiana, lo que no me gusta es que eso sea obligatorio y lo que no me gusta es que eso no sea humanamente valioso y que no se desarrolle también en los varones. Creo que la firmeza, la agresividad que lleva a la acción, el uso de la palabra, la representación de lo público, yo me quedo con eso de los varones, de algunos varones. Entonces lo que creo es que en realidad lo que hay que pensar es con qué nos quedamos de lo mejor de cada uno para educar a los seres del futuro. Yo apuesto, como madre, a eso.

Tengo una mujer y un varón, trato de educar a una mujer fuerte, porque por ahora va a tener que ser fuerte y a un hombre sensible, después son el conjunto de estereotipos que se puedan imaginar porque nadie, ni yo misma, que hace 15 años que trabajo en esto, me he librado de montones de cosas. Pero también creo que analizarlas me hace más libre, eso sí, me hace más libre, porque me hace decir: "yo lo hago porque..."

Notas

1. VI Jornadas de Historia de las Mujeres y Congreso Iberoamericano de Estudios de las Mujeres y de Género. Agosto del 2000, Buenos Aires, Argentina.

2. II Congreso Internacional de Educación "Debates y utopías". Julio de 2000, Buenos Aires, Argentina.

3. "La problemática del poder y la autoridad en la perspectiva de la transformación escolar. Mujeres y varones en cargos de decisión en las escuelas", apoyado por UBACYT con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), con la dirección de las Lics. Graciela Batallán y Graciela Morgade y realización junto a colaboradoras.



Graciela Morgade es Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Master en Ciencias Sociales y Educación (FLACSO). Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires y de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.



Tengo en mi clase... un chico con limitaciones auditivas.

Por Dora Kweller

La información sobre este tipo de problemáticas nos lleva a la reflexión, y desde la reflexión, maestros y psicólogos podemos elaborar estrategias educativas que benefician a estos chicos.

En nuestro país, uno de cada mil niños tiene problemas auditivos, y son contados los casos de sordera total. La mayoría de los chicos que sufren esta limitación (sin problemas sobreagregados) pueden acceder a la comprensión del lenguaje por medio de un audífono o con un implante coclear. Es importante para todos los docentes aprender a tratar a estos chicos y el primer paso es el reconocimiento de su limitación y el grado de severidad de la misma.

¿Qué es oír? Desde el primer día de vida, el estímulo sonoro nos invade, nos penetra, nos asusta, nos permite gozar del placer de oír una melodía y jugar con los sonidos. El estímulo auditivo entra en nuestro cerebro, sale por la boca, la lengua trabaja, y en el interior de nuestro cuello se produce un cosquilleo con cada sonido que liberamos. El oído es el sentido alerta que delata presencias y ausencias, que anticipa peligros y prepara al ser humano para un paso fundamental en su desarrollo: la adquisición del lenguaje.

Estudios como la impedanciometría, audiometría y otros, permiten medir los umbrales de audición en el momento del diagnóstico.

Cómo reconocer el grado de hipoacusia en un chico.

Hipoacusia severa:

Existen grados en la hipoacusia. Cuando es severa, los niños reaccionen sólo ante sonidos fuertes y voces graves, y tienen dificultades para percibir voces y ruidos agudos.

Muchas veces responden a su nombre, escuchan el ladrido del perro y la música (especialmente si suenan tambores). Rehabilitados desde pequeños pueden llegar a hablar y ser entendidos. La voz que emitan dependerá de la reeducación, de sus capacidades, del entorno y de la continencia que se les brinde.

Son chicos hiperquinéticos y se irritan fácilmente, la imitación es la base de muchas conductas corporales, provocada por el deseo de agra-

dar y ser reconocido. Hay gente que imagina que estos chicos son tristes, y no es así. Siempre están interesados en algo, como si necesitaran suplir su limitación siendo chistosos, curiosos, inquietos, investigadores.

La mayoría de estos chicos son reeducados en escuelas especiales, otros con coeficientes intelectuales altos, son derivados a escuelas primarias comunes pues su inteligencia les permite suplir su problema. Se adaptan bien a este tipo de escolaridad y se integran con sus compañeros, y con la ayuda de una fonoaudióloga o una profesora de sordos como maestra de apoyo, logran educarse en cualquier escuela barrial que los acepte.

Gracias a la nueva ley contra la discriminación, a los problemas económicos por los que están pasando las escuelas privadas y al desarrollo de planes de integración, hay una población de chicos con limitaciones auditivas que ingresan en escuelas primarias comunes. Sin embargo, no resulta sencillo integrar a un chico con necesidades especiales y ayudarlo en su desarrollo con el mismo ritmo educativo que tienen sus compañeros.



Hipoacusia leve:

Hay chicos a los que no se les detecta la hipoacusia hasta que ingresan en la escuela primaria. Allí, el maestro los observa como chicos distraídos, aprenden a hablar por audición y por lectura labial espontánea; suplen su problema con una conexión muy importante con el medio que los rodea. A partir del desarrollo de la escritura, se presentan elementos que denuncian el trastorno auditivo leve (omisiones, confusiones de letras, disociaciones de sílabas o palabras, estructuración deficitaria de la oración).

Existen otros índices a tener en cuenta, como por ejemplo que el niño demuestre disfrutar con los ruidos estridentes y que no responda correctamente a las preguntas, sobre todo cuando son formuladas en clase. También se observa en estos chicos que deforman algunas le-

tras y que tienen voz nasal. El chico con una pérdida leve de la audición se parece más a un niño oyente que a uno con limitaciones auditivas.

A veces es tal el nivel de negación paterna que los padres de estos niños dicen que son distraídos, e incluso los pediatras pueden llegar a confundir esta sintomatología con problemas emocionales, demorando años la derivación a tratamientos adecuados. Esta clase de chicos también provocan confusiones en los diagnósticos que realizan los gabinetes psicofísicos y en general son los maestros, con la observación diaria del niño, quienes terminan por detectar sus leves problemas auditivos.

Los niños con limitaciones auditivas son niños como todos, se destacarán en alguna actividad y tendrán dificultades en otras.

¿Cómo ayudarlos positivamente en su desarrollo?

¿Alcanza solamente con la buena voluntad y el amor que el maestro trata de darle?, ¿cómo debería manejarse el maestro con este tipo de chicos?, ¿cómo deberá responder a las preguntas que le hacen sus compañeros?, ¿cómo debe manejar su socialización en el grupo?

Es aconsejable que los maestros de estos chicos graben previamente en un cassette (que aportará el alumno) los puntos más importantes de los temas que se dictarán en clase. De esta manera se logra un intercambio asiduo con la fonología de apoyo quien -en general- se adelanta a los temas graba-

dos por el maestro y, muchas veces, en su casa, aumenta el volumen de la grabadora para que el chico por audición pueda acceder por sí mismo al tema.

En cuanto a la socialización, si el niño no tiene problemas emocionales entonces se puede hablar abiertamente con el grupo sobre lo que significa tener una limitación auditiva, y se podrá estimular al niño a que tenga un intercambio, para que paulatinamente pueda responder a las preguntas de sus compañeros. Para lograr este intercambio es necesario que el docente ordene la clase de manera que las preguntas



Bibliografía.

- Kweller, Dora: *El proceso de entender y ser entendido*. Edic. Silzu.
- ———: *¿Adoptivo? Otro método que estimula el diálogo, la reflexión y las preguntas*. Edic. Silzu.

que se realicen sean formuladas de a una por vez y en un ambiente silencioso.

Si se logra este modelo de vínculo comunicacional en el aula, en los recreos el chico no tendrá mayores problemas pues sus compañeros ya sabrán cómo hablarle. Lo mejor para cualquier chico es hablar sin tapujos sobre lo que le sucede. Para estos niños con una limitación sensorial, decirle a un compañero "no hablen todos a la vez porque no entiendo nada" es una manera de asumir el problema y de evitar futuros trastornos emocionales. Poco a poco, el chico con limitaciones auditivas se irá integrando en los recreos y elegirá participar en juegos que requieran de dos o tres participantes. En grupos pequeños entenderá las consignas del juego y sabrá cómo responderlas.

Es importante recordar que el niño con limitaciones auditivas, por no poder acceder a la mediatez del lenguaje, utiliza su cuerpo como vía regia de expresión y a veces hace una descarga motriz más intensa y violenta que el chico oyente. Los conflictos psicológicos pueden ser más frecuentes en los hipoacúsicos leves que en los niños con limitaciones auditivas profundas ya que éstos, por no haber tenido nunca acceso al sonido, no añoran ni envidian algo que no han perdido. El hipoacúsico leve, en cambio, se siente más cerca del oyente, y su deseo de emularlo provoca competencia.

En la escuela primaria son tantos los temas y las materias que el chico tiene que aprender que es importantísimo instalar desde el primer día un cuaderno de comunicaciones para la maestra especial y los padres, de manera que ellos también puedan ir interiorizando al chico de los temas que serán explicados en clase.

Es muy positivo que el chico se siente en la primera fila y al lado de un compañerito que tenga muy buena letra, pues de este modo podrá ir copiando todo lo que no pudo aprender por audición.

En cuanto al grupo en general, es bueno hablar con todo el grado acerca de las limitaciones que todos tenemos y del modo en que podemos superarlas. El tema de la solidaridad es un aprendizaje mutuo y constituye un camino a trabajar desde pequeños. Trabajando desde chicos este tema quizás logremos formar adultos menos enfermos psíquicamente, con capacidad de entender y aceptar a los demás. Esto conllevaría a una sociedad psicológicamente más madura, pues la inmadurez psíquica es una de las causas que promueve la discriminación, el odio y la violencia.

Es muy importante también que los docentes que reciben un chico diferente en el aula se formen en el tema, que lean todo lo que está a su alcance y que tengan un intercambio con profesionales especializados.

El trabajo en red en estos casos es esencial, la maestra deberá tener asiduas reuniones con los padres, con la fonoaudióloga que lo atiende y si es necesario, también con la psicóloga y con los abuelos que cuidan al niño mientras sus padres trabajan. Todas estas personas colaborarán con el docente informando y ayudándolo a entender al chico. En este punto la inclusión de grupos de reflexión familiar dentro del ámbito escolar es fundamental, porque permite que esta crisis inicial (durante la cual los padres y el pequeño temen a la discriminación y a la incompreensión del problema por parte de la escuela), sea elaborada en el trabajo en red con todas las personas que están en contacto con él. Con esto estamos realizando prevención primaria, evitamos que la enfermedad psíquica se instale. La escuela puede funcionar como soporte y acompañante de la familia; este intercambio en red puede modificar la actitud de dependencia que impulsa a los padres a depositar en las instituciones (sobre todo en las privadas que poseen gabinetes psicopedagógicos, escuela para padres, recreación extracurricu-



Dora Kweller es Psicóloga. Familióloga. Miembro Fundadora del Instituto de Orientación Familiar (OIF) y Ex Directora del Instituto "Cre-siendo".

lar, etc.) la posibilidad mágica de que su hijo se convierta en "el primero de la clase", a pesar de su problema. A veces el chico se convierte en el primero de la clase cuando su coeficiente intelectual es altísimo, dado que se trata de chicos a quienes se les exigió desde muy chiquitos (con un aprendizaje individual en el hogar) un desarrollo del lenguaje exacerbado y superior al de los chicos en general, dado que la familia intentó de este modo compensar su déficit.

Para finalizar este informe, escuchemos las palabras de la Lic. Adriana Inés Nervi, hipoacúsica, miembro del CEAGRHI (Centro Argentino de Graduados Hipoacúsicos):

"... es sabido que aquél que no ha recibido una buena base educativa a

nivel primario, verá dificultado su acceso a los niveles posteriores, por la imposibilidad de seguir el ritmo de las clases y la falta de servicios de apoyo. Una gran cantidad de adultos sordos e hipoacúsicos con una capacidad intelectual notable, pero con una deficiente base educativa, realiza actividades laborales realmente denigrantes debido a su mala preparación para la vida, y por consiguiente se sienten totalmente frustrados y desvalorizados...

...No es necesario ni conveniente crear un programa adaptado de estudios ya que reafirmaría la descalificación social del sordo, más bien se deberían instrumentar recursos pedagógicos que le permitan acceder a la misma currícula que el oyente".

Cursos



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 Juegos en el primero y segundo ciclos de la E.G.B. 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 E.G.B: todo un desafío.
(Prof. Hugo Grisovsky)

● Solicite información personalmente o por carta:

CIPOD: Agrelo 3923 (1224) Capital Federal. (At: Lic. Sandro Rivera) Tel/Fax (011) 4958-1777 / 1779 / 6283
Email: edicioneslaobra@ciudad.com.ar



La atención de niños sordos e hipoacúsicos.

PALABRAS QUE SE LLEVA EL VIENTO

Por Marcela Rodríguez y Clara Heitmann

Educación especial: lenguaje, pensamiento y comunicación.

Somos docentes de una escuela de Educación Especial de la ciudad de San Luis que se dedica a la atención de niños sordos e hipoacúsicos. Una de las inquietudes de nuestra institución es poner al alcance de los alumnos un lenguaje (oral, gestual, manual, escrito y combinaciones de éstas) que les permita comunicarse, lo más eficazmente posible, con sus pares, con su familia y con el mundo que los rodea. La comunicación de los niños con déficit auditivo es primordialmente visual, no auditiva ni vocal; por ello es importante tomar conciencia del poder de la comunicación no verbal.

La idea de desarrollar una revista escolar tiene como principal misión la de rescatar la función social de la comunicación; y en segundo lugar, la posibilidad que ofrece la escritura de trascender los límites del tiempo y el espacio del aula para acceder a otros contextos y otras realidades.

Desde un enfoque comunicativo, que con esfuerzo tratamos de alcanzar en las aulas, la revista escolar puede funcionar de disparador práctico de la comunicación. Creemos que favorecerá la deducción de la situación comunicativa: la intención y qué relación une al emisor y al receptor.

También sabemos que existe una estrecha relación entre lenguaje y pensamiento, pero no todos nuestros alumnos tienen el mismo grado de dominio de la Lengua de Señas, de vocablos y estructuras de la Lengua Oral y Escrita, y de estrategias para comunicarse eficazmente

en distintas situaciones y con distintos interlocutores. Por esto se torna necesario pensar en la adecuada participación de cada uno de acuerdo con sus posibilidades.

Queremos darle a esta revista otra "mirada" distinta de lo que tradicionalmente se conoce por revista escolar. En aquélla, los actores directos son los alumnos, en ésta serán ellos quienes sean los portadores de noticias, novedades, vivencias, pero seremos los maestros los encargados de poner en palabras lo que nuestros chicos desean transmitir.

Esta posibilidad de escribir, que por ahora les está vedada, encuentra significado cuando reconocen en otros lectores (sus padres, familiares, maestros) la función comunicativa.

Es por ello que nos parece importante dedicar un espacio para compartir la lectura de una revista escolar. La revista constituye un buen recurso que posibilita el relato de anécdotas, cuentos, acontecimientos y hechos importantes de la historia escolar y familiar. Tal vez signifique ampliar los horizontes de un usuario que está haciendo sus primeros pasos en la lectura, a la que habrá que cargar de significatividad.

En relación con la dimensión social de la revista, será el nexo entre la escuela y la familia, un puente para conocernos un poco más.

Objetivos institucionales.

- Contribuir a superar el aislamiento de la incomunicación.
- Fortalecer el vínculo entre la fa-

Lenguaje y pensamiento. La construcción de una revista escolar como estrategia para rescatar la función social de la comunicación en la atención de niños sordos e hipoacúsicos. Una propuesta institucional del Centro Educativo N° 21 Servicio "Jean Piaget", provincia de San Luis.



milia y la escuela.

- Crear una nueva vía de conocimiento, intercambio y participación entre la escuela y la familia, y entre las familias entre sí.
- Promover la lectoescritura como un medio de expresión y de comunicación.
- Fortalecer la integración de los saberes escolares y los cotidianos.

Objetivos para los alumnos.

- Lograr narrar experiencias propias o ajenas.
- Adquirir habilidades sociales básicas para la cooperación y el trabajo grupal.
- Posibilitar el intercambio de ideas y opiniones con sus compañeros.
- Aprender valores familiares y de la comunidad educativa.
- Promover valores tales como la solidaridad, la comprensión mutua, la tolerancia y la honradez.
- Identificar información acerca de material útil que puedan aportar para la conformación del diario.

Metas propuestas.

Intentar que la revista escolar sea para los alumnos y sus familias:

- Un momento de encuentro que permita informarse, enviar y recibir mensajes, disfrutar en familia y leer placenteramente.
- Un objeto de lectura que tenga estrecha relación con el mundo real de los alumnos.
- La posibilidad de sentirse partícipes del "acto de la lectoescritura".
- Un texto basado en experiencias vitales y en material que suscite verdadero interés.
- Un espacio de lectura que permi-

ta la entrada de la escuela en cada uno de los hogares de los niños.

- Un espacio de lectoescritura que permita acercar cada hogar al mundo de la escuela.

Tiempo de ejecución: aproximadamente dos meses.

Desarrollo de la propuesta.

Algunas de las temáticas sugeridas son:

- una sección de presentación de la escuela;
- una sección de narración de experiencias, paseos, excursiones, etc.;
- una sección deportiva;
- una sección de entretenimientos (sopa de letras, humor, etc.);
- una sección de novedades;
- una sección de sociales (cumple del mes, nacimientos, noviazgos, etc.);
- incorporación de fotografías e ilustraciones.

Actividades.

- Realizar una visita al diario local, con el objeto de observar las técnicas y procedimientos que se emplean en la elaboración de un diario y de una revista.
- Búsqueda, recolección y selección de información de interés.
- Propuestas de un nombre para la revista escolar.
- Diagramación del formato y de la portada.
- Realización de encuestas a los docentes y a los alumnos.
- Distribución y entrega de un ejemplar del periódico para cada familia.

Conclusiones.

Poder concretar esta revista significó el esfuerzo aunar de toda una institución (directivos, maestros, alumnos, padres), trabajando contra reloj, intentando dar participación a todos los que estuvieran interesados, sesiones de fotografía, discusiones... Pero también significó risas, reuniones de trabajo fuera de la escuela con mate por medio, etc.

Los resultados los recogeremos recién dentro de un año, cuando logremos hacer de esta experiencia un hábito.

Ojalá signifique para nuestros alumnos todo lo que en ella depositamos, porque creemos que comunicarse no es un frío acto entre emisor y receptor, es también la inmensa posibilidad de expresar pensamientos, sentimientos, esperanzas, deseos, temores...

"Es, en resumen, la conexión humana esencial."
Floyd Matson.

Marcela Rodríguez y Clara Heitmann son docentes del Centro Educativo N° 21 Servicio "Jean Piaget", provincia de San Luis.



Actualización bibliográfica.

Nieves Rebuffo

EL CONTROL DEL COMPORTAMIENTO EN EL AULA.

Autor: David Fontana.
Paidós - Temas de Educación (2000).



¿Qué se puede hacer ante un problema de disciplina en la escuela? Las agresiones y las intimidaciones, todos los problemas derivados de la falta de interés y el rechazo de los valores educativos, cualquier comportamiento individual y socialmente dañino pueden provocar que la etapa escolar no constituya precisamente ni la mejor época de la vida para muchos niños, ni tampoco una experiencia satisfactoria y gratificante para los maestros implicados. Los problemas de disciplina, sin embargo, pueden controlarse y reconducirse. El autor se dedica a demostrarlo en esta nueva edición de uno de sus grandes clásicos, recientemente revisado para reflejar los cambios acaecidos alrededor de las técnicas educativas en los últimos años.

Un libro sensato, objetivo, pragmático y, sobre todo, enormemente útil, que puede constituir una sólida introducción a cualquier tipo de tema relacionado con la influencia que ejerce el comportamiento y la actitud en la formación de los alumnos.

LÍNEAS Y DIAGONALES - MATEMÁTICA 4 - 2º CICLO EGB.

Autores: Diego Gazzola Monamicq, Ebian Susana Marey, Patricia Mónica Torres, Julio Alberto Vecchietti, Susana Alicia Ferrari (coordinadora).
Edicial (2000).



Este libro propone una nueva forma de enseñar matemática, los ejes de trabajo son iniciados a partir de la resolución de problemas, para luego definir el contrato didáctico en el cual se les informa a los estudiantes esta nueva visión con respecto a las clases de matemática. Las situaciones matemáticas que se desarrollan permiten al alumno ser él quien construya los saberes y promueva la metacognición.

LÍNEAS Y DIAGONALES - MATEMÁTICA 5 - 2º CICLO EGB.

Autores: Diego Gazzola Monamicq, Ebian Susana Marey, Patricia Mónica Torres, Julio Alberto Vecchietti, Susana Alicia Ferrari (coordinadora).
Edicial (2000).



Pensar las matemáticas a partir de la presentación de diferentes situaciones que conduzcan al alumno a establecer correspondencias entre distintos dominios es uno de los objetivos de este libro. Frente a cada nuevo concepto, se debe tener presente que el saber erudito o de referencia conllevará un trabajo de transformación hasta convertirse en un saber aprendido, y habremos de preocuparnos, asimismo, por su correspondencia reduciendo al mínimo posible esa distancia debida a la transposición didáctica.



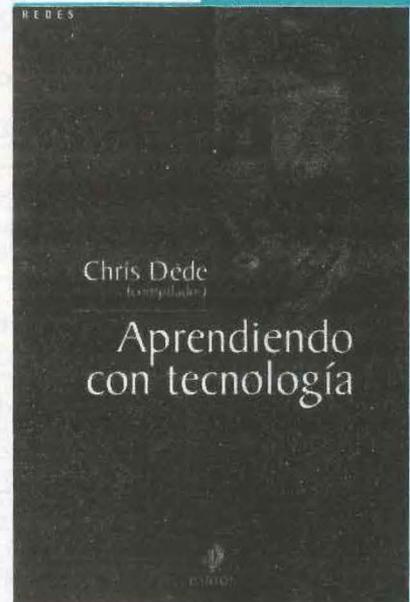
APRENDIENDO CON TECNOLOGÍA.

La posibilidad de incorporar diferentes tipos de tecnología en las situaciones de enseñanza y aprendizaje ha provocado reacciones diversas. Desde aquéllos que suponen que su introducción va a paliar mágicamente todas las carencias y dificultades del sistema educativo hasta aquéllos que “demonizan” los recursos tecnológicos suponiendo que estos pueden afectar el vínculo entre docentes y estudiantes. La gama de voces, incluso contradictorias, es amplísima.

Pero han sido más las predicciones y las prevenciones que el análisis sistemático de los verdaderos efectos de la incorporación de la tecnología en el aula.

El libro parte de la documentación de proyectos y la evaluación sistemática de sus resultados permite al lector conocer y analizar críticamente diversas experiencias pedagógicas en las que se utilizan los nuevos soportes tecnológicos. Así, la tecnología surge como una poderosa herramienta, fértil para potenciar las situaciones de aprendizaje, la vinculación entre los docentes y el fortalecimiento de las escuelas, siempre que esté al servicio de un claro proyecto educativo. Sin una conceptualización clara de lo que queremos hacer, ella no agrega valor alguno a nuestra acción educativa y en la mayoría de los casos provoca desinterés y reacciones adversas.

Autor: Chris Dede (compilador).
Paidós - Redes en Educación (2000).

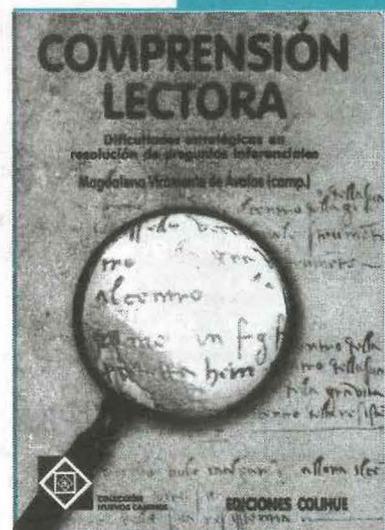


COMPRESIÓN LECTORA.

¿En qué consiste una interpretación textual? ¿Qué tipos de textos escritos existen? ¿Para qué sirven tales conocimientos? ¿Contribuyen ellos, efectivamente, a mejorar los comportamientos verbales de las personas? ¿Qué papel juegan los textos escritos en la enseñanza sistemática actual? ¿Qué papel deberían cumplir para mejorar los recursos del aprendizaje escolar? El texto declara el propósito de colaborar con el profesor en el aula, que entre sus tantas tareas docentes debe enfrentar -a menudo sin recursos apropiados ni apoyos sistemáticos e ninguna especie- la titánica empresa de asesorar a los estudiantes en el aprendizaje de estrategias casi personales para lograr una lectura comprensiva eficiente.

Los materiales incluidos en este libro muestran parte del arduo transitar de sus autores -profesores de universidades argentinas y chilenas e investigadores especializados en el área- por los espacios teóricos y por la realidad de las aulas.

Autora: Magdalena Viramonte de Ávalos (compiladora).
Ediciones Colihue - Colección Nuevos Caminos (2000).



ENCUESTA

SOBRE SITIOS EN INTERNET

Estimados amigos:

En general, los sitios educativos de Internet han sido diseñados con el propósito de intercambiar experiencias y conocimientos, con todos los sectores del área educativa.

Creemos que la web es una herramienta poderosa pero nada más que eso y como tal es perfectible por lo que, necesitamos su ayuda. Para ello, le pedimos que complete esta encuesta y nos la envíe, así sabremos su opinión, que es finalmente lo más importante.

Como reconocimiento, les enviaremos sin cargo alguno un Cuadernillo de Contenidos para la Evaluación del grado en el cual desempeñe sus tareas que le permitirá realizar un seguimiento permanente de sus alumnos a través del año escolar.

Conteste todos los ítems posibles, los datos que nos lleguen no serán utilizados con otro objetivo que el análisis de la información, quedando librado a su criterio la elección. Muchas Gracias.

Datos de clasificación (si quiere recibir su "Contenidos para la Evaluación")

Nombre y Apellido:..... Edad:.....

Dirección:..... Localidad:.....

Provincia:..... CP:..... Teléfono:.....

Cargo:..... Situación de Revista:.....

Áreas de interés:

La escuela queda en zona: Urbana Semi urbana Rural

Cuántas personas viven en su hogar?

Tiene hijos? SI NO

Edad de cada uno de ellos?

	1	2	3	4	5
edad					

Utiliza Internet? Varias veces por día Una vez por día De vez en cuando No lo utilizo

En qué días y horarios ?

	Lunes a Viernes	Días no laborables
Por la mañana		
Por la tarde		
Por la noche		

Desde dónde accede a Internet ? Trabajo Hogar Otro lugar (indique).....

Para qué utiliza Internet? Para buscar información Para conocer gente Intercambio profesional

Para los alumnos Otros (indique)

¿Qué portales educativos conoce?

1 2 3 4 5

¿Cómo conoció usted los portales educativos?

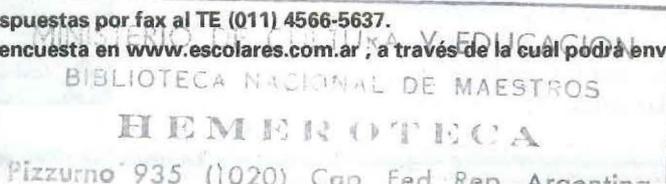
Navegando en la web Publicidad en medios profesionales Publicidad en medios masivos

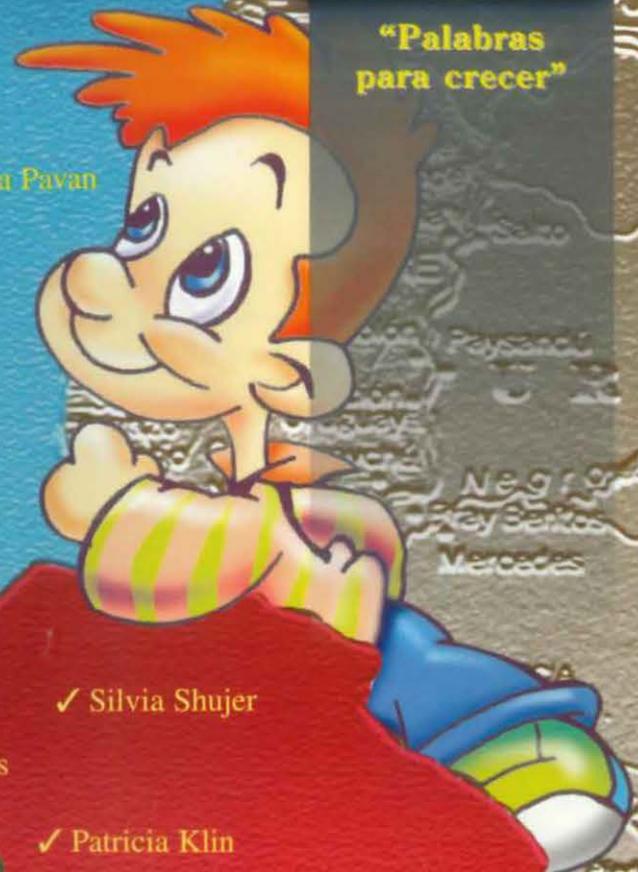
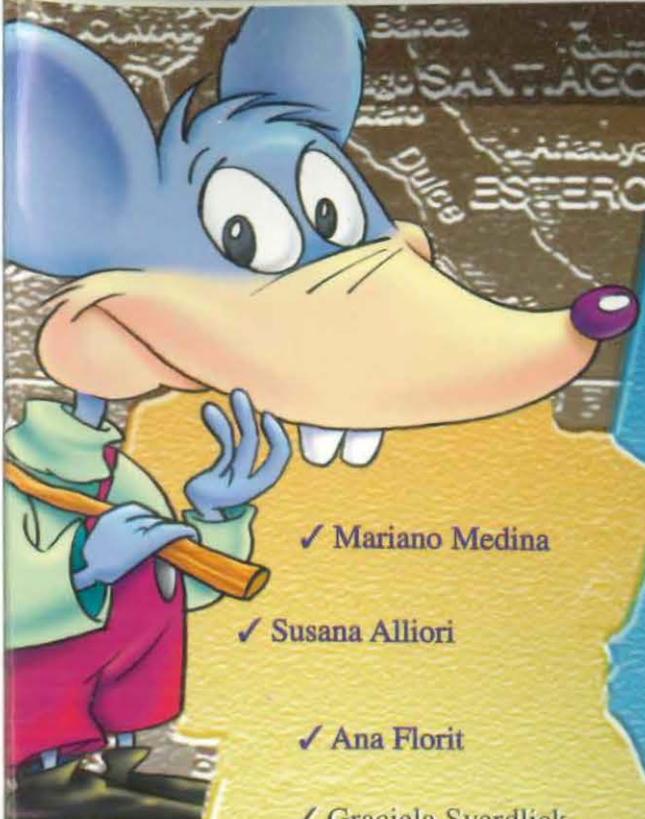
Por comentarios de conocidos Otros (indique)

De los sitios educativos que conoce, cree que - en general - los contenidos son: Satisfactorios No satisfactorios

Puede usted enviar sus respuestas por fax al TE (011) 4566-5637.

También encontrará esta encuesta en www.escolares.com.ar, a través de la cual podrá enviar el formulario.





"Palabras para crecer"

- ✓ Alba Perez
- ✓ Graciela Gallicchio
- ✓ Mariano Medina
- ✓ Susana Alliori
- ✓ Ana Florit
- ✓ Graciela Sverdllick
- ✓ Martín Arias
- ✓ Graciela Ostrovsky
- ✓ Elda Pavan

- ✓ 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

Eduplay SHOPPING DIDÁCTICO®

Bienvenidos al concepto futurista de **Eduplay SHOPPING DIDÁCTICO®**, la PRIMERA EMPRESA EN LA ARGENTINA DE COMERCIO ELECTRÓNICO (e-commerce) de material educativo, educación especial, regalería didáctica-científica y juegos infantiles.

¿ QUÉ VENDEMOS ?

- Cientos de productos apropiados para enseñar matemáticas, ciencias, lectoescritura, tecnología, etc.
- Líneas completas sobre motricidad, elementos inflables, pelotas y productos para fonoaudiología, psicopedagogía y rehabilitación.
- Los más novedosos juegos infantiles para áreas de recreación de jardines de infantes, E.G.B. y salones de fiestas.
- Las tres revistas de Ediciones La obra S.A.: Educación Inicial, La obra para E.G.B. y Aula Abierta.

¿ CUÁL ES LA FILOSOFÍA DE Eduplay SHOPPING DIDÁCTICO® ?

• **VENDER MÁS BARATO:** ya que la esencia de nuestro negocio es el catálogo electrónico por Internet, Ud. podrá acceder a **IMPORTANTES DESCUENTOS** sobre su compra ON-LINE (realizada a través de nuestras paginas en www.epagos.com/eduplay). Ud. puede acceder a nuestro catálogo en todo el mundo, desde cualquier computadora o locutorio conectado a Internet.

• **COMPRAR MÁS FÁCILMENTE:** si utiliza nuestros servicio de **CATÁLOGO ELECTRÓNICO** en Internet www.epagos.com/eduplay tendrá importantes beneficios exclusivos. Los mismos, también rigen para las ventas telefónicas (llamando al (011) 4331-1692 o por fax (011) 4343-4894. Envíos al interior del país y MERCOSUR disponibles (consulte).



• **ASESORAMIENTO INTEGRAL:** Ud. podrá solicitar información por e-mail a Eduplay sobre las siguientes propiedades de cada producto ofrecido:

- 1) Edad de utilización del juego (me sirve para elegir bien mi producto).
- 2) Capacidad de juego (para saber hasta cuántos niños podrán utilizar mi producto en forma simultánea).
- 3) Objetivos pedagógicos (cuáles son los principales objetivos de juego de cada producto; a menudo pueden ser varios).
- 4) Detalles constructivos (material usado, medidas, normas de seguridad, especificaciones para licitaciones, grado de calidad).

• **GARANTÍA DE CONFORMIDAD:** si por algún motivo razonable Ud. no está conforme con su adquisición, le emitiremos una nota de crédito a su favor para su nueva compra. (Por favor, solicite por e-mail los alcances de este beneficio.)

NUESTRO PORTAL VIRTUAL EN INTERNET:

www.epagos.com/eduplay

VISITE NUESTRO LOCAL DE EXPOSICIÓN:

Bolívar 682 (1066) Capital Federal - Argentina.

Horarios: Lunes a Viernes de 9 a 19 hs. y Sábados de 9 a 13 hs.

Teléfono: (011) 4331-1692 - Telefax: (011) 4343-4894.

Correos electrónicos para consultas y ventas:

eduplay@uol.com.ar / eduplay@c4.com

RECUERDE que Ud. puede acceder a nuestro catálogo en todo el mundo, desde cualquier computadora o locutorio conectado a Internet.



H 0021857



La obra

revista de educación

Agrelo 3923 (1224)
Buenos Aires - Argentina.

CORREO ARGENTINO	CORREO CENTRAL	FRANQUEO A PAGAR
		CUENTA NRO. 11439

IMPRESOS

El texto
informativo.

Multiplicación
y división
entera de
números
naturales.

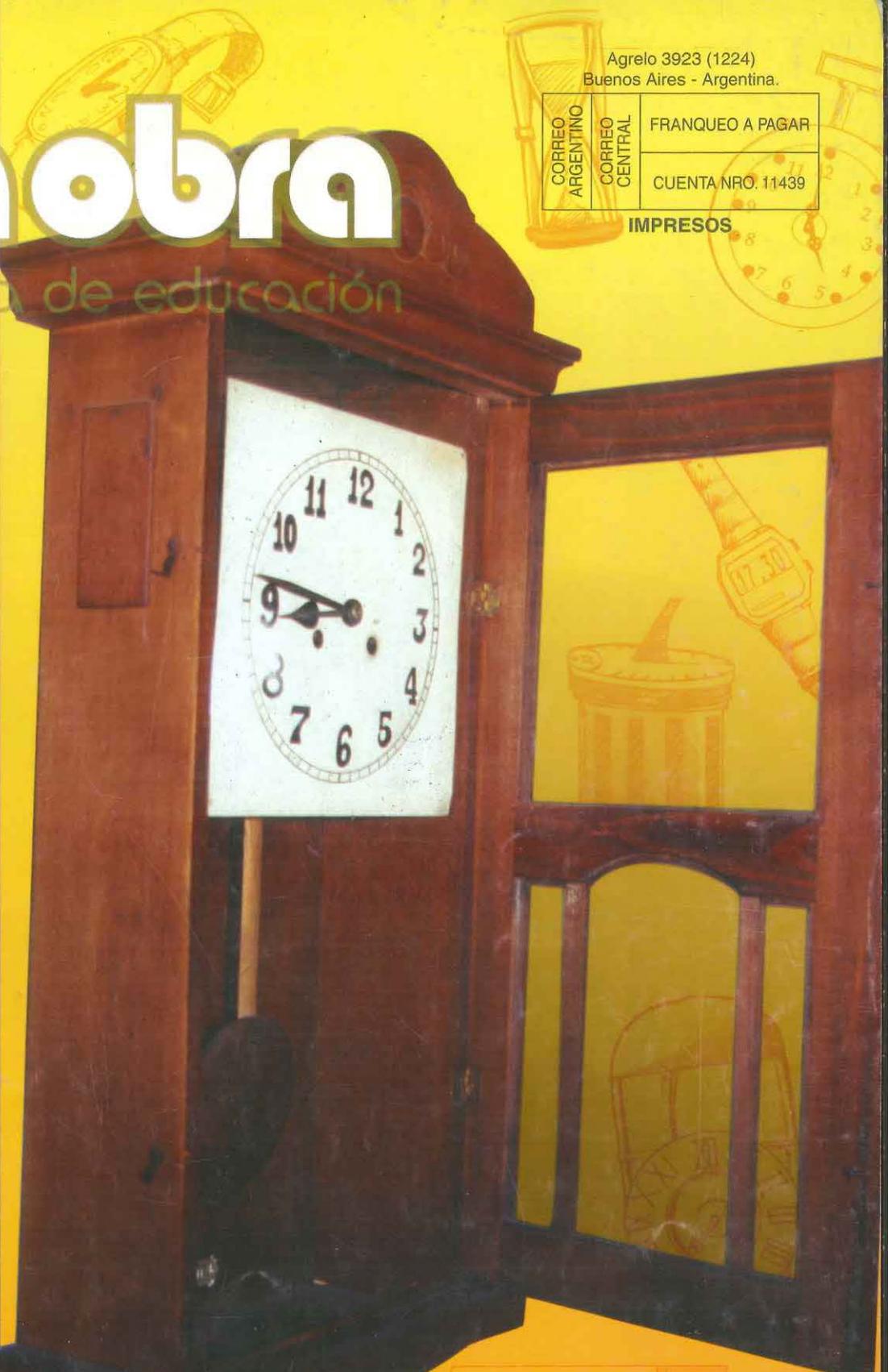
Evaluar, mejor
que dar notas.

Entrevista a
Sandra Carli.
**UN ACERCAMIENTO
A LA HISTORIA DE
LA INFANCIA DESDE
LA ESCUELA.**

Los relojes

Proyecto de trabajo: La periodicidad histórica y las
medidas del tiempo.

Calendario escolar: Día de los Derechos Humanos.



Alegóricas



MA020V...\$1.-
Reverso Liso
[ø 30 mm.]



MA015V...\$1.-
Reverso Liso
[ø 30 mm.]



MA030V...\$1.-
Reverso Liso
[ø 30 mm.]



MD050V...\$1.-
Reverso Liso
[ø 30 mm.]



MA025V...\$1.-
Reverso Liso
[ø 30 mm.]



MA010V...\$1.-
Reverso Liso
[ø 30 mm.]



ME070V...\$1,90
Reverso Liso
[ø 30 mm.]



ME065V...\$1.-
Reverso Liso
[ø 30 mm.]



ME075V...\$1.-
Reverso Incluido
[ø 30 mm.]



ME080V...\$1.-
Reverso Liso
[ø 30 mm.]



ME085V...\$1,50
Bonaerense (Rev. Liso)
[ø 30 mm.]



Modelo del
Reverso
Incluido



ME020V...\$0,80
Reverso Incluido
[ø 30 mm.]



MA001V...\$1,40
Reverso Liso
[ø 30 mm.]



MB001V...\$1,40
Reverso Liso
[ø 30 mm.]



MA005V...\$1,40
Reverso Liso
[ø 30 mm.]



MA005B...\$1,40
Abanderado bonaerense
Reverso Liso. [ø 30 mm.]



MA001B...\$1,40
Escolta bonaerense
Reverso Liso. [ø 30 mm.]



ME010N...\$4,20
(Reverso Liso)



ME010D...\$5.-
(Reverso Liso)



ME045V...\$0,90
Reverso Incluido
[ø 30 mm.]



Modelo del
Reverso
Incluido

Al Egresado



ME025V...\$0,80
Reverso Incluido
[ø 30 mm.]



ME010D...\$2.-
Reverso Liso
[ø 33 mm.]



ME015N...\$1,50
Reverso Liso
[ø 33 mm.]



ME001V...\$0,90
Reverso Incluido
[ø 30 mm.]



ME040V...\$0,90
Reverso Incluido
[ø 30 mm.]



ME050A...\$2.-
Alpaca (Rev. Liso)
[ø 30 mm.]

Solicite sin cargo, el Catálogo de Medallas 2000
Para efectuar su pedido, remítase a la
página 5 de ésta Revista "La Obra"



Staff

Coordinación Pedagógica
Sandro Emilio Rivera

Edición
Aldo Bianchi

Redacción
Norma Alasia

Diseño Gráfico
Estudio aidi

Publicidad
Rubén Ostrower

Fotografía
Elena Carpmán

Colaboradores
Roxana Rebuffo
Mónica Lamas
Irene Nielsen
Beatriz Kohen
Nancy B. Ross
Mario López
Sergio E. Rodríguez
Claudia Viola
Alejandro Lino
Mirtha G. Ceballos
Sandra C. de la Fuente
Mirta L. Rodríguez
Stella Maris Delgado
Rosana Domínguez
María Rosa Serrano
María del C. Fernández Masó
Ema Leonor Casa
María Andrea Dakessian
María José Sabelli
María Ester P. Nordenström
Marta Alicia Tenutto
Dino Salinas
Luis Ángel Maggi
María Rosa Manas de Bruten
Graciela S. Cavalieri

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.

Una publicación de
Ediciones La obra S.A.
Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires. Tel./Fax: (011) 4 958-1777 / 1779 / 6283
E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

Directorio
Presidente:
Carlos Ángel Lamota
Vicepresidente:
Ernesto Repun
Director:
Fernando Lamota

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

ISSN: 0329-8833

Impreso en G.S. Gráfica San Luis 540 (1870) Avellaneda.



● Proyectos de trabajo

Propuesta integrada: "Los relojes". | 12

Calendario escolar: "Día de los Derechos Humanos". | 18



● Lengua

Escribir informes. ¿Por qué? ¿Para qué? y ¿Cómo? | 21



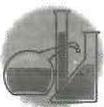
● Matemática

Lo que sustenta la multiplicación y división entera de números naturales. | 26



● Ciencias Sociales

Fin de año, fin de proyecto, tiempo de balance. | 30



● Ciencias Naturales

El ecosistema. Factores abióticos. El clima del Planeta. | 33



● Educación Tecnológica

Cómo elegir un software educativo. (Segunda parte). | 36

Los organismos genéticamente manipulados: Un contenido socialmente significativo. | 42



● Experiencias y Proyectos

Prácticas reflexivas. ¿De dónde salen los libros? | 47

Arte, literatura, ciencia y comunicación. | 52



● Perspectivas

Entrevista a Sandra Carli. Un acercamiento a la historia de la infancia desde la escuela. | 54

Explorando las prácticas institucionales. | 62

Registro de observación docente. | 66

Evaluar, mejor que dar notas. | 69

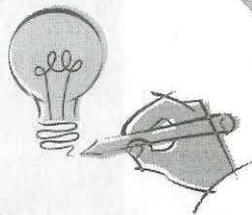
La mediación escolar entre pares. | 73



● Transversales

Los cuentos de hadas desde el psicoanálisis. | 74

La máquina de los sueños. | 77



PROPUESTA INTEGRADA: "Los relojes"

Por Roxana Rebuffo y Mónica Lamas

Novedades hacia el futuro:

Un invento que podría extenderse a la TV y los videojuegos TAMBIÉN LOS OLORES VIAJARÁN ESTE AÑO A TRAVÉS DE INTERNET

Una empresa estadounidense creó un programa que permitirá recibirlos a través de un sintetizador conectado a la PC. Preven que dentro de pocos meses, ese dispositivo podrá comprarse a 200 dólares.

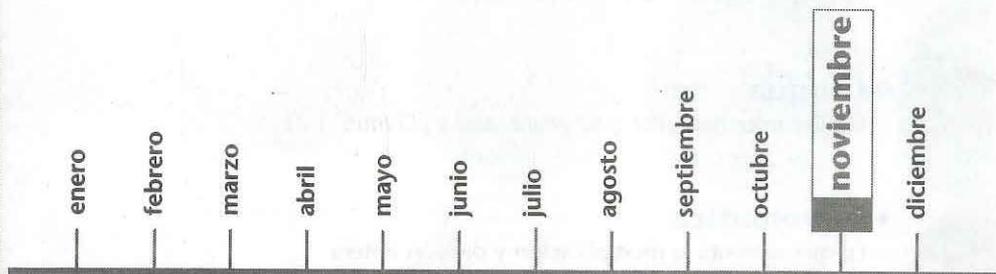
(Clarín, 8 de enero de 2000)

Las computadoras más parecidas a los seres humanos: SE VIENEN LAS PC QUE HABLAN, OYEN Y ENTIENDEN A LAS PERSONAS

En EE.UU. está en marcha un proyecto para que funcionen con micrófonos, cámaras y sensores. Las ordenes se dan con la voz y la mirada. Y podrán conocer el humor y el estado de salud de quien las use.

(Clarín, 18 de septiembre de 1999)

Casi un millón de personas usan el correo electrónico en el país
LAS CARTAS DE FIN DE SIGLO



"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.

En este número de la revista serán "los relojes" -y su significación asociada con el transcurrir del tiempo- los que "marquen" las características de los contenidos a abordar en las áreas curriculares, intentando detenernos en temas que nos muestren su complejidad y sus transformaciones según dirijamos la mirada hacia el ayer, hacia el hoy y hacia el mañana.

La idea de tiempo será trabajada tanto desde la periodicidad histórica - enriqueciendo otros proyectos ya trabajados en la revista del mes de agosto - como desde los aspectos vinculados con la posibilidad de su medición.

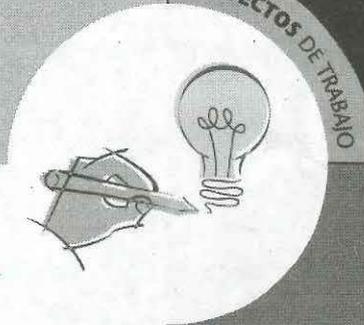
De esta manera, y apoyados en el tema transversal "Educar en los Derechos Humanos", recorreremos diferentes aspectos de estas temáticas posibles de abordar con distintos grupos de alumnos según el nivel de complejidad presentados en los recursos y las actividades propuestas.

El recorte que elegimos introducirá a los chicos en los siguientes temas:

- **Ciencias Sociales:** la sucesión y la reconstrucción de épocas históricas en el ámbito del territorio argentino. Permanencias y transformaciones.
- **Matemática:** formas convencionales y no convencionales de medir el tiempo; tipos de calendarios y relojes.
- **Efemérides:** "Día de los Derechos Humanos".

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.

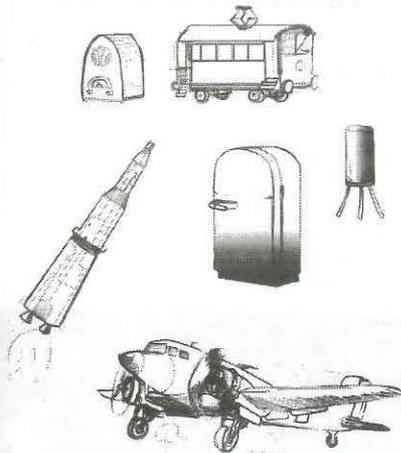


CIENCIAS SOCIALES

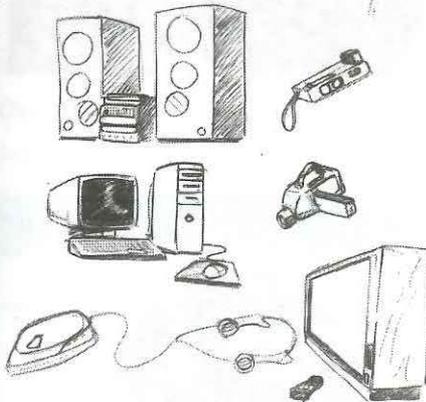
PRIMER CICLO

Proponemos presentar los siguientes recursos y secuencia de actividades:

En el pasado:



En la actualidad:



- Conversar acerca de las diferencias que el grupo reconoce y que caracterizan las épocas propias de la juventud de sus padres y abuelos. Nombrar aquellos objetos o situaciones de la actualidad que no pudieron experimentar "como los chicos de hoy" por pertenecer a otras generaciones. Comentar: "Cómo se hacía para ... cuando no existía..."
- Invitar a miembros de la comunidad que respondan a esas generaciones y escuchar sus relatos acerca

de las transformaciones ocurridas en el campo de la comunicación, la moda, las costumbres, los viajes, los gustos musicales, etc. Pedirles que aporten fotos y objetos del pasado para "reportarlos" imaginando respuestas que ayuden a reconstruir la vida cotidiana.

- Recrear en grupos pequeños, integrados por chicos y adultos, "el mundo de los abuelos" a partir de situaciones dramatizadas con temáticas similares a las siguientes:
 - La familia alrededor de la radio.
 - Viajando en tranvía para llegar al trabajo.
 - Haciendo las tareas de la casa sin la ayuda de los electrodomésticos actuales, etc.
 - Descubrir las diferencias tecnológicas de las situaciones representadas en relación a los objetos propios del mundo actual.
 - Imaginar para la época, páginas de agenda con ítems que, a través de dibujos y palabras, indiquen las actividades propias de "Un día en la vida de..." (una mamá o un papá o un nene en edad escolar o un abuelo, etc.).
 - Elegir uno de estos roles y "darle vida" caracterizando a un integrante del grupo con detalles de vestimenta, implementos cotidianos, etc. Crear para él un afiche que represente "lo que podría observar desde el marco de su ventana". Dibujar en el afiche los elementos del contexto que lo acompaña. Hacer hablar al personaje para que a partir de la consigna "te invito a que (juegues, trabajos, etc.) como lo hice yo" exprese situaciones que los chicos actuales no pudieron experimentar por pertenecer a otra época.
 - Proponer una secuencia de actividades similar para reconstruir "el mundo de los papás".

En los últimos cinco años bajó un 30% el envío de correspondencia tradicional. Es por el auge del e-mail.

(Clarín, 12 de diciembre de 1999)

LA TINTA ELECTRÓNICA ES EL FUTURO DE LA IMPRENTA

En Boston acaban de estrenar el primer afiche

(Clarín, 10 de julio de 1999)

11 000 A.C. • Primeros pobladores de la Patagonia que conviven con una fauna hoy ya extinguida.

10 000 A.C. • Empezó el retroceso de los glaciares.

8 000 A.C. • Se inicia la época geológica actual: el

Holoceno. Aumento de la temperatura y la humedad.

7 000 A.C. • Pinturas de negativos de manos.

6 500 A.C. • Desaparece la fauna pleistocénica.

6 000 A.C. • Pueblos cazadores en las Sierras Centrales y el Noroeste argentino.

5 000 A.C. • Inicio del poblamiento de la Tierra de los ríos.



CONQUISTA Y ASENTAMIENTO

El arribo de Colón al Nuevo Mundo fue tan sólo el comienzo. Luego sobrevino la Conquista, o sea, el sojuzgamiento de los pueblos indígenas. Pero ello no fue suficiente para que las riquezas de América - objetivo central de los conquistadores - fluyesen hacia España. Fue necesario levantar ciudades, asentar poblaciones y erigir todo un sistema institucional y militar que asegure la sujeción de las colonias a la metrópoli. (Fuente: "Historia Visual de la Argentina". Fascículo 5. Biblioteca Clarín.)

De la Colonia a la Independencia: SOMOS LIBRES

Ayer, 9 de Julio, el Soberano Congreso reunido en esta Ciudad, consagró en un Acta el inviolable derecho de nuestras provincias a vivir libremente, sin más arbitrio que la espontánea decisión de los Pueblos a elegir su propio destino. La Declaración de nuestra Independencia dio lugar anoche a vivas ceremonias. El pueblo todo festejó el acontecimiento y puso una nota de fervor y patriotismo en las calles y plazas. La patria se siente libre. El acontecimiento y puso una nota de fervor y patriotismo en las calles y plazas.

Argentina indígena y el efecto de la Conquista:

SEGUNDO CICLO

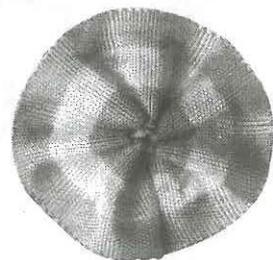
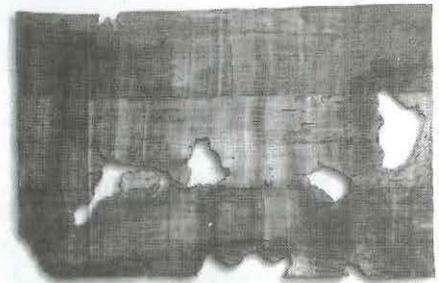
Proponemos presentar la siguiente secuencia de recursos y actividades:

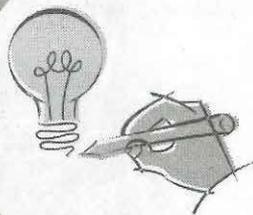
En busca de la organización nacional:

- Retomar los roles de madre, padre, hijo y abuelo para crear con estos personajes historietas murales que muestren actividades y ámbitos marcados por las características del mundo actual. Hacer un listado de los elementos que resultan imprescindibles para la vida de hoy en las distintas rutinas diarias. Justificar e imaginar cómo podrían reemplazarse ante su posible falta. Concretar las producciones y señalar las diferencias con las situaciones escenificadas anteriormente.

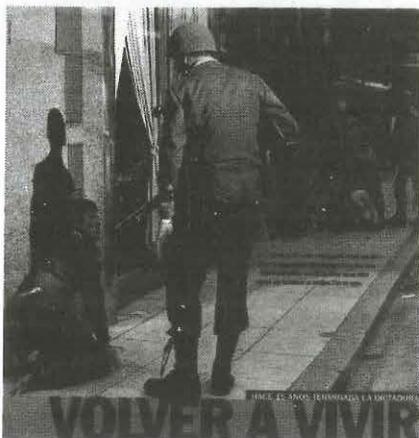
- Con todas las producciones realizadas, compaginar un "álbum de fotos familiares", desde el pasado hasta nuestros días que incluya las tres generaciones. Completar las últimas hojas diseñando "fotos del futuro", inspiradas en noticias periodísticas como las presentadas en los recursos. Agregar un anexo que, a través de líneas de tiempo sencillas, muestre las transformaciones sufridas a lo largo de los años en rubros significativos como medios de transporte, trabajo y herramientas laborales, medios de comunicación, juegos e implementos recreativos, etc.

- Diseñar volantes para distribuir al resto de los compañeros de la escuela, invitándolos a descubrir en las páginas de los álbumes curiosidades propias de las diferentes épocas.





Entre democracia y dictaduras:



Los clips del siglo:

PRIMERAS DÉCADAS: LA INMIGRACIÓN

Buenos Aires fue el puerto de entrada para una masiva inmigración. Ya hacia 1914 la ciudad tenía un millón y medio de habitantes.

LOS 30 Y 50: FIEBRE DEL RADIOTEATRO

Fanaticaba a miles de oyentes cada tarde. El género con títulos como "Los Pérez García" no tuvo rivales por más de dos décadas.

LOS 50: EL CINE ERA UNA FIESTA

En los barrios daban dos películas por función y era tradicional el "continua-do": la gente se quedaba todo el tiempo que deseaba. Ir a los estrenos en la calle Lavalle era todo una ceremonia.

FABULOSOS 60: EL PODER JOVEN

Copia rápida de los modelos que llegan desde EE.UU. y Europa, y de la "Beatlemania", aparecen los hippies. En el 67, copan plaza Francia; difunden el pacifismo; lucen pulseras multicolores y hablan misteriosos gurús de la India. Comienzan a escucharse los primeros ritmos de lo que luego se transformaría en el rock nacional.

FIN DE SIGLO: ONDA LIGHT

Decenas de miles de aerobistas se anotan en las grandes carreras o, cada mañana, ejercitan su físico y les cambian el paisaje a parques y avenidas. El ejercicio físico se convierte en un culto: personal trainers, clases de aerobics, gimnasia con aparatos, nuevas vitaminas, yoga. Y se traslada a la moda y al marketing.

(Clarín, 3 de octubre de 1999.)

Las problemáticas actuales:

Ecología ALERTA VERDE

El mapa del país está cargado de problemas ecológicos, algunos realmente muy graves.

(Clarín, 3 de octubre de 1999.)

Marginalidad EL PAÍS DE LA NECESIDAD

Cada vez más argentinos son pobres: la estampida de la pobreza.

(Clarín, 16 de abril de 1995.)

Corrupción EL JUEGO EN EL QUE TO- DOS PIERDEN

Senadores, gobierno y justicia: entre verdades a medias tintas y desmentidas, la confusión parece un efecto buscado.

(Clarín, 30 de agosto de 2000.)

- Conversar con el grupo total acerca de las transformaciones sufridas por la sociedad desde el poblamiento original del territorio que hoy representa al país hasta la actualidad. Reconocer etapas históricas vinculadas con hechos relevantes que las representen.
- Trabajar en pequeños grupos para recrear diferentes momentos de esos períodos históricos, a través de un juego similar al siguiente:
 - ▮ Elegir por grupo una tarjeta previamente confeccionada por el docente, con un texto que sintetice los acontecimientos destacados que

permitan caracterizar una etapa determinada de la historia argentina (habrá tantos grupos como tarjetas disponibles; las mismas se referirán a períodos como: la Argentina indígena, la Argentina colonial, la Argentina de la organización nacional, la Argentina del siglo XX y la Argentina del 2000).

¶ Decidir entre los miembros de cada grupo con qué elementos gráficos representar más apropiadamente el texto y recrear con tizas de colores humedecidas sobre papel afiche negro una escena lo más completa posible que dé indicios al resto para descubrir a qué período se alude.

¶ Presentar los afiches terminados por turnos, en el orden arbitrario en que fueron elegidas las tarjetas. Los integrantes de los demás grupos preguntarán sobre lo observado, obteniendo respuestas de los actores, hasta arriesgar la mención de la época que descubrieron en la escena.

¶ Una vez identificadas todas las épocas, ubicar los afiches en orden cronológico, armando el “rompecabezas” de la periodicidad histórica de nuestro país.

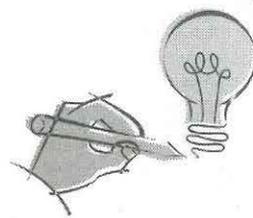
• Aportar material de investigación tomado de diferentes fuentes y analizar recursos literarios, fotográficos y periodísticos como los presentados en este artículo, precisando la sucesión de hechos más rele-

vantes en cada período.

• Confeccionar una línea de tiempo mural con referencias gráficas y textuales en las que se visualicen los datos anteriores. Debatar para cada momento el conflicto predominante que enfrentó la sociedad y el encadenamiento de causas y consecuencias que posibilitaron el tránsito de una etapa a otra.

• Recortar titulares de diario para definir las problemáticas propias del “mundo de hoy” que tienen su expresión particular en nuestro país y crear con ellos afiches que incluyan a modo de “alertas” consignas apelativas y propuestas de solución que contemplen el respeto a los derechos humanos y a la vida.

• Con las conclusiones elaboradas hasta el momento y basándose en el material recopilado, editar una “colección de periódicos” que informen sobre cada período analizado, simulando las características de textos e imágenes de época. Incluir noticias de hechos cotidianos y relevantes, publicidades gráficas, cartas de lectores, etc., y una página editorial que ponga al descubierto la problemática política de la sociedad. Diseñar un “volante comercial” que promueva la compra de la colección anticipando las transformaciones sociales que podrán encontrarse a partir de la lectura de los ejemplares.



Un modelo de planificación posible para Ciencias Sociales

Objetivos específicos:

Primer Ciclo. *Que el alumno logre:*

• Reconocer continuidades y transformaciones de la vida social y familiar, en relación con las vivencias propias y de otras generaciones cercanas en el tiempo.

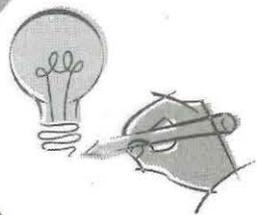
• Reflexionar sobre el aporte tecnológico en la variación de aspectos

como la comunicación, las costumbres y los roles sociales.

• Iniciarse en el ordenamiento temporal de épocas cercanas y anticipar posibles cambios futuros.

Segundo Ciclo. *Que el alumno logre:*

• Establecer la cronología de las etapas históricas de nuestro país



desde su poblamiento inicial hasta la actualidad.

- Caracterizar estos períodos reconociendo los hechos más destacados que marcaron los cambios sociales así como sus causas y conse-

cuencias.

- Valorar las etapas en las que predominó la posibilidad de acuerdos y respetos por los derechos en la resolución de los conflictos dominantes.

	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Primer Ciclo	<p>La periodicidad histórica.</p> <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. • La cronología en los acontecimientos históricos y su representación en la línea de tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar las épocas en las que los padres y los abuelos eran jóvenes con la actualidad. • Invitar a miembros de la comunidad para “reportarlo” y obtener información acerca de diversos aspectos de la vida cotidiana de dichas épocas. • Recrear “el mundo de los abuelos” a partir de dramatizaciones con temáticas aportadas por el docente. • Completar páginas de agenda para distintos personajes de la época. • Realizar una secuencia similar para reconstruir “el mundo de los papás”. • Crear historietas murales para caracterizar el mundo actual. • Compaginar todas las producciones realizadas en un “álbum de fotos familiares” desde el pasado hasta nuestros días, que incluya las tres generaciones.
Segundo Ciclo	<p>La periodicidad histórica.</p> <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 y culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversar sobre las transformaciones sufridas por la sociedad desde el poblamiento original del territorio hasta la actualidad. • Recrear en grupos diferentes momentos de los períodos históricos más significativos del país, a partir de una técnica de juego. • Aportar material de investigación para caracterizar los aspectos más relevantes de cada período. • Confeccionar una línea de tiempo mural, que sintetice el trabajo realizado. • Recortar titulares de diario para definir las problemáticas propias de la actualidad y crear afiches que incluyan propuestas de solución. • Editar una “colección de periódicos” que informen sobre cada período analizado.

Educar en los Derechos Humanos (Tema transversal.)

Transformaciones a lo largo del tiempo:

- El aporte de la tecnología en diferentes ámbitos.
- Los alcances de la comunicación mediatizada.
- El acercamiento de las distancias.
- Los cambios sociales, políticos y culturales.

Efectos en la vida cotidiana:

- Las variaciones en los gustos y las costumbres.
- El cambio de roles en la familia y el trabajo.
- Las problemáticas más sentidas de alcance general.
- Proyecciones futuras de cambios posibles.

La periodicidad histórica

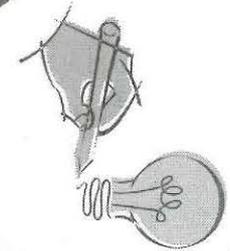
Sucesión de etapas:

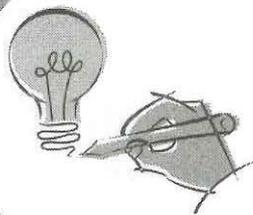
- La Argentina indígena y el impacto de la conquista.
- La Argentina colonial y los procesos de independencia.
- La Argentina de la organización nacional y los proyectos de país.
- La Argentina hasta mediados del siglo XX y los acontecimientos políticos relevantes.

El mundo hoy:

- Las transformaciones tecnológicas y científicas.
- La construcción de la democracia.
- Los grandes problemas de alcance mundial.
- La participación y el compromiso ciudadano.

La construcción de acuerdos comunes. (Formación Ética y Ciudadana.)





MATEMÁTICA

PRIMER CICLO

Plantear a los alumnos una secuencia de actividades como la siguiente:

- Buscar y recortar de diarios y revistas imágenes de relojes.
- Utilizar esas imágenes para realizar dramatizaciones mudas en las que se represente una situación de la vida cotidiana relacionada con la medición del tiempo. Adivinar la escena que se representa y explicitar el uso que se le da en ella al reloj (por ejemplo: para no llegar tarde a un lugar, para despertarse a una hora determinada, para medir el tiempo en la preparación de una comida, etc.).
- Sentarse en ronda y comentar situaciones propias completando frases como las siguientes:
 - “falta mucho para...”
 - “falta muy poco para...”
 - “tardo el mismo tiempo en hacer ... que en ...”, etc.
- En cada instancia discutir si se está de acuerdo o no con la afirmación realizada.
- Formar pequeños grupos y confeccionar un listado de situaciones en las que sea necesario medir o calcular el tiempo, relacionadas con:
 - ▮ el mundo del trabajo,
 - ▮ los juegos y los deportes,
 - ▮ la vida en el campo,
 - ▮ las actividades de la ciudad, etc.
- Confeccionar un afiche que con dibujos y palabras represente las instancias señaladas por el grupo.
- Imaginar la siguiente situación: “por un día, los relojes del mundo dejarán de funcionar”. Proponer formas alternativas de medir el tiempo para poder realizar las acciones identificadas en la actividad anterior.
- Retomar las imágenes de relojes de la actividad inicial y establecer similitudes y diferencias entre los relojes digitales y los relojes de

aguja. Identificar las unidades de medida de tiempo convencionales que se indican en un reloj (hora, minuto y segundo) y establecer equivalencias entre ellas.

- Utilizando un reloj de cartulina, aprender las convenciones usadas en la expresión de la hora tanto para la lectura de relojes de aguja como de relojes digitales (complejizar esta instancia teniendo en cuenta los objetivos propuestos para el grupo de alumnos y sus posibilidades evolutivas).

- Aportar un calendario e identificar todas las unidades de tiempo convencionales que aparecen en él (día, semana, mes). Marcar con distintos colores:

- ▮ el mes que está transcurriendo
- ▮ el mes del cumpleaños
- ▮ los días feriados
- ▮ las cuatro estaciones
- ▮ el día que terminan las clases; etc.

- Comparar las duraciones de los períodos marcados.

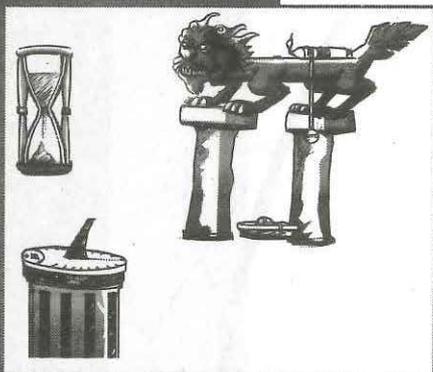
- Imaginar en pequeños grupos “mensajes en clave” para ser resueltos por los compañeros en los que sea necesario aplicar medidas de tiempo. Intercambiarlos para resolverlos.

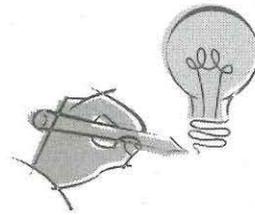
- Realizar una “ficha de presentación” individual utilizando la mayor variedad posible de unidades de medida de tiempo. Organizar un fichero con todos los trabajos individuales, acordar una forma de ordenar las tarjetas y diseñar una tapa con un título significativo.

SEGUNDO CICLO

Plantear a los alumnos una secuencia de recursos y actividades como la siguiente:

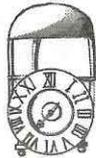
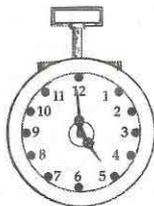
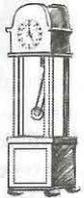
- Buscar información acerca de diferentes formas de medir el tiempo en distintos contextos históricos y culturales. Comentar los datos obtenidos y analizar las ventajas y





desventajas en cada caso.

- Recopilar dichos populares o refranes en los que se haga referencia al tiempo o a alguna unidad que permita medirlo. Intercambiar opiniones acerca de sus significados. Conversar acerca de la subjetividad en la percepción del tiempo para las personas y ejemplificar con opiniones de vecinos de diversas edades, recopiladas previamente. (Por ejemplo, preguntar qué hechos consideran cercanos o lejanos en el tiempo y comparar las respuestas.)
- Aportar diferentes modelos de relojes:



- Analizar en cada uno de ellos:
 - ! el menor tiempo que pueden medir;
 - ! el mayor período de tiempo que pueden indicar;
 - ! la precisión con la que miden el tiempo.
- Hacer un listado de las unidades

de medida menores que la hora. Buscar noticias periodísticas en las que se apliquen cada una de ellas. Nombrar situaciones en las que resulte imprescindible medir el tiempo con muchísima precisión. Redactar una "nota de opinión" desarrollando una idea propia acerca del uso/abuso del reloj en estos tiempos.

- Realizar una línea de tiempo que muestre la evolución de los instrumentos utilizados para medir tiempos. Incluir frases que hagan referencia a curiosidades sobre cada uno de ellos.
- Buscar información acerca distintos calendario utilizados en diferentes momentos históricos y contextos culturales. Leer y analizar el siguiente artículo periodístico:

- Responder a preguntas como las que se presentan a continuación:
- ¿Por qué algunos años son bisestos y otros no?
- ¿Fue bisesto el año 1900? ¿Por qué?
- ¿Por qué el año 2000 fue bisesto?
- ¿Cuántos años bisestos hay en un siglo?, etc.
- Armar en pequeños grupos afiches que muestren simbólicamente las unidades convencionales de tiempo utilizando recursos creativos. Titularlos significativamente y exponerlos en algún espacio de la escuela en el que pueda ser visualizado por los compañeros.

Un modelo de planificación posible para Matemática

Objetivos específicos:

Primer Ciclo. *Que el alumno logre:*

- Estimar mediciones de duración de acontecimientos, mediante el uso de unidades arbitrarias y convencionales.
- Identificar las unidades de tiempo

utilizadas en el reloj y el calendario.

- Plantear y resolver situaciones problemáticas sencillas aplicando los conceptos aprendidos.

Segundo Ciclo. *Que el alumno logre:*

- Analizar y comparar diferentes

Las correcciones del Papa Gregorio XIII POR QUÉ ES BISIESTO EL 2000

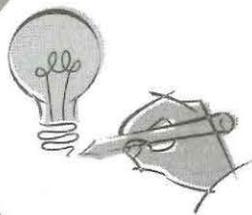
El calendario creado por Gregorio XIII en 1582 modificó al de Julio César. Si bien una año de cada cuatro debía tener 366 días, el último año de cada siglo no sería bisiesto. Salvo los divisibles por 400, como el 2000.

Hace 2.044 años, Julio César inventó el año bisiesto. Todo empezó en el 46 a.C., cuando el entonces dictador de Roma decidió que se ajustara el calendario "al girar de los cielos".

Asesorado por Sosígenes, un astrónomo de Alejandría, llegó a la conclusión de que el año no tenía 365 días, sino 365 días y un cuarto. Entonces, cada cuatro años iba a faltar un día. Y sería necesario reponerlo.

César ordenó la reforma y agregó un día después del sexto día de las calendas de marzo (última semana de febrero). De allí vino el nombre bisextus, dado al año en que toca febrero con 29 días, nombre que, en castellano, derivó en bisiesto. Ese año se identifica fácilmente: debe ser divisible por cuatro.

Pero el cálculo que había hecho Sosígenes pecó de poco preciso. Porque el



sobranste de cada año no llegaba a las seis horas (un cuarto de día). Entonces, el papa Gregorio XIII resolvió empezar la cuenta de nuevo. Suprimió los diez días sobrantes y estableció que no serían bisiestos los años correspondientes a cada fin de siglo, para compensar las futuras diferencias.

El 2000 es bisiesto porque es divisible por cuatrocientos. Las diferencias se acumulan nuevamente con el correr de los siglos.

Previendo esto, Gregorio XIII las corrigió, volviendo a otorgarle la cualidad "natural" de bisiesto (es decir, de divisible por cuatro) al último año del siglo, cada cuatro centurias a partir del 1600. Es decir, al año divisible por cuatrocientos.

Pero esta historia no termina aquí. Y se proyecta al futuro. Como el error no se corregía por completo con estos arreglos, el Papa renacentista tomó una medida más. Dispuso que los años divisibles por cuatro mil, como 16.000 y 20.000, no serían bisiestos, por más que fuesen divisibles por 4 y por 400.

Dentro de 20 mil años, el error volverá a aparecer. Pero eso no debe preocuparnos, falta demasiado tiempo.

(Clarín, 15 de junio de 1998.)

formas de medir el tiempo en diversos contextos históricos y culturales.

• Reconocer las distintas unidades de medida de tiempo y sus equiva-

lencias.

• Plantear y resolver situaciones problemáticas con diferente nivel de dificultad, aplicando los conceptos aprendidos.

	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Primer Ciclo	<p>Noción de medida. Medidas de tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones cotidianas de medición. • Concepto de medida y unidad. • Medidas de tiempo: unidades convencionales y no convencionales. • El calendario. • Uso de reloj: hora, minutos y segundos. • Situaciones problemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar imágenes de relojes y dramatizar situaciones cotidianas en las que se los utilice. • Hacer un listado de situaciones en las que se usen relojes relacionadas con: el mundo del trabajo, los juegos y deportes, la vida en el campo, las actividades de la ciudad, etc. • Proponer formas de determinar períodos de tiempo sin utilizar relojes. Aprender la hora según las posibilidades del grupo de alumnos. • Observar un calendario e identificar las unidades de tiempo que en él aparecen. Marcar en el calendario situaciones indicadas por el docente. • Imaginar "mensajes en clave" en las que se apliquen unidades de medida de tiempo. Intercambiarlas para resolverlas. • Armar una ficha personal aplicando los conceptos aprendidos y un fichero del aula con los trabajos de todos.
Segundo Ciclo	<p>Noción de medida. Medidas de tiempo.</p> <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. • Situaciones problemáticas de diferente nivel de complejidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar información acerca de las distintas formas de medir el tiempo en diversos contextos históricos y culturales. • Recopilar refranes y dichos populares sobre el tiempo o unidades de medida y conversar sobre sus significados. • Observar diferentes modelos de relojes y analizar la precisión de cada uno de ellos. • Armar un listado de las unidades de medida de tiempo menores que la hora y buscar noticias periodísticas en las que se las nombre. • Buscar información acerca de distintos calendarios propios de diversos contextos históricos y culturales. Analizar el sistema utilizado actualmente, a partir de la lectura de una noticia periodística. • Armar afiches que sinteticen lo aprendido.

Educar en los Derechos Humanos
(Tema Transversal.)

La medida:

- Noción de medida en situaciones concretas.
- La necesidad de determinar una unidad de medida.
- Estrategias de medición.
- Situaciones cotidianas.

Instrumentos de medición:

- Evolución a lo largo de la historia.
- Técnicas de uso.
- Máxima y mínima medida posible.
- Errores en los instrumentos.

**Noción de medida.
Medidas de tiempo.**

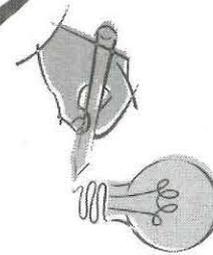
Unidades de tiempo:

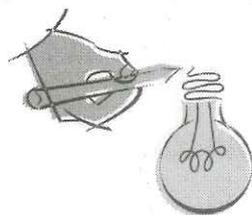
- Unidades de medida no convencionales.
- Unidades de medida convencionales.
- Comparación y equivalencias.
- Usos y aplicaciones.

Aplicaciones:

- La medición del tiempo en la vida cotidiana.
- El reloj y la indicación de la hora.
- El calendario.
- Situaciones problemáticas.

La construcción de acuerdos comunes.
(Formación Ética y Ciudadana.)





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: buscar - en revistas o libros infantiles - curiosidades sobre animales y plantas que muestren "los tiempos en la naturaleza" (por ejemplo: período de gestación de diferentes especies animales, tiempos de crecimiento de plantas, etc.). Buscar criterios para compararlos y ordenarlos y proponer una forma creativa de organizarlos en un afiche.

Lengua: leer cuentos variados de la biblioteca del aula o de la escuela e identificar en cada caso el tiempo en el que transcurren los hechos (presente, pasado o futuro). Imaginar y redactar cuentos en distintos tiempos, a partir de consignas dadas por el docente.

Expresión Artística
Música: realizar juegos sonoros recreando distintos "tic-tac" de relojes; utilizar material descartable para lograr imitar esos sonidos.

Plástica: aplicar variadas técnicas propias del área para realizar obras en las que los elementos principales sean "los relojes".

Teatro: realizar dramatizaciones espontáneas que muestren variadas situaciones de la vida cotidiana que involucren relojes (tiempos de espera, llegadas tarde, etc.).

Educación Física / Expresión Corporal: aplicar técnicas de expresión corporal para recrear con el cuerpo distintos aspectos de un reloj: el movimiento de las agujas, la campanilla de un reloj despertador, los engranajes del interior de un reloj, etc.

Tecnología: recrear con material descartable distintos modelos de relojes y acompañarlos con tarjetas

Ciencias Naturales: buscar información en libros o revistas de divulgación relacionada con diferentes formas de medir períodos de tiempo en diversos contextos históricos y culturales (por ejemplo: a través de ciclos de cosechas). Identificar en la naturaleza procesos que impliquen regularidades temporales y armar con ellos un cuadro comparativo.

Segundo Ciclo

descriptivas que indiquen sus características más salientes.

Lineamientos para integrar todas las áreas curriculares

Lengua: leer diferentes cuentos y analizar el tratamiento del tiempo en cada uno de ellos; identificar cuentos narrados cronológicamente, cuentos con saltos temporales, cuentos en el que aparecen retrocesos temporales, etc. Imaginar y redactar producciones propias a partir de técnicas de taller literario.

Expresión Artística
Música: observar partituras de piezas musicales, reconocer los símbolos que aparecen en ellas. Estudiar las notas musicales y sus duraciones relativas.

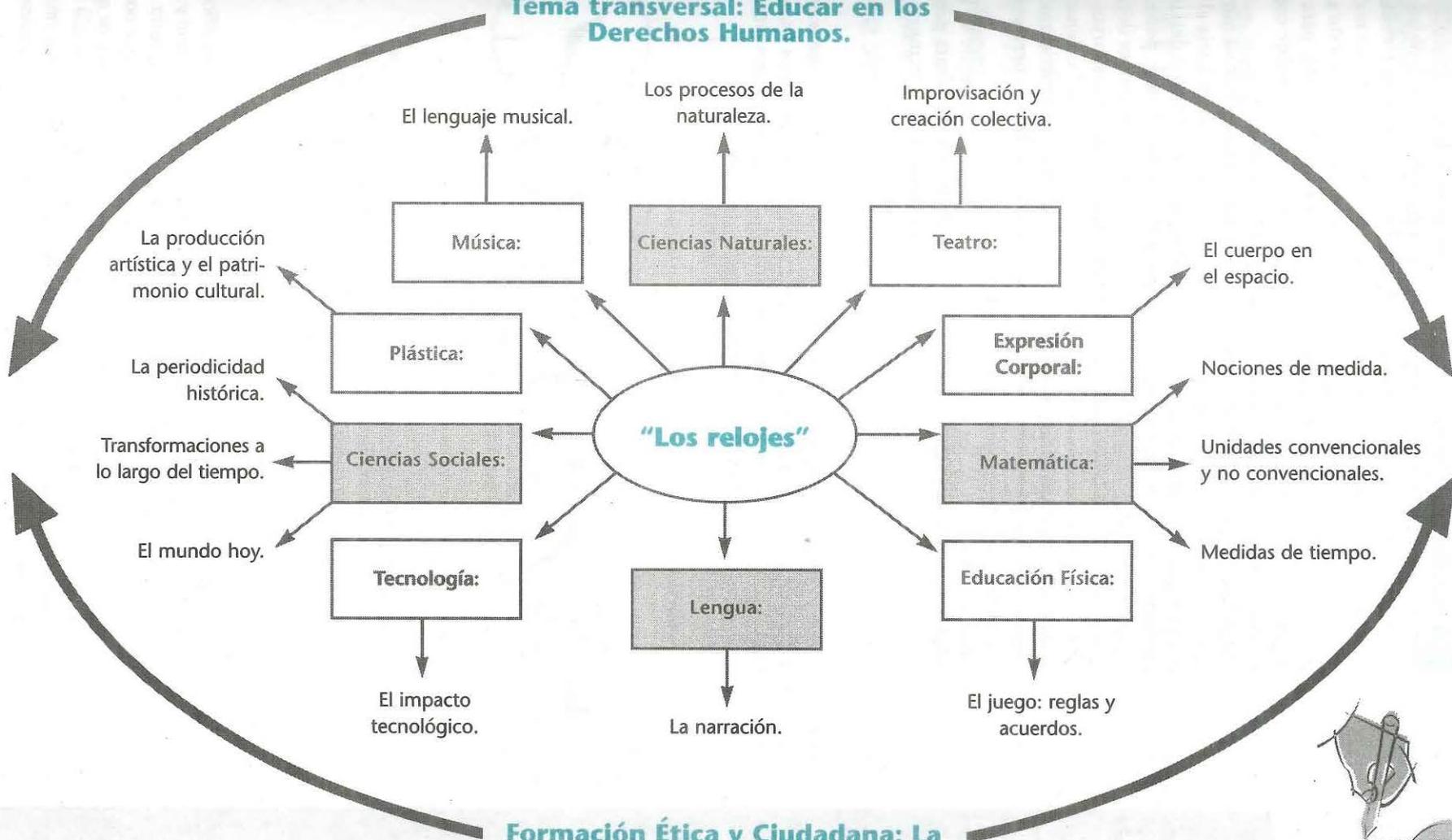
Plástica: observar obras de arte plástico en la que aprecien relojes, conversar acerca del significado y del simbolismo que adquieren en la composición total; crear obras propias aplicando variadas técnicas del área.

Teatro: armar pequeños guiones para ser dramatizados, siguiendo distintas secuencias temporales como las analizadas en el área de Lengua.

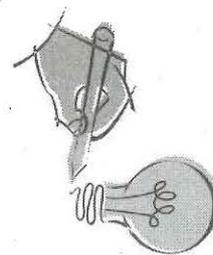
Educación Física / Expresión Corporal: hacer un listado de juegos y deportes en los que es importante medir tiempos. Destinar una instancia para jugar alguno de ellos.

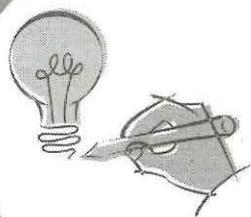
Tecnología: buscar información acerca de diferentes formas de medir el tiempo en distintos contextos históricos y culturales. Diseñar una forma original de medir el tiempo, recrearla en una maqueta y acompañarla con un instructivo que explique su funcionamiento y utilidad.

Tema transversal: Educar en los Derechos Humanos.



Formación Ética y Ciudadana: La construcción de acuerdos comunes.





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.

Las autoras.

A modo de cierre

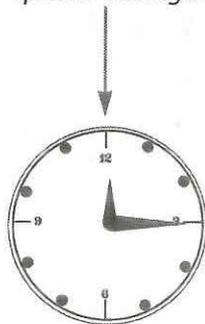
Elegimos en esta oportunidad el simbolismo de las agujas de un reloj imaginario, marcando tiempos que nos transportaran a diferentes lugares y momentos permitiéndonos reconocer los cambios presentes en nuestra propia historia familiar y los cambios sociales que signaron al país. En este trayecto reconocimos etapas en las que las agujas de este reloj imaginario parecían aceleradas por la vertiginosidad de las transformaciones e imposiciones tecnológicas, así como otros en los que los minutos parecían detenerse interminablemente a causa de retrocesos en los logros adquiridos como sociedad.

Apoyados en la idea de estos tiempos subjetivos y en la objetividad de los conocimientos vinculados a la medición del tiempo real, propusimos - a lo largo de este artículo - otra mirada posible para enriquecer temas de abordaje cotidiano en las aulas.

Pensamos que esta misma mirada puede volverse ahora hacia el interior de nuestro trabajo y descubrir en él los vaivenes que, por causas ciertas o por sensaciones dominantes, también nos transportan a momentos "iluminados" o "ensombrecidos" para elegir repetir una vez más, o dejar de lado para siempre.

Nos valemos nuevamente de la alegoría de los relojes, ahora para medir nuestros propios tiempos:

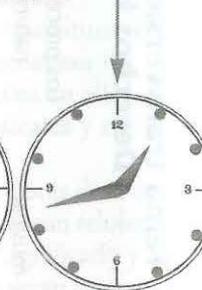
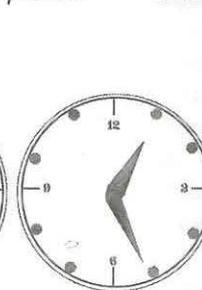
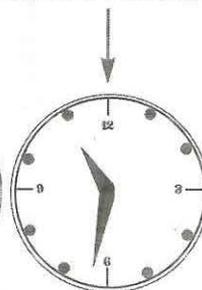
• Tiempo de sembrar y de esperar que la tarea diaria dé frutos que nos satisfagan.



• Tiempo de controlar el ritmo que adquiere el proceso de enseñanza - aprendizaje para detenernos y avanzar en el momento preciso.



• Tiempo de volver atrás y replantearnos los para qué de nuestras propuestas iniciales.



• Tiempo de animarnos a cambiar desprendiéndonos de "lo seguro" para intentar "lo nuevo".

• Tiempo de unir esfuerzos y sumar criterios, confrontando nuestras ideas con las de todos los miembros de la comunidad educativa.

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 - ayu-

de 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.

Participación, reflexión y acción para la convivencia democrática.

Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente de (CIPOD) de Ediciones La obra presenta sus cursos presenciales para el área de Formación Ética y Ciudadana y Temas Transversales para el Tercer Ciclo 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.

I Las normas y los derechos humanos.

Actividades sugeridas para su enseñanza - aprendizaje.
(Prof. Patricia La Porta)

I Los valores atraviesan la educación.

Actividades sugeridas para su enseñanza - aprendizaje.
(Prof. Patricia La Porta)

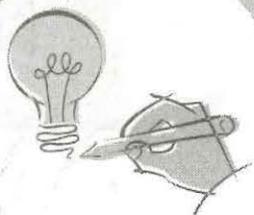
I Los temas transversales y posibles metodologías de abordaje.

(Prof. Patricia La Porta)

I El profesor como tutor y orientador.

(Prof. Maria J. Sabelli)

- Solicite información a CIPOD-Departamento de Capacitación, _____
 Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires (At.: Lic. Sandro Rivera). Tel./Fax: (011) 4958-1777/ 1779/6283
 E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar



CALENDARIO ESCOLAR: Día de los Derechos Humanos

- 10 de Diciembre -

EN ARGELIA SER MUJER ES SER ESCLAVO

Grupos civiles luchan por reformar el Código de Familia que fomenta la exclusión y el sometimiento. Son víctimas de crímenes que muestran el rechazo a reconocerlas como personas.

Cuando se trata de conceder a las mujeres igualdad de derechos, se hace silencio.

(Clarín, 21 de marzo de 1998.)

EL ESTIGMA DEL JOVEN

Ciertos discursos sobre las razones de la inseguridad se centran en la presunta peligrosidad de los jóvenes. Esta diabolización repite formas de control social antidemocrático, ya aplicadas en la Argentina.

(Clarín, 12 de febrero de 1997.)

LAS PERSONAS NO NACEN RE- PETIDAS

El 18 de julio de 1994 una bomba explotó en la sede de la AMIA en el corazón de nuestra ciudad. Como consecuencia de este feroz atentado, 86 personas murieron y más de 300 resultaron heridas.

Condenamos los actos terroristas en nombre del respeto a la vida. Queremos que se

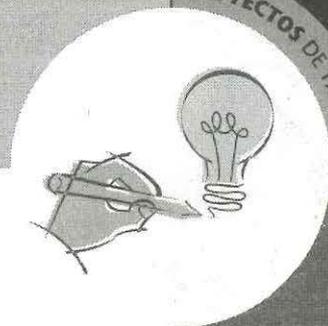
Resignificando una vez más las fechas que habitualmente quedan relegadas a un segundo plano en las recordaciones escolares, proponemos en esta oportunidad darle protagonismo al "Día de los Derechos Humanos".

Sabemos que el abordaje de los valores vinculados con la convivencia aparece en las aulas cuando el docente intenta mediar en situaciones reiteradas de conflicto. De la misma manera entran en la escuela aquellos temas vinculados con problemáticas sociales más amplias, cuando se instalan desde los medios masivos o se producen casos de impacto general. Es más difícil encontrar, sin embargo, un trabajo sistemático apoyado en vivencias y reflexiones, que acerque a los chicos desde proyectos escolares sostenidos, a la posibilidad de construir normas y conceptos vinculados con estas temáticas.

Sería deseable que el "Día de los Derechos Humanos" pudiera convertirse en una fecha en la que confluyan experiencias realizadas a lo largo del año y en la que todos los miembros de la comunidad educativa participen aportando sus miradas y opiniones diferentes, a este compromiso común.

Centrándonos particularmente en el abordaje de esta recordación presentaremos recursos informativos, apelativos y literarios que enriquezcan las actividades sugeridas para implementar en una jornada abierta y participativa.





Actividades sugeridas.

PRIMER CICLO.

- Invitar a miembros de las familias para conversar acerca de los roles que cada uno asume en relación con el conjunto.
- Agrupar a los abuelos, las madres, etc., y proponer a cada grupo que lleve una "caja sorpresa" con palabras que representen sus necesidades específicas, escritas en pequeñas tarjetas. Guardar las tarjetas hasta finalizada la actividad "en secreto" y sin abrirlas.
- Volver a la conformación del grupo inicial para contar y escuchar anécdotas acerca de los "problemas" que cada uno enfrenta en relación con lo que hace (por ejemplo: no conseguir trabajo, no ponerse de acuerdo con los compañeros, etc.). Reconocer las posibles soluciones para estos conflictos, indicando cuáles "dependen en parte de nosotros" y cuáles no.
- Dramatizar con los adultos invitados escenas cotidianas en las que se encuentre presente un conflicto que afecte a grupos de niños, de adultos, etc., por insatisfacción de una necesidad o incumplimiento de un derecho. "Congelar" la escena antes del desenlace para que los chicos propongan resoluciones y elegir entre todos, la que finalmente será escenificada.
- Intercambiar los roles y dramatizar nuevas situaciones en las que el conflicto se produzca entre miembros de diferentes generaciones por imposición o indiferencia de unos hacia otros. Repetir la instancia propuesta de solución y representar los finales elegidos.
- Retomar las temáticas observadas

en las escenas y en los relatos anteriores para confeccionar un listado de "no" y los sí" que deseamos en una mejor convivencia que respete las necesidades de todos. Armar con estas consignas apelativas dos afiches murales y titularlos significativamente.

* Con el grupo total, abrir el contenido de las "cajas sorpresas" y confrontar las necesidades expresadas en las tarjetas con las consignas de los afiches. Jugar a "regalarle un derecho" a cada grupo de personas según sus necesidades.

SEGUNDO CICLO.

- Invitar a miembros de la comunidad educativa para integrarse al trabajo en "talleres" que aborden problemáticas como las propuestas a continuación, con el fin de confrontarlas en el cierre de la jornada a través de una puesta en común.

Para el tema discriminación:

- **TALLER 1:** Recortar y analizar imágenes y slogans de publicidades gráficas descubriendo los modelos sociales de aceptación masiva y señalando los roles de quienes quedan excluidos de ellos. Realizar un afiche que muestre las conclusiones a partir de dibujos y de consignas.
- **TALLER 2:** Diseñar un espacio físico representado por una maqueta que muestre obstáculos difíciles de superar por diferentes grupos como niños, discapacitados físicos, ancianos, etc. Explicitar en un folleto adjunto las sugerencias de modificación para el mismo, respetando las posibilidades de todos.

esclarezca lo sucedido para llegar a la verdad; es necesario exigir que se haga justicia, que la violencia atroz e indiscriminada no vuelva a repetirse, que los sobrevivientes, los familiares y la sociedad argentina en su conjunto pueda superar lo sucedido.

Queremos vivir sin miedo y en paz. Apelamos a todos los hombres y mujeres para que en cada acción promuevan la solidaridad y la convivencia entre los seres humanos.

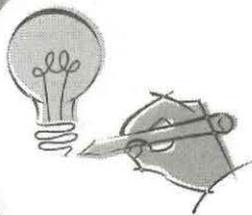
(Página/12, 7 de julio de 1999.)

CHICOS QUE SON DIFERENTES

Algunos chicos son derivados de las escuelas por tener, presuntamente, problemas de aprendizaje. Y simplemente son distintos.

"Hace poco tuvimos la consulta de una familia boliviana. Era espectacular, el chico podía explicar claramente todo y hacía cuentas con una rapidez fenomenal. Pero lo que pasaba era que las palabras, acá se dicen de una manera y en su cultura de otra", simplifico la psicopedagoga Silvia Dubkin.

El niño le contó a la psicopedagoga que la maestra había puesto en el pizarrón la palabra "sobretudo" y que toda la familia se pasó una tarde tratando de entender qué quería decir. Para finalmente



comprender que era el equivalente de lo que ellos llaman "abrigo".
(Clarín, 12 de febrero de 1997.)

LOS CHICOS SOMOS

Los chicos somos personas que estamos creciendo. Somos más petisos que los grandes, pero pensamos, sentimos, tenemos opiniones, preferencias, estudiamos y hacemos muchas actividades diferentes. En general, esta es una de las ventajas que les llevamos a los mayores, que suelen ir nada más que a trabajar. Tenemos derechos especiales que hasta están incluidos en nueva Constitución nacional. Lamentablemente, no se cumplen para todos y en este país hay cada vez más chicos que no pueden comer ni ir a la escuela. Eso nos parece que está muy mal.
(Página/12, 11 de agosto de 1996.)

• **TALLER 3:** Expresar plásticamente el contenido de canciones, poesías o cuentos que reflejen la discriminación por razones raciales, culturales, de género, económicas y sociales, etc. Crear una nueva imagen integradora cuyo mensaje proponga la aceptación de las diferencias.

Para el tema violencia:

• **TALLER 4:** Crear páginas de historieta cuyo conflicto exprese violencia en los juegos, en el lenguaje, en situaciones laborales, etc. Compagnarlas inventando para ellos, un prólogo que caracterice el tema y un epílogo que apele a otras formas de resolución de conflictos.

• **TALLER 5:** Recortar titulares de diarios y revistas de actualidad que muestren diferentes aspectos de la violencia en la sociedad. Dramatizar una mediación posible que pudiera evitar el problema. Incluir los argumentos de "las partes" y la resolución de un "tribunal".

• **TALLER 6:** Personificar con materiales descartables un muñeco "gigante" que represente a la guerra y crearle un monólogo de presentación que descubra causas y consecuencias y en el que se haga una referencia final a la paz.

• En el momento de cierre presentar los trabajos, debatir y elaborar conclusiones, y confeccionar una cartelera enriquecida por recursos como los presentados en este artículo.

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

La ciudad, los discapacitados en la opinión de un especialista

ALGO FÁCIL PARA TODOS

- Para Jorge Barroso, presidente de la Asociación Mutual de la Sociedad Central de Arquitectos (AMSCA), lo fundamental es "crear una ciudad accesibles para todos". En su opinión, no hay que construir un "estereotipo de los discapacitados" ni pensar cosas que sirvan únicamente para ellos. "Lo ideal es que se piensen las ciudades como un lugar donde todos se puedan mover más fácilmente. No solo una persona en sillas de rueda prefiere la rampa o las escaleras", concluyó.

(Clarín, 2 de diciembre de 1996.)

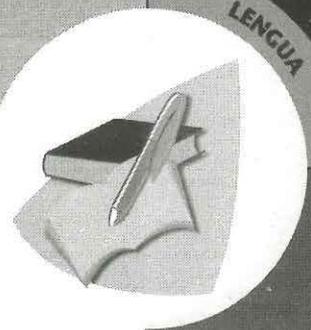
La meta es clara... un mundo sin violaciones a los derechos humanos.

(Amnesty Internacional.)

ESCRIBIR INFORMES.

¿Por qué? ¿Para qué? y ¿Cómo?

Irene Nielsen y Beatriz Kohen



Una de las funciones más importantes de la lengua escrita es la informativa. Leemos para informarnos sobre un tema y escribimos para informar a otros acerca de algo que sabemos. En el aula, el texto informativo se utiliza generalmente para buscar información en libros, enciclopedias, revistas, folletos, etc. Sin embargo, pocas veces los niños producen textos informativos en el ámbito escolar.

Dicen Torres y Ulrich en su libro **Qué hay y qué hace falta a las escrituras alfabéticas de los niños:**

“El informe es un texto informativo, de trama descriptiva, que sirve para documentar un tema investigado. Su elaboración implica varios pasos a seguir y su enseñanza y aprendizaje otorgan a los alumnos la posibilidad de escribir textos informativos sencillos y adecuados a sus intereses y edades.

Muchas veces, cuando se está realizando una investigación del área de ciencias sociales o naturales, los docentes no saben qué tipo de texto podrían escribir los niños que sea pertinente con la temática trabajada y que propicie la lectura y la escritura. El informe, así como otros textos informativos que ya hemos propuesto en anteriores artículos, resulta muy apropiado”.

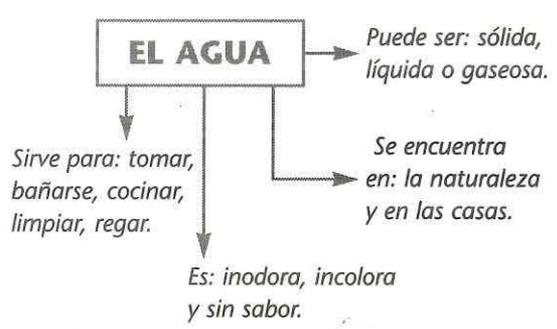
Empezamos a trabajar

Es importante destacar que, al ser el informe un texto informativo, su lenguaje es neutro. Se utilizan, entonces, oraciones convencionales con sujeto, verbo, predicado y, por lo general, se hacen afirmaciones que luego se explican. Es muy común el uso de verbos impersonales

como “se ubican en la parte alta” o “se encuentra en todos los alimentos”. El lenguaje debe ser referencial, entendiéndose por tal, un lenguaje en el que cada cosa es llamada por su nombre más común, reconocido por todos, que no se presta a equívocos. No son apropiadas expresiones familiares.

Para comenzar el trabajo es necesario, en primer lugar, delimitar un tema sobre el cual se hará el escrito. Una vez que esto se ha realizado, se puede hacer una base de datos, de los ya conocidos, en forma de una red semántica o conceptual, realizada por los niños. Esta tarea puede hacerse en pequeños grupos y cada cual inventar su red.

Veamos un ejemplo:

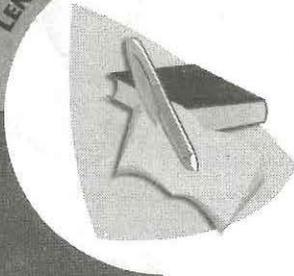


Una vez que está concluida la red, se pueden hacer preguntas sobre lo que quisieran aprender del tema y qué les interesa, a partir de lo que ya saben.

Por ejemplo:

- ¿Cómo se produce la lluvia?
- ¿Es lo mismo agua de lluvia que lluvia ácida?
- ¿Cómo se contamina el agua?
- ¿Cómo llega el agua a nuestras casas?
- ¿Qué le ponen para que sea potable?

“Las producciones literarias de los chicos en la escuela son predominantemente literarias. Es necesario rescatar, sin embargo, la propuesta de escritura de textos informativos: noticias periodísticas, informes diversos (meteorológicos, de acciones llevadas a cabo, etc.), instrucciones (para armar, para jugar, para preparar, etc.) Todos ellos participan de una característica común: su objetivo es casi siempre guardar memoria o transmitir información u opinión de hechos más o menos comprobables.”



Escribir un informe no es hacer copias de diferentes textos, sin elaboración. Es producir un escrito propio y original.

- En el mundo, ¿hay más agua que tierra?
- ¿Por qué los médicos dicen que hay que tomar mucha agua?
- ¿Tienen agua las plantas, las piedras, el suelo, el aire?
- ¿Por qué no se puede tomar el agua salada?
- ¿Por qué mucha gente le pone filtros a sus canillas, si el agua ya viene apta para consumir?
- ¿Cuánto gasta una familia de agua por día? ¿Cómo puedo averiguar cuánto gastamos de agua por día en mi casa?
- ¿Una vez que el agua se usó, a dónde va?, etc.

Una vez que los alumnos en pequeños grupos elaboraron las preguntas, viene la etapa de la búsqueda de información, para poder responderlas. Puede haber previamente una puesta en común para consensuar los interrogantes, pero no es imprescindible hacerlo, puede ser que cada grupo investigue de acuerdo con sus intereses.

La búsqueda de información.

¿Dónde buscar la información? Las posibilidades son muy amplias y cuanto mayor sea la variedad de materiales y fuentes consultadas, mayor será la riqueza del texto resultante. Se pueden consultar enciclopedias, libros informativos, libros de experimentos, revistas de tipo científica, revistas de divulgación barrial, manuales. Si se dispone de computadora, hay CD en formatos de enciclopedias y en Internet existen innumerables sitios que ofrecen una variada y amplia información a escolares.

Otra fuente importante de investigación pueden ser las entrevistas. (Ver nuestro artículo: "La entrevista: un acercamiento al testimonio oral". En La obra para la E.G.B. Año 79. N° 950, Buenos Ai-

res, La obra, 2000). Siempre pueden encontrarse en la comunidad personas que tienen información más específica sobre lo que se investiga y que es importante rescatar. La persona investigada, también puede aportarles datos sobre dónde buscar más información sobre el tema.

A medida que la información va siendo recopilada, es necesario archivarla, para esto hay que leerla y hacer una síntesis de lo que dice. Ésta es una buena oportunidad para trabajar el resumen con los alumnos, de manera que puedan traducir con sus palabras lo que leyeron. También puede trabajarse el tema de las citas de autores: cuando se copia en forma literal un texto, debe encomillarse, citando la fuente, es decir, autor y obra a la que pertenece el texto copiado.

Es interesante que los niños aprendan a armar un fichero con la información que van obteniendo. Los textos de las fichas pueden utilizarse luego en la redacción del informe final. Sin embargo es importante hacer notar a los alumnos que:

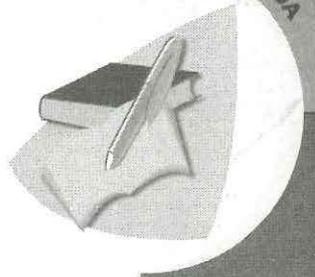
Elaboración del informe.

Antes de comenzar a redactar el informe, es necesario definir el destinatario de los textos, ya que como sabemos, saber quién lo va a leer hace que el escrito tome características particulares.

Para comenzar a escribir hace falta recurrir al proceso de escritura, cuyo primer paso es: el plan de escritura, la planificación del escrito. La realización del plan de escritura, hará que se tomen algunas decisiones sobre el formato que se usará.

Algunas personas proponen la realización de informes teniendo en cuenta tres partes:

- Introducción: es aquí donde se explica el tema que se presenta, se



puede mencionar algo que sea sorprendente para el que lee, citar palabras que alguien haya dicho e impacten y atrapen a los lectores, y también las hipótesis que los escritores tienen sobre el tema y piensan desarrollar.

- **Desarrollo:** es el cuerpo principal del informe, se irán explicitando los distintos temas investigados, procurando establecer relaciones entre ellos, también pueden ponerse subtítulos e ir escribiendo sobre cada uno. Aquí se incluyen los textos que fueron escritos en fichas en la etapa de recolección de datos y se explican las hipótesis planteadas en la introducción.

- **Cierre:** se elabora una conclusión general construida por el grupo que escribe, que sirva como final de lo expuesto.

Otra manera de hacer un informe es escribir en forma de secuencias, cómo fueron encontrando lo que investigaron, se van relatando los distintos momentos de la investigación y al final se coloca una conclusión elaborada por el grupo.

También puede elaborarse un informe colocando las preguntas que se hicieron al inicio como subtítulos a desarrollar; en este caso, el plan de escritura será cómo ordenar, jerarquizar, distribuir las preguntas, para que el escrito tenga un hilo conductor.

Otra posibilidad es partir de un tema general y desplegarlo en subtemas, o a la inversa partir de subtemas para llegar a un tema más general. Otra opción es partir de ejemplos particulares y cercanos, para ir complejizando y profundizando al final del mismo.

Decidir cuál es la forma más apropiada será un trabajo de todo el grupo, aquí es muy importante la intervención del docente, ya que será el que informará sobre las distintas maneras en que puede hacerse un informe, para que los alumnos decidan. Para los más peque-

ños, quizás es mejor trabajar con el relato secuenciado de lo que se investigó o que cada grupo elabore la respuesta a una pregunta y luego entre todos armen un sólo informe.

Una vez que se ha realizado el plan de escritura, esencial para que sea el marco de referencia, comienza la etapa de textualización, donde los niños escriben sobre la información recogida. Esta primera escritura tiene que tener carácter de borrador, para poder luego realizar el proceso de revisión y mejora del escrito.

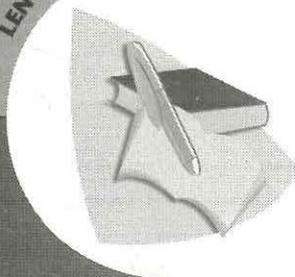
Durante la revisión se pueden hacer consultas a diccionarios, para las dudas ortográficas, tachar, reescribir, sintetizar, ampliar, etc. Cuando los escritores creen que ya está listo, pasan el informe a otros compañeros que serán los que lo lean para volver a revisar. Esta lectura de otros que no escribieron, les da una distancia con el texto, que les permite aportar ideas para que se entienda mejor, para que amplíen alguna parte muy sintética, para que aclaren alguna parte oscura, para que observen reiteraciones, incoherencias, etc.

Con los aportes de los compañeros y el docente, se escribe la versión final.

Recordamos que las citas deben ser aclaradas, los alumnos podrán aprender a escribir citas en los lugares que consideren convenientes, colocando el nombre del autor y la obra entre paréntesis o colocando un número y citando al autor al final de la página.

La presentación del informe es diferente de otros textos, ya que lleva:

- Una carátula, con el título, los nombres de los autores, el lugar donde se realizó y la fecha.
- Un índice donde se colocan los subtítulos y sus páginas, el índice puede ir al comienzo o al final.
- El texto completo.
- La bibliografía utilizada, con



Los niños están hoy bombardeados por informaciones de todo tipo y de distintas fuentes. Es entonces importante ayudarles a desarrollar competencias que les permitan analizar críticamente toda esa información y herramientas que les permitan producir información.

nombre del autor, nombre de la obra o fuente, editorial, lugar y fecha.

Para que los informes resulten de mayor atractivo para el que los lee y también para el que los produce, puede ir acompañado de imágenes, que aclaren, muestren, ejemplifiquen lo que se está diciendo en el escrito.

Otra posibilidad es el uso de infografías, las que se encuentran especialmente en diarios y revistas. Las infografías son una combinación entre una representación gráfica y un escrito. Se usan especialmente para mostrar sucesos, elementos de gran tamaño, o muy pequeños, es igual de importante el gráfico como el escrito. Dan una gran cantidad de información y su característica es que es muy clara, precisa y sencilla. Los niños pueden construir sus propias infografías.

Vemos aquí un ejemplo de una infografía de la Revista "Viva", de mayo de 1999:

También se pueden poner gráficos, tablas, diagramas, para concentrar una información que luego tiene que ser explicada.

Bibliografía:

• McCornick Calkins, Lucy: **Didáctica de la escritura**. Buenos Aires, Aique, 1986.

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

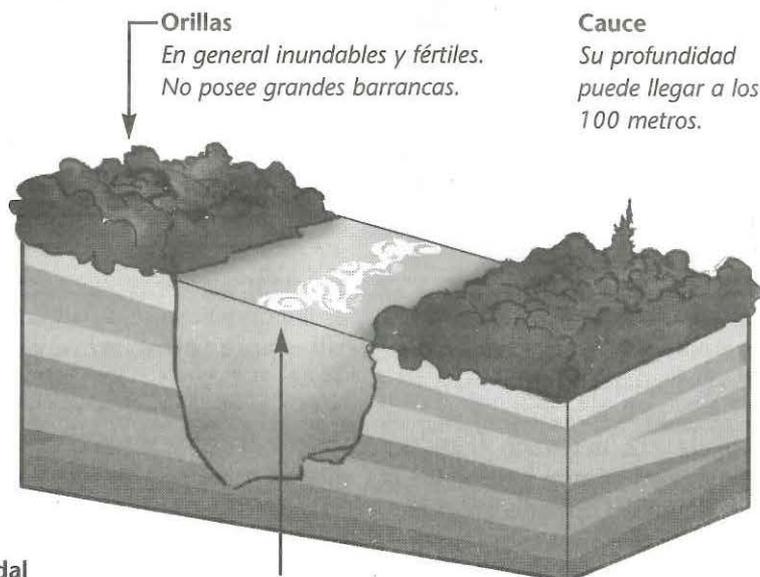
Irene Nielsen es Maestra Normal Nacional. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Psicóloga Social. Capacitadora de CIPOD La obra.

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

EL RÍO AMAZONAS

- Es el más caudaloso del planeta.

TOPOGRAFÍA



Caudal
Promedio 175.000
m³/seg.

Cuenca
Paraná/del Plata 18.000 m³/seg.

Cursos

 **CIPOD**
la obra

Centro de Investigación,
Perfeccionamiento y
Orientación Docente



Análisis y lectura crítica para resignificar códigos y lenguajes.

El Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente de (CIPOD) de Ediciones La Obra presenta sus cursos presenciales para las áreas de Lengua, Comunicación y Literatura para el Tercer Ciclo 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.

I Los medios de comunicación como contenido transversal: la radio como recurso didáctico.

(Prof. Evangelina Margiolakis)

I El uso del video en la escuela.

(Prof. Evangelina Margiolakis)

I Análisis de imágenes televisivas.

(Prof. Cora Gamarnik)

I El diario de la escuela.

(Prof. Cora Gamarnik)

I Los géneros televisivos de no ficción: el noticiero.

(Prof. Adriana Leotta y Mónica López)

I Los géneros televisivos de ficción: la telenovela.

(Prof. Adriana Leotta y Mónica López)

I Turismo aventura por los caminos de la literatura.

Estrategias para no perderse en el intento.

(Prof. Daniel Menéndez)

• Solicite información a CIPOD-Departamento de Capacitación, _____
Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires (At.: Lic. Sandro Rivera). Tel./Fax: (011) 4958-1777/ 1779/6283
E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar



Lo que sustenta la multiplicación y división entera de números naturales.

Por Nancy B. Ross

Algo de historia.

Los babilónicos fueron de los más infatigables compiladores de tablas aritméticas que registra la historia. A ellos les era más fácil multiplicar que dividir. Tabulaban adaptando a base 60 que era la que ellos preferían. De esto se deduce que este pueblo 2000 a.C. eran expertos calculadores.

Los egipcios que alcanzaron un gran nivel en su manipulación aritmética demostraron que ésta era esencialmente aditiva, es decir, que la multiplicación y la división las reducían, tal como lo hacen los niños y las calculadoras digitales a una serie de adiciones y sustracciones. El único multiplicador que utilizaban en raras ocasiones fue el 2.

Los griegos ordenaron el brillante cúmulo de rompecabezas numéricos y geométricos pero el proceso rector de éstos fue la multiplicación y no la división. El carácter dual del alfabeto griego ejerció también un efecto retardatorio en el desarrollo calculista dado que su alfabeto no sólo representaba sonidos sino que además es el símbolo del número. Esto también ocurría con los hebreos. La teoría dice que tanto griegos como hebreos deben sus sistemas a los fenicios.

La introducción de los números arábigos fue un paso fundamental para el cálculo, pero muy poco se adelantó en lo referente al algoritmo de la multiplicación y al desarrollo de la división entera de números naturales.

Con la introducción de las primeras pizarras y las primeras tizas de material pizarroso, la gente empezó a resolver cálculos en forma más generalizada. Las tablas de multiplicación, primero, se escribían y luego, se aprendían como un conjunto. Pero la división se utilizaba rara vez en estas épocas, excepto si se trataba de divisiones pequeñas. En el siglo XV se utilizaba para dividir el método de la tachadura y el método actual, denominado "división larga" comenzó precisamente en ese siglo. Por primera vez se publicó en Florencia, en 1941, un año antes de la llegada de Colón a América.

En Sudamérica, aparentemente mucho antes de que los europeos llegasen, los nativos del Perú y de otros países usaron cuerdas anudadas en sus cálculos y dominaban elementales formas multiplicativas a partir de cierta complejidad aditiva.

La operatoria en la Multiplicación y en la División.

La construcción de la multiplicación como una operatoria necesaria se realiza entre el 2do. y 3er. años de la escolaridad básica (E.G.B.), es decir, a partir de los 8 años de edad. Esta construcción se afianza en la práctica del cálculo en cuarto año y se espera que sea óptima al finalizar el segundo ciclo. El alumno debería ingresar al tercer ciclo sin dificultades

en las operatorias multiplicativas, sabiéndolas resolver en combinación con las adiciones y sustracciones y con el empleo de signos de agrupación.

Junto con las multiplicaciones se puede presentar la división. En el segundo año se comienza a dividir; en el tercero se completa y se prepara el camino para empezar en el



cuarto año la división con dos cifras, al principio con la resta explícita y luego sin ella. Se espera que al finalizar el primer ciclo, el alumno pueda dividir correctamente con una cifra y con la conclusión del segundo ciclo el problema de la di-

visión en su aspecto operatorio quede resuelto.

Esta pretensión permitiría a los alumnos llegar a los años superiores con la habilidad y seguridad necesarias en las operaciones fundamentales con Números Naturales.

Dificultades en la operatoria de Multiplicación y División de Números Naturales.

La multiplicación exige entre otros tópicos, el aprendizaje memorístico previo de las tablas, lo que no siempre consiguen los alumnos, por lo que es habitual que multipliquen consultándolas. Este procedimiento dispersa su atención, lentifica la ejecución y corta la continuidad en la realización de la operatoria aritmética.

La división incluye en sí misma, todas las operaciones: adición, sustracción y multiplicación, por lo que sí existen dificultades para la realización de ésta, es obvio que la combinación de todas incrementa la complejidad, hasta el punto de que algunos alumnos no logran acceder más que a las divisiones sencillas de cantidades pequeñas, sobre todo en el divisor.

Funcionalidad de la multiplicación y división de Números Naturales.

Cuando el alumno comprende el significado de las operaciones puede transferirlo a situaciones nuevas y solucionar las cuestiones que se plantean. Es decir que el alumno tiene que ser consciente de que el hecho de realizar correctamente una operación no se agota o termina ahí, sino que precisamente le fa-

cilita la resolución de sus problemáticas cotidianas.

Junto con la comprensión y aplicación de las operaciones, el alumno tiene que conseguir su mecanización. Cada operación tiene su propia estructura, direccionalidad y automatismo que es imprescindible aprender para conseguir la precisión y exactitud del cálculo.

Situaciones que sustentan las operaciones de Multiplicación y División entera de Números Naturales.

Así como las operaciones aritméticas de suma y resta se constituyen inicialmente para abreviar los recuentos o procesos de medida, se puede decir que la multiplicación y división entera constituyen un medio de abreviar determinados procesos de suma y resta cuando se

plantea la necesidad de sumar o restar repetidamente o repartir equitativamente una cantidad entre cierto número de elementos.

La clasificación de las situaciones de sustento se hace con relación al papel que desempeñaran las cantidades que intervienen en las operaciones. Éstas pueden tomar valores de:



Todo esto requiere un costo adicional de memoria. Es importante diferenciar que las operaciones de suma y resta pueden realizarse con números concretos de una especie. En cambio, en la multiplicación, se supone ya una clase que representa la repetición. En la división basamos la idea en la repetición o repartición, es decir, desmenuzando una cantidad en cierto número de partes iguales. En la multiplicación y división se trabaja con números concretos de dos especies.

- Estado → cuando expresan el cardinal de conjunto o la medida de magnitud.
- Razón → cuando expresan cociente entre las cantidades de magnitud.
- Comparación → cuando expresan el número de veces que una cantidad de magnitud esta contenida en otra.

En la multiplicación se pueden reconocer diferentes situaciones:

1. Como Razón.

Un auto recorre doce kilómetros en dos horas, ¿cuál es su velocidad?
Magnitud 1: longitud — 12 Km
Magnitud 2: tiempo — 2 h.
Razón: velocidad — 6 km/h

2. Como Comparación.

Una mina de lápiz mide 4 cm de largo y un lápiz mide 3 veces más que la mina, ¿cuánto mide el lápiz?
Objeto 1: 4 cm
Objeto 2: 3 veces más que el objeto 1
Objeto 2: 3 veces 4 cm = 12 cm

3. Como combinación.

Tengo 3 tarjetas rojas y varias azules y se pueden formar 6 combinaciones posibles.

¿Cuántas tarjetas azules hay?

Las situaciones en la que todas las cantidades que intervienen son razones o comparaciones se pueden a su vez clasificar en:

1) Conversión de razones.

Se han preparado varias cajas y

en cada una hay 5 bolsitas y en cada bolsita hay 6 bolitas, ¿cuántas bolitas hay en la caja?

R12: 5 bolsas por caja

1 caja = 5 bolsas.

R23: 6 bolitas por bolsa
30 bolitas en 5 bolsas.

R13: 30 bolitas por caja.

2) Conversión de Comparaciones.

Ruth tiene una cantidad de bolitas. Amaranta tiene 4 veces más que Ruth y Zulma 5 veces más que Amaranta, ¿cuántas veces más bolitas tiene Zulma que Ruth?

C12: bolitas de Amaranta: 4 veces las bolitas de Ruth.

C23: bolitas de Zulma: 5 veces las bolitas de Amaranta.

C13: bolitas de Zulma: 5 veces las 4 veces de bolitas de Ruth.

-----: 20 veces las bolitas de Ruth.

La lista de variables de las situaciones multiplicativas puede ser Cardinales o Medidas.

Mientras que el rol de los números puede ser estados, razones o comparaciones.

Construcción de las operaciones de Multiplicación y División entera de Números Naturales.

La experiencia de las operaciones de multiplicación y división entera se puede construir a partir de:

La definición de los hechos numéricos tablas de multiplicación.

Establecimiento de las propiedades de dichas operaciones.

Técnicas de cálculos orales y escritas.

La identificación de las situaciones en las que el uso de dichas operaciones es pertinente.



Las estrategias pueden ser:

- sumas reiteradas,
- restas reiteradas,
- repartir,
- resta en tabla,
- computar términos,
- multiplicar en vez de dividir,
- sumar o restar el multiplicando,
- calcular dobles o medios,
- calcular con los dedos,
- otras alternativas.

Las técnicas orales pueden ser:

- Conmutar términos.
- Suprimir o añadir ceros.
- Descomponer números en sumandos o sustraendos.
- Factorizar.

Las técnicas escritas pueden ser:

- Descripción de algoritmos.
- Justificación de algoritmos.
- Algoritmos extendidos.
- Duplicaciones.
- Dobleces y mitades.

El trabajo áulico.

Para el trabajo áulico y siguiendo la línea de la actividad lúdica presentada en el artículo anterior se propone una actividad con naipes para trabajar los conceptos de múltiplos y divisores.

Objetivos:

- Practicar los conceptos de múltiplo y divisor.
- Manejar el concepto de divisor común a dos números.
- Utilizar los conceptos de mcm y mcd.
- Desarrollar el cálculo mental.
- Introducir los restos potenciales.

Materiales:

Un juego de naipes formado por 51 cartas:

48 con los números desde el 1 al 48.

3 comodines; cada uno de los comodines servirá por el valor que quiera su poseedor en cada jugada.

Reglas del juego:

En este juego no se utilizarán los comodines:

Intervienen un número variable de jugadores, pero es aconsejable que sean entre 4 y 6.

Se reparten las cartas a cada jugador y se descubre una boca arriba, es la carta muestra.

El resto de las cartas se dejan boca abajo encima de la mesa.

Empieza el juego, el jugador situado a la derecha del que haya re-

partido, que coloca una carta al lado de la carta muestra, y en horizontal con ella por cualquiera de los dos lados, siempre que la que coloque tenga un divisor común con ella (y dice cuál es al hacerlo). También puede colocarla hacia arriba, si es múltiplo de la carta muestra, o hacia abajo, si es un divisor.

Si no tienen ninguna carta que satisfaga las condiciones, roba del montón y la pone si puede y sino pasa el turno a su compañero de la derecha.

El jugador siguiente procede igual que el anterior, pero puede hacerlo con cualquiera de las dos cartas que hay en los extremos de la cadena: la carta muestra y la carta que ha puesto el anterior.

Cada uno de los jugadores -a continuación- pueden proceder de la misma forma con las dos cartas que sean extremos de la cadena horizontal en ese momento.

Gana el que primero se descarte o el que menos cartas tenga en el momento que se acabe el montón de cartas sobre la mesa.

Si la carta muestra que aparece es un número primo, las dificultades de colocar cartas son mayores. Por eso, en ese caso, se pueden poner debajo de la carta muestra, y tapados por ella, cartas que representen números que sean también primos.

Este juego se puede modificar o reprogramar y queda a criterio de cada docente si lo considera oportuno.

Bibliografía

Aleksandrov, A. D.: *La matemática: Su contenido, método y significado*. 3 tomos. Madrid, Alianza.

Fernández Baroja y otros: *Ejercicios de recuperación de cálculo*. Madrid, CEPE.

Gattegno C.: *Aritmética con número en color*. Madrid, Cuisenaire.

Nancy B. Ross es Profesora de Matemática, Física y Cosmografía. Ejerce en EGB, Polimodal y Terciario de Villa Gesell, provincia de Buenos Aires.

5

12

26

32



Fin de año, fin de proyecto tiempo de balance.

Por Mario López y Sergio E. Rodríguez

Se acerca diciembre y éste puede ser un buen tiempo para evaluar lo hecho a lo largo del año, también lo es para nosotros que hemos estado con Uds. compartiendo nuestras experiencias áulicas durante todo el 2000.

Comenzamos proponiendo como eje de trabajo para la Educación General Básica 1 a la percepción del espacio y del tiempo, mientras que para el nivel 2 fueron los problemas medioambientales.

La propuesta para EGB 1 se centró en el trabajo de los mapas cognitivos o mentales, utilizando como metodología de trabajo los proyectos del medio, estructurados en torno a la indagación o el descubrimiento a partir de la resolución de problemas o conflictos, siguiendo un esquema de actividades similares a la práctica científica. El primer paso a seguir era la elección del tema, donde se sugería definir una secuencia de aprendizaje progresivo, donde en cada nueva experiencia se va aumentando la complejidad de las actividades, marcando una tensión entre lo aprendido y lo que se va a aprender. Entonces, la clase decide en forma fundamentada sobre el tema a trabajar, poniendo en juego los conocimientos previos y la relevancia e interés que existen en las distintas temáticas curriculares. De aquí resulta un guión donde está presente el tema, los objetivos que se quieren lograr, los conceptos a trabajar y la metodología, también quedan establecidos los roles de cada actor en la clase y la secuencia de evaluación. En este momento quedó definida la necesidad que el docente lleve un cuaderno de clase, herramienta que le permite reflexionar sobre su práctica, en forma individual y conjunta con

otros colegas, comparando los objetivos previstos y ser también punto de partida para el próximo proyecto.

En la búsqueda y análisis de la información se planteaba el rol del docente como organizador y coordinador de los tiempos de las diferentes actividades, buscando que el alumno pueda reconocer diferentes elementos de la realidad a través de los instrumentos diseñados para las actividades y con ellos poder fundamentar científicamente toda respuesta elaborada, teniendo en cuenta que estamos trabajando con niños de corta edad.

Este aspecto fue trabajado con la observación del paisaje y con técnicas cartográficas, planteándose su construcción a partir de marcos teóricos precisos y en función de las dificultades de aprendizajes específico de los alumnos para llegar al conocimiento del medio. En este sentido, es importante trabajar con una secuencia de actividades de aprendizaje precisas, similares a los métodos deductivos e inductivos que permiten la resolución de problemas.

En la EGB 1 y el Nivel Inicial se trabaja con el espacio vivido, donde el propio cuerpo del alumno es el instrumento de medida. Mientras que en el último año de la EGB 1 y durante la EGB 2 corresponde al espacio percibido, centrándose en la observación, la medida y el dibujo para lograr la interpretación del plano y del mapa y permitiendo que el niño desarrolle su capacidad de organización espacial y de establecer relaciones entre lo físico y lo social. En cuanto al aprendizaje del tiempo, en la EGB 2 el alumno sabe relacionar órdenes de sucesión y duración y coordina las labores de espacio y tiempo con el concepto

Tiempo de balance, de evaluar lo hecho a lo largo del 2000. Los autores nos ofrecen un análisis de los artículos presentados durante este año como cierre de la experiencia realizada.



de velocidad. Pueden desarrollarse los conceptos de generación, sucesión de siglos y el antes y después de Cristo y utilizar la periodización clásica (Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna, Edad Contemporánea) y el calendario.

Sobre la etapa de evaluación se la tomó como una herramienta que permite juzgar lo hecho, con el objeto de mejorar las acciones futuras. Todo esto organizado dentro de un marco teórico que guía la práctica docente para poder plantear situaciones de aprendizaje más eficaces para el alumno y para los docentes.

La evaluación sigue una graduación, que implica un conocimiento epistemológico de las ciencias sociales y elaborar un camino de explicación que permita a los alumnos ir adquiriendo un grado cada vez mayor en su autonomía. Cada grado de esta evaluación nos permitirá medir el desarrollo de las capacidades de los alumnos: describir fenómenos y elementos de los mismos, conceptualizarlos y aplicar los conceptos a situaciones nuevas, que serán analizadas en forma crítica. Las actividades se elaboran aumentando en forma escalonada su grado de complejidad, de tal manera que los que se plantearon al final del programa o proyecto son más complejos que los hechos en un principio. De esta manera, aquel alumno que tenga problemas de conceptualización o de dominio de técnicas de trabajo dispone no solamente de un ciclo para superar sus dificultades, siempre que el ciclo de enseñanza se considere como un todo y que relacionemos las distintas actividades entre sí.

La graduación estará vinculada con los procedimientos y metodologías enseñadas en las diferentes disciplinas sociales. Además que, y

superando los aportes piagetianos, más allá de esperar una maduración global del alumno, se trata de ayudarlo a mejorar aspectos parciales de la explicación del mundo en el que vive.

La evaluación también fue planteada como continua, es decir, una valoración de las actividades a lo largo del cursado o de un momento determinado, donde salir bien en los exámenes no tiene un valor absoluto, sino que nos orienta sobre las capacidades de los alumnos.

Todo lo expuesto con anterioridad hace referencia a un trabajo complejo llevado adelante por dos docentes de Sociales que han buscado, dentro de un contexto de fuertes limitaciones materiales, tratar de avanzar "un paso más" en el trabajo áulico en forma digna y dirigido a aquellos docentes que "a pesar de todo" buscan cotidianamente que sus alumnos logren un conocimiento crítico de la realidad social. Si esto fue interpretado así, ¡bienvenido sea!, esperando reencontrarnos prontamente ya sea por este medio u otro similar. Muchas gracias por todo.

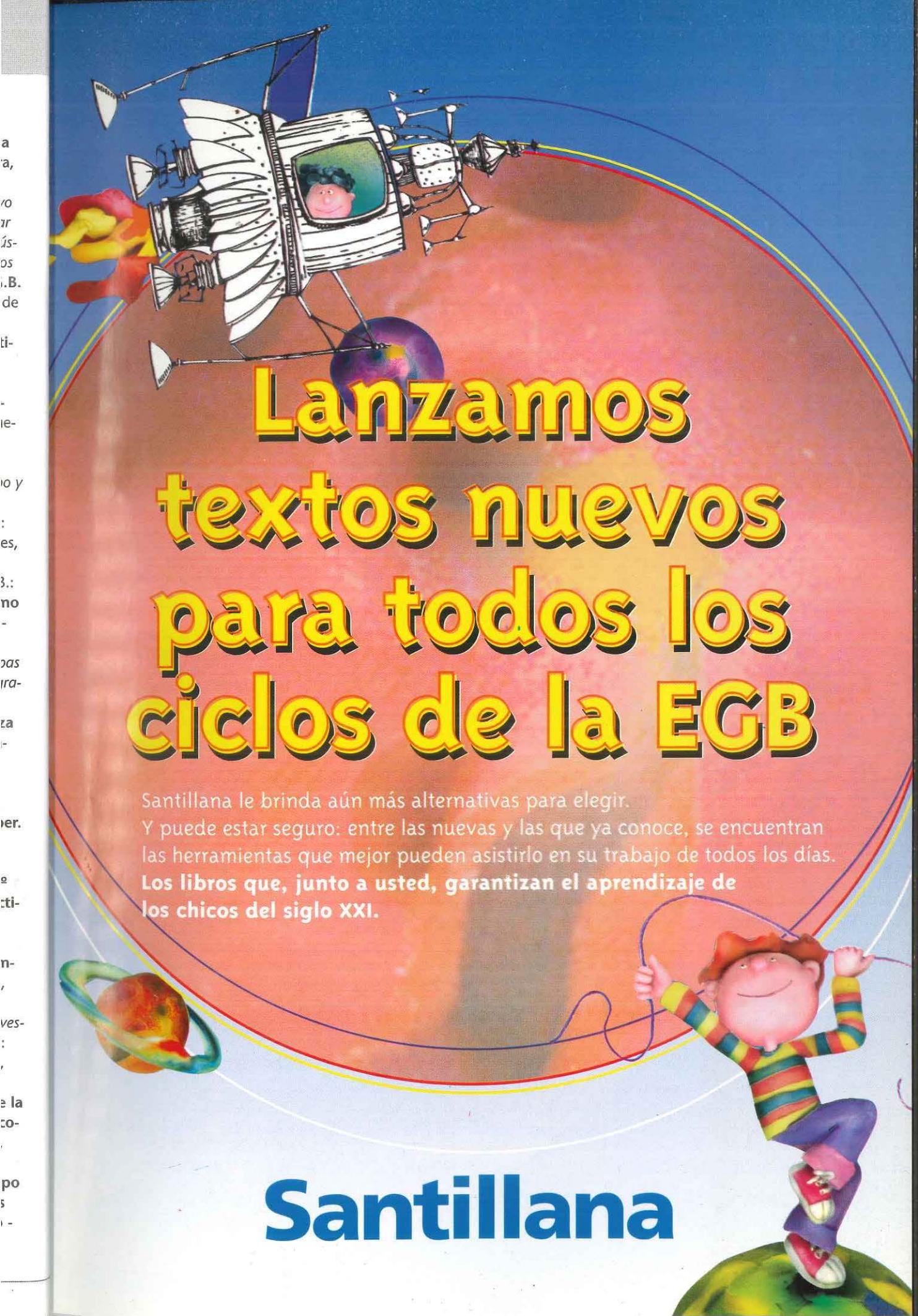
BIBLIOGRAFÍA

- Aisenberg, B. y Alderoqui, S.: **Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones.** Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Bale, J.: **Didáctica de la geografía en la escuela primaria.** Madrid, Morata - M.E.C., 1989.
- Boira, J.V.; Reques, P. y Souto, X.M.: **Espacio subjetivo y Geografía. Orientación teórica y praxis didáctica.** Valencia, Nau Llibres, 1994.
- Camilloni, A. W. De y Levinas, M.L.: **Pensar, descubrir y aprender.** Buenos Aires, Aique, 1989.

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.

- Capel, H. y Urteaga, L.: *La geografía en un currículum de ciencias sociales*. (En: **Geocrítica**. Nº 61. Barcelona, 1986.)
- Carretero, M. y otros: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor, 1989.
- -----: **Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia**. Buenos Aires, Aique, 1995.
- De Castro, C.: *La geografía en la vida cotidiana. De los mapas cognitivos al prejuicio regional*. Barcelona, Edic. del Serbal, 1997.
- De Privitellio, L.: *Historia de la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Santillana, 1998.
- Domínguez, J.: *Naturaleza del conocimiento histórico y papel de la historia en el currículum*. [En: Álvarez, A. (comp.): **Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica**. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid, Visor - M.E.C., 1987.]
- D'Uva, Rossi: *Las ciencias sociales en la escuela nueva*. Buenos Aires, Lumen Humanitas, 1998.
- García, P. y otros: **Geografía Temas de la Argentina contemporánea**. Buenos Aires, Santillana, 1998.
- Gil P. y Piñeiro, R.: *El pensamiento geográfico en la edad escolar. La simulación como recurso didáctico*. [En: Carretero, M; Pozo, J.I. y Asensio, M. (comp.): **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madrid, Visor.]
- Graves, N.: *La enseñanza de la geografía*. Madrid, Visor, 1985.
- Hernández, F. y Ventura, M.: **La organización del currículum por proyecto de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio**. Barcelona, ICE - Graò, 1995.
- López, M. y Rodríguez, S.: *Núcleos conceptuales en ciencias sociales de EGB 1 y 2: un aporte teórico*. (En: **La obra. Para la E.G.B.** Buenos Aires, Edic. La obra, octubre de 1999.
- -----: *Lo perceptivo como núcleo conceptual para trabajar tiempo y espacio en la E.G.B. 1*. (En: **La obra. Para la E.G.B.** Buenos Aires, Edic. La obra, enero de 2000.)
- -----: *Lo perceptivo como núcleo conceptual para trabajar tiempo y espacio en la E.G.B. 1 : la elección del tema*. (En: **La obra. Para la E.G.B.** Buenos Aires, Edic. La obra, febrero de 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: **La obra. Para la E.G.B.** Buenos Aires, Edic. La obra, marzo de 2000.)
- -----: *Lo perceptivo como núcleo conceptual para trabajar tiempo y espacio en la E.G.B. 1: la búsqueda de información*. (En: **La obra. Para la E.G.B.** Buenos Aires, Edic. La obra, abril de 2000.)
- -----: *¿Qué tiempo y que espacio se puede enseñar en la Educación General Básica 1 y 2?* (En: **La obra. Para la E.G.B.** Buenos Aires, Edic. La obra, julio de 2000.)
- Kozak Kriscautzky, M. y Díaz, M.B.: **Caminos cruzados. Constructivismo y contenidos escolares**. Buenos Aires, Aique, 1994.
- Martín, E.: *El desarrollo de los mapas cognitivos y la enseñanza de la geografía*. [En: Carretero, M ; Pozo, J.I. y Asensio, M ; (comp.): **La enseñanza de las Ciencias Sociales**, Visor, Madrid, 1989; p. 179 - 196.]
- Piñeiro Peleteiro, M.R. y Melon, M.C.: *La formación geográfica en la educación infantil y primaria*. (En: **Iber. Nº 16**, Barcelona, Graò, 1998.)
- Plata Suárez, J.: *La evaluación del aprendizaje geográfico*. (En: **Iber. Nº 9. Métodos y técnicas de la didáctica de la geografía**. Madrid, Graò, 1996; p. 97 - 105.)
- Rico Vercher, M.R.: **Educación ambiental: diseño curricular**. Madrid, Cincel, 1989.
- Rodríguez, S.: *Los proyectos de investigación del medio en geografía*. (En: **Aula Abierta. Nº 56**. Buenos Aires, Edic. Aula Abierta, 1997.)
- Souto González, X.: **Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio**. Barcelona, Edic. del Serbal, 1998.
- Trepát, C.A. y Comes, P.: **El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales**. Barcelona, Graò - ICE, 1998.



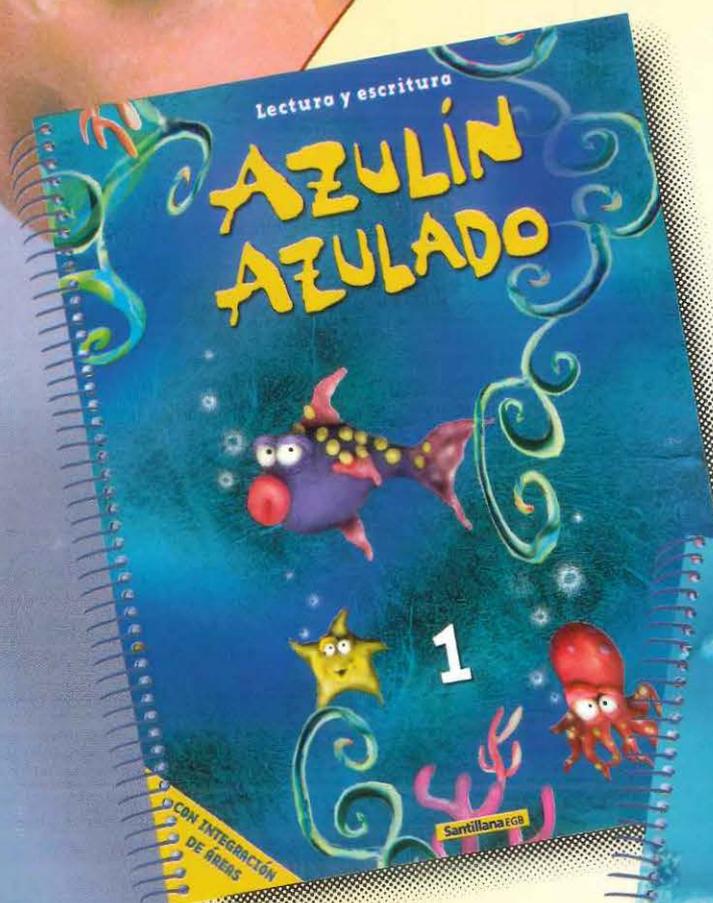
Lanzamos textos nuevos para todos los ciclos de la EGB

Santillana le brinda aún más alternativas para elegir.
Y puede estar seguro: entre las nuevas y las que ya conoce, se encuentran
las herramientas que mejor pueden asistirlo en su trabajo de todos los días.
**Los libros que, junto a usted, garantizan el aprendizaje de
los chicos del siglo XXI.**

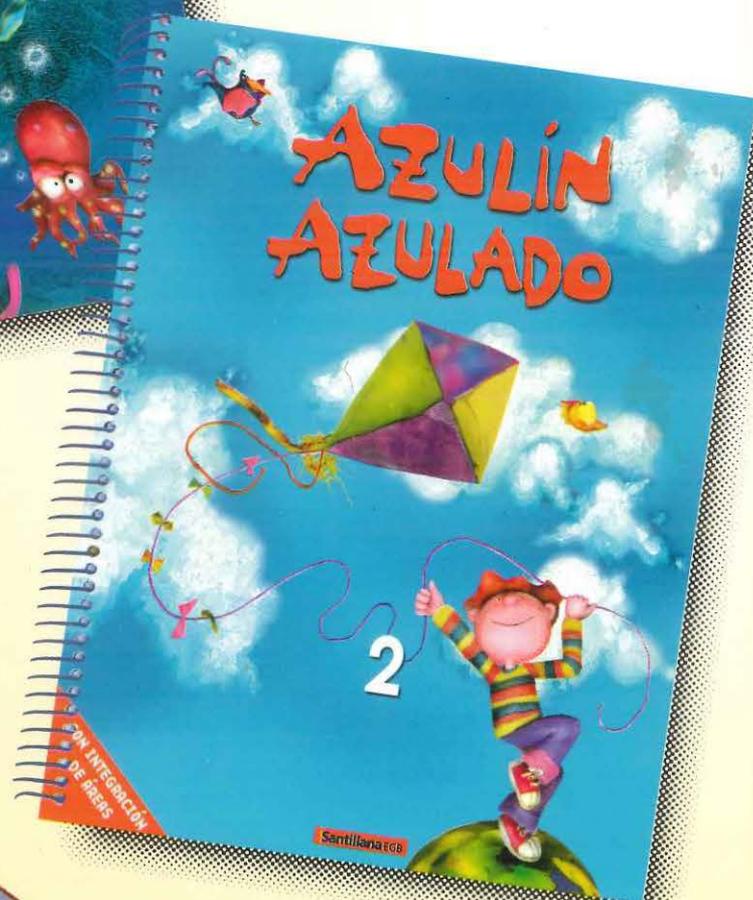
Santillana

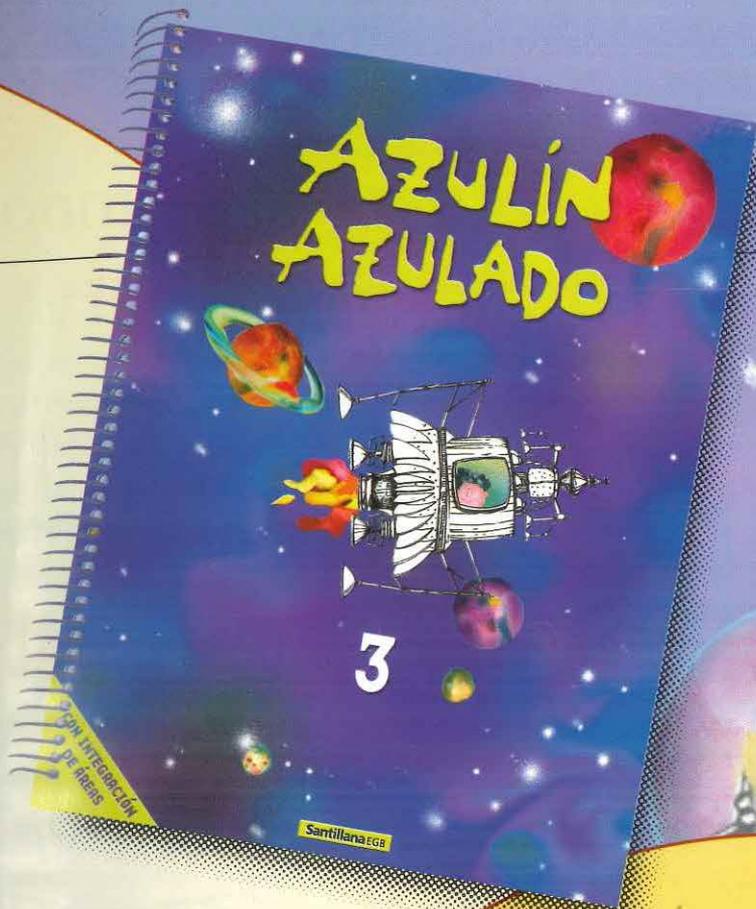
Primer ciclo

AZULÍN AZULADO



Las innovaciones del trabajo docente en el aula y las necesidades de la escuela de hoy, con el inconfundible sello Santillana.





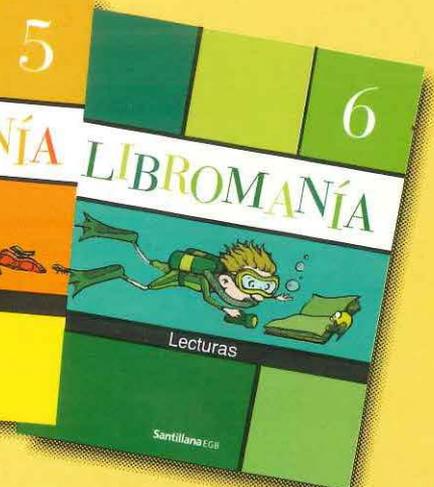
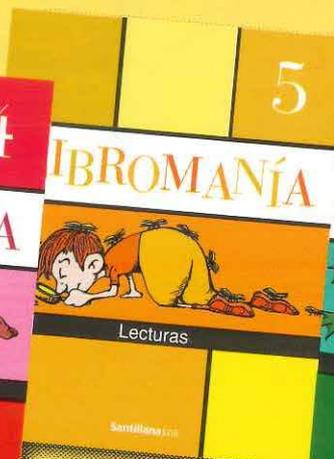
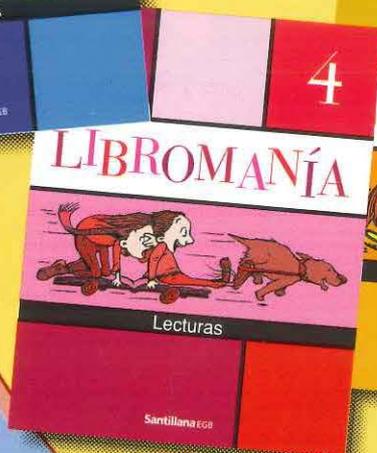
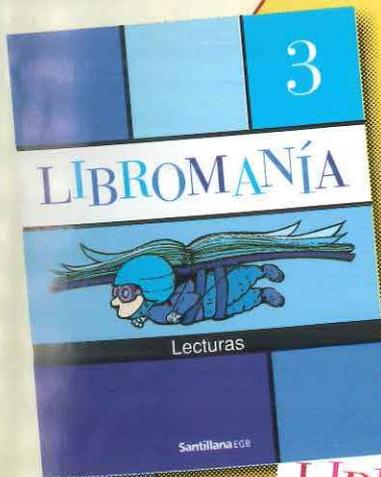
Material para el docente



Primero y Segundo ciclos **LIBROMANÍA**

Mucho más para leer en nuevos libros de lectura

- Textos de todos los géneros y las más diversas tipologías textuales.
- Libros que proponen el encuentro con los mejores autores: María Elena Walsh, Elsa Bornemann, Ricardo Mariño, Adela Basch, Silvia Schujer, Esteban Valentino, Roy Berocay, Oche Califa, entre los autores actuales de literatura infantil. Entre los autores clásicos: Leopoldo Lugones, Baldomero Fernández Moreno, Esopo, La Fontaine, Cervantes, etcétera.



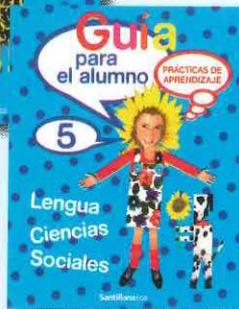
Segundo ciclo

Guía para el alumno

Una propuesta novedosa basada en el "saber hacer".

Facilita al alumno la apropiación de los contenidos fundamentales y estimula la reflexión. Permite trabajar de forma homogénea distintas estrategias y así ejercitar las capacidades de los chicos.

La variedad de materiales y enfoques que aporta al docente valoriza esta poderosa herramienta. Se centra en los conceptos fundamentales de cada tema, "aquello que sí o sí el alumno debe aprender".



El libro tiene hojas troqueladas que permiten libertad y flexibilidad en el uso, y facilitan la corrección. Lleva una carpeta para que cada alumno pueda organizar y cuidar su material.

Guía para el alumno BONAERENSE



VISITE
NUESTRO SITIO
EN INTERNET

Un nuevo medio para estar en permanente contacto con usted, en el que podrá encontrar información sobre nuestros libros y respuestas a todas sus inquietudes.

Simplemente conéctese a
www.santillana.com.ar

Santillana

Beazley 3860 (1437) Buenos Aires. Tel.: (011) 4912-7220/7430 Fax: (011) 4912-7440 **Delegación Mar del Plata:** 20 de Septiembre 1818 (7600) Mar del Plata. Tel./Fax: (0223) 491-0026 **Delegación Rosario:** Balcarce 32 (2000) Rosario, Santa Fe. Tel./Fax: (0341) 424-9762 **Delegación Córdoba:** Santa Rosa 156 (5000) Córdoba. Tel./Fax: (0351) 425-7312 **Delegación Tucumán:** 24 de Septiembre 1014 (4000) S. M. de Tucumán. Tel./Fax: (0381) 430-5943 **Delegación Mendoza:** Rioja 1713 (5500) Mendoza. Tel./Fax: (0261) 429-3135 **E-mail:** info@santillana.com.ar - **Internet:** www.santillana.com.ar

EL ECOSISTEMA. FACTORES ABIÓTICOS.

El clima del Planeta



Por Claudia Viola y Alejandro Lino

*"Huyendo va cual loca tempestad
más rápida que el coro que amontona las nubes,
más veloz que la llama que emprende la carrera
cuando extiende su larga cabellera de fuego
una estrella impulsada por los vientos."*

(Séneca: Fedra.)

Los meteoros

No vayan a creer, ni por un instante, que vamos a comenzar a hablar de esos cachos de rocas espaciales que bombardean al Planeta incesantemente y que han sido denominados genéricamente "meteoritos". Tampoco nos vamos a referir al famoso corredor "ponja" que, secundado por Chispita y Chito, siempre tenía tiempo de correr alguna aventura antes de ganar un gran premio, en el que, inexplicablemente, pasaba autos de a docenas aunque sólo corrieran veinte.

En realidad, si vamos a creerle al diccionario, se define como meteoro a cualquier fenómeno atmosférico, sean éstos precipitaciones, auroras polares o huracanes. De ahí que la ciencia que estudia la formación y evolución de estos fenómenos reciba el nombre de meteorología.

Por lo tanto vamos a concluir esta sección, referida a los factores abióticos, con una sucinta descripción de los fenómenos meteorológicos más comunes.

Una vieja clasificación los divide en "acuosos", como la lluvia o la nieve, "luminosos", como el arco iris o los halos, "eléctricos", como los rayos o los fuegos de San Telmo, y "aéreos", como los huracanes o los tornados.

Por cierto, no es una muy buena clasificación y no resulta ser exhaustiva. Sin embargo, aún podremos utilizarla cuando se traten de explicar los fenómenos más comunes a quienes no tengan idea del tema.

Es una nube, no hay duda

Cuando observamos una nube cualquiera, por ejemplo esos cúmulos que parecen borlas de algodón o corderitos volando por el cielo, nos da toda la impresión de ser un cuerpo más o menos compacto y definido suspendido en el aire o arrastrado por el viento.

También es una creencia muy común el suponer que las nubes están formadas por vapor de agua, en especial el que se evapora de la superficie de las grandes masas de agua como los mares y los lagos.

Lamentamos tener que decepcionarlos, pero ambos supuestos son completamente falsos. Ni las nubes son cuerpos compactos ni están formadas por vapor de agua.

Ya hemos visto que el aire cálido y húmedo se eleva desde la superficie del planeta hacia las capas superiores de la troposfera. Durante este ascenso se va enfriando paulatinamente, aproximándose a su punto de saturación. Como este proce-

so es relativamente lento, es bastante habitual que llegue a un estado de sobresaturación en el cual, aún a temperaturas muy bajas, el agua contenida en el aire permanezca en estado de vapor. Aún en estas condiciones, nada veríamos en el cielo, puesto que el vapor de agua produce una escasísima refracción de la luz y una todavía menor reflexión. Por lo tanto, al no ofrecer un obstáculo apreciable al paso de la radiación luminosa, no tenemos modo de observar su presencia.

Como el aire atmosférico posee normalmente en suspensión grandes cantidades de partículas de polvo, cada una de estas partículas ofrece una superficie sobre la que puede condensarse el vapor de agua. De esta manera, cuando las condiciones de enfriamiento son adecuadas, cada partícula de polvo actúa como un núcleo de condensación alrededor del cual se forma una pequeñísima gotita de agua. En promedio, el diámetro de estas gotitas no excede los 0,015 mm. (15 milésimas de milímetro). Cuando el número de estas gotitas es lo suficientemente grande (hablamos de miles de millones), la luz que las atraviesa se refracta y refleja lo suficiente como para que sea notoria su presencia. Asistimos entonces al nacimiento de una nube.

Este proceso puede acelerarse cuando una corriente de aire frío se mezcla con otra de aire húmedo y caliente, por lo que es lógico que el paso de un frente frío provoque un gran aumento de la nubosidad en la zona de confluencia.

Como vemos, las nubes están formadas por minúsculas gotas de agua, algo que puede comprobarse fácilmente en los días de niebla, puesto que ésta no es otra cosa que la formación de nubes a ras del piso.

También puede ocurrir que las nubes estén formadas por microscópicos cristales de hielo, allí donde la temperatura desciende unos cuantos grados por debajo de 0° C.

Por otro lado, todas las gotas caen por acción de la gravedad aunque la velocidad con que lo hacen resulta ser bastante lenta debido a la resistencia del aire. A medida que caen llegan a capas más secas y cálidas de aire, lo que sumado al efecto de la fricción provocada por el rozamiento con el aire, produce nuevamente su evaporación.

De esta forma, cuando vemos una nube que parece ser un cuerpo en suspensión cuya forma apenas varía, estamos asistiendo en realidad a la producción de un fenómeno sumamente dinámico, consistente en una continua formación y disipación de gotitas acuosas.

Nada más alejado de aquella romántica visión de capullos de algodón navegando por el cielo.

¡Cuidado con el cúmulo!

A pesar de que las formas aparentes que pueden adoptar las nubes son de las más diversas, aún hoy suele utilizarse una antigua clasificación ideada por Howard y popularizada por Goethe. Según ella, las nubes pueden agruparse de acuerdo a cuatro formas fundamentales y seis combinaciones de éstas. Veamos:

- **Cirros:** nubes formadas por tenues filamentos blancos.
- **Cúmulos:** nubes comunes en verano, son masas apelotonadas con acúmulos blancos y brillantes y numerosos remates redondeados.
- **Estratos:** nubes en capas bajas, extensas y continuas.
- **Nimbos:** nubes de las cuales está cayendo la lluvia.
- **Cirroestratos:** velo blanquecino y tenue que cubre una gran porción de cielo y que le da un aspecto lechoso. En general da lugar a la formación de halos solares y lunares.
- **Cirrocúmulos:** son masas de nubes pequeñas y muy blancas dispuestas normalmente en grupos o



filas. Es el popular "cielo aborregado" o cielo con "corderitos".

- **Alto cúmulos:** también se los denomina "cúmulocirros". Son parecidas a las anteriores pero con copos algo más grandes, un tanto sombreados y con tintes grises.
- **Alto estratos:** también se los conoce como "estratocirros" y forman un velo grisáceo y algo espeso que solo atenúa el paso de la luz solar.
- **Estrato cúmulos:** son nubes bajas y extensas pero sin el desarrollo de los cúmulos. A menudo toman la forma de grandes rollos.
- **Cúmulonimbos:** masas oscuras y extensas de contornos semejantes a los cúmulos y gran desarrollo vertical. Son características de las tormentas y tempestades.

El siguiente cuadro permite reorganizar la clasificación dada, tomando como criterio la altura a la que se encuentran y su forma.

TIPO DE NUBE	ALTURA	NOMBRE
SUPERIORES	MÁS DE 6.000 METROS	CIRROS
		CIRROESTRATOS
		CIRROCÚMULOS
MEDIAS	ENTRE LOS 2.000 Y LOS 6.000 METROS	ALTOCÚMULOS
		ALTOESTRATOS
INFERIORES	INFERIOR A LOS 2.000 METROS	ESTRATOCÚMULUS
	ENTRE LOS 300 Y LOS 600 METROS	ESTRATOS
	MUY CERCANAS AL NIVEL DEL SUELO	NIMBOS
DESARROLLO VERTICAL	ALCANZAN HASTA 12.000 METROS	CUMULONIMBOS
	ENTRE LOS 600 Y LOS 6.000 METROS	CÚMULOS

Distribución de la nubosidad

La distribución de la nubosidad está entonces en íntima relación con la circulación del aire. Trazando mapas de nubosidad que resultan de unir los puntos del Planeta que presentan la misma nubosidad, es posible ver que la nubosidad es mayor en aquellas regiones en las que el aire circula con movimiento ascendente mientras que disminuye en las zonas donde el aire circula en dirección descendente. Como hemos explicado al descender el aire se calienta perdiendo parte de su contenido de humedad, transfor-

mándose en aire más seco ocasionando que las nubes se disipen en forma progresiva.

En consecuencia tendremos una zona de gran nubosidad alrededor del ecuador, dos zonas de nubosidad menor en las latitudes de 35° y un nuevo aumento de nubosidad en las latitudes superiores.

¿Nubes = Lluvia?

La ecuación anterior no siempre es verdadera ya que como veremos esta no es la única forma en que el agua de las nubes llega a la superficie del Planeta y que son necesarias ciertas condiciones para que se produzcan los distintos tipos de precipitaciones.

En primer lugar y en forma muy general podemos decir que cuando la condensación se produce con

mucha rapidez, las gotas en su caída se juntan adquiriendo dimensiones de gotas grandes y en el caso de los cristales de hielo copos grandes. En estas condiciones la evaporación producida en el descenso no es completa ocasionando que lleguen al suelo bajo la forma de precipitaciones atmosféricas.

En segundo lugar se distinguen varias clases de precipitaciones:

- **Lluvia:** cuando se trata de gotas de agua.
- **Nieve:** cuando se trata de cristales de hielo.
- **Granizo y nieve granulada:** si los granos de hielo no son de estructura cristalina.

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.



Cómo elegir un software educativo

Por Mirtha G. Cevallos, Sandra C. de la Fuente y Mirta L. Rodríguez

Continuando con nuestra investigación sobre los distintos Software vemos que se pueden encontrar en el mercado programas ideados para el mundo empresarial, en los que no se suele encontrar atisbo alguno de aspectos lúdicos educativos pero de los que, sin embargo, se pueden obtener beneficios siempre y cuando el docente utilice diversas estrategias de aprendizaje, que impliquen una participación activa, motivante y que conviertan su empleo en una actividad con intencionalidad pedagógica.

De todos los recursos didácticos informáticos, los **Tutoriales** son los que poseen una concepción educativa más explícita. Su función es enseñar un determinado tema a partir de una propuesta didáctica estructurada y así, proceder al control del aprendizaje del alumno. Su rol, es el de ser Tutor educativo de los alumnos, por lo tanto, propician formas de mediatización del docente. También enuncian el objetivo o tema de aprendizaje, presentan una secuencia de contenidos que el alumno debe seguir, para poder así, luego realizar la práctica.

Estos programas, permiten la acumulación de información, donde el alumno al memorizar las secuencias de conceptos, procede a la construcción de la totalidad del tema.

También podemos hacer referencia a los **Utilitarios** considerados herramientas educativas de los que podemos obtener grandes utilidades a la hora de trabajar en el gabinete de informática.

No podemos dejar de mencionar aquellos softwares que por su origen están destinados al mercado empresarial pero, sin embargo, la escuela puede sacar grandes beneficios de ellos, estos son: Procesador

de Texto, Administradores de Bases de Datos, Planillas de Cálculo, Hipertextos.

Los **procesadores de texto**, como instrumento didáctico en el medio escolar, ofrecen grandes posibilidades en el aprendizaje de la lengua escrita. El alumno puede experimentar con palabras y frases, redactar, preparar y modificar textos cómodamente y utilizarlo en los distintos contextos del curriculum.

Aplicando procedimientos educativos adecuados, se pueden llevar a cabo un sinnúmero de actividades interesantes para el alumno, que al mismo tiempo, resulten creativas e incrementen el grado de participación en clase.

Favorecen y estimulan la redacción, y con respecto al error que los alumnos suelen incurrir en sus producciones, vemos que éste, se torna en una herramienta favorable.

En el mercado informático existen también, aquellos destinados a los niños de corta edad, de manejo muy simplificado, entre ellos encontramos:

Procesador de Texto infantil: dejan la pantalla libre de instrucciones de comandos, tienen letras más grandes y se puede cambiar el formato, muy utilizable en los primeros grados, ya que se utilizan muy pocas teclas para la selección de los distintos comandos.

Procesador o Constructor de Cuentos: facilitan la elaboración de narraciones permitiendo, que cada pantalla simule la página de un cuento. Se construyen superponiendo escenarios, personajes, objetos y hasta sonidos (Creative Writer, Storybook Weaver). Éstos permiten guardar las actividades para ser recuperadas posteriormente.

Editor de Periódicos: es un editor de texto con los comandos de dise-

(Segunda parte)



ño de estilo periodístico (diseño de copete, títulos, recuadros, columnas de texto, etc.). Muchos permiten incorporar fotografías y dibujos (Creative Writer).

Editores de Dibujos: son diferentes herramientas de edición integradas (editan líneas y figuras geométricas, textos, bibliotecas de dibujos). Son muy útiles en las actividades expresivas (Paintbrush, Micro Mundos, Kid Pix).

La **base de datos**, resulta ser de gran utilidad para los alumnos ya que, mediante su empleo se pueden almacenar y clasificar datos relacionados con una o varias áreas. Las bases de datos no contienen aspectos de interés general, pero al aplicarla al estudio de temas atractivos pueden resultar estimulantes para los alumnos al permitirles crear sus propios diseños. Hay gran variedad en bases de datos con información temática como: Geográfica, Económica, Atlas, Enciclopedias. Éstas son cerradas, ya que el alumno no puede incorporar, quitar o modificar la información. Otras, las abiertas, son las que permiten trabajar al alumno una gran variedad de temas, que implican la construcción de reglas operativas como: criterios de divisibilidad, reglas ortográficas, etc. En este caso, la base de datos funcionarán como un instrumento sobre el cual es posible almacenar información, seleccionando criterios varios, permitiendo el mayor intercambio, discusión y elección de criterios entre los alumnos.

Las **planillas de cálculos** son un instrumento adecuado para elaborar cuadros de doble entrada, realizar cálculos matemáticos. Previo a su uso se debe trabajar el concepto de constantes, variables y tipos de ellas (dependientes, o independientes) lo que obliga a la organización formal

del problema, por lo que no conviene usarla antes del 3° ciclo de la EGB. Permiten implementar actividades experimentales, simular situaciones, trabajar regularidades numéricas, diseñar experimentos, etc.

Los **generadores de hipertexto**, podemos pensarlos como un conjunto de fichas heterogéneas en estructura e información, pudiendo ser ésta última números, textos, gráficos, dibujos, fotos, etc. El acceso a las diferentes fichas se realiza a través de los vínculos establecidos en su construcción. Es decir, éste es una colección de textos simples a través de los cuales se puede explorar, recoger y asociar datos e información realizando vinculaciones entre ellos.

Existen dos modalidades: a Modo de Autor y a Modo de Usuario.

Los lenguajes de autor, son lenguajes de programación específicamente concebidos para el desarrollo de aplicaciones de las computadoras. Permiten al docente - alumno crear software educativo sin necesidad de tener conocimientos informáticos. Entre éstos podemos mencionar al NeoBook.

A Modo de Usuario, permiten recorrer el texto utilizando los distintos nodos (links), botones de enlace, también permiten imprimir, ver resúmenes y comentarios de autor, resalta información, etc. Entre éstos se puede mencionar hojas Web, Nestcape, Enciclopedia Multimedial.

Es importante que los alumnos trabajen previamente el software, lo exploren, detecten sus límites y sus posibilidades de uso, ya que el diseño anticipado implica, además de desarrollar una estrategia comunicacional, un conocimiento de la herramienta con la que se va a trabajar.

A continuación presentamos el



fichaje para los software descriptos anteriormente, los cuales proporcionarán una herramienta útil, para poder obtener de forma rápida y

accesible la información referente a las posibilidades que brindan los diferentes softwares educativos, a ser utilizados en los distintos ciclos de la EGB.

FICHA PEDAGÓGICA-TUTORIAL.

1. NOMBRE DEL SOFTWARE:.....		
2. ÁREA:		
2.1. TEMA:.....		
2.2. SUGERENCIA DE USO:		
3. NIVEL:		
3.1. INICIAL	<input type="checkbox"/>	
3.2. PRIMER CICLO	<input type="checkbox"/>	
3.3. SEGUNDO CICLO	<input type="checkbox"/>	
3.4. TERCER CICLO	<input type="checkbox"/>	
3.5. POLIMODAL	<input type="checkbox"/>	
4. CONTENIDO		
4.1. DESCRIPCIÓN:.....		
5. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS		
5.1. MUESTRA:	SÍ	NO
5.1.1. SON CLAROS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.1.2. PRECISIÓN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.1.3. ADECUACIÓN CURRICULAR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.1.4. MUESTRAN ERRORES:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿CUÁLES?.....		
5.2. PRESENTAN:		
5.2.1. SECUENCIA LÓGICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2.2. CLARIDAD CONCEPTUAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2.3. DIFERENTES FORMAS DE PRESENTACIÓN:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2.3.1. GRÁFICA	<input type="checkbox"/>	
5.2.3.2. ANIMACIÓN	<input type="checkbox"/>	
5.2.3.3. SONIDOS	<input type="checkbox"/>	
5.2.3.4. COLOR	<input type="checkbox"/>	
5.2.3.5. OTROS	<input type="checkbox"/>	
6. CONDICIONES OPERATIVAS	SI	NO
6.1. DISEÑO ADECUADO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2. ACCESO A LA PANTALLA:		
6.2.1. POR MENÚ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2.2. POR TECLADO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2.3. POR ICONOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3. LENGUAJE ADECUADO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4. PRESENTA AYUDA EN PANTALLA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. TRATAMIENTO DEL ERROR		
7.1. SEÑALA EL ERROR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2. SI SEÑALA EL ERROR:		
7.2.1. EMITE LA RESPUESTA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2.2. NO PERMITE IR A OTRO EJERCICIO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2.3. PERMITE MODIFICAR LA RESPUESTA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2.4. CANTIDAD DE INTENTOS <input type="text"/>		
7.2.5. REGISTRO DEL ERROR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2.5.1. VISUAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2.5.2. SONORO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2.5.3. SOPORTE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	SI	NO
8. TIPO DE RESPUESTA		
8.1. RESPUESTA ÚNICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2. RESPUESTA MÚLTIPLE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3. LLENADO DE HUECOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.4. CORRESPONDENCIA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.5. CONSTRUCCIONES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.6. SERIACIÓN/SECUENCIA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. INTERACTIVIDADES DEL SOFTWARE		
9.1. PERMITE VARIAR LOS PARÁMETROS, VARIABLES, EN FORMA LIBRE	<input type="checkbox"/>	
9.2. PERMITE VARIAR LOS PARÁMETROS, VARIABLES EN UNA SECUENCIA FIJA	<input type="checkbox"/>	
9.3. NO PERMITE VARIARLOS	<input type="checkbox"/>	
9.4. PERMITE REALIZAR LA EXPERIENCIA TODAS LAS VECES QUE EL ALUMNO DESEE.	<input type="checkbox"/>	

OBSERVACIONES:.....

CLAD

INFORMÁTICA EDUCATIVA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Un servicio de asesoramiento integral en Informática Educativa para instituciones de Nivel Inicial, EGB y Polimodal. —

Ofrecemos:

- Servicio para el armado de un laboratorio de computación en red con acceso a Internet.
- Soporte técnico y mantenimiento del equipamiento instalado.
- Coordinación de un proyecto integral de Informática Educativa, utilizando la computadora como herramienta didáctica.
- Desarrollo de software educativo a la medida de las necesidades del proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Capacitación y asesoramiento al personal docente.

Adicionales:

- Diseño de proyectos de Educación a Distancia.
- Desarrollo de sitios Internet / Intranet educativo.
- Paquetes de Administración de Instituciones Educativas.
- Paquetes de Administración de Bibliotecas y Hemerotecas.

(Requerimientos mínimos: mesas, sillas, electricidad, línea telefónica y un ambiente con cierto nivel de seguridad.)

En Buenos Aires: Av. Coronel Díaz 1776 P. 5 "A" (1425)
Ciudad de Buenos Aires - República Argentina.
Tel.: (54- 011) 4822-9722 / 4792-9683
E-mail: desmaras@adm.salvador.edu.ar

En Montevideo: Paraguay 1186 - Montevideo -
República Oriental del Uruguay.
Tel.: (005982) 9006551
E-mail: ceemvdur@adinet.com.uy



Mirtha Graciela Cevallos es Profesora de Educación Preescolar con especialización en Informática Educativa, en Educación para Adolescentes y Adultos. Técnica Superior en Administración Educativa. Técnica Superior en Conducción Educativa.

Sandra Catalina de la Fuente es Profesora de Educación Preescolar con especialización en Informática Educativa, en Educación para Adolescentes y Adultos. Técnica Superior en Administración Educativa. Técnica Superior en Conducción Educativa.

Mirta Liliana Rodríguez es Profesora de Educación Preescolar con especialización en Informática Educativa, en Educación para Adolescentes y Adultos. Técnica Superior en Administración Educativa. Técnica Superior en Conducción Educativa.

FICHA PEDAGÓGICA-UTILITARIOS

	SÍ	NO
1. TIPO:		
• Procesador de Texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Planilla de Cálculo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Base de Datos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Graficadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Constructor de Cuentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Editor de Textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Graficadores Matemáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Autocard	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Animación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Editores de Sonido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Generadores de Hipertexto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1. NOMBRE:.....		
2. NIVEL EDUCATIVO:		
2.1. INICIAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. PRIMER CICLO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. SEGUNDO CICLO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. TERCER CICLO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5. POLIMODAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. CORRECCIÓN AUTOMÁTICA:		
3.1. ORTOGRAFÍA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. GRAMÁTICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. OTRO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. CONDICIONES OPERATIVAS:		
4.1. DISEÑO:		
4.1.1. Presenta ayuda en pantalla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1.2. Presenta el acceso a los comandos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1.3. A través de menú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1.4. A través de Iconos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1.5. Relación del área de trabajo y los comandos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1.6. Presenta la posibilidad de configurar la barra de herramientas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2. OPERACIONES CON COMANDOS:		
4.2.1. Permite incorporar elementos de otros utilitarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2.2. Permite un trabajo simple con teclas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2.3. Permite acceso simple a los comandos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2.4. Presenta distractores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2.5. Presenta una ayuda útil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2.6. Presenta DEMO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. MATERIAL DE APOYO:		
• FACILITA LA GESTIÓN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• AMPLIA LOS CONOCIMIENTOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• PRESENTA EJERCITACIÓN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• PRESENTA PROPUESTAS DIDÁCTICAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. SUGERENCIAS DE USO:		
7. OBSERVACIONES:		

Bibliografía

- Murano, Susana: Documentos de trabajo: Informática. GCBA.

Eduplay SHOPPING DIDÁCTICO®

Bienvenidos al concepto futurista de **Eduplay SHOPPING DIDÁCTICO®**, la PRIMERA EMPRESA EN LA ARGENTINA DE COMERCIO ELECTRÓNICO (e-commerce) de material educativo, educación especial, regalería didáctica-científica y juegos infantiles.

¿ QUÉ VENDEMOS ?

- Cientos de productos apropiados para enseñar matemáticas, ciencias, lectoescritura, tecnología, etc.
- Líneas completas sobre motricidad, elementos inflables, pelotas y productos para fonoaudiología, psicopedagogía y rehabilitación.
- Los más novedosos juegos infantiles para áreas de recreación de jardines de infantes, E.G.B. y salones de fiestas.
- Las tres revistas de Ediciones La obra S.A.: Educación Inicial, La obra para E.G.B. y Aula Abierta.

¿ CUÁL ES LA FILOSOFÍA DE Eduplay SHOPPING DIDÁCTICO® ?

• **VENDER MÁS BARATO:** ya que la esencia de nuestro negocio es el catálogo electrónico por Internet, Ud. podrá acceder a **IMPORTANTES DESCUENTOS** sobre su compra ON-LINE (realizada a través de nuestras paginas en www.epagos.com/eduplay). Ud. puede acceder a nuestro catálogo en todo el mundo , desde cualquier computadora o locutorio conectado a Internet.

• **COMPRAR MÁS FÁCILMENTE:** si utiliza nuestros servicio de **CATÁLOGO ELECTRÓNICO** en Internet www.epagos.com/eduplay tendrá importantes beneficios exclusivos . Los mismos, también rigen para las ventas telefónicas (llamando al (011) 4331-1692 o por fax (011) 4343-4894. Envíos al interior del país y MERCOSUR disponibles (consulte).

• **ASESORAMIENTO INTEGRAL:** Ud. podrá solicitar información por e-mail a Eduplay sobre las siguientes propiedades de cada producto ofrecido:

- 1) Edad de utilización del juego (me sirve para elegir bien mi producto).
- 2) Capacidad de juego (para saber hasta cuántos niños podrán utilizar mi producto en forma simultánea).
- 3) Objetivos pedagógicos (cuáles son los principales objetivos de juego de cada producto; a menudo pueden ser varios).
- 4) Detalles constructivos (material usado, medidas, normas de seguridad, especificaciones para licitaciones, grado de calidad).

• **GARANTÍA DE CONFORMIDAD:** si por algún motivo razonable Ud. no está conforme con su adquisición, le emitiremos una nota de crédito a su favor para su nueva compra. (Por favor, solicite por e- mail los alcances de este beneficio.)

NUESTRO PORTAL VIRTUAL EN INTERNET:

www.epagos.com/eduplay

VISITE NUESTRO LOCAL DE EXPOSICIÓN:

Bolívar 682 (1066) Capital Federal - Argentina.

Horarios: Lunes a Viernes de 9 a 19 hs. y Sábados de 9 a 13 hs.

Teléfono: (011) 4331-1692 - **Telefax:** (011) 4343-4894.

Correos electrónicos para consultas y ventas:
eduplay@uol.com.ar / eduplay@c4.com

RECUERDE que Ud. puede acceder a nuestro catálogo en todo el mundo, desde cualquier computadora o locutorio conectado a Internet.





Los organismos genéticamente manipulados

Por Stella Maris Delgado

Cuando en la clase de Educación Tecnológica se estaba investigando sobre informaciones referidas a algunas tecnologías mencionadas expresamente en los Contenidos Básicos Comunes para la E.G.B., con lo cual se apunta a que el alumno sepa lo que ocurre en la *realidad real* con algunas tecnologías y los cambios que promueve en el medio social y productivo, surgió la pregunta que desató un aluvión de interrogantes: “¿Profe, qué son los organismos transgénicos?”

Todos tenían algo que decir: Nicolás contó que lo habían pasado por la tele; Julieta, que su hermano se había comunicado con *Greenpeace* y que prometieron enviarle información; Ivana, que su mamá pertenecía a una Asociación de Defensa al Consumidor que iba a exigir a las autoridades que se encargaran de ejercer los mecanismos de control sin ceder ante los imperativos comerciales ni políticos, de esta manera cada uno de los chicos fue expresando sus dudas, interrogantes y saberes previos.

Conversé con los alumnos y coincidimos que lo mejor era ponernos a trabajar... y desde el área de Educación Tecnológica el camino conocido era la elaboración de un Proyecto.

¿Cuál es la realidad que tenemos y cuál la que queremos?

¿Qué problemática resolvería el proyecto? ¿Cuál sería su nombre?

POSIBLES NOMBRES	FUNDAMENTACIONES
“Efecto transgénico”	Sí, porque mediante la información es el efecto que se desea concientizar en la comunidad.
“Transgénico=< Hambre”	No, porque no es una verdad absoluta.
“Maldita Biotecnología”	1. No, porque ese mensaje fue muy usado por los medios y perdió credibilidad. 2. No, porque la Biotecnología tiene efectos positivos para el ser humano en la mayoría de los casos.

Comenzaron a dilucidar el problema...

Los productos transgénicos ya están en las góndolas de los supermercados, eso es una realidad. Queremos ser respetados como consumidores críticos, reflexivos e inteligentes; teniendo derecho a una mayor protección e información de los productos que consumimos.

Presentación de la problemática.

Somos niños del 2º ciclo de la E.G.B. que queremos ser agentes multiplicadores dentro de nuestra comunidad de información sobre productos transgénicos, porque consideramos que el que sabe va a exigir ser informado mediante un etiquetado de los alimentos manipulados genéticamente pudiendo elegir lo que van a comer él y su familia.

Para llevar a cabo un proyecto tecnológico es necesario contar con recursos, o sea, con la *materia prima*. (En tecnología se llama materia prima a todo lo que queda incorporado al producto final, en este caso en particular, se trata de información.)

El **Producto** será el resultado final de un proyecto tecnológico que puede ser un bien o un servicio, en nuestro caso un **servicio a nuestra comunidad**.

¡A buscar el nombre!

- Realizaron, en grupos, una encuesta entre los compañeros del curso, entre tres posibles nombres: “Efecto transgénico”; Transgénico=< Hambre; “Maldita Biotecnología”.
- El nombre elegido resultó ser “Efecto Transgénico”, se fundamentó y registró en un afiche.



Un contenido socialmente significativo

ACCIONES.

1ª ETAPA:

1.- RELEVAR Y SISTEMATIZAR INFORMACIÓN.

La lista de recursos como información, estadísticas, medios informáticos, entrevistas a científicos etc., constituye, dentro de un proyecto tecnológico, la Documentación Técnica.

1.1 Documentación sobre Biotecnología: surgimiento y evolución.

Los chicos encontraron en el diccionario de la biblioteca de la escuela la siguiente definición:

Es el uso integrado de la bioquímica, la microbiología y la ingeniería química, con el objeto de obtener la aplicación tecnológica de los microbios y los cultivos celulares.

En un libro de tecnología encontraron un concepto más amplio:

"La aplicación controlada y deliberada de agentes biológicos simples (células vivas o muertas o componentes celulares) en operaciones técnicas útiles, ya sea para la fabricación o para la producción de bienes o servicios".

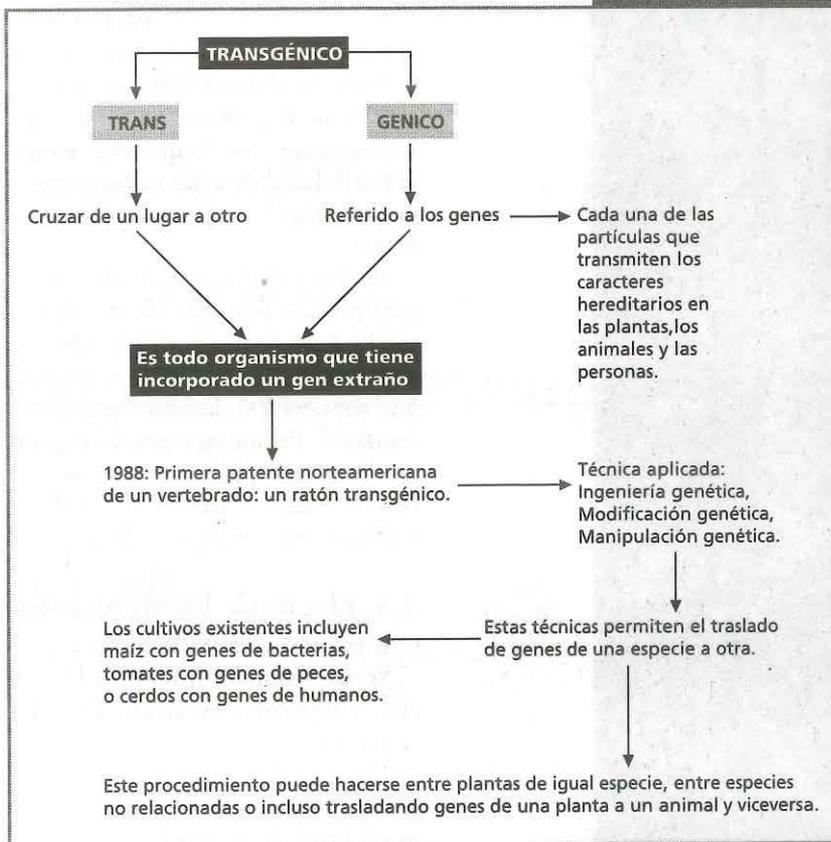
Descubrieron que la biotecnología tiene sus raíces en el comienzo de la historia y que tuvo diferentes periodos:

PERÍODO	EVOLUCIÓN
1º	Producción biotecnológica de bebidas y alimentos: cerveza, vino, vinagre, queso, yoghurt, ricota etc.
2º	Producción biotecnológica de solventes orgánicos, ácidos y biomasa bajo condiciones de no esterilidad. Por ejemplo: la levadura para productos de panadería.
3º	Procesos biotecnológicos bajo condiciones de esterilidad: de esta forma se obtienen los antibióticos, penicilina, vitamina B12, cortisona, etc.
4º	Generalización de las aplicaciones. Por ejemplo: Vacunas sintéticas, microbios para combatir derrames de petróleo, terapias genéticas para evitar enfermedades hereditarias.

2ª ETAPA:

2.- OBTUVIERON, SISTEMATIZARON Y ORGANIZARON LA INFORMACIÓN.

2.1. Investigación sobre organismos genéticamente modificados o transgénicos.





2.2. Transgénicos en nuestro país.

El gobierno argentino ha promovido la ingeniería genética en forma tal que se ha convertido en el segundo productor mundial de organismos vegetales genéticamente manipulados. Muchos alimentos contienen ingredientes modificados genéticamente.

CULTIVOS (est. 2000)	Genéticamente Manipulados	Naturaleza Convencional
Soja	90%	9%
Maíz	25%	70%
Algodón	1,2%	Sin datos

Los niños descubrieron con su investigación, que se calcula que el 60% de los alimentos procesados contienen soja y durante la última cosecha este cultivo cubrió el 90% de la producción total con transgénicos, con lo que es altísima la posibilidad de estar consumiendo, sin saberlo, soja transgénicamente.

En estos momentos, existe una gran presión por parte de la industria biotecnológica para difundir masivamente las "semillas estériles" que contienen el llamado "gen Terminator". En nuestro país ya existen en el mercado plantas transgénicas con tolerancia a herbicidas (sojaRR) y plagas (maíz y algodón Bt.).

2.3. Efecto de los transgénicos en los seres humanos.

Según sus investigaciones, los chicos llegaron a las siguientes conclusiones:

1. Después del desastre sanitario producido con el mal conocido como "el mal de la vaca loca" generado por la alimentación de elementos ajenos a la dieta de las vacas, la Comunidad Científica Internacional está reclamando cada vez con mayor firmeza, un mayor cuidado en el manejo de la tecnología para producir alimentos.
2. Es imposible saber a ciencia cierta cuáles serán los efectos de la ingesta de estos genes en la salud humana, pero es importante destacar, que en forma natural jamás hubieran entrado en la alimentación humana.

3. El New England Journal of Medicine aseguró que los productos modificados por ingeniería genética tienen un potencial alergénico incierto, impredecible e imposible de dimensionar.

4. Resistencia a los antibióticos: la Sociedad Británica de Médicos alertó sobre la resistencia a los antibióticos en los seres humanos que consumen transgénicos en forma reiterada.

2.4. El equilibrio ambiental amenazado por las plantas transgénicas.



2.5. Beneficios de los transgénicos.

En un artículo del suplemento Rural del Diario "Clarín" del 18 de setiembre de 1999, Vernon W. Ruttan, un experto en políticas biotecnológicas afirmó: "Los productos de la biotecnología fueron diseñados casi en su totalidad para que los productores logren rindes que se acerquen a los actuales techos y no para que los superen".

Los profesionales del INTA informan que no hay mayores rindes, sólo comodidad en la labor del productor y una reducción en los costos que rondaría en un 15 % menos.

3ª ETAPA:

ORGANIZARON UN SERVICIO DE ASESORAMIENTO



PARA ALUMNOS Y FAMILIAS.

3.1- Construcción.

Tenemos un problema...

¿Cómo comunicamos lo aprendido a todos los chicos de la escuela?

• En el momento de pensar cómo transmitir la información los grupos diseñaron diferentes alternativas como posibles soluciones:

a. Realizar un rap cantando las partes más relevantes de la información recogida.

b. Confeccionar un rotafolio e ir por las aulas explicando lo aprendido.

c. Confeccionar afiches para exponer el día que asistan los padres al programa radial.

d. Invitar a los chicos, por grado, a visitarnos en el taller de tecnología y explicarles lo que aprendimos.

e. Realizar una revista con el instructivo y repartirla a cada maestra.

• El relator de cada grupo expuso la solución pensada, resultando elegida por mayor viabilidad y novedad (la única revista en la escuela es El Boletín escolar con tirada anual) la confección de una revista tipo instructivo, donde además se podría publicar "El Rap", los dibujos y diagramas pensados para los "Afiches y para el Rotafolio" y las explicaciones que pensaban brindar cuando los chicos nos visitaran. Resolviendo el problema con una solución participativa (integró todas las soluciones).

3.2 - Organización para la comunicación.

Los chicos hicieron un debate en clase para:

Se abren las puertas de la escuela



Estatutos del Docente.



Compras Escolares.



Escolares en Americaonline



www.escolares.com.ar

foros de discusión



traductores



bibliográficas



recomendados



envíe su trabajo



la educación en los medios



encuesta



soft educativo



concursos



elija un tema





La revista no se pareció a las que encontramos en los kioscos pero sí cumplió con su objetivo: Comunicar la información obtenida en el análisis del producto y también como una forma más de saber cuánto conocen del tema, convirtiéndose en una verdadera memoria grupal soportada por dibujos, croquis, diagramas y textos cumpliendo con la función específica de los medios de transmisión, que es prestar un servicio y ampliar la información que pudieran tener sobre el tema.

Stella Maris Delgado
es Maestra Normal Nacional. Profesora de Educación Tecnológica en la Escuela N° 9 del Distrito Escolar 10 "Benito Juárez", Ciudad de Buenos Aires.

- Resolver la manera de editarla, para lo cual hicieron en el pizarrón, una lista de los pro y los contras de cada una de ellas (fotocopias, imprenta, etc.).
- Ponerse de acuerdo en las secciones, cantidad de páginas, tamaño, formato, etc.
- Organizar las pautas para que cada grupo, repartiendo las secciones en forma de tareas paralelas, arme su sección.
- Estipular el tiempo estimativo para el cierre de la edición.
- Nombrar a un coordinador general y a un ayudante para registrar, en un ayuda memoria gigante (lámina) las distintas etapas del trabajo (título, formato, secciones, fecha de finalización) que se colocó en el taller.
- Se aprobó como solución viable realizar un borrador, tipearlo en las clases de computación e ir guardándolo en un diskette, hasta completarlo, para luego sacar fotocopias en la fotocopiadora de la escuela.
- Debido a que la fotocopiadora se descompuso cuando sólo habíamos podido editar cinco revistas completas, y el tiempo de reparación de la máquina hacía peligrar la culminación del proyecto, los alumnos decidieron entregar una a la Dirección de la escuela, otra circulaba entre las distintas familias y tres eran leídas por los alumnos autores, en los distintos grados.

De lo que pareció en un primer momento un problema insalvable, con creatividad, resultó una novedad, en la escuela si instauró "La hora del Efecto Transgénico".

4ª ETAPA.

CIERRE DEL PROYECTO:

4.1. - Desde el Área.

En el proyecto se implementó los dos métodos de Educación Tecnológica: El análisis de productos, en el conocimiento de los transgénicos y las implicancias positivas y

negativas de la tecnología, cuya explicación se realizó en los stand instalados en el patio de la escuela, el día de la puesta en común; y el de Proyecto Tecnológico como síntesis con la finalidad de transmitir y comunicar la información técnica obtenida en la investigación.

4.2. - Desde la institución.

Se realizó a nivel escuela una muestra abierta a la comunidad, como actividad de síntesis de las diferentes actividades que se desarrollaron en todas las áreas en forma integradora durante el año lectivo, teniendo un fuerte impacto comunitario y un destacado valor social.

5.- EVALUACIÓN:

Con la evaluación de este proyecto fue posible observar desde el área, cómo los saberes y conocimientos permitieron al alumno la comprensión de la manipulación genética. Mediante la etapa constructiva se experimentó la comunicación de esos conocimientos adquiridos, profundizando sus aprendizajes previos y abordando saberes más completos pudiendo transmitir, aprendiendo y reelaborando ideas; analizando el avance de la tecnología desde los contextos que involucra: "La comunicación de la información técnica".

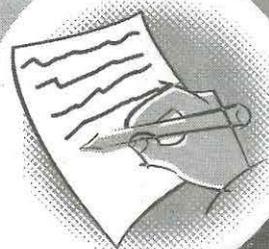
BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV.: **Alimentos Transgénicos Exigí saber.** Información Greenpeace Doval y Gay, Aquiles: **Tecnología - Finalidad educativa y acercamiento didáctico.**
- Ford, Rivera y Romano: **Medios de comunicación y cultura popular.** Legasa, 1985.
- G.C.B.A.: **Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica.**
- UNESCO - Comisión Internacional sobre Problemas de Comunicación: **Un solo mundo, voces múltiples.** FCE, 1980.

Prácticas reflexivas

¿De dónde salen los libros?

Por Rosana Domínguez, María Rosa Serrano, María del Carmen Fernández Masó y Ema Leonor Casa.



El siguiente trabajo es la puesta en práctica y posterior racionalización de un proyecto.

Fue concretado por un equipo de educadoras que nos desempeñamos en una escuela EGB. -primaria- de la ciudad de Buenos Aires, a raíz de una invitación de la Editorial Cesarini. Forma parte de una serie de trabajos sobre prácticas reflexivas que venimos realizando, desde hace varios años, maestras y licenciadas en distintas disciplinas del campo de las Ciencias Sociales. El disparador del proyecto fue una carta que llegó a la escuela: una editorial nos ofrecía conocer sus instalaciones a través de una visita guiada.

La propuesta fue analizada entre todas: maestras del primer ciclo y bibliotecaria, con el fin de buscar una razón significativa que justificara la visita: ¿La editorial podía ser o no un dispositivo a favor de la mejora de otros proyectos previamente acordados y que estaban en marcha? Decidimos aceptar la invitación y comenzamos a darle forma a un nuevo proyecto.

Cómo surgió el proyecto

Por una invitación de la Editorial Cesarini Hnos. que expresaba textualmente lo siguiente: *Acércate a conocer una editorial.*

Docentes que participaron: Rosana Domínguez, maestra de primero, técnica en Conducción Educativa y licenciada en Psicología, María Rosa Serrano, maestra normal de segundo, María del Carmen Fernández Masó, maestra normal de tercero y Ema Casa, profesora en Ciencias de la Educación y licenciada en Gestión Educativa.

Alumnos: primero, segundo y

tercero. Se trata de niños provenientes de hogares de la clase media baja. Muchos de ellos tienen sus orígenes en el interior del país y de países limítrofes. Viven en general alrededor de la escuela donde sus padres trabajan en tareas de limpieza, atienden pequeños negocios de venta de comestibles o se hallan en la búsqueda de trabajo. Un número significativo suele emigrar, al finalizar el año, hacia otras escuelas y los motivos son diversos: vencimiento del alquiler de la vivienda, traslado a localidades muy alejadas.

Lugar de la visita: Editorial y Librería Cesarini, citada en Sarmiento 3219. Ciudad Autónoma de Bs.As.

Tiempo: tres horas (incluido el traslado).

Eje organizador: FORMACIÓN DE USUARIOS AUTÓNOMOS.

Objetivos:

- Construir el concepto de editorial.
- Acercar los niños al cuento y a la lectura en general.

Antes de iniciar la visita sabíamos que los niños realizarían en la Editorial una serie de actividades, previstas por la guía. Nos habían anticipado que las mismas serían las siguientes:

- Asistir a una clase explicativa sobre el proceso de edición de un libro.
- Participar de un taller de lectura de la colección de Literatura Infantil en la cual los niños escucharán un cuento de la colección narrado por la guía.
- Crear plásticamente un personaje de un cuento utilizando lápices de colores, marcadores, collage. (esta era una actividad para realizar en el aula, cuando los niños retornaban



de la visita.

- Disfrutar de las ilustraciones de los libros proyectados en una pantalla gigante que contaba la Editorial.
- Hacerse acreedor de un recuerdo consistente en una foto del grupo para recordar siempre la visita.

Acciones previas a la visita

Comenzamos a concretar el proyecto en la escuela. Con el fin de conocer las representaciones mentales de los niños con respecto al tema indagamos los saberes previos que tenían los niños de primero, segundo y tercero sobre las editoriales. Para ello les preguntamos (atendiendo cada grado en forma particular), de dónde creían que salían los libros. Como resultado obtuvimos las siguientes respuestas:

Primero

Ihara: - los libros salen de una inventora.

Sergio: - salen de una fábrica.

Florencia R.: - pueden salir de la tapa, después le ponen un papel y ahí escriben.

Florencia O.: - salen de una biblioteca.

Karen: - los libros salen de una máquina.

Antonella: - en el árbol hay un bichito que lleva una semilla a la fábrica de libros, allí la pone en una máquina y de allí sale un libro.

Segundo

Varios chicos respondieron que los libros salen de una fábrica y de allí a van a la librería o a una biblioteca.

Liz: - los libros salen de la ferretería.

Pablo: - los libros salen de la farmacia.

Lesly: - lo hace la gente y lo dibujan y le ponen el título. Y los mandan a las escuelas y los chicos los sacan de la biblioteca, la gente grande los piensan y los leen los chicos.

Jorge: - los libros los hacen los escritores. Los escriben, ven si tiene faltas de ortografía. Luego el escritor va a una imprenta, le dice a los impresores cómo quiere que sea o que diga la tapa. Después, hace una copia y la presenta en la Editorial.

Tercero

La mayoría de los chicos respondió que no sabía.

Tres alumnos respondieron que los libros salen de una fábrica.

Evelyn: - los libros salen del hombre.

Sebastián: - los libros salen de una fábrica y de la fábrica van a la Editorial.

Lucas: - el libro sale del escritor que lo hace.

Análisis de las respuestas

A través de los datos obtenidos pudimos observar las siguientes tendencias con respecto a las representaciones mentales de los niños sobre el concepto de Editorial:

Muchos de los niños de primero y segundo relacionan la Editorial con una *fábrica de libros*. Una cantidad menor fantasea ante la pregunta y elige responder utilizando argumentos que son producto de su imaginación: *un bichito lleva una semilla...*

Hubo algunas respuestas más inesperadas aún: *los libros salen de la farmacia, de la ferretería.*

Los alumnos de tercero, en su mayoría dijeron no saber.

De todas las respuestas solamente tres niños de un total de cerca de cincuenta respondieron correctamente: *el libro sale del escritor que lo hace, el libro nace de un escritor, del hombre.*

Cabe destacar que estos educandos están comenzando a ser usuarios de la biblioteca de la escuela. Se trata de una biblioteca que cuenta con libros de cuentos para cada edad desde los tres años, cuenta también con libros de lectura, manuales, libros de referencia, colecciones, enciclopedias. Funciona a cargo de una bibliotecaria durante el horario escolar y les ofrece a los niños la posibilidad de ser socios y acceder a al sistema de préstamo domiciliario.

Para un mejor empleo de la biblioteca, los niños son iniciados desde su ingreso a la escuela en el conocimiento y uso de la biblioteca.

Actualmente estamos desarro-

llando un proyecto denominado "Formación de Usuarios Autónomos", que persigue como objetivo fundamental enseñar a los niños a usar la biblioteca en forma independiente.

Como parte de este proyecto en segundo y tercero les enseñamos a realizar **fichaje de libros**. En esta circunstancia mencionamos la **Editorial**, como un dato relevante para completar la ficha.

Sin embargo, los niños no saben el significado del término, tal como quedó demostrado en el trabajo de campo. No han construido todavía el concepto Editorial. De todos modos completan la ficha, la mayoría de las veces sin errores. Buscan los datos en forma precisa porque saben cual es el lugar donde se encuentra pero desconocen, en su mayoría, el significado del término.

A pesar del desconocimiento, no muestran curiosidad por saber su significado. Y lo verificamos cuando los alumnos no formulan preguntas a las docentes ni buscan explicaciones entre ellos ante el desconocimiento de una palabra clave que utilizaban al completar la ficha.

Esta postura de los niños, nos lleva a inferir que muchas veces no "decodifican" la totalidad de la información que reciben en el aula. Sin embargo esta actitud parece no ser una cuestión que obstaculice su desempeño total como alumno. Las conductas automáticas y las conductas reflexivas de los educandos parecen constituir un entramado que no siempre es tenido en cuenta por los docentes.

Por lo tanto podemos derivar que:

- Los niños procederían, muchas veces, automáticamente cuando buscan la editorial de un libro, porque desconocen el significado del término.
- Los docentes pocas veces considerarían los modelos mentales de los alumnos cuando hacen referencia a conceptos nuevos o de poco uso cotidiano.
- Si por el contrario, explican el significado de términos nuevos no siempre se asegurarían que los niños han entendido los vocablos

correctamente.

Después de arribar a estas aproximaciones (no se trata de hipótesis ni conclusiones) y con el fin de fortalecer la preparación previa, Rosana, la maestra de primero, acercó un material proveniente de un libro de lecturas, aportando elementos que tenían que ver con nuestro abordaje.

El material nos sirvió de base para formular las siguientes preguntas a los niños.

Las transcribiremos a continuación:

Contestar por escrito

- ¿Qué son los cuentos?
- ¿Qué personajes de cuentos recuerdas?
- ¿Podés nombrarlos?
- ¿En qué lugares puede suceder lo que cuentan?
- ¿Conocés algún escritor?
- ¿Cómo se llama?
- ¿Sabés cómo se hace para escribir un cuento?

Acciones en la Editorial

Cuando llegamos a la Editorial nos esperaba una guía. Ella fue la encargada de enseñar a los niños el proceso de elaboración de un libro, les explicó a nuestros alumnos que para lograrlo se necesita la intervención de varias personas:

- Autor
- Editor
- Tipeador
- Impresor
- Corrector
- Diseñador del libro (con acuerdo del autor)
- Dibujante

Excepto el término *autor* y *dibujante*, las demás eran palabras desconocidas para los niños. Esta explicación iba a constituir para ellos, la primera aproximación a nuevos términos (que tenía que ver con los libros y las Editoriales).

Comenzó la explicación según el orden anteriormente mencionado. Cada una de estas etapas era aclarada a través del diálogo e ilustrada con ejemplos concretos. Así pudieron ver el original de un cuento, borradores de los dibujantes, el diseño





original expuesto en una plancha.

La guía explicó a los niños que una vez que el libro estaba listo se enviaba a una impresora. Este momento fue oportuno para mostrar a los niños, a través de diapositivas, dos máquinas impresoras.

Para concluir la guía les explicó que el final del trabajo consistía en el diseño de la

- Tapa y la
- Encuadernación.

Concluida la explicación, los niños participaron de la lectura oral de un cuento que publica la Editorial y que el autor tituló: "Mi vecino, el Mago".

Acciones en la librería

Poco antes de retirarnos los niños pasaron a la librería, allí accedieron libremente a varios ejemplares de cuentos y compraron algunos libros.

Queremos acotar que compraron cuentos el 70% de los niños que asistieron a la visita. La compra podría interpretarse como motivada, principalmente, por el *cuento leído*.

Creemos que más allá del interés que una Editorial pueda tener por la venta, a nosotros nos importó que los niños se acerquen al libro, lo compren, implicados por la curiosidad de conocer historias fantásticas como la historia que les leyeron en esta oportunidad.

Acciones en la escuela

Una vez en la escuela los niños continuaron con el cuento leído en la Editorial. Ellos debían realizar una actividad que consistía en ejecutar un retrato del Mago ya que éste no aparecía dibujado a lo largo del relato y el autor los invitaba a dibujarlo según lo imaginaban.

Si bien la propuesta de leer el cuento y después ilustrarlo se constituye en un *clásico* de la actividad, en este caso nos pareció oportuno que los niños dibujaran puesto que se introducía una propuesta innovadora: el personaje principal del

cuento no había aparecido en el libro. El autor necesitaba co-autores para completar el cuento e invitaba a los niños a participar del trabajo, es más en el cuento publicado hasta les dejaba una página completa en blanco. De modo que, se podían constituir en *socios del cuento*.

Con respecto a los libros adquiridos algunos pasaron a formar parte del acervo de la biblioteca escolar. Otros, en calidad de préstamo circularon entre todos los niños de tercero, respondiendo a una propuesta de la maestra, María del Carmen.

El resto de los cuentos adquiridos, como eran compras personales, los niños lo llevaron para leer en sus casas.

Los docentes dejaron registrado en el cuaderno de clase las ilustraciones y algunas nociones generales acerca de la construcción del concepto **Editorial**. La maestra de segundo, María Rosa realizó un trabajo muy completo al respecto de este punto.

Desde la biblioteca se intensificó la confección de las **fichas de libros** poniendo especial énfasis en reconocer la Editorial de los libros que leíamos y comprobar que todos mencionaban una **EDITORIAL** de la cual "salen los libros". Al mismo tiempo, podían reconocer la existencia de otras Editoriales tales como Kapelusz, Plus Ultra, Estrada, La obra, Puerto de Palos.

Reflexiones finales

La experiencia consistió en construir el concepto de editorial a través de un trabajo de campo.

Si bien en el campo, los niños no tuvieron un contacto directo con los autores o con los dibujantes, hicieron una aproximación a las fuentes ya que pudieron ver y manipular el producto original que en este caso fueron los escritos del autor y los dibujos.

La experiencia de haber estado **dentro de la editorial**, les dio la posibilidad de reconstruir el concepto de Editorial en contacto con

la realidad y no desde una racionalización.

Compartimos la idea de que si podemos enseñar desde la realidad, es mejor evitar la simulación.

Esta experiencia nos llevó una semana previa de preparación que expresado en horas cátedra equivale a dos clases con la maestra para la preparación previa, dos clases en la biblioteca de la escuela y tres horas (dos de visita guiada y una de viaje entre ida y vuelta), y de regreso dos horas cátedra para realizar los dibujos y los comentarios.

Hacemos referencia al tiempo porque nos interesa aclarar que esta experiencia implica un empleo prudente del tiempo. Sabemos que los niños a lo largo de la jornada escolar se dedican a la adquisición de otros saberes por igual significativos. De modo que una visita no tiene que constituirse en distractor de la tarea escolar total sino en poten-

ciadora del resto de la actividad diaria.

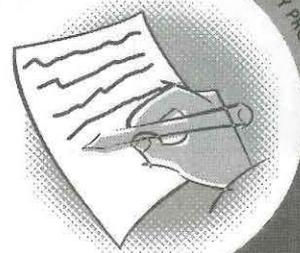
La visita, aparte de la importancia que encierra en sí misma, se constituyó en un dispositivo que hizo circular nuevos libros de cuentos en el primer ciclo de EGB. También se intensificó, durante un tiempo, la lectura recreativa en la biblioteca de la escuela y en las aulas.

Por lo demás, los niños pudieron aproximarse al concepto de Editorial, según quedó expresado en el registro narrativo.

Cabe agregar que en esta experiencia no sólo aprendieron los niños sino también los docentes y los padres que nos acompañaron.

Una de las peculiaridades del trabajo de campo es que todos, niños y adultos nos constituimos en aprendices.

Trabajar en el campo es sorprenderse ante la posibilidad de adquirir conocimientos no esperados.

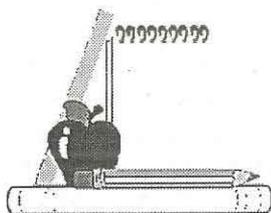


Rosana Domínguez es Maestra Normal Nacional (1ro. E.G.B.). Técnica en Conducción Educativa y Licenciada en Psicología.

María Rosa Serrano es Maestra Normal Nacional (2do. E.G.B.).

María del Carmen Fernández Masó es Maestra Normal Nacional (3ro. E.G.B.).

Ema Leonor Casa es Ema Casa, profesora en Ciencias de la Educación y licenciada en Gestión Educativa.



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



Arte, literatura, ciencia y comunicación

Por Marta Alicia Tenutto

Con todo lo enviado y con lo trabajado en las clases se realizará una exposición para la comunidad, en la cual los niños hablarán sobre lo vivido y conocido.

Evaluación

Se entregarán imágenes que los asistentes a la jornada deberán elegir, para evaluar la misma.

Conclusión

Creemos que es posible convertir a la escuela en un lugar de aprendizaje de toda la comunidad educativa. Nuestro deseo es incorporar las modalidades propias de las familias sin que el conocimiento de otras posibilidades implique la desacreditación de las propias. Pensamos que el encuentro y enriquecimiento cultural es posible, y que los niños, y sus familias tendrán la posibilidad de integrar conocimientos e ir ampliando su código lingüístico.

Marta Alicia Tenutto es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, especializada en Psicopedagogía. Licenciada en Psicología. Capacitadora de CIPOD - La obra.

Proyecto presentado por un equipo de docentes de la Escuela "Tomás Edison" de Ciudad Evita, La Matanza - provincia de Buenos Aires. La institución se encuentra inserta en un barrio cuya población procede en un alto porcentaje, de los países limítrofes. Se pretende incorporar el bagaje cultural que traen consigo a la par que trabajar con aquello que no han conocido aún. Todas las actividades están encuadradas en el ámbito del pluriculturalismo. En este proyecto la propuesta está sostenida en la comunicación y en el arte.

Objetivos del proyecto

- Vivenciar actividades artísticas
- Propiciar el encuentro comunidad-escuela
- Historizar las producciones que realiza el hombre.
- Favorecer el compromiso de los actores sociales que integran la escuela

Contenidos conceptuales

- Valores de la familia y la comunidad
- Respeto por las diferencias
- La libertad y la responsabilidad humana
- Significación social y personal de la lectura

Contenidos Procedimentales

- Escucha de lecturas.
- Valoración del trabajo cooperativo
- Identificación de las costumbres de otros grupos y diferenciación con los propios

Contenidos Actitudinales

- Respeto por el pensamiento ajeno
- Respeto por las diferencias
- Sensibilidad a las relaciones humanas e interés por el mejoramiento de las relaciones sociales.

Tiempo de la propuesta:

- 20 días

Actividades

En un primer lugar se le solicitará a los padres:

- Figuritas y álbumes de figuritas que tengan 5 años o más.
- Revistas y diarios en buen estado, de más de 5 años.
- Tocabancos, grabadores, wincos, teléfonos fuera de uso
- Canciones de cuna, rimas o lo que recuerden de su infancia
- Relatos de juegos que recuerden de su infancia.
- Historietas
- Fotografías viejas familiares

Las docentes trabajarán lo relacionado con la idea de historización en el aula a través las diversas producciones que ha hecho el hombre.

La idea consiste en tratar de que los niños comprendan que las producciones no existen desde siempre (recordemos que la noción de tiempo es una construcción que aún no ha logrado).

Para eso:

- Construirán, entre todos, una línea de tiempo sobre la historia del papel
- Confeccionarán una cartelera sobre los inventos de Tomás Edison
- Observarán en una muestra de multimedia la evolución de los inventos

Para conocer a artistas contemporáneos cada docente tomará un par de los siguientes artistas: Picasso, Dalí, Quinquela Martín, Pérez Celis. En cada caso trabajarán sobre sus biografías; anécdotas de su vida; sus obras y las reproducciones de sus obras. Trabajarán sobre las rimas, poesías, nanas enviadas por los padres. Se armará una página de diario en forma manual y otra con la computadora, de acuerdo a lo trabajado. Se elaborarán historietas.

Se registrará en una carpeta lo que los niños deseen comunicar a los familiares, la cual circulará entre los mismos. Los padres consignarán en una hoja aparte sus impresiones, deseos, opiniones, comentarios.

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

El Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente de (CIPOD) de Ediciones La obra presenta sus cursos presenciales para las áreas de Ciencias Naturales y de Informática para el Tercer Ciclo 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.

I Recursos naturales y ambiente.

(Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)

I Algunos conceptos fundamentales de las ciencias naturales y su enseñanza.

Nivel I: Estructura del universo y fenómenos electromagnéticos.

(Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)

I Algunos conceptos fundamentales de las ciencias naturales y su enseñanza.

Nivel II: Sistemas físico - químicos y sistemas biológicos

(Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)

I El laboratorio en el aula.

(Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)

● Solicite información a CIPOD-Departamento de Capacitación,

Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires (At.: Lic. Sandro Rivera). Tel./Fax: (011) 4958-1777/ 1779/6283

E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar



Entrevista a Sandra Carli

Un acercamiento a la historia de la infancia desde la escuela

Por María Andrea Dakessian y María José Sabelli

En esta oportunidad nos encontramos con la Lic. Sandra Carli quien ha investigado la historia de la infancia desde la relación entre educación, cultura, sociedad y política en la Argentina.

Le agradecemos el haber compartido sus ideas y su recorrido con nosotras, así como la posibilidad de a mirar desde otro lugar viejas cuestiones del campo educativo. *"...la escuela, más que otros lugares, es un lugar de resguardo de la infancia a pesar de todas las críticas que se le puedan hacer, de las cosas discriminatorias que pueden haber, de las cosas más o menos injustas que muchas veces se producen, etc. Me parece que hay ahí un cuidado muchas veces que no se produce en otros espacios, eso habla de una concepción que está cruzada con la educación pública..."*

¿Por qué la temática de la infancia despertó tu interés?

Porque es una temática que al rastrear las concepciones acerca del niño te metés con la historia escolar, el tipo de vínculo educando-educador, con las concepciones didácticas, entrás a los temas educativos-pedagógicos pero también es como un analizador de cuestiones sociales, culturales, más generales; de cómo se reproduce una sociedad. Entrás a la historia de la sociedad mirando la cuestión de qué concepciones se tienen acerca de los chicos, acerca de la educación y de cómo piensa a ese niño como futuro adulto. Me gustan los temas sociales y culturales, es una temática más transversal que no es pedagógica estrictamente, es una temática que te permite moverte en distintos campos.

¿Cómo comenzaste a investigar?

Yo empecé a investigar a través de una beca del CONICET, me acuerdo que en un primer momento presenté un proyecto y la beca que no me salió, presenté un proyecto sobre movimiento estudiantil. Al año siguiente volví a presentar otro proyecto que tenía que ver con las concepciones acerca de la infancia; la idea en ese momento era trabajar las concepciones sobre el niño entre 1880 y 1955. Con esa beca no lo pude hacer todo porque es un período largo, lo finalicé con la beca siguiente, después se convirtió en mi tesis de doctorado. Así empecé con la carrera de becaria, tenía pocos elementos, no sabía mucho del tema, pero había leído algunas cosas, me había impactado mucho la lectura en la facultad de un texto del año 1986 de Franco Frabboni que siempre me acuerdo: la Educación del niño de 0 a 6 años, me había impactado porque liga, tomando como eje el jardín de infantes, la relación entre tipos de instituciones y concepciones acerca de la infancia institucionalizada, una especie de clasificación entre tipos de infancia (infancia protegida, infancia institucionalizada, infancia escolarizada). Comencé a explorar que había un área de trabajo histórico, que yo desde la carrera no la conocía, una línea de historiografía ligada con la historia de la infancia. La conocí a partir de los trabajos de Phillippe Ariés, el historiador francés y de Joyce De Mause, que es un norteamericano que historiza la infancia. El compila varios trabajos de historiadores y de psicólogos de Estados Unidos. A partir de eso empecé a ver que había en realidad



una producción en el terreno de la historiografía importante, que había empezado a mediados de los años '70, '80, después fui sumando autores, consiguiendo libros, la verdad fue un mundo abrir eso, porque en Educación era un tema poco trabajado. Hubo un trabajo fuerte de relevamiento de fuentes, pero también volver a leer con otras preguntas, fuentes también trabajadas por otros, pero interrogándolos sobre las concepciones acerca del niño y no tanto sobre las metodologías didácticas. Fue entrar a los viejos libros con otras preguntas. Fue empezar con la década del '80, con la formación del sistema educativo. Tuve que hacer primero un trabajo fuerte de entender el proceso educativo de la época, yo no tenía una extraordinaria formación histórica previa; tenía que trabajar al mismo tiempo mi temática específica y formarme en Historia de la Educación. Empecé en ese período y fui avanzando en el siglo, terminé haciendo la tesis doctoral, que la terminé el año pasado, que toma todo ese período de ese primer proyecto de beca. Ahora estoy trabajando sobre todo la década del '60 y del

'70, ya como Investigadora de carrera del CONICET. Soy fiel a la temática...

¿Qué contraste de particular en las distintas épocas?

Me fui encontrando, lo que pueden ver en el tomo 2 de la colección de Historia de la Educación, con una red de asociaciones de protección de la infancia entre fines del siglo XIX y la década del '30; asociaciones y sociedades de protección y de ayuda al niño, asociaciones del niño y la escuela, todas eran parte del movimiento de la sociedad civil. Te encontrás que en distintos períodos hay políticas de estado referidas a la niñez, más o menos activas. En la época de la década del '80 con la fundación del sistema educativo hubo una política activa del estado, a través de la educación, en el sentido que escolariza a la generación nueva. El otro momento fuerte es el momento del peronismo en donde hay una política de infancia específica que mezcla un poco de adoctrinamiento, de transmisión de doctrina peronista con





La educación es (...) vinculación entre generaciones y en este sentido ha sido siempre portadora de conceptualizaciones sobre la niñez. Ocuparse de ello supone abordar algo que se considera obvio y es a su vez obviado; los significantes niñez/infancia son recurrentes en la literatura educativa sin que por ello se haya generado una deconstrucción de los significados que portaban. Este carácter de obviedad ha dejado sentado un concepto de infancia como objeto dado desde siempre e inmutable, ahistórico y simple, cuya versión incorporada en estudios de diverso tipo, es tal y tan lograda que ha omitido las preguntas por sus transformaciones históricas, por sus matices, por sus desigualdades internas (...).

Carli, Sandra: "Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina". (En: Revista del IICE, año 3, nro. 4, julio de 1994, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Bs. As., Miño y Davila editores.)

democratización de la población infantil, etc. Existieron ciclos en la historia argentina que han sido y que han tenido políticas más precisas en relación con la población infantil, pero también en algunas épocas ha habido un papel más activo o menos activo de la sociedad civil en relación con los niños. Los agentes que tenés que indagar tienen que ver, por un lado con el estado, por otro lado con la sociedad, es decir, si la sociedad crea organizaciones, se mueve de forma más o menos, autónoma del estado y la tercera parte es cómo interviene el mercado, que es algo que se ve muy fuerte ahora. En estas últimas décadas hay una fuerte intervención del mercado, si uno tiene de un lado los procesos de socialización infantil también tiene que mirar por otro lado qué pasó con el mercado, porque el mercado está dando poder de identidad todo el tiempo a través de los medios, del consumo. Lo fuerte fue ir viendo cómo en los distintos momentos había una relación entre estado, mercado y sociedad civil en relación con la infancia particular, como en determinados ciclos políticos había un mayor interés en tener una política hacia los niños, hacia la población infantil específicamente. En general eso se produce en momentos de refundación de la sociedad, cuando hay un proyecto que busca modificar muy profundamente cuestiones sociales, estructuras políticas. En esos proyectos el trabajo en relación con la población infantil es fuerte porque eso es lo que garantiza a largo plazo cierta continuidad de lo nuevo.

¿Cómo se construye la identidad de los niños a fines del siglo XIX?

Me parece que la identidad del niño tenía mucho que ver con el papel de la familia, con la relación

que se establecía entre familia y escuela. La discusión fuerte que se genera tiene que ver con "de quién es propiedad del niño"; esto se ve en la obra de Sarmiento, pero también en la estructura de la Ley 1.420 con el Congreso pedagógico de 1882. Las posiciones giraban, por un lado, en torno a la niñez como una prolongación de la familia, que es la posición de los católicos en esos momentos. Y por otro, la niñez era considerada propiedad del estado, como el germen de la sociedad civil, de la sociedad política futura. Entonces, la identidad de los niños tenía que ver con esa vinculación entre la intervención de la familia (con autoridad de los padres) y el papel de la escuela. Básicamente, el proyecto fuerte de la época era escolarizar a la población infantil, creo que eso modeló una identidad del niño muy ligada a su lugar de hijo y a su lugar de escolar, de alumno. La escuela, más allá de que haya sido obligatoria desde la ley, no se hizo masiva rápidamente. Me parece que si bien yo no llegué a trabajar el registro del tiempo libre, el tiempo que tiene que ver con la vida en la calle, en la comunidad; debió ser muy importante. Ese tiempo de no escuela, ese tiempo no institucionalizado, era bastante más importante de lo que es ahora.

¿Y cómo es en la actualidad?

Me parece que ahora habría que ver por sectores sociales, en términos generales, los chicos están mucho más institucionalizados que antes, es mucho el tiempo que tienen regulado de actividad, de actividad escolar y extraescolar. Me parece que tiene que ver mucho con la dinámica laboral de los padres que trabajan más horas y más tiempo y ahí tienen un papel mucho más fuerte las instituciones educativas,



es mucho el tiempo que pasan adentro, esta tendencia que es estar en jornadas de doble escolaridad hace que los pibes estén muchas horas ahí. El tiempo privado familiar es un tiempo también más institucionalizado hacia adentro, más privatizado. Se ha reducido el tiempo de juego libre en la vereda o en la calle.

Desde lo que vos marcabas de los procesos de institucionalización, ¿cómo juega la escuela en la construcción de la identidad de los niños?

Me parece que la escuela se convirtió en una especie de depositaria de demasiadas tareas y a veces según las posibilidades de cada escuela está en condiciones de sostener eso o no. Me parece que es mucho más dificultoso ahora que las instituciones tengan un papel en el sostén del crecimiento infantil que en otras épocas. Hay muchas más dificultades económicas en la sociedad, eso llega a través de los padres y se expresa en los pibes y hay mucha más incertidumbre hacia dónde se orienta ese crecimiento. Me parece, hay muchas más dudas, mucha menos certezas respecto de para qué sirve la educación de un niño, diríamos, poniéndolo en una praxis ¿para qué sirve educar un niño?, me parece que en otras épocas había muchas más certezas de para qué, una educación le iba a servir para vivir mejor, porque iba a ser más sabio, porque iba a acceder a cierta movilidad social, porque iba a conseguir un buen trabajo, esa pérdida de certeza se debe jugar en el crecimiento no sólo en la educación universitaria sino también en la educación infantil. La escuela está mucho más permeada por estos cambios y por muchas presiones.

Por otro lado, me parece que hay una idea fuerte del niño como

sujeto de la educación, ya sea que aprenda más bruscamente, menos bruscamente, más agradablemente o menos, pero esta idea de convertir al niño en un escolar que aprenda y que salga de la escuela con ciertos aprendizajes. Creo que esto es fuerte más allá de la calidad o de la diversidad cualitativa de las prácticas.

Hay un tiempo que se dedica la práctica asistencial, entre comillas, ahí los maestros se hacen cargo de un lugar del niño como sujeto que debe tener sus necesidades más primarias, más o menos resueltas. Lo que pasa es que habría que leer de nueva forma esas actividades que los maestros hacen el día de hoy con los chicos, desde sacar los piojos hasta el comedor, hasta enseñarles sí o sí a que lean y escriban. Me parece que la escuela, más que otros lugares, es un lugar de resguardo de la infancia a pesar de todas las críticas que se le puedan hacer, de las cosas discriminatorias que pueden haber, de las cosas más o menos injustas que muchas veces se producen, etc. Me parece que hay ahí un cuidado muchas veces que no se produce en otros espacios, eso habla de una concepción que está cruzada con la educación pública...".

Desde el concepto de generación y lazo generacional que vos desarrollás, ¿cómo son y cómo han sido los lazos entre alumnos y docentes?

Hay una cosa que era muy clara en los proyectos modernos, en los momentos de fundación del sistema educativo que tenía que ver con el momento de fundación del estado moderno. Esta idea que se liga a la idea de autoridad pública, del lugar del estado como representante político por un lado y el lugar del esta-

"El alumno es el significativo que nombra la posición de los niños en el espacio educativo (...) tal como lo entendemos hoy, designa el producto de una emergencia histórica, una invención de la modernidad. Los historiadores de la infancia señalan que la creación de la escuela, la configuración de la familia nuclear básica y el reconocimiento de la infancia en la modernidad fueron procesos contemporáneos.

Propongo recorrer algunos momentos de nuestra historia cultural que marcan el itinerario de esta posición de sujeto-alumno, multideterminada por los cambios generacionales, por las transformaciones educativas, por los discursos teóricos. En la etapa fundacional de la historia moderna de la educación argentina en que se configura el dispositivo de la instrucción pública, se desplegó una concepción moderna sobre la infancia construida por Sarmiento que sobreimpone todos los discursos educativos posteriores y que es portadora mas ampliamente de una política cultural generacional. (...) el niño como menor sin derechos propios, queda subordinado a la autoridad docente y paternal".

Carli, Sandra: "El alumno como invención siempre



en riesgo" [En: Frigerio, Poggi, Giannoni (comp.) Políticas, instituciones y actores en educación. Centro de estudios Multidisciplinarios y Ediciones Novedades Educativas, 1997.]

"Pensar lo generacional como proceso, como ligazón, como lazo (...) la relación entre generaciones, que acontece en los espacios educativos, se ha percibido durante mucho tiempo como una transmisión que para ser efectiva debía darse sin conflictos. En cambio sostener que entre las generaciones, entre los sujetos de edad, entre los que comparten una experiencia educativa contemporánea hay un hiato, una vacación, un desfase insondable, una brecha, nos permite comenzar a pensar la educación de otra manera (...) la necesidad de reconocer la dislocación que surge de transmitir la cultura para un tiempo que vivirá el otro (educando) y no yo (el educador) y ello se tolera si ambas generaciones podemos imaginarnos ligadas en un futuro".

Carli, Sandra: "Malestar y transmisión cultural". [En: Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Frigerio, Poggi, Korinfeld (comp.) Centro de estudios Multidisciplinarios y Ediciones Novedades Educativas, 1999.]

do como responsable de la educación de la población. La relación entre adultos y niños tenía que ver con un lugar de autoridad jurídica del adulto por ser mayor de edad, Sarmiento habla de esto. Más allá que la letra de la ley diga que el adulto es responsable, no quiere decir que no haya abusos, castigos a los niños y todo lo demás. El discurso, en algunos casos retórico, de ese momento, era este lugar de responsabilidad de los adultos en relación con el niño. Me parece que ahora hay mucha más incertidumbre respecto de eso, que en parte tiene que ver, entre otras cosas, con el contexto de la globalización. La Convención de los Derechos del Niño lo que hace es señalar los derechos de los niños, pero de alguna manera presionando sobre el reconocimiento de los deberes y obligaciones, es decir, que el estado se haga responsable de la política, que los padres tienen la obligación de..., que los educadores..., pero más que referirse a los niños hay como un llamado de atención a las instituciones responsables, porque hay cierto registro de un cambio, de un cambio en la relación entre las generaciones. El lazo que se construye de otra manera. Los cambios también modifican las fronteras entre las edades, cambia lo que se entiende por infancia, por juventud, por adultez, y eso también cambia de lugares a la gente. Por eso se habla también de infantilización de la sociedad o de juvenalización, como si en realidad la infancia no tuviera que ver sólo con los niños sino también con la sociedad en general, porque jóvenes no son los adolescentes solamente sino que los adultos quieren ser jóvenes y esto va como desubicando de los lugares fijos que tenían antes los sujetos y ubicándolos en otros lugares y esto afecta la relación entre generaciones, la modifica. A veces se producen intercambios de lugares, eso es lo peligroso, digamos que si el

adulto se corre de su lugar de responsabilidad, esto impacta sobre el lugar del niño que no deja de ser un sujeto que está creciendo y en esa situación de ser un sujeto que está en crecimiento, no tiene lugares intercambiables con el adulto, en el terreno de la responsabilidad, más allá que haya chicos de la calle que puedan vivir solos, se las arreglen solos por efecto de la realidad económica.

¿Se incluye esta temática en la formación docente?

Hubo un año que me invitaron mucho a hablar de estos temas, había muchos eventos que tenían que ver con esto, creo que fue hace dos o tres años. Me parece que en algún momento lo que hubo fue alguna incorporación en los contenidos curriculares de la formación docente, de hecho en los contenidos básicos y comunes de psicología y cultura de la primera infancia hay algún desarrollo. Sé que en Capital Federal no se incluyeron como contenidos obligatorios, en provincia de Buenos Aires, sí aparecen. Yo estoy dando un seminario para maestros dentro de un programa de formación de maestros y hay un seminario sobre Infancia y cultura, en esa formación de magisterio. No es un contenido central, es un contenido como nuevo, como si la temática de infancia permitiera ver cosas que se han ido obviando, que no se han recuperado hasta ahora, de que a través de esa temática vos podés tener algún análisis de las experiencias entre los chicos, de las distintas culturas, como una mirada más específica. Yo creo que a veces estos contenidos vienen bien para desnaturalizar algunas cosas instaladas, te permiten mirar ciertas cosas desde un lente nuevo, volver a mirar el aula de otra manera o mirar la cuestión de la relación entre los maestros y los chicos, mirar la cuestión

generacional desde otro lugar. También me parece que permiten recuperar otras cosas. Ahora si tenemos que pensar en la modificación que puede realizarse en las prácticas creo que son un segundo paso que tiene que ver con otro tipo de posibilidades, modificar las prácticas me parece que ya requiere un plus de otras cosas más. Mi espíritu a veces con los trabajos es desmitificar ciertas cosas, introducir una nueva mirada más que generar una nueva propuesta pedagógica que tenga en cuenta esta cuestión, no sé si linealmente se puede plantear así. Lo que me parece es que uno puede mirar eso mismo que está haciendo todos los días con otros interrogantes.

Sobre lo que estás investigando de la década del '60 y la del '70, ¿qué cuestiones te parecen significativas?

Es un período fuerte; estoy leyendo a Arminda Aberastury, a Escardó, entre otros. Ahí hubo un desarrollo, como que descubren al niño, lo estudian, lo analizan, hacen una clínica particular, experimentan; hubo cantidad de ensayos pedagógicos importantes, nuevas metodologías, etc. Muchos autores señalan (entre otros, Julia Varela) que uno de los efectos de esos momentos tiene que ver con la psicologización de los discursos educativos, es decir, cierta psicologización de la pedagogía. Es un período rico por-



Cursos



Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

Análisis y lectura crítica para resignificar códigos y lenguajes.

El Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente de (CIPOD) de Ediciones La obra presenta sus cursos presenciales para las áreas de Lengua, Comunicación y Literatura para el Tercer Ciclo 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.

- I Los medios de comunicación como contenido transversal: la radio como recurso didáctico.**
(Prof. Evangelina Margiolakis)
- I El uso del video en la escuela.** (Prof. Evangelina Margiolakis)
- I Análisis de imágenes televisivas.** (Prof. Cora Gamarnik)
- I El diario de la escuela.** (Prof. Cora Gamarnik)
- I Los géneros televisivos de no ficción: el noticiero.**
(Prof. Adriana Leotta y Mónica López)
- I Los géneros televisivos de ficción: la telenovela.**
(Prof. Adriana Leotta y Mónica López)

• Solicite información a CIPOD-Departamento de Capacitación,
Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires (At.: Lic. Sandro Rivera). Tel./Fax: (011) 4958-1777/ 1779/6283
E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

generacional desde otro lugar. También me parece que permiten recuperar otras cosas. Ahora si tenemos que pensar en la modificación que puede realizarse en las prácticas creo que son un segundo paso que tiene que ver con otro tipo de posibilidades, modificar las prácticas me parece que ya requiere un plus de otras cosas más. Mi espíritu a veces con los trabajos es desmitificar ciertas cosas, introducir una nueva mirada más que generar una nueva propuesta pedagógica que tenga en cuenta esta cuestión, no sé si linealmente se puede plantear así. Lo que me parece es que uno puede mirar eso mismo que está haciendo todos los días con otros interrogantes.

Sobre lo que estás investigando de la década del '60 y la del '70, ¿qué cuestiones te parecen significativas?

Es un período fuerte; estoy leyendo a Arminda Aberastury, a Escardó, entre otros. Ahí hubo un desarrollo, como que descubren al niño, lo estudian, lo analizan, hacen una clínica particular, experimentan; hubo cantidad de ensayos pedagógicos importantes, nuevas metodologías, etc. Muchos autores señalan (entre otros, Julia Varela) que uno de los efectos de esos momentos tiene que ver con la psicologización de los discursos educativos, es decir, cierta psicologización de la pedagogía. Es un período rico por-



Cursos



Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

Análisis y lectura crítica para resignificar códigos y lenguajes.

El Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente de (CIPOD) de Ediciones La obra presenta sus cursos presenciales para las áreas de Lengua, Comunicación y Literatura para el Tercer Ciclo 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 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 géneros televisivos de no ficción: el noticiero. (Prof. Adriana Leotta y Mónica López)
- Los géneros televisivos de ficción: la telenovela. (Prof. Adriana Leotta y Mónica López)

• Solicite información a CIPOD-Departamento de Capacitación, Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires (At.: Lic. Sandro Rivera). Tel./Fax: (011) 4958-1777/ 1779/6283
E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar



que tiene como dos cuestiones: una es la apertura de las ciencias, de las disciplinas hacia la cuestión del niño y la otra cuestión es toda la producción más política de los años '70 que gira en torno a la idea de un nuevo imaginario social compartiendo la cuestión infantil. Tiene dos miradas; una más modernizadora y otra más política, lo que lo hace un período bastante interesante, no?

En las investigaciones que realizaste, ¿indagaste alguna cuestión con relación al género?

No, no sé por qué, nunca entré por el lado del género y me he encontrado a veces con algunos documentos, en la producción sobre todo del socialismo, del anarquismo, en donde aparece tematizada la cuestión del género. No es un eje que haya trabajado.

Pero vos establecés, en algunos de tus escritos, una articulación entre la historia de la infancia y la historia de las mujeres...

Sí, hay una cuestión que es que los discursos reivindicativos del niño son contemporáneos a un discurso reivindicativo del lugar de la mujer. La primera ley que prohíbe el trabajo infantil, prohíbe el trabajo infantil y de mujeres. En la tematización de la cuestión de la infancia aparece al principio, a principios de siglo, un rol fuerte las mujeres, de las organizaciones de mujeres de ese momento. Sobre todo se liga con el socialismo, el anarquismo, con agrupaciones feministas de ese momento. Era como una defensa conjunta de un lugar más democrático para la mujer y tam-

bién para el niño, como que en realidad, niños y mujeres tenían un estatuto de minoridad respecto del hombre adulto. Las mujeres trabajaban en agrupaciones feministas pero escribían sobre la cuestión de la educación infantil, cuestionaban los asilos de menores. Estaban trabajando, en general, las dos cuestiones juntas. Yo creo que, en el tema de la infancia, hay algo de la producción femenina a diferencia de los hombres. Ahora que lo pienso, se ve reflejado en la producción de Arminda Aberastury, Anna Freud y Melanie Klein, todas mujeres.

A modo de conclusión

La entrevistada desde un planteo historizador se propone reflexionar sobre la cuestión de la infancia y de los niños. En el campo educativo, por obvias estas cuestiones han sido obviadas.

La infancia se piensa a veces como una edad de la vida, pero se la puede entender como una construcción social que en cada tiempo histórico adoptó y adopta ribetes específicos.

Quedan abiertas algunas preguntas que nos interrogan que van desde revisar cuál es la concepción que tenemos en tanto docentes acerca de los niños así como reflexionar el lugar que tiene la escuela en el proceso de construcción de identidad de los sujetos.

Sandra Carli es Doctora de la UBA. Profesora titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Investigadora del CONICET en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

ENCUESTA

SOBRE SITIOS EN INTERNET

Estimados amigos:

En general, los sitios educativos de Internet han sido diseñados con el propósito de intercambiar experiencias y conocimientos, con todos los sectores del área educativa.

Creemos que la web es una herramienta poderosa pero nada más que eso y como tal es perfectible por lo que, necesitamos su ayuda. Para ello, le pedimos que complete esta encuesta y nos la envíe, así sabremos su opinión, que es finalmente lo más importante.

Como reconocimiento, les enviaremos sin cargo alguno un Libro en Tela de Ediciones Garabato para que pueda incluirlo en la biblioteca de su sala

Conteste todos los ítems posibles, los datos que nos lleguen no serán utilizados con otro objetivo que el análisis de la información, quedando librado a su criterio la elección. Muchas Gracias.

Datos de clasificación (si quiere recibir nuestro obsequio)

Nombre y Apellido: Edad:

Dirección: Localidad:

Provincia: CP: Teléfono:

Cargo: Situación de Revista:

Áreas de interés:

El jardín queda en zona: Urbana Semi urbana Rural

Cuántas personas viven en su hogar?

Tiene hijos? SI NO

Edad de cada uno de ellos?

	1	2	3	4	5
edad					

Utiliza Internet? Varias veces por día Una vez por día De vez en cuando No lo utilizo

En qué días y horarios ?

	Lunes a Viernes	Días no laborables
Por la mañana		
Por la tarde		
Por la noche		

Desde dónde accede a Internet? Trabajo Hogar Otro lugar (indique).....

Para qué utiliza Internet? Para buscar información Para conocer gente Intercambio profesional

Para los alumnos Otros (indique)

¿Qué portales educativos conoce?

1 2 3 4 5

¿Cómo conoció usted los portales educativos?

Navegando en la web Publicidad en medios profesionales Publicidad en medios masivos

Por los buscadores Por comentarios de conocidos Otros (indique)

¿Qué material o servicio considera ausente en los buscadores educativos?

.....

.....

Puede usted enviar sus respuestas por fax al TE (011) 4566-5637.

También encontrará esta encuesta en www.escolares.com.ar, a través de la cual podrá enviar el formulario.



Explorando las prácticas institucionales

Por María Ester Patricia Nordenström

Al internarnos en el territorio escolar nos encontramos con un singular entrecruzamiento de prácticas, constituidas por las acciones, discursos y pensamientos de los actores que las desempeñan.

Si intentamos recortar este intrincado laberinto como objeto de nuestra observación y análisis, no estamos haciendo otra cosa que saber sobre la matriz curricular de esa institución. ¿A qué denominamos matriz curricular?

La matriz curricular es el complejo sistema de relaciones que abarca componentes de distinta índole:

Prescripciones curriculares.

Son las propuestas oficiales plasmadas en planes, programas y diseños; nombradas por los docentes como “lo que baja”, “los documentos”, “el libro gordo”, etc. Estos documentos portan una lógica particular e implican ya procesos de transformación de aquellos saberes que han sido elaborados por científicos, técnicos, filósofos, artistas y que se decide que sean transmitidos a los sujetos que concurren a la escuela, porque se los considera válidos socialmente. Las prescripciones curriculares pueden cumplir distintas funciones dentro de la vida institucional:

- Operar a modo de facilitadores de la acción docente, en tanto aportan saberes referenciales para organizar la enseñanza y diseñar experiencias de aprendizaje.
- Convertirse en una imposición formal vivida como ajena, extraña, y que no promueve movilización en el docente, más allá del cumplimiento respecto a lo dispuesto por otros.

Cultura pedagógica docente.

Son los modos de hacer, decir, pensar (imaginar, desear) referidos a todas las cuestiones que se generan en la escuela, tanto en el ámbito específico de las enseñanzas disciplinares (áreas - asignaturas) como en el ámbito de las relaciones entre sujetos más allá de los contenidos curriculares prescriptos: procesos de organización, comunicación, participación, jerarquización de los saberes y asuntos relacionados con el “saber hacer”, es decir, con el poder (que son atravesados por una particular manera de valorar al otro).

La cultura pedagógica docente de una institución contiene, entre otros componentes, aquellas historias escolares de cada actor, aquella biografía que amalgama las vivencias experimentadas como alumno a lo largo de los ciclos del sistema y como docente en los lugares de desempeño y que llamamos socialización profesional.

Estas biografías escolares de los docentes constituyen un sedimento eficaz, en el sentido de producir efectos en el presente, a pesar de que aquellas vivencias puedan estar



lejanas en el tiempo del calendario; la distancia "en años" no impide que estas situaciones vividas a lo largo de la escolaridad (primaria, media, terciaria, universitaria, capacitación incluso) y que dejaron huellas profundas, improntas a veces no sospechadas por el mismo sujeto, estén vivas, cargadas de fuerza y presentes en cada práctica actual.

Si nos abocáramos a un rápido "ejercicio de memoria" y elaboráramos un listado de palabras que representen nuestras vivencias como alumnos, nos asombraría al reencontrar significados decisivos relacionados con lo que fue nuestro paso por esas instituciones y con nuestra modalidad pedagógica actual. Esas palabras pueden estar referidas a:

• **¿Cómo eran mis maestros / profesores?**

¿De qué modo se vinculaban con los alumnos: qué hacían, qué decían, qué callaban? ¿Cómo enseñaban?

¿De qué modo se vinculaban con los otros docentes y con los directivos?

¿De qué modo se vinculaban con los padres? ¿Cuándo y para qué?

• **¿Qué espacios recuerda de las escuelas a las que concurrió?**

¿Había lugares atractivos? ¿Había lugares secretos, prohibidos?

¿Había lugares desagradables?

¿Había lugares disputados? ¿Había lugares compartidos?

¿Con qué experiencias educativas relaciona esos lugares?

• **¿Cómo se iniciaba un día en la escuela?**

¿Se saludaban? ¿Cómo era ese momento? ¿Era siempre igual?

• **¿Cómo comenzaba una clase?**

¿Qué hacían los maestros/profesores? ¿Qué hacían los alumnos?

¿Cómo era el desarrollo? ¿De qué modo finalizaba?

• **¿Cuáles eran los mejores mo-**

mentos de la clase?

¿A qué se referían?

¿Cómo se conducía el maestro / profesor?

¿Y los alumnos?

• **¿Qué sonidos eran típicos en esas escuelas? ¿Qué nos recuerdan?**

¿Voces? ¿Músicas? ¿Ruidos? ¿Silencios?

Las cuestiones rastreadas a partir de las preguntas pueden ser múltiples; éstas son sólo algunas pistas para acercarnos a "aquellos días" en que se iba aprendiendo a ser alumno y se aprendía lo que era ser docente/directivo, a partir de vínculos que comprometían el pensamiento, el sentimiento y el cuerpo en su totalidad. Todas estas experiencias institucionales se aglutinaron gradualmente e integran la subjetividad de cada docente, quien en su espacio de acción (aula u otro) despliega y proyecta sus escenas escolares más arraigadas y tal vez, menos recordadas. Al desempeñar las prácticas de cada día, este bagaje de "huellas" se activa e incide en los vínculos pedagógicos..., a veces rechazándolos; la combinación suele ser compleja y digna de ser pensada por cada docente.

Volviendo al concepto de matriz curricular, podemos profundizar su definición al decir que los dos componentes citados -prescripciones curriculares y cultura pedagógica docente- interactúan y se conjugan en cada escuela de modo peculiar, idiosincrático, dando origen a modos de hacer típicos; esos modos de hacer van instaurando modos de saber: ¿qué se debe saber?, ¿cómo se sabe?, ¿qué es saber?, ¿quiénes saben?

La matriz curricular de una escuela contiene aquello que es "propuesto y sostenido" y que reconoce su anclaje en la historia de esa escuela, en la cultura pedagógica docente y, por lo tanto, en la modificación de lo planeado en las pro-



Bibliografía:

- Antelo, E. y Abramowski, A.: *La fantasía de la clase perfecta*. (En: *Cauces*. Setiembre, 1999.)
- Beillerot, J.; Blanchard, C. y Mosconi, N.: *Saber y relación con el saber*. Bs. As., Paidós, 1998.
- Davini, M.C.: *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs.As., Paidós, 1997.
- Follari, R.: *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Bs. As., Lugar Editorial, 1997.
- Poggi, M. (comp.): *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Bs. As., Kapelusz, 1997.

puestas curriculares; trasciende los documentos porque constituye un espacio vital, tensionado por diversos deseos enfoques, intereses, saberes, etc., de quienes enseñan y de quienes aprenden allí.

Podríamos preguntarnos: ¿Qué hacen los docentes con esos documentos?, ¿qué tipo de contacto tienen con ellos y a través de qué actividades?, ¿cómo los valoran?, ¿en qué "lugar" se los coloca?

Frente a estas preguntas, es útil acudir otra vez al concepto de biografía escolar para develar qué vínculos tuvieron los docentes en el pasado, con los saberes elaborados por otros, ya sea a través de los libros de textos o lo transmitido oralmente por docentes y directivos y para indagar sobre el modo de conocer aquellos saberes (repetición - imitación - confrontación y cuestionamiento).

Es clave el tratamiento que en una escuela se da a los documentos curriculares, ya que estos pueden ser un marco orientador en tanto impliquen la circulación de los saberes y la creatividad, la reflexión sobre los cercos cognitivos que puede delimitar lo que se enseña, los que no se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña. Anteriormente expusimos que la matriz curricular supera a los documentos. ¿Resulta valioso el concepto de matriz curricular para adentrarnos en la complejidad de las prácticas pedagógicas? ¿Nos aporta para la acción de cada día en la escuela? Al respecto, sugiero pensar en las siguientes cuestiones relacionadas con las preguntas formuladas:

- En cada escuela se atribuye un lugar al saber: se lo significa de alguna forma, se lo valoriza de alguna manera típica, se lo coloca ya sea en un pedestal, en un hueco, en un rincón, en una vidriera, etc. Es necesario reconocer en cada institución, cuál es el lugar que ocupan esos saberes que se intentan transmitir: ¿Son vividos los saberes como algo que se posee y cuyo dominio da confianza? ¿Son vividos como lo que se está haciendo y por lo tanto dejan lugar a las dudas, confusiones, incertidumbres? ¿Cómo son presentados esos saberes a los alumnos? ¿Cómo se aprecian los saberes de los alumnos? ¿Se los incluye en la práctica diaria?

- En la escuela, los alumnos no sólo son sujetos del aprendizaje... el considerarlos solamente como aprendientes es reducirlos y recortar otros aspectos que los constituyen, tratando de que ese niño o adolescente sea funcional a la escuela, sea un buen "receptáculo" de lo que los docentes desean transmitir. Podríamos hablar de un sujeto escolar, que tanto dentro de la escuela como fuera de ella, realiza aprendizajes incidentales, es decir, no programados ni formales, que interactúan con los aprendizajes planificados, generando experiencias no exentas de tensión. Los alumnos se resisten a los deseos de los docentes. Diversas conductas expresan la fuerza de esos sujetos diferentes: ausencias, distracciones, rodeos para trabajar, olvidos de materiales, diálogos paralelos, quedarse al margen, silencios...

¿Con qué estrategias abordan a estos alumnos, los docentes?

- Generalmente, el docente olvidó su infancia, adolescencia o imagina el recuerdo apartando lo que no puede tolerar, ya sea por doloroso, vergonzoso, irritante y tiende a idealizar aquellas experiencias pasadas, con las cuales confronta a sus

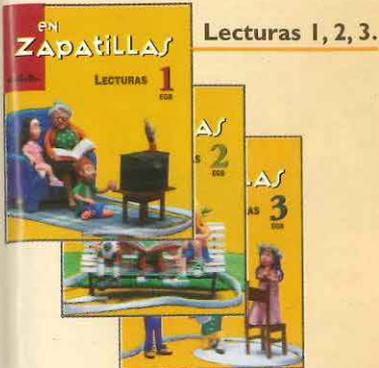
experiencias actuales, comparando el alumno que fue, con el alumno que está en las aulas hoy. Si se trabaja a partir de la ilusión de que los alumnos posean actitudes semejantes a las propias en otro tiempo, se dificulta el vínculo, ya que la ilu-

en ZAPATILLAS

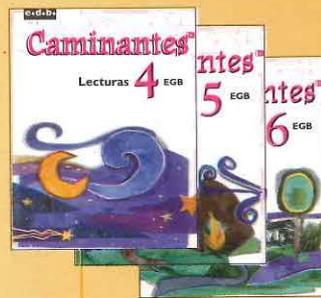
1er. Ciclo
EGB

Caminantes

NOVEDAD 2do. Ciclo - EGB



Lecturas 1, 2, 3.



Lecturas 4, 5, 6.

Con fichas troqueladas para la carpeta.



Matemática 4, 5, 6.



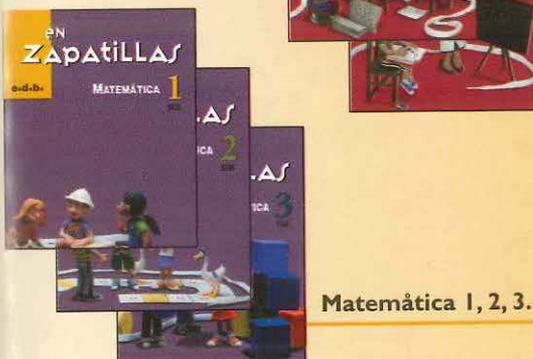
Lenguaje 1, 2, 3.



Lenguaje 4, 5, 6.



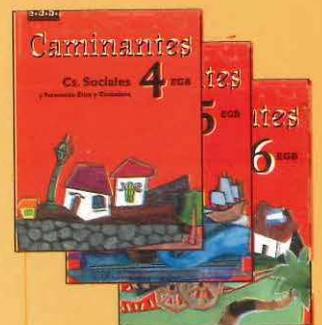
Catequesis 4, 5, 6.



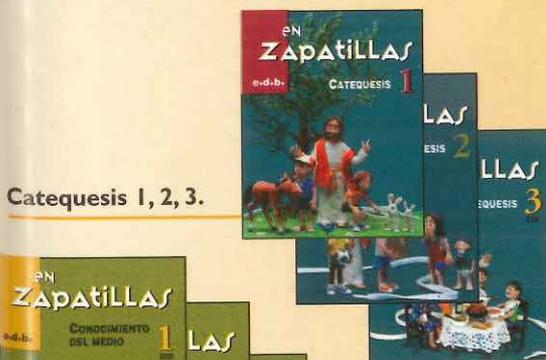
Matemática 1, 2, 3.



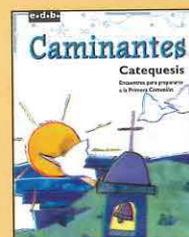
Cs. Naturales 4, 5, 6.
y Tecnología



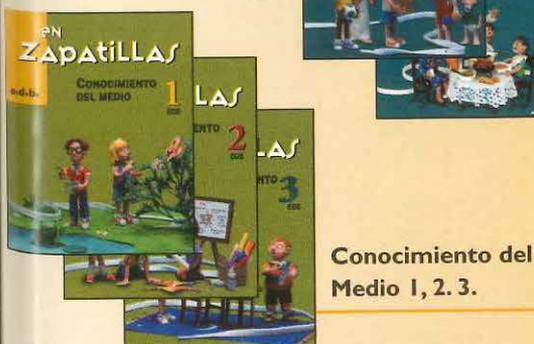
Cs. Sociales 4, 5, 6.
y Form. Ética y ciudadana



Catequesis 1, 2, 3.



Catequesis
Preparación inmediata a la Primera Comunión.



Conocimiento del Medio 1, 2, 3.

e.d.b.
clase en la escuela

Don Bosco 4069
(1206) Capital Federal
Tel/Fax. (011) 4981-7314

e-mail: e.d.b.@interlink.com.ar
Página web: www.edb.com.ar

**NO TE GANAS UN AUTO
NI UN PALO VERDE.**

PERO IGUAL TE ENRIQUECES.

FORO  21

El programa de televisión sobre educación

Jueves 19 hs. - Canal Plus Satelital
Vía Satélite a todo el país

6 años
en el aire

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 o Word para Macintosh. De todas maneras, recomendamos que los documentos sean grabados 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

CAPACITACIÓN DOCENTE A DISTANCIA

Significa mucho más que cursos por correspondencia o un tutorial en CD...

Y sólo **NUEVA ALEJANDRIA**, el decano de los portales educativos argentinos, puede ofrecer verdadera Educación a Distancia -hecha **POR DOCENTES PARA DOCENTES**- con la seriedad, calidad y profesionalismo que ha sido nuestro sello en más de cuatro años de presencia en la Internet a la vanguardia del desarrollo tecnológico educativo

INTERNET

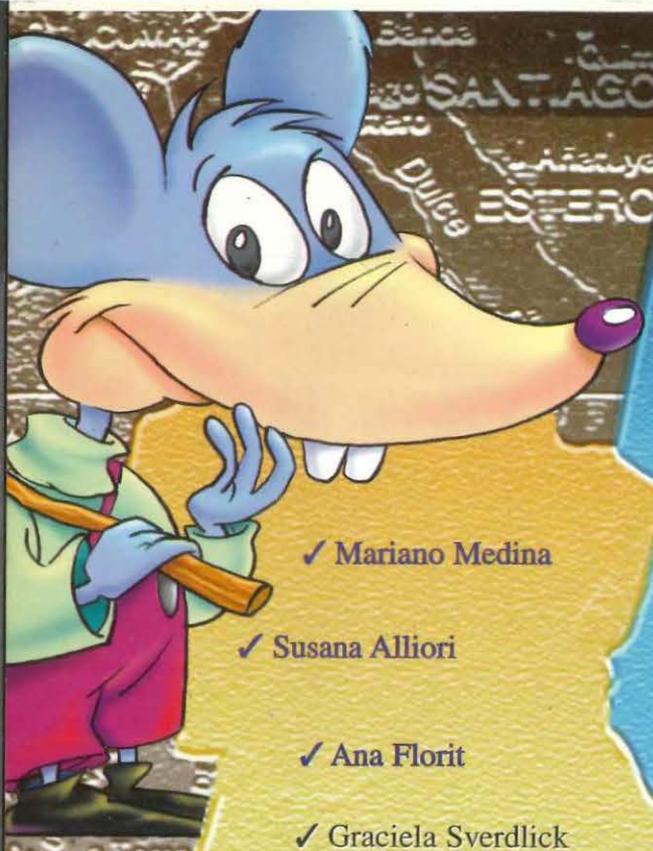
**TUTORÍAS EN LÍNEA
CLASES EN VIVO**

APOYO POR AUDIO/VIDEO/EMAIL
CURSOS PROPIOS DICTADOS POR
RECONOCIDOS CAPACITADORES

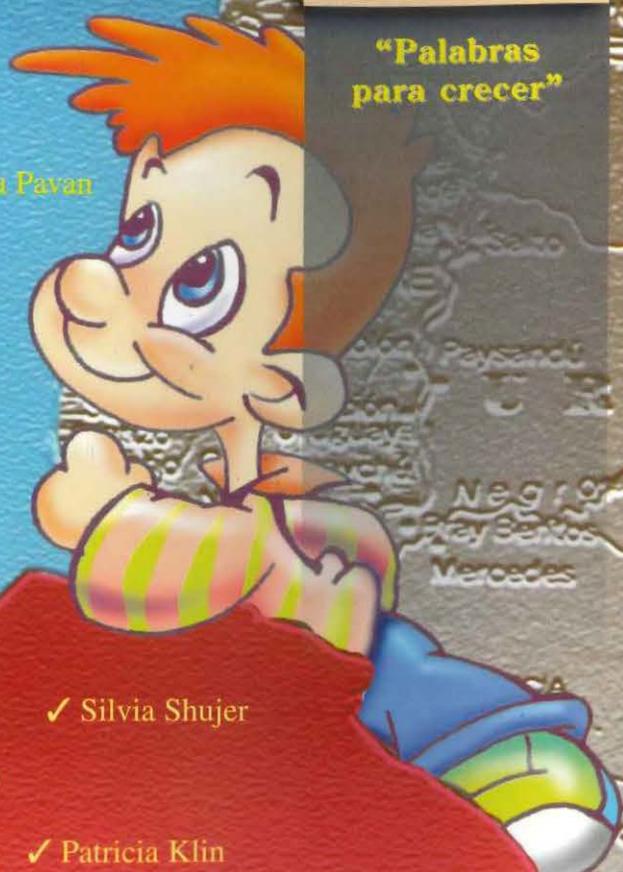
INTERNET

Nueva ALEJANDRIA
El Portal de los Educadores

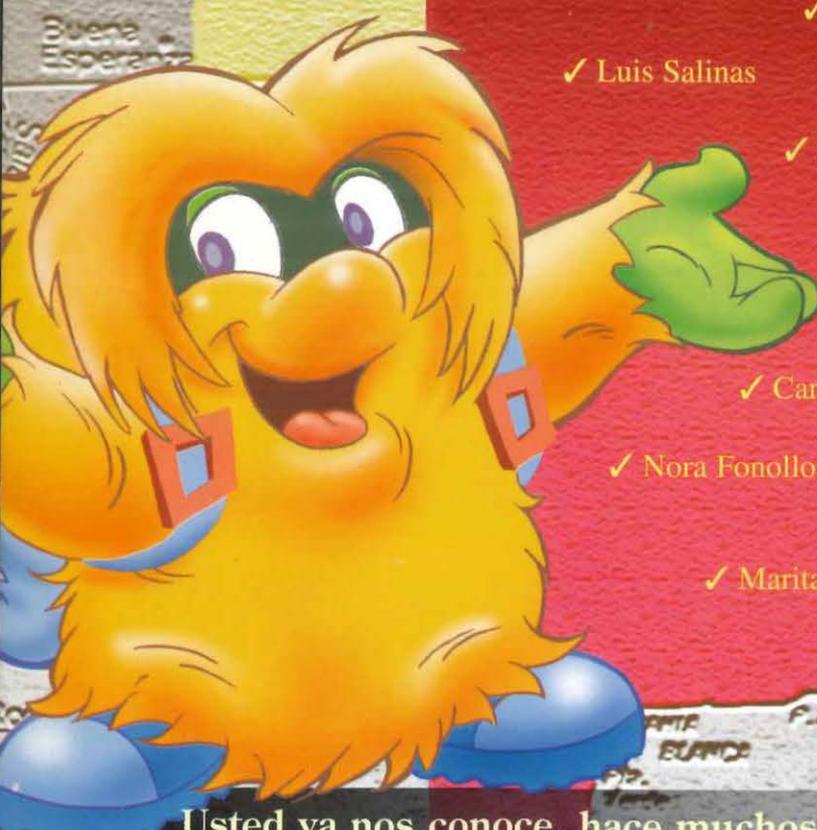
<http://cursos.nuevaalejandria.com>
email: info-cursos@nalejandria.com



- ✓ 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 1°, 2° y 3° año de EGB, de las provincias de Córdoba, Santa Fe y Buenos Aires. Lectura y actividades integradas con el color, el sabor y la música de cada región.

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

García del Río 2419 2° p Cap. Fed.
Tel/Fax: (54-11) 4703-0526/2711 Email: Thag@netline.com.ar

DISTRIBUYE
la obra
Agrelo 3923 (1224) Cap. Fed.
Telefax: (011) 4958-1777/1779/6283

sión distancia al docente del alumno, interponiéndose entre ambos y no facilita que el docente lo conozca.

No trabajar a partir de la ilusión no significa desistir de la tarea de enseñar, sino "relativizar las verdades" sobre quién es el buen alumno, sobre quién es el alumno problema, ¿existe el "alumno problema" o existe el alumno que problematiza al docente?, ¿qué es saber?

Se puede pensar la vida escolar desde un enfoque que no reduzca el sentido de las prácticas pedagógicas al aprendizaje de distinto tipo de contenidos, sino que contempla otros procesos referidos a la construcción de la subjetividad, es decir, a la elaboración de significados. Los sujetos escolares necesitan aprender saberes para pensar la rea-

lidad y el conocimiento formalizado es un modo de estar en la realidad. La responsabilidad docente es insustituible.

Podemos concluir este recorrido conceptual, sosteniendo que el rastreo en la historia escolar del docente facilita la comprensión de algunos aspectos de las prácticas actuales: es una práctica que debe realizarse con sumo cuidado y resguardando espacios de privacidad, ya que moviliza al sujeto que indaga sobre sí mismo. Si las condiciones institucionales favorecen la orientación y el asesoramiento de los docentes es una valiosa experiencia de aprendizaje, ya que "recordar" significa "volver a pasar por el corazón" y la audacia de esta tarea puede aportar información de vital importancia.



María Ester Patricia Nordenström es Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación, Postgrado en Gestión Educativa, Docente de la Escuela Normal Superior N° 2 "Mariano Acosta", Capacitadora de CIPOD - La obra.

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



Registro de observación docente

Por Marta Alicia Tenutto

En primer lugar recordemos que cuando empleamos un instrumento, en este caso la observación, tenemos que tener presente sus limitaciones y alcances. Ningún instrumento nos permite recabar toda la información disponible, ya que a la par que nos brinda ciertas posibilidades, nos retacea otras.

Es decir, no existe posibilidad alguna de hallar un instrumento que cubra toda la realidad, que la contemple totalmente. Lo que sí podemos hacer es tratar de construir aquellos que nos permitan sistematizar parte de la misma. Este registro de Observación pretende acercarse a ese objetivo. Es perfectible, como toda construcción social. Por lo que los invitamos a enviar sus aportes al mismo.

En cada observación **concentraremos nuestra atención en determinados aspectos**. Lo importante, en una institución, es que podamos compartir cuáles son esos criterios, y en lo posible realizar una **co-construcción** de los mismos.

Ustedes recordarán que Michel Foucault analiza el poder de la mirada en las cárceles, los hospitales y las escuelas. Nos habla de su poder (el de la mirada), en relación con los cuerpos.

Si miramos o nos miran no resulta indiferente, los cuerpos muestren o demuestren su impacto. Nos acomodamos, nos arreglamos, nos tensionamos (o no). Esto quiere decir, tenemos que tener claro que cuando realizamos una observación de clase los sucesos no se desarrollan de la misma manera que lo harían si no los miráramos.

Además, nuestra **mirada no es ingenua. Siempre miramos desde algún lugar**: desde nuestras creencias, nuestros supuestos, nuestras teorías, nuestros ideales.

Puede resultar útil la sistematización de ciertos aspectos que cada equi-

po de conducción deberá considerar, a fin de determinar su viabilidad.

Otro elemento a tener en cuenta es que **los instrumentos son herramientas** y como tales no pueden ser utilizados siempre igual ni durante mucho tiempo, ya que de lo contrario perderían su efectividad.

La observación debe integrarse a otras propuestas como, por ejemplo, podría ser la reunión en equipo en la cual se aborden problemas comunes y se propongan alternativas conjuntas de solución.

Como venimos diciendo desde los primeros textos, se trata de buscar acuerdos en las diferentes áreas de trabajo ya que de lo contrario podemos caer en el riesgo del "como si...".

Tenemos que tratar de que lo que se dice vaya por un lado y lo que se hace en las aulas, por el otro. Ambas instancias deben acercarse en el hecho educativo.

Pero antes de avanzar hacia el registro de observación resulta necesario aclarar algunos conceptos.

La **planificación** debe considerarse una herramienta que le resulta útil tanto al docente como a quien la supervisa. No se trata de hacer algo para "cumplir con" sino para que oriente la tarea.

Hablamos de **Contrato Didáctico** para aludir a aquello que espera el docente por parte de los estudiantes, y los estudiantes del docente. Claro que esto generalmente no se halla visibilizado.

En lo relativo a los **momentos de la clase**, les propongo pensarlos como una obra de teatro: con una **apertura**, donde se presenta la temática /problemática, un momento dedicado al **desarrollo** de la trama y un **cierre** de la escena (que en este caso corresponde a la evaluación). Durante la misma es deseable la creación de un ambiente donde se propicie el conflicto cognitivo, ya que -como explica Castorina- no es posible que el docente pueda reco-

La propuesta de este texto consiste en construir una herramienta que facilite la observación de las clases a los equipos de conducción, atendiendo a la complejidad que esta actividad implica.



nocer cuál es el momento justo para posibilitar que un estudiante pase de una situación a otra superadora.¹

El abordaje de los textos escolares se encuentra solamente esbozada ya que el mismo requiere de un análisis más extenso.

Les facilito un registro de observación que ustedes se encargarán de revisar, modificar, enriquecer... Sería interesante la inclusión de las temáticas relativas a las distintas áreas.

Como siempre, espero su opiniones, debates, propuestas.

INSTITUCIÓN -----
Nombre del docente -----
Nombre de observador -----
Curso -----
Fecha de observación -----

1- Relación con el conocimiento y la metodología

1-1- Planificación

1-1-1- Contempla los contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales

1-1-2- Vincula los contenidos de las diversas áreas

1-1-3- Selecciona los contenidos atendiendo a un ordenamiento:

Lógico

Psicológico

Ambos

1-1-4- Incluye las propuestas de los estudiantes

1-1-5- Contempla la posibilidad de ajuste

1-1-6- Da cuenta de alguna modificación, a partir del asesoramiento realizado

1-1-7- Contempla las expectativas de logro

1-1-8- Se adecua a las características del grupo y de sus integrantes

1-2- Contrato Didáctico

1-2-1- Se explicita el abordaje conceptual

1-2-2- Se explicita el abordaje metodológico

1-2-3- Se explicitan criterios de evaluación

1-2-4- Ausencia de explicitaciones

2- Organización de la clase

2-1- Diferenciación de los momentos de la clase

2-2- En cada caso se contempla:

2-2-1- Inicio

- Consignas que facilitan la tarea
- Consignas que obstaculizan la tarea
- Ausencia de consignas claras

2-2-2- Desarrollo

- Organización de las actividades:

En forma individual

En pequeños grupos

Con el grupo total

- Adecuación entre la tarea propuesta y el tiempo destinado

- Se proponen:

Situaciones que van de lo simple a lo complejo

Situaciones que van de lo particular a lo general

Situaciones que promueven el conflicto

Situaciones problemáticas

Situaciones complejas

Situaciones excesivamente simples

Situaciones poco claras

- Se promueve:

La participación de todos

La participación de los que muestran alguna dificultad

La participación sólo de los que pueden seguir la explicación

La no-participación

2-2-3- Cierre

- La realiza:

El docente

El docente y los estudiantes

Los estudiantes

- Se plantea:

Una síntesis

Un cierre

Una conclusión

La formulación de nuevos interrogantes

Una evaluación

Autoevaluación

Coevaluación

Metaevaluación

Bibliografía

- Frigerio, G. y otros: *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Editorial Troquel, 1999, Buenos Aires.
- Castorina, José, y otros: *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1990.



3- Relaciones propiciadas por el docente

3-1- En lo relativo a las normas

- 3-1-1- Impuestas
- 3-1-2- Consensuadas
- 3-1-3- Ausentes

3-2- En lo relativo a la conducción

- 3-2-1- Democrático
- 3-2-2- Autoritario
- 3-2-3- Laissez-faire

3-3- La Comunicación

- 3-3-1- Unidireccional
- 3-3-2- Bidireccional
- 3-3-3- Multidireccional

3-4- La propuesta

- 3-4-1- Resulta clara y concreta
- 3-4-2- Se vincula con el emergente
- 3-4-3- Se vincula con lo planificado
- 3-4-4- Resulta orientadora
- 3-4-5- Contempla la distribución de roles
- 3-4-6- Demuestra correlación entre lo propuesto y lo realizado

4- Uso de los recursos

4-1- El material didáctico resulta:

- 4-1-1- Adecuado
- 4-1-2- Suficiente
- 4-1-3- Pertinente para lo que se desea tratar
- 4-1-4- Empleado adecuadamente

4-2- Los textos seleccionados

- 4-2-1- Posibilitan la visualización de diversos enfoques
 - 4-2-2- Poseen las fuentes en las cuales se ha obtenido la información
 - 4-2-3- Visibiliza los marcos teóricos de los autores
 - 4-2-4- Presenta el conocimiento como Átomos
Procesos
Estructuras
 - 4-2-5- Se usan como recurso único
- Observaciones -----
Propuestas y sugerencias -----
Nombre del observador: -----
Firma del observador -----
Cargo -----
Firma del docente -----

Marta Alicia Tenutto
es Licenciada y Profesora
en Ciencias de la Educa-
ción, especializada en
Psicopedagogía. Licen-
ciada en Psicología. Ca-
pacitadora de CIPOD -
La obra.

1. Para ampliar este
punto les sugiero consul-
tar: CASTORINA, y otros:
Psicología Genética.
**Aspectos metodológi-
cos e implicancias pe-
dagógicas.** Miño y Dá-
villa, Buenos Aires, 1990.

Cursos



Centro de Investigación,
Perfeccionamiento y
Orientación Docente



MODELOS INSTITUCIONALES Y PRÁCTICA DOCENTE

El Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A. presenta sus cursos presenciales sobre Modelos Institucionales y Práctica Docente en el primero y segundo ciclos de la E.G.B. 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.

I Reflexiones sobre la práctica docente: los cuadernos de clase.

(Prof. María José Sabelli)

II El sujeto de aprendizaje.

(Prof. Gabriela Tramontini y Nora Jeansalle)

III Orientación vocacional en el aula.

(Prof. María José Sabelli)

IV Las ciencias sociales en la E.G.B. 1 y 2: respuestas didáctico - metodológicas.

(Prof. Mario López y Sergio Rodríguez)

- Solicite información personalmente o por carta:
- CIPOD: Agrelo 3923 (1224) Capital Federal. (At: Lic. Sandro Rivera) Tel/Fax: (011) 4958-1777 / 1779 / 6283
Email: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

EVALUAR, MEJOR QUE DAR NOTAS

Por Dino Salinas

La evaluación del rendimiento escolar, con sus controles y notas, suele incurrir en varios peligros, como no valorar la práctica docente, el progreso del alumnado, sus capacidades individuales o los verdaderos fines de la educación.

Ejes educativos

En el Proyecto Educativo, entendemos por propósitos de la Institución aquellos objetivos educativos formulados por la comunidad desde sus inicios como sus principios filosóficos adaptados a las nuevas condiciones sociales y exigencias del entorno y que singularizan sobremanera tanto la actividad docente como el Proyecto Curricular de la institución.

Es necesario tener en cuenta estos ejes:

- Actitud crítica:

Pretendemos que los alumnos que egresan tengan una visión clara del mundo que les rodea, estén preparados para entenderlo y para poder juzgar lo que en él ocurra. En todo caso se procura que los alumnos piensen por sí mismos, por razonamiento, y no por imposición.

- Libre expresión:

Se procura que el ambiente del aula no sea represivo, sino que facilite la espontaneidad y la creatividad individual y colectiva, fomentando un clima afectivo y relajado indispensable para conseguir este objetivo.

- Solidaridad y responsabilidad:

Se manifiestan en los siguientes aspectos: libertad para actuar, proponer, trabajar y autoevaluarse. Van ligados a la etapa evolutiva en que se encuentra inmerso el niño o niña y al propio ritmo personal, manteniendo el profesor especial cuidado

para aquellos educandos a los que, por sus diferencias de orden social, físico o psíquico, les resulta más difícil conseguirlo.

Algunos peligros de la evaluación

Las evaluaciones deben realizarse normalmente para comprobar si los alumnos y alumnas alcanzan los objetivos previstos en las distintas áreas de conocimiento. Pero entraña varios peligros en los que se suele incurrir:

- Con frecuencia se evalúa solamente lo que concierne a alumnos (su rendimiento, su capacidad, sus aptitudes...) pero rara vez se valora la práctica docente, la adecuación de los programas, los materiales utilizados, etc. Es decir, se carga al alumno con una responsabilidad que, en el mejor de los casos, deberá ser compartida.

- En aquellos casos en los que la evaluación no es positiva, se determina el camino que falta entre la situación en la que se encuentra el alumnado y la prevista en los objetivos programados. En cambio, no se suele observar la distancia que hay entre la situación final del alumno y aquella de la que partió, dejándose sin valorar un progreso, un camino recorrido, que a veces ha resultado muy costoso para el alumno.

- Suele valorarse el rendimiento escolar de cada persona en función de un promedio esperado, y no con arreglo a las capacidades individuales de cada una. De esta forma, valores como, por ejemplo, el esfuerzo, la constancia y el interés en muchas ocasiones no son tomados en cuenta. Esto quiere decir que se valora a las personas en función del rendimiento tipo que se espera de





su grupo, no de las adaptaciones curriculares que se hicieron para cada individuo (en el supuesto de que se hagan).

En muchos casos la evaluación se centra en los rendimientos académicos, y se olvidan otras cuestiones, como actitudes y valores. En relación con esto, nótese que con frecuencia los fines de la educación que se establecen en los proyectos curriculares de la mayor parte de las escuelas son del tipo de: solidaridad, autocontrol, libertad de expresión, autonomía, responsabilidad. Pues bien, debería entenderse que un alumno fracasa cuando no alcanza lo que nosotros mismos hemos definido como fines de la educación misma. Y, sin embargo, pocas veces se han visto alumnos suspendidos por falta de solidaridad, por ser agresivos, etc.

Las pruebas son un elemento inútil, del que se hace un uso indebido y al que se le concede una importancia que en ningún caso merecen.

Desde luego son tan injustas cuanto más valor se le otorgue a la hora de decidir la calificación o valoración que se hace del rendimiento del alumno.

Las pruebas que se realizan no miden aquello para lo que se idearon, ni son los elementos más idóneos para medirlo. Los docentes que las elaboran y utilizan se fían de sí mismos como único criterio de validación del instrumento, sin contrastarla con otras personas y sin cuestionarse si son generalizables para todos los alumnos y todas las situaciones. En el caso de que los resultados que aparecen en las mismas se convirtieran en el reflejo de toda una evaluación de aprendizaje - como a veces ocurre -, se produciría una distorsión de los principios educativos. Sería como intentar resumir todo el proceso de crecimiento de un niño en las medidas de sus alturas y pesos progresivos tres veces por año. Y más aún si caemos en la cuenta de que estas pruebas con frecuencia aparecen construidas, no para comprobar lo

que el alumno sabe, sino para descubrir lo que ignora.

Existen otros sistemas de recogida de información menos agresivos y bastante más útiles, que pueden utilizarse diariamente y nos darán una información continua.

Las calificaciones o notas

Las calificaciones son útiles como elemento motivador; como vehículo de discriminación en el aula; como fórmula aceptable para no provocar el desánimo de los alumnos más trabajadores, que no ven que su esfuerzo se valore por encima de los que no presentan el mismo grado de compromiso o dedicación; como instrumento de información al propio alumnado y a las familias. Estas afirmaciones reflejan una ideología competitiva y se basan en entender que la función social básica de la escuela es jerarquizar y clasificar a la población: Eluden además, el valor de la motivación intrínseca del alumno hacia el aprendizaje.

En general, las notas se utilizan frecuentemente como elemento de represión - en sustitución - de otros medios más tradicionales-. Función represiva que aumenta cuanto mayor es la edad de los alumnos.

Los alumnos que, por los motivos que sea, menos dificultades encuentran para adaptarse a la exigencia escolar rara vez se sienten frustrados por las calificaciones obtenidas. Pero, ¿qué ocurre con los más desventajados social o personalmente?: las notas contribuyen a agudizar su escasa autoestima y favorecen el desánimo. El fracaso escolar aparece realmente cuando cuando a una persona se le hace asumir su condición de fracasada.

Tutoría y evaluación

La evaluación no debe concebirse como una instancia de medición sino como una instancia que permi-



ta buscar alternativas a sus modos de hacer sus actividades y establecer relaciones.

La evaluación supone entender nuestra relación de docentes como orientadores y facilitadores de sus aprendizajes, colaboradores de sus procesos, atentos no sólo a los aspectos cognitivos, sino también a su mundo afectivo de intereses, actitudes, temores. Una concepción de la función de tutor o tutora que implica para nosotros mismos huir de las rutinas, arriesgarnos a evidenciar nuestras contradicciones, atrevernos a entrar en debate con las familias y con los alumnos, estar dispuestos a ser juzgados por todos ellos. Implica, además un sistema de trabajo en equipo en el que hay que abandonar todos los mecanismos de defensa, el miedo a ser criticado, y entregarse a una labor de

análisis que de veras sea conjunta, conviviendo en ocasiones con el desacuerdo y buscando la riqueza del disenso. Implica, además, huir del "yo sé lo que me hago; sólo yo conozco lo que ocurre en mi aula, sólo yo puedo juzgar en consecuencia y me basto a mí mismo para hacerlo"; y supone considerar, por el contrario, que "nunca será una pérdida de tiempo dedicarme a entender el punto de vista de los otros, como tampoco renunciaré a exponer mis razones, aunque éste sea un caminar lento".

Tres son los ejes fundamentales de nuestro modo de entender la relación entre tutoría y evaluación: el respeto al alumno como sujeto capaz de hacer juicios y tomar decisiones; la justa valoración de las familias como conocedoras del proceso educativo de sus hijos; el fenó-

Cursos



CIPOD
laobra

Centro de Investigación,
Perfeccionamiento y
Orientación Docente

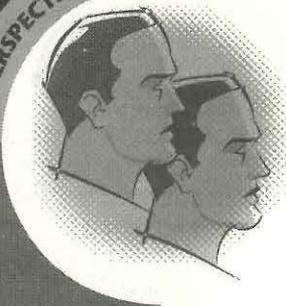
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO MEDIO DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN.

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 Juegos en el primero y segundo ciclos de la E.G.B. 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.

- I Educación por el arte.**
(Prof. Mercedes Oliveto y Dalia Zylberberg)
- I Expresión corporal.**
(Prof. Mercedes Oliveto)
- I El lenguaje teatral: un camino de aprendizaje.**
(Prof. Graciela Volodarsky)
- I Juego y creatividad en la E.G.B: todo un desafío.**
(Prof. Hugo Grisovsky)

● Solicite información personalmente o por carta:

CIPOD: Agrelo 3923 (1224) Capital Federal. (At: Lic. Sandro Rivera) Tel/Fax (011) 4958-1777 / 1779 / 6283
Email: edicioneslaobra@ciudad.com.ar



Bibliografía

Alvarez Méndez, J. M.: "Valor social y académico de la evaluación". (En AA.VV.: *Volver a pensar la educación*, vol II, Madrid: Morata. 1995.)

Girbau Vila, R.M. y Rodríguez Gutiérrez, A.: "Evaluación, tutoría y orientación". (En *Cuadernos de Pedagogía*. 1990.)

Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata. 1984.

Dino Salinas es Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia.

meno de la vida en grupo y la construcción común dentro del aula, en beneficio del desarrollo personal de todos los participantes.

Hemos llegado a establecer, a lo largo de los años, una serie de principios básicos, en materia de evaluación y tutoría, que son compartidos por toda la institución y que se aplican de modo lineal desde los cursos más bajos. Como es lógico esto se hace de forma progresiva y adaptada a las condiciones de la edad.

A modo de reflexión

La evaluación está sujeta a tradiciones y formas de hacer y pensar que a veces parecen inamovibles o difíciles de cambiar. Quien desee buscar excusas y justificaciones para instalarse en el inmovilismo las puede encontrar, muchas y variadas: institucionales, laborales y personales.

Debemos asumir que ese inmovilismo forma parte del fracaso de la escuela y del fracaso de nuestra propia profesión. Del fracaso de una escuela que renuncia, a veces tan sólo por falta de tiempo y ganas, a enfrentarse colectivamente a una ideología social dominante donde, por ejemplo, el poder político se ve desplazado por el poder financiero, donde el trabajo dignifica a unas personas pero no a otras tantas, o donde el desarrollo, la modernización y la racionalización van aparejados a despidos, competitividad personal y mayor desigualdad social.

Dedicar tiempo y esfuerzos a pensar y hacer una evaluación diferente, porque "también podemos hacerla de otro modo, recrearla y repensarla" merece la pena en la medida en que forma parte de la enseñanza, es decir, en la medida en que sea capaz de contribuir también al desarrollo personal y social de los estudiantes.

Una enseñanza y una evaluación que se encuentran presididas por el

máximo respeto al alumno como persona, y al grupo clase como colectivo, y, por lo tanto, que contemplan su responsabilidad y participación en la toma de decisiones, están formando a un ciudadano que, en su momento, no se conformará con ser espectador de lo que ocurre y reclamará un papel protagonista.

El sistema educativo, lo político, la estructura y la coyuntura socioeconómicas, las diversas instituciones sociales y culturales, la sociedad en su globalidad, con sus formas de acción, su naturaleza, todo ello afecta al pequeño mundo del aula. Y si no se considera ni se estudia, se corre el riesgo de caer en cambios puramente cosméticos dentro de la realidad escolar.

Los grupos docentes son también un espacio para reflexionar e ilustrar sobre este contexto y para decidir cursos de acción que, en conjunción con los de otros grupos y personas, logren quizás cambiar de algún modo la orientación de aquellos factores sociales que impiden el avance de la mejor acción educativa dentro de la escuela y dentro de todas las escuelas.

Pertenecer a un equipo de docentes, ya sea en el plantel o fuera del mismo, no implica que todos los participantes tengan que cumplir las mismas acciones dentro del aula. Ello puede darse o no, según consideren los educadores. Lo importante es compartir experiencias y reflexiones, y ayudarse unos a otros en el diseño y realización de nuevas iniciativas, hacia el mejoramiento constante de la labor pedagógica. Los equipos, especialmente los de la misma escuela, pueden ser también un excelente mecanismo para la organización, obtención, elaboración y gestión de recursos.

El intercambio de vivencias y reflexiones amplía su alcance cuando los docentes se comunican de manera más generalizada compartiéndolas con otros colegas.

La mediación escolar entre pares

Por Luis Ángel Maggi

La Mediación Escolar Entre Pares, es una experiencia que se realiza en las escuelas, con el fin de solucionar conflictos surgidos entre los alumnos. Entre las Escuelas que llevan a cabo la experiencia se encuentra el Centro Educativo Santafesino N° 1313, con EGB completa, en la ciudad de Rosario. Allí los alumnos Mediadores, ayudan a resolver los conflictos, tales como agresiones verbales y físicas, ocurridas en los momentos de recreos; malos entendidos por frases hirientes; celos; desprecios por no conformar un equipo de juego; y apropiación de objetos ajenos, entre otros.

Desde el inicio del año escolar en 1996, se inició la experiencia con los alumnos de 7° y 6° años de la EGB, previos cursos desarrollados por el Personal Directivo y docentes para conocer el nuevo enfoque, como un Proyecto Innovador en la educación. Nuestro asesor externo es el Dr. Gerardo Salemi, quien es mediador.

Al Boletín de Disciplina se le llamó de "Convivencia" y algunos conflictos se los trató de resolver entre pares. El resultado fue bueno. No intervenían los adultos; y para los niños era gratificante ver que se "amigaban" sus compañeros luego de un notable conflicto.

En las reuniones periódicas que sostienen los alumnos Mediadores, con el Director de la escuela y de esta experiencia, Lic. Luis Ángel Maggi, quien es mediador, afianzan su entrenamiento y tratan de incorporar la metodología de la mediación, a través de la reflexión sobre un decálogo. Éste contiene los pasos fundamentales que debe observar todo mediador.

Los niños Mediadores son elegidos por los compañeros de cada sección, luego de una explicación que ofrece el docente, recalcando las características que podría tener un posible mediador: buena conducta, saber escuchar y saber perdonar falencias ajenas; colocarse en el lugar del otro y comprender que con este método no se "buscan culpables", ni tampoco se pretende "ser juez" de ningún compañero. En la escuela es un proceso voluntario y con normas claras y fáciles de comprender.

Luego de una mediación, cada mediador y comediador, llena una planilla con los datos personales, escribe una breve reseña de lo actuado y consigna si resultó satisfactoria o no la mediación. Dicha planilla se guarda en una carpeta que se encuentra en la Dirección del colegio. Este ejercicio lo realizan con sumo gusto, pues se sienten "actores" de la resolución de conflictos, sin la intervención de los docentes.

La cantidad de niños mediadores en la escuela, durante este período escolar, es de 20, desde 3° año de la EGB hasta 7° año EGB. Los mismos alumnos se autoevalúan acerca de aquellos casos que les tocó mediar. Se recuerdan que no deben gritar, que deben mantener el secreto, que deben preguntar con buenos modales y que deben buscar un lugar apropiado para dialogar.

Esta escuela, considerada pionera en la utilización de la mediación entre pares, ya ve algunos resultados, por ejemplo que los niños Mediadores por su cuenta, ante un conflicto promueven una mediación, eligen el lugar, solicitan la ficha registradora del asunto y comentan con sus padres que "hicieron una mediación". A su vez, el personal directivo y docente ha comprobado que han disminuido los casos de violencia.

Lo que no podemos registrar es saber si los alumnos egresados de 7° año, se enrolan como mediadores en los colegios donde continúan sus estudios y si existe el sistema de mediación para la solución de conflictos en esos colegios donde concurren. Pero al menos sabemos que les ha quedado la idea del "mecanismo de solución de conflictos" y en cualquier momento de su existencia florecerá.

Cuando se les pidió una reflexión sobre la mediación, entre los mediadores escolares, se pudo obtener estos pensamientos: "con el diálogo es posible entenderse mejor", opinó Maximiliano, "a lo mejor con el tiempo no haya más peleas ni guerras", enfatizó Nicolás, "a mí me encanta colaborar para que se amiguen y se entiendan mejor mis compañeros de la escuela", escribió Irina, "a mí me agrada ser mediador, porque puedo colaborar por la paz, aunque no siempre los chicos lleguen a un acuerdo", pensó Ezequiel.



Luis Ángel Maggi es Docente y Mediador. Director del Centro Educativo Santafesino N° 1313, Rosario - Provincia de Santa Fe.



Los cuentos de hadas desde el psicoanálisis

Por María Rosa Manas de Bruten

Bruno Bettelheim (1903-1990) aborda en su libro "Psicoanálisis de los cuentos de hadas" el estudio de estos cuentos y su influencia sobre la educación de los niños. Para ello, examina los cuentos más conocidos de la cultura occidental: Caperucita Roja, Cenicienta, Blancanieves, etc., y pone de relieve su función liberadora y formativa para la mentalidad infantil. Al identificarse con los distintos personajes de los cuentos, los niños comienzan a experimentar por ellos mismos sentimientos de justicia, fidelidad, amor, valentía, no como lecciones impuestas, sino como descubrimiento, como parte orgánica de la aventura de vivir.

Los cuentos de hadas son fuente inestimable de placer estético y de apoyo moral y emocional para la niñez.

Para que una historia mantenga de verdad la atención del niño, ha de divertirlo y excitar su curiosidad. Pero, para enriquecer su vida, ha de estimular su imaginación, ayudarle a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones; ha de estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones; hacerle reconocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan. Resumiendo, debe estar relacionada con todos los aspectos de su personalidad al mismo tiempo; y esto dando pleno crédito a la seriedad de los conflictos del niño, sin disminuirlos en absoluto, y estimulando, simultáneamente, su confianza en sí mismo y en su futuro.

Por otra parte, en toda la "literatura infantil" no hay nada que enriquezca y satisfaga tanto al niño y al adulto como los cuentos populares de hadas. En realidad, a nivel manifiesto, estos cuentos enseñan bien

poco sobre las condiciones específicas de vida en la moderna sociedad de masas; estos relatos fueron creados mucho antes de que ésta empezara a existir. Sin embargo, de ellos se puede aprender mucho más sobre los problemas internos de los seres humanos y sobre las soluciones correctas a sus dificultades en cualquier sociedad.

Aplicando el modelo psicoanalítico de personalidad humana, los cuentos aportan importantes mensajes del consciente, preconsciente e inconsciente. Al hacer referencia a los problemas humanos universales, especialmente aquéllos que preocupan a la mente del niño, estas historias hablan a su pequeño yo en formación y estimulan su desarrollo, mientras que al mismo tiempo liberan al preconsciente y al inconsciente de sus pulsiones. A medida que las historias se van descifrando, dan crédito consciente y cuerpo a las pulsiones del ello y muestran los distintos modos de satisfacerlas, de acuerdo con las exigencias del yo y del súper-yo.

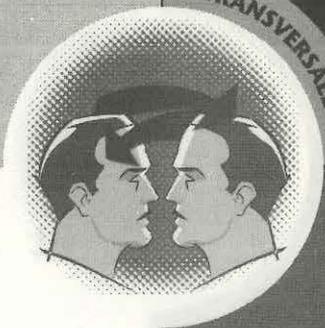
El mensaje que los cuentos de hadas transmiten a los niños es que la lucha contra las serias dificultades de la vida es inevitable, es parte intrínseca de la existencia humana; pero si uno no huye, sino que se enfrenta a las privaciones inesperadas y a menudo injustas, llega a dominar todos los obstáculos.

En estos cuentos el mal está omnipresente al igual que la bondad. Esta dualidad plantea un problema moral y exige una dura batalla para lograr resolverlo.

El pequeño se identifica con el héroe por sí solo (es quien provoca su simpatía) y las luchas internas y externas de éste imprimen en él, la huella de la moralidad.

"El sentido más profundo reside en los cuentos de hadas que me contaron en mi infancia, más que en la realidad que la vida me ha enseñado."

(Schiller: The Piccolomini, III, 4.)



Los cuentos dejan que el niño imagine cómo puede aplicar a sí mismo lo que la historia le revela sobre la vida y la naturaleza humana.

Tal como Piaget afirma, el pensamiento del pequeño sigue siendo animista hasta la pubertad, como ocurre con los objetos de estos cuentos.

El niño no posee aún el pensamiento abstracto, por lo cual puede obtener seguridad si tiene la convicción de que comprende ahora lo que antes le contrariaba. Por ello, es importante recordar que tan sólo resultan convincentes los razonamientos que son inteligibles en términos del conocimiento y preocupaciones emocionales del niño.

Un chico que ha aprendido, gracias a estos cuentos populares, que lo que al principio parecía un personaje repulsivo y amenazador puede convertirse mágicamente en un buen amigo está preparado para suponer que un niño extraño, al que teme, puede pasar a ser un compañero deseable en vez de parecer una amenaza. El hecho de creer en la "verdad" del cuento de hadas le da valor para no dejarse acobardar por la forma en que esta persona extraña se le aparece al principio.

Cuando recuerda que el héroe de numerosos cuentos triunfa en la vida por atreverse a proteger a una figura aparentemente desagradable, el niño cree que también a él puede sucederle este hecho mágico.

En los cuentos populares son necesarias las asociaciones del niño (psicoanálisis) para que la historia adquiera su máxima importancia a nivel personal.

Otro aspecto a considerar es que un cuento pierde gran parte de su significado personal cuando se da

cuerpo a sus personajes y acontecimientos, no a través de la imaginación del pequeño, sino de la del dibujante. Los detalles concretos, procedentes de su vida particular, con los que la mente del oyente ilustra una historia que lee o que se le cuenta, hacen de la historia una experiencia mucho más personal.

El ejemplo de los cuentos de hadas proporciona la seguridad de que el niño recibirá ayuda en los esfuerzos que realiza en el mundo externo y de que el éxito eventual recompensará sus esfuerzos. Al mismo tiempo, el cuento pone énfasis en que estos hechos ocurrieron érase una vez, en tierras lejanas, y deja en claro que ofrece una esperanza y no unas descripciones realistas de cómo es el mundo aquí y ahora.

El cuento de hadas tiene, además, otras características que pueden ayudar al niño a resolver los conflictos edípicos.

Las madres no pueden aceptar los deseos de los hijos de eliminar a papá y casarse con mamá; en cambio, pueden participar encantadas en la fantasía del hijo como vencedor del dragón y poseedor de la bella princesa. De la misma manera, una madre puede estimular las fantasías de su hija en cuanto al príncipe azul que irá a buscarla, ayudándola así a creer en un final feliz a pesar de la desilusión actual. Con ello, lejos de perder a la madre a causa de la relación edípica con el padre, la hija se da cuenta de que la madre, no sólo aprueba sus deseos ocultos, sino que además espera que se cumplan.

La tarea de aprendizaje del niño consiste, precisamente, en tomar decisiones en cuanto a su propio progreso, en el momento oportuno



y en el lugar que él escoja. El cuento de hadas le ayuda en este proceso porque no sólo le da indicaciones; nunca sugiere ni exige nada. En ellos, todo se expresa de manera implícita y simbólica: cuáles deben ser las tareas de cada edad; cómo se han de tratar los sentimientos ambivalentes hacia los padres; cómo puede dominarse este cúmulo de emociones. También se advierte al pequeño sobre los obstáculos con los que puede encontrarse y, al mismo tiempo, evitar, prometiéndole siempre un final feliz.

Estos cuentos ofrecen al niño la certidumbre de que algún día llegará a conquistar un reino. Aunque al pequeño le cueste imaginárselo o no pueda creerlo, el relato le asegura que fuerzas mágicas acudirán en su ayuda.. esto reaviva una esperanza que, sin esta fantasía, se extinguiría al contacto con la cruda realidad. Como el cuento de hadas promete al niño el tipo de victoria que anhela, es mucho más convincente, desde el punto de vista psicológico, que ninguna otra historia "realista".

Para desarrollar al máximo sus cualidades de alivio, sus significados simbólicos y, por encima de todo, sus significados interpersonales, es preferible contar un cuento antes que leerlo. Si así se hace, el lector debe vincularse emocionalmente, tanto con la historia como con el niño, sintonizando empáticamente con lo que la historia puede significar para el pequeño. Explicar cuentos es mejor que leerlos porque permite una mayor flexibilidad.

Nunca se deben "explicar" al niño los significados de los cuentos. Sin embargo, es importante que el narrador comprenda el mensaje que el cuento transmite a la mente preconsiente del pequeño. La comprensión de los diversos niveles, de significado del cuento por parte del narrador hace posible que el niño extraiga del relato la clave para entenderse mejor a sí mismo. Se aumenta así, la sensi-

bilidad del adulto para seleccionar los cuentos más apropiados al estadio del desarrollo del niño y a las dificultades psicológicas a las que se enfrenta en un momento dado.

Todo cuento de hadas es un espejo mágico que refleja algunos aspectos de nuestro mundo interno y de las etapas necesarias para pasar de la inmadurez a la madurez total.

Proyecto interdisciplinario.

En el Instituto "Divino Rostro" del barrio de Caballito, en la Capital Federal, se llevó a cabo un trabajo interdisciplinario en las asignaturas Literatura y Psicología con las alumnas de cuarto año del nivel secundario. Este proyecto también se articuló con el Nivel Inicial y E.G.B. trabajando en pequeños grupos, eligieron un cuento entre los siguientes: Hansel y Gretel, Caperucita Roja, Blancanieves, La bella durmiente y Cenicienta. Las alumnas leyeron la introducción y el análisis del cuento elegido. Presentaron un trabajo escrito resumiendo los textos elegidos de Bruno Bettelheim, del libro "Picoanálisis de los cuentos de hadas".

Respondieron un cuestionario. Elaboraron un cuadro comparativo entre el cuento de hadas y el cuento moderno y una carta de presentación del proyecto que se realizó en la primaria a la Sra. Directora (solicitud de permiso, fundamentación, propuesta).

Las alumnas de cuarto año contaron un cuento de hadas a los más pequeños y les regalaron un souvenir. La experiencia fue muy favorable para todos. Finalmente, se llevó a cabo un debate como conclusión y evaluación del trabajo realizado.

María Rosa Manas de Bruten es Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación.

La máquina de los sueños

Por Graciela S. Cavalieri



Sólo una pequeña luz... que sin intentar alumbrar como el sol... también ilumina. Un grupo de personas reunidas para "soñar" y hacer, en beneficio de los niños.

Y al principio estuvo... sólo un sueño.

Tal vez no sea posible especificar el momento en el que un sueño nace o una máquina, que aún la tecnología no ha inventado (pero que sería fabulosa) se pone en funcionamiento para concretar los sueños... ¿Cuáles? Los de DAR a los demás, niños y jóvenes en situación de desventaja, una posibilidad para la IGUALDAD, una puerta abierta al futuro que sólo la EDUCACIÓN, como desarrollo de todas sus potencialidades, les puede brindar.

Pero creo que "en el principio estuvo sólo la idea", compartida entre dos hermanos que desde chicos pensaron que era importante dedicar tiempo de vida y energía para llevar adelante un proyecto dedicado a los niños. Luego, la vida los llevó por caminos diferentes pero el germen de la idea siempre permaneció en sus corazones...

Y en 1998, ya en la adultez, comienzan a darle forma a este sueño infantil: José Luis, viviendo en Roma, abre la Associazione "La macchina dei Sogni" y Graciela, en La Plata, comienza el camino de "La Máquina de los Sueños". Ambas entidades llevan el nombre del título del primer libro publicado por José, en Italia, una novela fantástica, autobiográfica, histórica, que conlleva un mensaje de esperanza en un futuro mejor para la humanidad.

En este momento, la Asociación platense tendría la posibilidad de

extender su accionar a la provincia de Catamarca, por iniciativa de la hermana mayor, Mabel, reconocida docente de música de la Ciudad Capital.

Y fue en La Plata, donde Graciela empieza a dar los primeros pasos y comienzan a nuclearse distintas personas (estudiantes universitarios, amas de casa, profesionales, docentes, artistas, escritores, etc.) alrededor de esta propuesta de hacer algo concreto en beneficio de los chicos y su educación: familiares, amigos, compañeras y colegas en la hermosa tarea de educar. Muchos de los que conforman hoy esta entidad han dedicado toda la vida a la enseñanza, son docentes de alma y han vivido de cerca las dificultades cotidianas de esta profesión, que brinda momentos de inmensa satisfacción y otros en los que la impotencia arranca más de una lágrima.

A comienzos de 1999, se tramita y obtiene la Personería Jurídica para la Asociación platense, en cuyo Estatuto versan los objetivos que perfilarán su accionar, que no son dependientes de ninguna tendencia política, sino que nacen y se nutren de los ideales comunes de vida basados en la participación y la solidaridad. Dichos Objetivos son:

- Brindar apoyo moral y material a la niñez en situación de abandono, aislamiento geográfico, desfavorabilidad social, económica o discapacidad.



- Propiciar el acercamiento de los niños y jóvenes en situación desventajosa a la educación, el arte y la cultura.
- Generar competencias técnicas que permitan su paulatina inserción en el mundo del trabajo.
- Desarrollar un ambiente de cordialidad y solidaridad entre sus asociados y propender al mejoramiento intelectual y cultural de los mismos.

Y la "Máquina de los Sueños" se pone en marcha, con numerosas acciones concretas; algunas de ellas son:

1. Acciones de apoyo material y cultural a distintas instituciones educativas.

Se organizó un evento el día 12 de junio de 1999 (una especie de primera aparición en la escena local) que reunió a más de 100 chicos de escuelas y hogares carenciados de La Plata brindándoles cuentos, canciones, magia, títeres, un momento para dibujar y expresarse con crayones y un refrigerio. En ese encuentro se entregó material didáctico a distintos Jardines de Infantes y años de la EGB (libros de cuentos, enciclopedias, instrumentos de percusión), herramientas de jardinería y carpintería a una Escuela Especial y materiales para expresión artística a un Taller barrial de arte.

Para el Día del Niño, por lo general, se brinda una merienda especial y material didáctico artesanal, con las Orientaciones didácticas para los docentes, a un Jardín de Infantes carenciado (este año se organizaron acciones similares para el mes de agosto).

Se promueve la asistencia de niños de Instituciones educativas o sociales, como las Casas de día, a eventos culturales, facilitándoles el transporte; se establecen conexiones entre instituciones de distintos medios socioculturales, promoviendo el intercambio y enriquecimiento mutuo: compartir la merienda, una actividad o un espectáculo para niños.

Se envían paquetes con libros de lectura, cuadernos y útiles diversos a escuelas primarias muy necesitadas de la Ciudad y alrededores.

También se han realizado donaciones de alimentos, ropa y dinero efectivo para colaborar con el transporte de médula de un niño enfermo de leucemia.

2. Consultoría Pedagógica.

A fines de 1999 comenzó a funcionar este departamento dentro de la Asociación, cuyo lema es: "Orientamos a los docentes en pro de una mejor educación para nuestros niños". Se han realizado cursos, talleres, charlas, jornadas para docentes de los distintos niveles de la enseñanza. Se orienta a los equipos directivos, docentes individualmente o instituciones sobre aspectos específicos, tales como la elaboración del Proyecto Educativo y Curricular Institucional y Proyectos áulicos. También se han realizado charlas incluidas en los PEI de diversas instituciones; por ejemplo, en una escuela media se concurrió para conversar con los alumnos de 4to. y 5to. años sobre la temática de la Educación en valores y la solidaridad y sobre la Educación para el consumo.

3. Periódico de la Asociación.

La necesidad de dar difusión a las actividades de la entidad, nos llevó a conformar una comisión constituida por un estudiante de diseño y una estudiante de periodismo, con dominio del idioma italiano, lanzando en octubre de 1999 el primer número que trascendió las fronteras del país, ya que fue distribuido en Italia, por la Asociación gemela. Esta publicación nos ha servido en muchas ocasiones de carta de presentación, ya que describe los objetivos y acciones que llevamos a cabo y es, sin duda, una invitación para todo lector a participar uniéndose a una tarea solidaria concreta. Se encuentra en elaboración, el número 2 del periódico.



4. Construcción del edificio propio.

Es un anhelo común de quienes conformamos esta asociación, contar con una infraestructura adecuada para el desarrollo de múltiples actividades educativas: Talleres integrados de arte y técnica para niños y jóvenes "normales" y discapacitados, Jardín Maternal, Consultorio Pediátrico, Apoyo pedagógico y Enseñanza de idiomas, etc. Para ello, disponemos de un lote donado en la zona de Las Quintas, barrio humilde alejado del centro urbano de la Ciudad y, con muchísimo esfuerzo, estamos iniciando la construcción del primer módulo. Contamos con los recursos que provienen de donaciones de instituciones o personales, las cuotas de

nuestros asociados y las acciones que se realizan para recaudar fondos: rifas, peñas, cenas, etc. Existe una Comisión cuyos integrantes se dedican especialmente a organizar estos eventos y que, hasta el momento, han contado con el apoyo de numerosos amigos y simpatizantes.

5. Proyecto "Padrinos escolares".

Tal vez sea este Proyecto el que mayor crecimiento tuvo desde que se gestó, y el que nos liga muy especialmente con amigos y amigas italianos. Es importante señalar que al mes de junio de 2000 contamos con 13 niños apadrinados en 3 Escuelas de la EGB de esta Ciudad, 10 concurren al 1er. año, 1 al 2do. , 1 al 3ero. y 1 al 4to año.

Cursos

CIPOD
la obra

Centro de Investigación,
Perfeccionamiento y
Orientación Docente

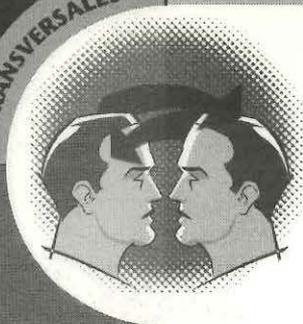


PARTICIPACIÓN, REFLEXIÓN Y ACCIÓN PARA LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

El Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) de Ediciones La obra S.A. presenta sus cursos presenciales para el área de Formación Ética y Ciudadana y Temas Transversales en el primero y segundo ciclos de la E.G.B. 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.

- I Los temas transversales y posibles metodologías de abordaje.** (Prof. Patricia La Porta)
- I La salud, un tema de todos.** (Prof. Susana Candia)
- I Los valores atraviesan la educación. Actividades sugeridas para su enseñanza - aprendizaje.** (Prof. Patricia La Porta)
- I Las Normas y los Derechos Humanos. Actividades sugeridas para su enseñanza - aprendizaje.** (Prof. Patricia La Porta)
- I Violencia en el ámbito escolar.** (Prof. Gabriela Tramontini y Nora Jeansalle)

● Solicite información personalmente o por carta:
CIPOD: Agrelo 3923 (1224) Capital Federal. (At: Lic. Sandro Rivera) Tel / Fax (011) 4958-1777 / 1779 / 6283
Email: edicioneslaobra@ciudad.com.ar



Se constituye en la Asociación una lista de espera permanente de niños detectados en las instituciones y constatada su situación económica por el Informe del personal especializado que trabaja para la entidad y se procede a otorgar el padrinazgo a las personas que lo soliciten con el envío de sus datos en una Planilla, respetando el orden de prioridades establecido. Contamos con 11 padrinos italianos, muchos de los cuales ya han entablado comunicación con sus ahijados en la Argentina, por medio de cartas, postales, etc., e incluso, una de las madrinas italianas, Érica estuvo en La Plata en el mes de marzo y visitó a su ahijado, Walter, en su casa; fue un momento inolvidable para todos, lleno de afecto mutuo, mucha charla y unos ricos mates compartidos. También contamos con padrinos argentinos, por ejemplo, un grupo de docentes de un Jardín de Infantes "amadrinó" a Carina, una niña que inició el 1er. año en este ciclo lectivo.

Existen padrinazgos completos y padrinazgos compartidos entre 2 o más personas.

En nuestra lista actual estamos incluyendo niños con algún tipo de discapacidad, que ven peligrar sus posibilidades de continuidad en la escolaridad por su situación económica familiar.

Es de hacer notar que los adultos responsables del niño firman un Acta de Compromiso con la Asociación que los obliga a una asistencia regular del alumno a clase, el cuidado de los elementos que se le entregan y una comunicación permanente ante cualquier dificultad en los aprendizajes. La cuota de cada padrino es administrada por la Asociación, rindiendo cuenta de su utiliza-

ción periódicamente. Se le envían a los padrinos Informes que incluyen no sólo los gastos efectuados y su destino, sino fotos de distintos momentos e informes de sus aprendizajes escolares confeccionados por sus maestras.

Y así, someramente descriptas, les presentamos las principales acciones que hemos iniciado con el firme compromiso de continuar trabajando y uniendo voluntades en beneficio de los niños y su futuro.

Estamos convencidos que sólo la capacidad de soñar en el sentido de aspirar idealmente a destinos maravillosos; sólo el conjunto de sueños y aspiraciones comunes, sólo la utopía de imaginar un mundo mejor y de intentar realizarlo; sólo ese producto nos eleva a los seres humanos y nos pone por encima de todos los productos de consumo, de las máquinas que la tecnología ha inventado para hacernos olvidar de nuestros sentimientos más profundos, para taparlos con la indiferencia, ahogarlos en el consumismo, destruirlos por el individualismo y la competencia.

La "Máquina de los Sueños" ya se ha puesto en marcha y no puede detenerse como cualquier otra "máquina" que se haya inventado; y la invitación queda abierta para el lector que se sienta motivado para "soñar" uniéndose a esa rueda ideal que tiene como epicentro al niño y al joven con dificultades y como meta final, ayudarlos a crecer para ser hombres y mujeres capaces y libres de construir su propio y mejor destino.

Por eso podemos afirmar que "somos sólo una pequeña luz que, sin intentar alumbrar como el sol... también ilumina". Vale la pena intentarlo. Te esperamos.

Graciela S. Cavalieri es Profesora en Ciencias de la Educación. Maestra Normal Nacional. Profesora en Jardín de Infantes. Presidenta de la Asociación "La Máquina de los Sueños".

En los momentos más felices, cuando echamos a andar las nuevas raíces.

En los momentos más difíciles, cuando las preocupaciones no duermen.

En toda la vida.

En todo el país.

El mismo concepto solidario que caracteriza a los docentes.

La misma vocación de servir.



DA RESPUESTAS EN TODO EL PAÍS

Obra Social para la Actividad Docente



H 0021858

Platos y Plaquetas



COPAS BAJAS

- MC0102 (17 cm.) \$ 16.-
- MC0101 (15 cm.) \$ 12.-
- MC0100 (13 cm.) \$ 10.-



COPAS ALTAS

- MC0152 (20 cm.) \$ 15.-
- MC0151 (17 cm.) \$ 13.-
- MC0150 (13 cm.) \$ 11.-

*Copas:
De metal
Dorado,
sobre base
de Madera*



COPA CHALLENGER
MC0200 (38 cm.) \$ 60.-



MP0015 (12 x 17 cm.) \$ 30.-



• MP0005
(16 x 9 cm.) \$ 27.-

• MP0010
(16 x 9 cm.) \$ 29.-

Sobre base de madera. Grabado Incluido



Platos Plateados

- MP0402
(ø 19 cm.) \$ 21.-
- MP0401
(ø 16 cm.) \$ 15.-
- MP0400
(ø 13 cm.) \$ 14.-

Grabado Incluido

Platos Dorados

- MP0452
(ø 18 cm.) \$ 21.-
- MP0451
(ø 15 cm.) \$ 18.-
- MP0450
(ø 12 cm.) \$ 14.-



MP0500
Bandeja de acero \$ 35.-
Con manijas de bronce
26 cm

Trofeos Plásticos



MT0302
(19 cm.) \$ 2.-



MT0300
(11 cm.)
\$ 1,20

TROFEO DOBLE
MT0400
(49 cm.)
\$ 6,60



MT0301
(15 cm.)
\$ 1,50

TROFEO COPA
MT0350
(22 cm.)
\$ 2,70



Medallas

Deportiva



MD050V
(Triunfo)

MD050D
(Triunfo)

MD050C
(Triunfo)

MD040 (Atletismo)

MD030 (Básquet)

MD020 (Handball)

MD045 (Rugby)

MD035 (Natación)

MD015 (Volley)

MD025 (Fútbol)

MD055 (Hockey)

Medallas Deportes: Valor Unitario \$ 1.- Formato ø 30 mm

Solicite sin cargo, el catálogo de Medallas 2000

Para efectuar su pedido, remítase a la pág. 5 de ésta Revista "La Obra"



H 49
954
2000

Agrego 8923 (1224)
Buenos Aires - Argentina.

CORREO ARGENTINO	CORREO CENTRAL	FRANQUEO A PAGAR
		CUENTA NRO. 11439

IMPRESOS

caobra

revista de educación

E.G.B. 1: ¿cómo articular en la Sala de 5-1^{er} año?

La tecnología como instrumento de evaluación

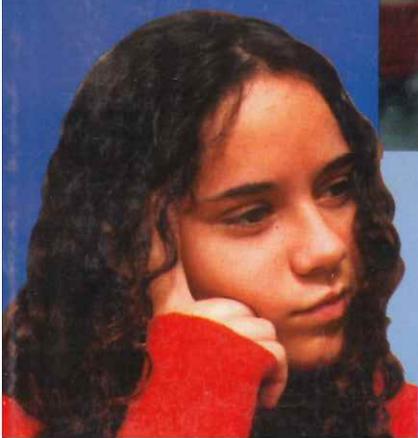
La plaza del barrio como salida didáctica

¿Y LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS?



Fiestas Populares

Un país que baila y canta sus tradiciones.
Proyecto de trabajo: diversidad cultural y construcción de la identidad.



**NO TE GANAS UN AUTO
NI UN PALO VERDE.**

PERO IGUAL TE ENRIQUECES.

FORO  21

El programa de televisión sobre educación

Jueves 19 hs. - Canal Plus Satelital
Via Satélite a todo el país

6 años

en el aire



- **Proyectos de trabajo**
Propuesta integrada: "Las Fiestas". | 13
Calendario escolar: "El Carnaval". | 18



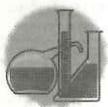
- **Lengua**
Articulación sala de 5 - 1° año (E.G.B. 1).
"A ver qué veo y a ver qué leo" | 21
Un encuentro con el libro. | 24



- **Matemática**
Las fracciones y los números decimales. | 26



- **Ciencias Sociales**
Las plazas: espacios públicos.
¿Qué funciones cumplen en la ciudad? | 30



- **Ciencias Naturales**
El ecosistema. Factores abióticos. El clima del Planeta. | 36



- **Educación Tecnológica**
La tecnología nos invade. | 40



- **Educación Artística**
¿Se vienen las vacaciones! | 43



- **Experiencias y Proyectos**
Veo, veo... ¿qué lees? | 46



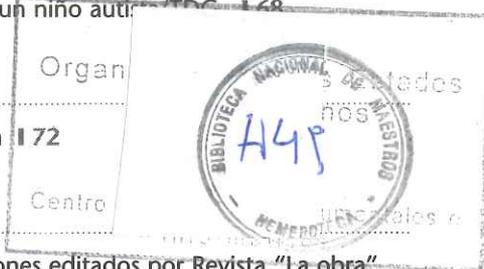
- **Perspectivas**
la informática como instrumento para la evaluación. | 49
Mapas conceptuales:
¿una estrategia cognitiva válida hoy? (1ª parte) | 56
Los niños y las niñas: sujetos de derechos. | 64



- **Transversales**
La integración escolar de un niño autista. | 68



- **Biblioteca**
Actualización bibliográfica | 72



- **Índice Temático**
Índice temático por secciones editados por Revista "La obra"
durante los años 1999 y 2000. | 73

Staff

Coordinación Pedagógica
Sandro Emilio Rivera

Edición
Aldo Bianchi

Redacción
Norma Alasia

Diseño Gráfico
Estudio aidi

Publicidad
Rubén Ostrower

Fotografía
Elena Carpmán

Colaboradores
Roxana Rebuffo
Mónica Lamas
Silvia Patricia Esarte
Silvia Porcellana
Miriam Pérez De Marco
Nancy B. Ross
Paula R. Ghione
Claudia Viola
Alejandro Lino
Leandra Fabiana Pressacco
Mercedes Oliveto
Dalia Zylberberg
Judith Kenigsberg
Silvina Pisano
Karín Sabüne
Sandra Sancricca
María Alicia Córdoba
Stella Maris Satuf
Susana Caballero de Saita
María Andrea Dakessian
María José Sabelli
Ramón Escontrela Mao
Amadeo Saneugenio S.
Claudia Rebori
Marta Tavarozzi

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.

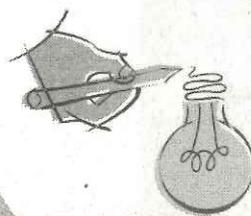
Una publicación de
Ediciones La obra S.A.
Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires. Tel/Fax: (011) 4 958-1777 / 1779 / 6283
E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

Directorio
Presidente:
Carlos Angel Lamota
Vicepresidente:
Ernesto Repun
Director:
Fernando Lamota

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

ISSN: 0329-8833

Impreso en G.S. Grafica San Luis 540 (1870) Avellaneda.



Mes de Diciembre, mes de balance y esto nos lleva a re-
mitirnos a una palabra:

EVALUACIÓN, que si bien esta palabra acompaña constantemente a todo docente, en esta instancia cobra un mayor protagonismo. A nivel macro educativo la evaluación de la calidad educativa cobra también una dimensión muy particular, dado que nos permite descubrir qué es lo que pasa en las escuelas y en las gestiones político-educativas.

Muchas veces se considera esta evaluación de la calidad educativa como el único procedimiento para conocer el estado actual de nuestro sistema. Por otra parte, el Estado se ubica como "estado evaluador" sintiéndose ajeno a todo lo que ocurre en el sistema, responsabilizando a las escuelas y -por ende- a los docentes del estado de la educación.

Esta situación genera que el docente se vea impulsado a enseñar para las pruebas, ya sea porque se ve presionado a rendir cuentas de la realización de su trabajo o bien porque entra en juego el prestigio de su institución.

No podemos considerar a la evaluación desde la mirada del "cumplir porque es un requisito" sino que debemos asumir que es un proceso integral, y en esto las políticas educativas deben fijarse un compromiso que no quede en palabras sino en hechos.

Es necesario no dejar de atender a los que tienen menos posibilidades, la evaluación no debe ser selectiva. A través de la evaluación los docentes accedemos, por nuestra formación, a aspectos de la personalidad de los estudiantes que tenemos que considerar estrictamente íntimos; este conocimiento que se utiliza para contribuir al progreso tanto del estudiante como del docente.

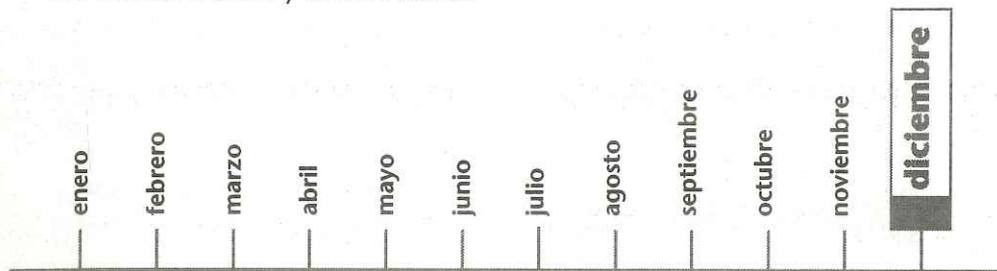
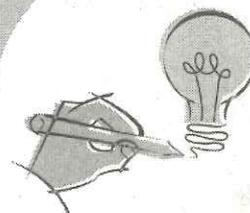
No considero que sea útil dar a conocer los resultados de la evaluación de la calidad educativa, por otra parte es importante preguntarse qué se persigue con esta evaluación. Que esta reflexión de fin de año sea un hecho en el próximo milenio, los esperamos el año que viene. Felices Fiestas.

Sandro E. Rivera
Coordinador Pedagógico

PROPUESTA INTEGRADA: "Las fiestas"

- Actividades e ideas para organizar proyectos escolares. -

Por Roxana Rebuffo y Mónica Lamas



"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.

Nos encontramos transitando, con este último artículo, el cierre del proyecto de trabajo propuesto para el año 2000. Tratando de incorporar a la escuela las características propias que marcan a todo mes de diciembre, quisimos en esta oportunidad rescatar las cercanías de las fiestas para adentrarnos en la significación de todas las celebraciones populares de nuestro país. Serán "Las fiestas" entonces quienes nos invitarán a disfrutar - como anticipáramos al inicio de este proyecto - las particularidades de cada región, las tradiciones y las costumbres que perduran en la actualidad, los rasgos propios de la identidad de cada comunidad.

El abordaje de los contenidos propios de Ciencias Sociales estará introducido por recursos que permitan visualizar similitudes y diferencias regionales y trabajar distintos aspectos del área estableciendo relaciones significativas.

La información y la apelación, temas a desarrollar desde el área de Lengua, posibilitarán la indagación en diferentes fuentes y la difusión de conclusiones apoyadas en el trabajo con textos representativos de estas institucionalidades de comunicación.

A su vez el tema transversal "Educar en la Constitución de la Identidad" intentará resignificar los abordajes realizados desde las diferentes áreas curriculares aportando una mirada integradora que rescate el reconocimiento de nuestras raíces y el valor de la diversidad cultural. Éste será el desglosamiento de la propuesta a desarrollar:

- Ciencias Sociales: regiones geográficas y manifestaciones culturales propias.
- Lengua: Información y apelación, caracterización del discurso y análisis de aspectos formales.
- Efemérides: "El Carnaval".

Recordamos que, como lo venimos haciendo en la continuidad de



MAMARCA. BOLO DE PUR- TODO UN SIM- BARBARITA, LAS COPLAS DE

Cantora, poeta, ceramista y pintora. Barbarita Cruz es como un símbolo de Purmamarca. Hace 30 años comenzó a investigar los primitivos métodos de elaboración de la cerámica roja, ensayando arcillas y cociones en base a los relatos de información que laboriosamente obtuvo de la gente más vieja del pueblo y sus alrededores. "No fue fácil, porque esa gente tiene como un pudor en hablar de lo que sabe, les de vergüenza", cuenta. Las cerámicas de Barbarita, cocidas a alta temperatura, a fuego abierto sobre un hoyo en la tierra, son famosos y cotizadas en todo Jujuy. También lo son sus coplas, de las que sabe centenares, que canta con sus esplendida voz de contralto. (Fuente: Revista Cabal)

PATA
Todavía le dicen Pata por que de chico era un "pata de palo" en los picados. Pero Pablo Daniel Esmerdel logró revertir su mala fama a los 18 años, cuando se juntó con un par de Amantes de La Boca. En 1991 se disolvieron Los galanes de La Boca, y

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.

CIENCIAS SOCIALES

PRIMER CICLO

Proponemos presentar una secuencia de recursos y actividades como la siguiente:

- Aportar fotos familiares que muestren momentos de festejos. Mostrarlas a los compañeros y comentar:

- ¿cual fue el motivo de la reunión?; ¿quienes fueron los invitados?; ¿que actividades se desarrollaron en la fiesta?; ¿que se comió o se bebió en ella?; etcétera.

Reconocer semejanzas y diferencias en los relatos de los compañeros y descubrir la diversidad de costumbres presentes en la comunidad.

- Conversar sobre cómo creen los alumnos que son las fiestas familiares en otros lugares del país o en otros tiempos históricos. Leer los siguientes recursos para recomponer la vida cotidiana de personajes que viven diferentes realidades:

- Imaginar, para cada uno de los personajes anteriores u otros caracteres de distintos rincones del país, cómo sería una fiesta de cumpleaños identificando: la música, la comida, la forma de diversión, los juegos, etc.
 - Invitar a vecinos que provienen de distintos lugares del país para indagar:
- Las cuales son las características físicas del lugar (relieve, clima, etc.);
- cómo son las fiestas en dichos lugares.

gares indicando las comidas típicas, la música y los bailes más comunes; ¿que relatos o leyendas del lugar recuerdan;

• cuales son los recursos naturales del lugar más utilizados por el hombre.

- Compaginar un "inventario de fiestas populares" con páginas que recreen gráficamente cada una de las festividades narradas por los vecinos. Incluir referencias que indiquen el nombre de la fiesta, lugar donde tiene lugar y características más destacadas.

- Buscar fotos de distintos paisajes del país y ubicarlas en un mapa mudo con ayuda del docente.

"Leer" las características del relieve en un mapa físico de la Argentina, descubriendo las convenciones de mica roja, ensayando arcillas y cociones en base a los relatos de información que laboriosamente obtuvo de la gente más vieja del pueblo y sus alrededores.

Intercambiar los trabajos entre los compañeros y "darle vida" a las maquetas dramatizando escenas que pudieran transcurrir en esos lugares referidas a la apropiación que hace el hombre del medio natural.

SEGUNDO CICLO

Proponemos presentar recursos y actividades similares a los siguientes:

UN PAÍS QUE REZA, BAILA Y CANTA SUS TRADICIONES.

Puede decirse, sin exageraciones, que todos los días en la Argentina se festeja algo. O una leyenda o una fiesta popular. Una antigua celebración religiosa o un acontecimiento perdido en los tiempos. Y aunque muchas de estas liturgias pueblerinas se fueron desdibujando por

los vendedores de chafaloneras, los medios de comunicación y el necesario recurrir a quien financie la cosa, lo cierto es que siguen subsistiendo, Pese a los video games, a la televisión satelital y tanto pan y circo importado.

• **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 Migné. 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 Mucafiesta. 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 Tafí. Caldimente. "Sacar Almas."
Las Hamacas Milarosas.

(Fuente: Revista Historias de la Argentina Secreta.)

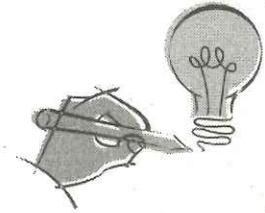
• A partir del reconocimiento de los motivos de las festividades ejemplificadas en esta síntesis, conversar con el grupo de alumnos acerca de los elementos que aparecen en común y caracterizan la identidad de cada zona.

• Diferenciar aspectos vinculados con el medio natural (fiesta de la nieve) con las creencias religiosas (fiesta de Santa Ana), con la significación de situaciones cotidianas.

• Ampliar la información con material gráfico y escrito tomado de revistas de divulgación turística o periódicos locales. Enriquecer el conocimiento de las diferentes zonas con la proyección de pasajes de películas cinematográficas que recreen esos escenarios.

• Trabajar la correspondencia entre distintos paisajes geográficos y su representación en los mapas físicos a través de códigos convencionales.

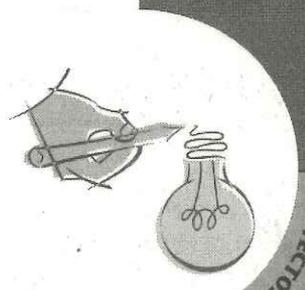
• En pequeños grupos, confeccionar maquetas con relieves que, respetando la lectura de color de los mapas, recreen paisajes de llanura, de meseta y de montaña. Incluir en



Pata salió a convocar con sólo un bombo y un redoblante. En el primer año reunieron a 650 personas y tuvo que dirigir a 40 redoblantes y 30 bombos. Hoy, con 26 años cumplidos en febrero, cursa tercer año del secundario en una nocturna, hace changas de pintura y junto con cuatro amigos dirige a "Los Amantes...", dedicándole, por lo menos, dos horas cada día del año. (...)

¿Quiénes están en la murga? "Todos. En la murga hay gente de 65 y pico, ó 70 años. ¡Si hasta los recién nacidos tienen trajes y salen!

(Fuente: Revista Viva)



ellos características particulares de cada zona como el tipo de costas, la pendiente de los ríos, la presencia de vegetación, etcétera. Acompañar su exposición con una ficha descriptiva de los aspectos que se visualizan en cada una de ellas y la mención de las zonas geográficas de nuestro país que responden a los señalamientos de la imagen en relieve.

- Discutir las posibilidades de vida que cada zona brinda al hombre y deducir las transformaciones que éste le impone al medio en relación con las actividades que allí puede desarrollar. Hacer un listado de elementos naturales "a favor" y "en contra" para cada paisaje en particular, y justificar su inclusión.
- Aportar noticias de diarios, reales o recreadas, que muestren la dimensión de alguna de estas temáticas y las acciones tecnológicas aplicadas para aprovecharlas o revertirlas, según el caso.
- Organizar nuevamente los pequeños grupos de trabajo para profundizar en el conocimiento de una región geográfica en particular, destacando:
 - aspectos físicos como delimitación y extensión, relieve, clima, hidrografía, costas, etc.
 - aspectos biológicos como flora y fauna silvestre, variación del medio

Un modelo de planificación posible para el área de Ciencias Sociales

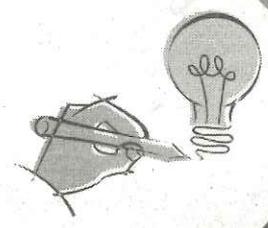
Objetivos específicos:

Primer Ciclo. *Que el alumno logre:*

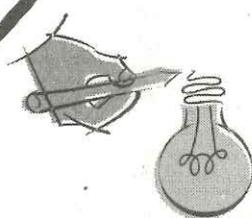
- Identificar distintos escenarios geográficos del país, reconociendo sus elementos comunes y sus contrastes.
 - Vincular las características naturales de un lugar con la forma de vida de sus habitantes.
 - Valorar la diversidad en las costumbres como un aporte en el mejoramiento de la comunidad de pertenencia.
- Segundo Ciclo. *Que el alumno logre:*
- Caracterizar las posibilidades que el medio físico brinda a la actividad económica regional, reconociendo factores y procesos involucrados.
 - Integrar aspectos naturales e incorporados por el hombre en la transformación de espacios geográficos propios de diferentes zonas.
 - Analizar, a partir de las fiestas populares, las características sociales y culturales de las distintas regiones del país.

natural en relación a las actividades del hombre, etc.;

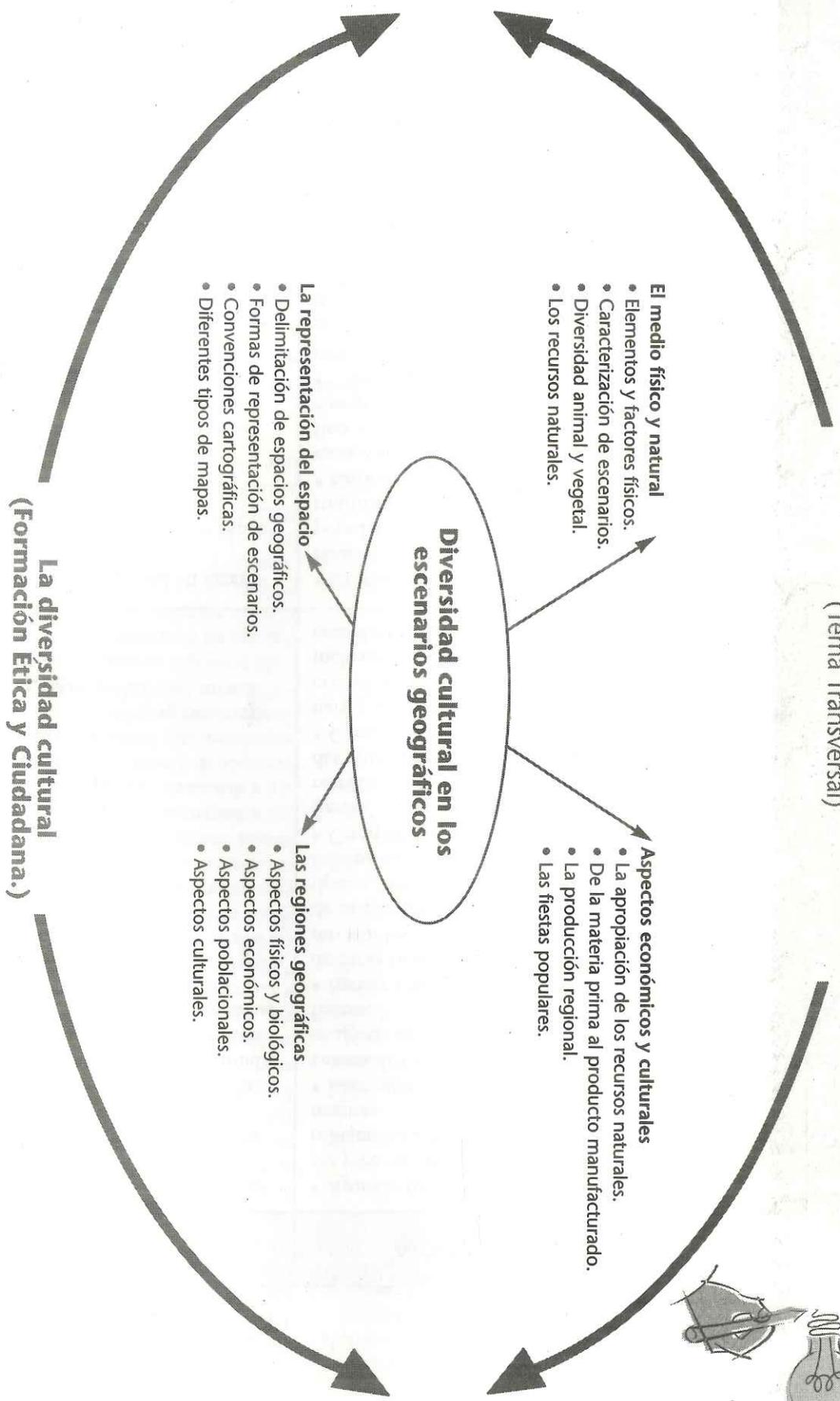
- aspectos económicos como explotación de recursos naturales, procesos de transformación y comercialización, caracterización tecnológica de los medios utilizados, etc.;
- aspectos poblacionales como distribución y asentamiento, fuentes de trabajo, migraciones, composición de la población, etc.;
- aspectos culturales como expresiones artísticas, folklóricas, costumbres y creencias, fiestas populares, ritos y leyendas, etc.
- Acompañar la información en "álbumes de provincia" y "folletos turísticos regionales" que integren datos estadísticos, descripciones particulares de los diferentes aspectos, alertas sobre problemáticas amenazantes, publicaciones que ayuden a despertar la curiosidad e inviten a descubrir lo desconocido, mención de fiestas y encuentros populares, etc. Intercalar fotos e ilustraciones propias.
- Crear un "periódico local" para cada zona que aporte vivencias y "ponga en movimiento" la información anterior.
- Destinar un espacio para intercambiar y comentar las producciones de los grupos y difundir el material en la comunidad, solicitando el acercamiento de nuevos aportes que permitan ampliarlo.



CONTENIDOS	ACTIVIDAD	
<p>Diversidad cultural en escenarios geográficos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las actividades del hombre en los diferentes contextos. • Expresiones culturales propias de la ciudad y del campo: comidas típicas, canciones e instrumentos folklóricos, danzas y vestimentas, relatos y leyendas. • Fiestas populares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aportar fotos de fiestas familiares y contar anécdotas propias que reflejen las características de las mismas. • Leer relatos de personas que viven en distintas regiones del país e imaginar las características de sus fiestas. • Invitar a vecinos que provengan de otras regiones para relatar cómo son las fiestas en sus lugares de origen, cuáles son las comidas típicas, las danzas e instrumentos folklóricos, etc. • Compaginar un "inventario de fiestas" que con dibujos y frases recreen cada una de las festividades comentadas por los vecinos. • Caracterizar los distintos escenarios geográficos del país recreándolos en mesas de arena con inclusión de elementos fabricados con plastilina. 	<p>Primer Ciclo</p>
<p>Diversidad cultural en escenarios geográficos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las regiones geográficas: aspectos físicos y sociales. • Actividades económicas. La producción regional. • Manifestaciones culturales regionales: expresiones artísticas folklóricas, costumbres y creencias. • Fiestas populares propias de cada región. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversar acerca de las características de distintas festividades populares del país, reconociendo similitudes y diferencias. • Enriquecer el conocimiento de estas zonas con material bibliográfico y la proyección de películas cinematográficas. • Crear maquetas con relieve que recreen los distintos escenarios geográficos, incluyendo las particularidades del relieve, la flora y la fauna. • Discutir las posibilidades de vida que estos paisajes brindan al hombre y de las transformaciones sufridas por su acción. • En pequeños grupos profundizar el conocimiento de las regiones geográficas indagando aspectos físicos, biológicos, económicos, poblacionales y culturales. • Compaginar la información en la confección de folletos turísticos y periódicos regionales. 	<p>Segundo Ciclo</p>



Educación en la construcción de la identidad (Tema Transversal)



LENGUA

PRIMER CICLO

Proponemos presentar una secuencia de recursos y actividades similar a la siguiente:

- Realizar un recorrido por los alrededores de la escuela para descubrir diferentes textos apelativos que se observan cotidianamente y detenerse en:

- ▮ la observación de los afiches publicitarios que puedan encontrarse pegados en la calle;
- ▮ la recopilación de volantes de propaganda;
- ▮ el registro de los carteles que pueda haber en las vidrieras de los comercios, etc.

- Conversar acerca de lo visto en la recorrida y descubrir qué tienen en común todos ellos y qué respuesta se espera de quien los lee en cada caso.

- Aportar volantes y folletos para ser analizados en forma similar a la siguiente:

- ▮ descubrir quién diseñó el folleto y con qué objetivo lo hizo;

- ▮ identificar a quiénes está dirigido el folleto y quiénes son los más interesados en su difusión;

- ▮ proponer una frase que pueda incluirse en él que refuerce su intencionalidad.

- Formar pequeños grupos de trabajo para diseñar un nuevo folleto de difusión de las posibles actividades de una de las murgas nombradas en el recurso que incluya una invitación para el lector:

- ▮ leer el listado con los nombres de las murgas y elegir el que les resulte más significativo;

- ▮ imaginar un slogan que pueda asociarse con ese nombre y un escudo que lo represente;

- ▮ imaginar los momentos de encuentro de sus integrantes, los lugares en los que puedan actuar, la duración del espectáculo, etc.;

- ▮ pensar a quiénes podría estar des-

tinado el folleto y cuál podría ser la invitación a proponer;

- ▮ componer un folleto grupal que incluya los aspectos anteriores, aplicando recursos gráficos creativos.

- Compartir los trabajos realizados. Contar anécdotas propias sobre el carnaval, enriquecidas por recuerdos o vivencias de las familias.

- Aportar noticias periodísticas que muestren diferentes aspectos del carnaval, como la siguiente:

EL MURGUERO PRODIGIO.

• *Federico Mozzi tiene 6 años, primer grado aprobado y dos corsos protagonizados en su trayectoria murguera, más que precoz congénita. Hijo del músico Gustavo Mozzi -fundador de Mozzi y el murgón, renovador integrado con los murgueros tradicionales-, Federico viene escuchando el bombo desde la cuna.*

Todavía usaba pañales cuando comenzó a imitar el estilo del legendario bombista Teté, su ídolo excluyente. Recién este año comenzó a contar en el colegio sobre sus aventuras carnavaleras.

"¿Mis compañeros? No dicen nada. Me escuchan. Se quedan calladitos."

Fede considera muy probable seguir con la murga cuando crezca. "No puedo asegurártelo. Porque también tengo otros planes para más adelante. Por ejemplo, tengo pensado anotarme en piano."

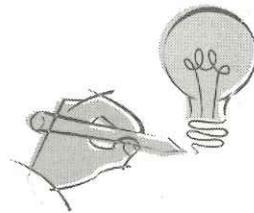
(Fuente: Diario Clarín, 10 de febrero de 1997.)

- Identificar en los artículos anteriores las partes de las noticias y reconocer la sección del diario a la que pertenecen. Realizar actividades que permitan explorar a los chicos las particularidades del texto informativo y de la noticia periodística, como las siguientes:

- ▮ diferenciar hechos y opiniones sobre los hechos;

- ▮ nombrar situaciones que pueden ser noticias en un periódico y otras que no;

- ▮ proponer titulares de diarios para



CARNAVAL PORTEÑO 2000. MÁS DE 80 MURGAS Y 40 CORSOS EN TODA LA CIUDAD

Murgas y agrupaciones participantes:

- *Acalambrados de las Patas.*
- *Arrabales de Ilusión.*
- *Arrebatalágrimas.*
- *Atrevidos por Costumbre.*
- *Cosa E Mandinga.*
- *De paso Cañazo.*
- *El Cambalache de San Telmo.*
- *El Gran Murgón.*
- *Endiablados de Villa Ortúzar.*
- *Envasados en Origen.*
- *Falta Envido y Truco.*
- *Fortubanda.*
- *Gambateando el Empedrado.*
- *La Gloriosa de Boedo.*
- *La octava Maravilla.*
- *La redoblona.*
- *Locos por la Cañitas.*
- *Los amantes de La Boca.*
- *Los ambiciosos de Villa Urquiza.*
- *Los amos de Villa del Parque.*
- *Los Asaltantes de la Rima.*
- *Los Caporales de Lugano.*
- *Los Caprichosos de Mataderos.*
- *Los Caprichosos de Soldati.*
- *Los Chiflados de Almagro.*
- *Los Chiflados de Boedo.*
- *Los Chiflados del Abasto.*
- *Los Colosos del Delirio de Barracas.*
- *Los Cometas de Boedo.*
- *Los Crocos de Constitución.*
- *Los Celirantes.*
- *Los Cesakatados del Pelle.*
- *Los Desconocidos de Siempre.*
- *Los Descontrolados de Barracas.*
- *Los Divorciados de Pompeya.*

Murga triste.

Se busca gente de todas las edades pa-

ra la primera murga triste de la historia. "El curso triste de la Calle Alzpu-
rua" - un lamentito muy particular.

• La muerte.

• Novias abandonadas.

• Hombres lobo, vampiros, brujas, zom-
bies y momias.

• Dementes, prostitutas, empresarios
corruptos.

• Jubilados.

• Viudas misteriosas. Funereros.

• Lloronas, depresivos, fóbicos.

• Maestros ayunando.

• Linieras y cirujas.

• Etcétera.

Se aceptan todas las propuestas imagi-
nadas, la idea es producir entre todos
(HACER NACER) un concepto artístico
lleno de teatralidad, crueldad, decep-
ción. Llamar al 4572-0056. Diego Julio.
18 a 21 horas.

• Formar pequeños grupos de tra-
bajo para diseñar una campaña pu-
blicitaria que rescate el valor de las
fiestas populares. Seguir una se-
cuencia como la siguiente:

• hacer un listado de razones "a fa-
vor" de rescatar estas fiestas;

• elegir del listado, aquellas que
puedan resultar significativas para
el mayor sector de la población po-
sible;

• redactar slogans para afiches pu-
blicitarios y para propagandas ra-
diales y televisivas;

• diseñar distintos modelos de afi-
ches para la campaña y describir
posibles propagandas televisivas.

• Destinar una instancia para pre-
sentar los trabajos a modo de "con-
greso de publicistas". Elegir un ju-
rado de "notables" (entre padres,
otros alumnos de la escuela, maes-
tros y directivos), encargarlo de ele-
gir la campaña que consideren me-
jor diseñada.

• Buscar artículos periodísticos cu-
yas temáticas se encuentren referen-
das a la identidad social y a "nues-
tras raíces", como el siguiente:

distintas secciones;
• dado un titular de diario imaginar
el cuerpo de la noticia (y viceversa),
etc.

• Componer un periódico mural
organizado por secciones que in-
cluya "noticias de carnaval". Ubi-
carlo en una cartelera que pueda ser
visualizada por el resto de los
alumnos de la escuela y dejar un
atíche en blanco para ser llenado
por los lectores, a modo de "Car-
tas del lector".

SEGUNDO CICLO

Proponemos presentar una se-
cuencia de recursos y actividades
como la siguiente:

• Observar campañas televisivas re-
lacionadas con temas de salud o de
educación vial. Identificar y anali-
zar en cada caso:

• el tema del que tratan;

• la institución responsable de estas
campañas;

• el sector de la población destina-
rio de estos mensajes, justificar
por qué consideraran que están diri-
gidas a ese grupo y no a otro;

• el mensaje que se desea transmitir
y la claridad o no de este mensaje.

• Buscar publicidades gráficas rela-
cionadas con los mismos temas.

• Analizar si existe coherencia o no
entre éstas y las propagandas televi-
sivas teniendo en cuenta los ítems
de la actividad anterior.

• Discutir las ventajas y las desven-
tajas que tienen los medios gráficos,
televisivos y radiales para lograr el
impacto deseado cuando se diseña
una campaña publicitaria y los ele-
mentos a tener en cuenta para que
la misma sea eficaz. Registrar las
conclusiones en un informe propio.

• Leer el siguiente texto apelativo:



• Los Dientes de la Cortada.

• Los Elegantes de Palermo.

• Los Estrellados de Palermo.

• Los Herederos de Palermo.

• Los Impedidos de Palermo.

• Los Incas de Jujuy.

• Los Involuidables de La

Paternal.

• Los Insaciables de La

Paternal.

• Los Katanga de Espora.

• Los Mimados de La Paternal.

• Los Mocosos de Lintera.

• Los Monarcas de La Fiaca.

• Los Movedizos de Villa

Crespo.

• Los Nenes de Suarez Y

Gaboto.

• Los Papirosso de Almagro.

• Los Pibes de Don Bosco.

• Los Pibes de la esquina

de Villa Pueyrredón.

• Los Pitucos de Villa edi

Parque y Devoto.

• Los Quitapenas.

• Los Revoltosos del 200

Los Reyes del Mov-

imiento de Saavedra.

• Los Santitos.

• Los Verdes de Monserrat.

• Los Viciosos de Almagro.

• Lunáticos Diamantes.

• Mala Yunta.

• Maramontes Samba Show.

• Matadores de Tristeza.

• Navegantes del Sur.

• Pasión Quemera.

• Por la vuelta.

• Ratoplán.

• Resaca Muequera.

• Runfla Murguera.

• Tirados a la Marchanta.

• Tute Cabrero.

• Vamo en eso.

• Viva Ja Pepa.

(Fuente: Comisión de

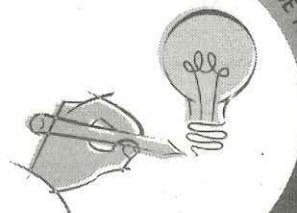
Carnaval, dependiente

de las secretarías de Cul-

tura y de Turismo del Go-

bierno de la Ciudad de

Buenos Aires.)



- Leer y analizar el contenido de las notas. Identificar las temáticas que involucran y analizar las particularidades del texto informativo, comparándolas con las del discurso apelativo.

- Conversar en pequeños grupos cómo es el trabajo de un periodista y acordar los valores involucrados en su tarea. Redactar un “decálogo para ser un periodista confiable” con las conclusiones de lo discutido grupalmente.

- Realizar un trabajo de investigación en el lugar de pertenencia para “rescatar las raíces olvidadas”. Realizar entrevistas a vecinos antiguos del lugar, consultar bibliografía en

las bibliotecas populares, buscar información en periódicos antiguos, etc.

- Organizar la información obtenida por todos los compañeros redactando:

- ▮ páginas de un “periódico local”, dividido en secciones y titulado significativamente;

- ▮ “flashes informativos” (para radio o televisión) que rescaten curiosidades y hechos poco conocidos en el lugar.

- Destinar una instancia para compartir los trabajos realizados con el resto de los compañeros de la escuela. Redactar conclusiones propias sobre lo trabajado a modo de “nota editorial”.

Una onda cultural que va desde Nueva Pompeya hasta la 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.

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 Oliveira 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

Un modelo de planificación posible para el área de Lengua

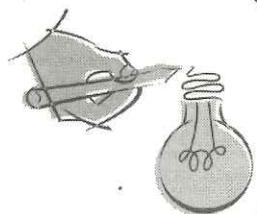
Objetivos específicos:

Primer Ciclo. Que el alumno logre:

- Interpretar el sentido de consignas y slogans en publicidades y propagandas sencillas.
- Descubrir las características del texto informativo y las particularidades formales de la noticia periodística.
- Producir mensajes de tipo informativo y de tipo apelativo, a partir de consignas dadas por el docente.

Segundo Ciclo. Que el alumno logre:

- Analizar los mensajes apelativos presentes en campañas de difusión de ideas.
- Interpretar el trabajo del periodista y recrearlo en situaciones de simulación a partir de una temática acordada previamente
- Producir slogans para campañas publicitarias y noticias periodísticas, respetando la adecuación de los mensajes al medio elegido.

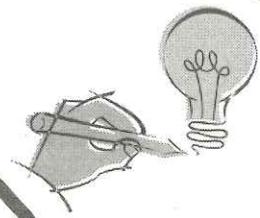


ACTIVIDADES	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar un recorrido por los alrededores de la escuela para descubrir publicaciones y propegandas. • Aportar folletos de difusión y analizar sus partes y su contenido. • Diseñar un folleto de difusión para una murga a partir de consignas aportadas por el docente. • Leer noticias periodísticas sobre diferentes aspectos del carnaval. • Enriquecer la actividad anterior con anécdotas personales y familiares. • Analizar las partes de la noticia a partir de variadas actividades propuestas por el docente. • Diseñar un periódico mural organizado por secciones en el que se recreen "noticias del carnaval". 	<p>Información y apelación.</p> <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.
<ul style="list-style-type: none"> • Observar campañas publicitarias en los diferentes medios de comunicación. Analizar sus particularidades. • Identificar en cada caso el tema, el emisor, la población destinataria, el mensaje y la intención de la campaña. • Diseñar una campaña publicitaria que rescate el valor de las fiestas populares, con características propias para cada medio masivo de comunicación. • Leer artículos periodísticos con temáticas referidas a la identidad social y a nuestras raíces. • Analizar las características formales de la noticia periodística y las particularidades del trabajo del periodista. • Realizar una investigación en el lugar de pertenencia para "rescatar sus raíces". • Compaginar la información en un periódico grupal, titulado significativamente. 	<p>Información y apelación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La información y la apelación en los medios gráficos y orales. • La noticia del hecho: partes, tema y opinión. • Reconocimiento de información en publicaciones y propegandas. • La intencionalidad del discurso apelativo. • Lectura comprensiva. • Producción escrita. Convenciones.

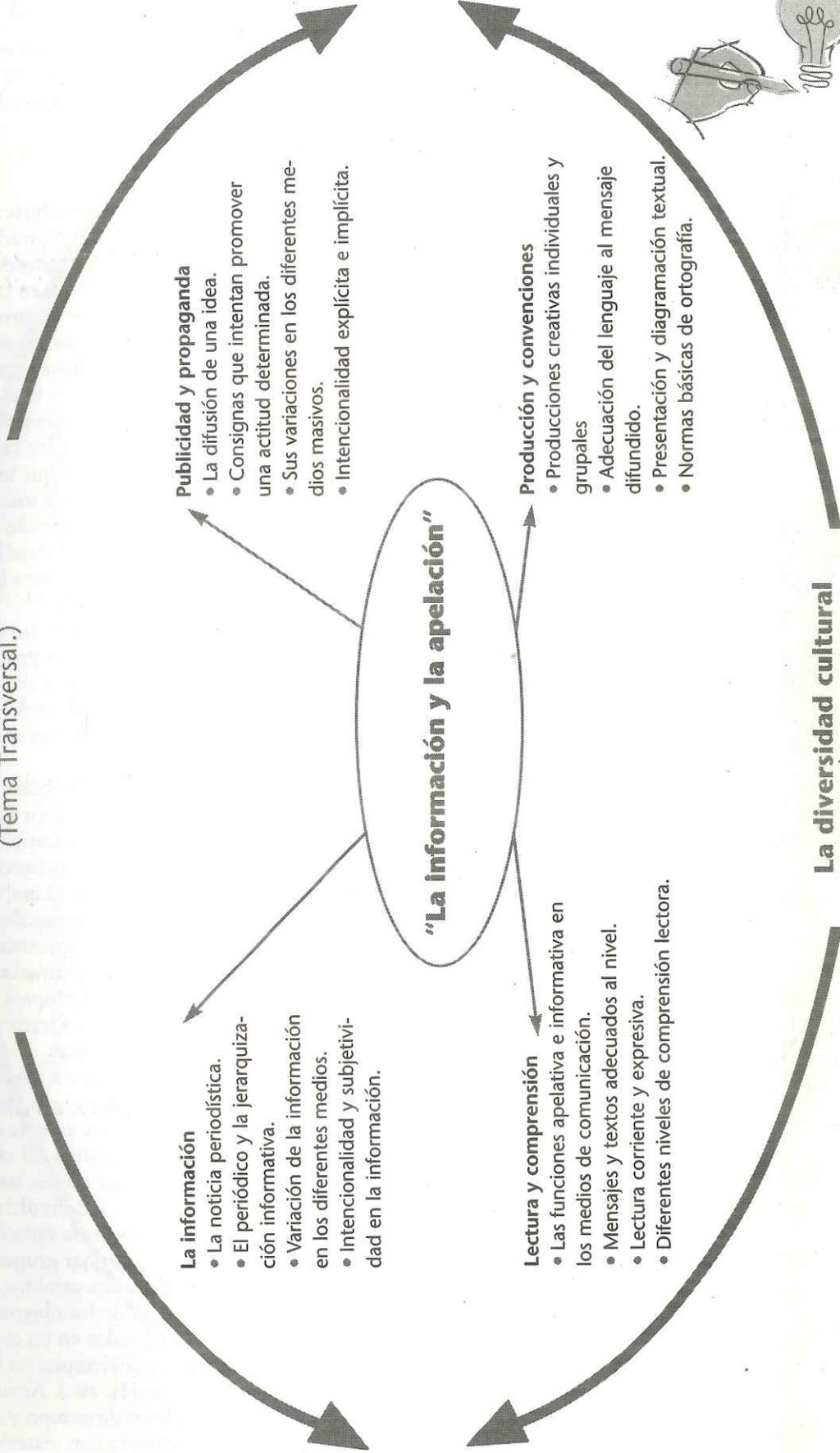
Primer Cíclo

Segundo Cíclo

algunos objetos de su pa-
dre. De golpe se formó un
cordon humano y pasa-
ron un coquete Ford, un
Plymouth de 1926 y el
primer antecedente de un
modelo cabrióle. En Li-
niers, todo el día hubo ac-
tividades para animar
culturalmente el barrio.
Ese es el objetivo del pro-
grama "Liners se mueve".
Desde las 9 de la mañana
hasta la medianoche, dis-
tintos centros culturales
fueron escenario de mues-
tras de fotografía, teatro
y cine para chicos, en-
cuentros corales, especta-
culos de murga y bailes
populares. (...) Antes del
anochecer, muy cerca de
allí, los vecinos de Versa-
lles festejaron la inaugu-
ración de un nuevo espa-
cio cultural: en el mismo
lugar donde funciona el di-
rante varias décadas un
mercado, los vecinos recu-
peraron una gloria, que
ahora está dedicada a
actividades culturales. (...)
La onda cultural se movía
en Recoleta al ritmo de
socar a la luz el arte ar-
gentino del siglo, porteno
y rural (...). Y hoy, noche
de brujas, muchos que
han descubierto última-
mente su legana raíz celta,
fortaleceran también su
identidad escuchando
música de ese origen.
Para comprobar, una vez
más, que desde las mur-
gas hasta las arpas, mu-
chas cosas contribuyeron
a la definición cultural de
la ciudad.
(Fuente: Diario Clarín, 31
de octubre de 1999.)



Educación en la construcción de la identidad (Tema Transversal.)



La información

- La noticia periodística.
- El periódico y la jerarquización informativa.
- Variación de la información en los diferentes medios.
- Intencionalidad y subjetividad en la información.

Publicidad y propaganda

- La difusión de una idea.
- Consignas que intentan promover una actitud determinada.
- Sus variaciones en los diferentes medios masivos.
- Intencionalidad explícita e implícita.

"La Información y la apelación"

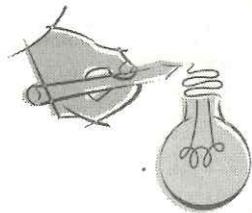
Lectura y comprensión

- Las funciones apelativa e informativa en los medios de comunicación.
- Mensajes y textos adecuados al nivel.
- Lectura corriente y expresiva.
- Diferentes niveles de comprensión lectora.

Producción y convenciones

- Producciones creativas individuales y grupales
- Adecuación del lenguaje al mensaje difundido.
- Presentación y diagramación textual.
- Normas básicas de ortografía.

La diversidad cultural (Formación Ética y Ciudadana.)



Incluímos 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 insituacionales integrados.

Primer Ciclo

• Ciencias Naturales: conversar

acerca de las comidas y bebidas que se consumen en las fiestas; identificar los procesos de transformación de los alimentos. Invitar a las familias para preparar una fiesta entre todos ayudando a los chicos a realizar las comidas cuidando las normas necesarias para la higiene y conservación de los alimentos.

• Matemática: averiguar en las casas

los juegos típicos de las fiestas familiares o barriales que involucran números y operaciones (por ejemplo: los juegos de naipes). Elegir algunas reglas de juego y destinar ins-

• Expresión Artística:

cantar las canciones típicas de las fiestas familiares y populares del lugar de pertenencia, instrumentarlas y bailarlas.
Plástica: aplicar variadas técnicas propias del área para dibujar escenas de festividades, incluyendo la mayor cantidad de detalles posibles.

Teatro: realizar dramatizaciones

a partir de diálogos espontáneos, cenando, personaje y conflicto aportadas por el docente
• Educación Física / Expresión Corporal: invitar a padres y abuelos para enseñarles a los chicos los juegos propios de las fiestas populares locales y de las fiestas familiares. Destinar momentos para jugar los que resulten más significativos.
• Tecnología: Hacer un listado de los objetos tecnológicos utilizados en los distintos momentos de una fiesta desde los preparativos hasta los arreglos posteriores. Armar un

Segundo Ciclo

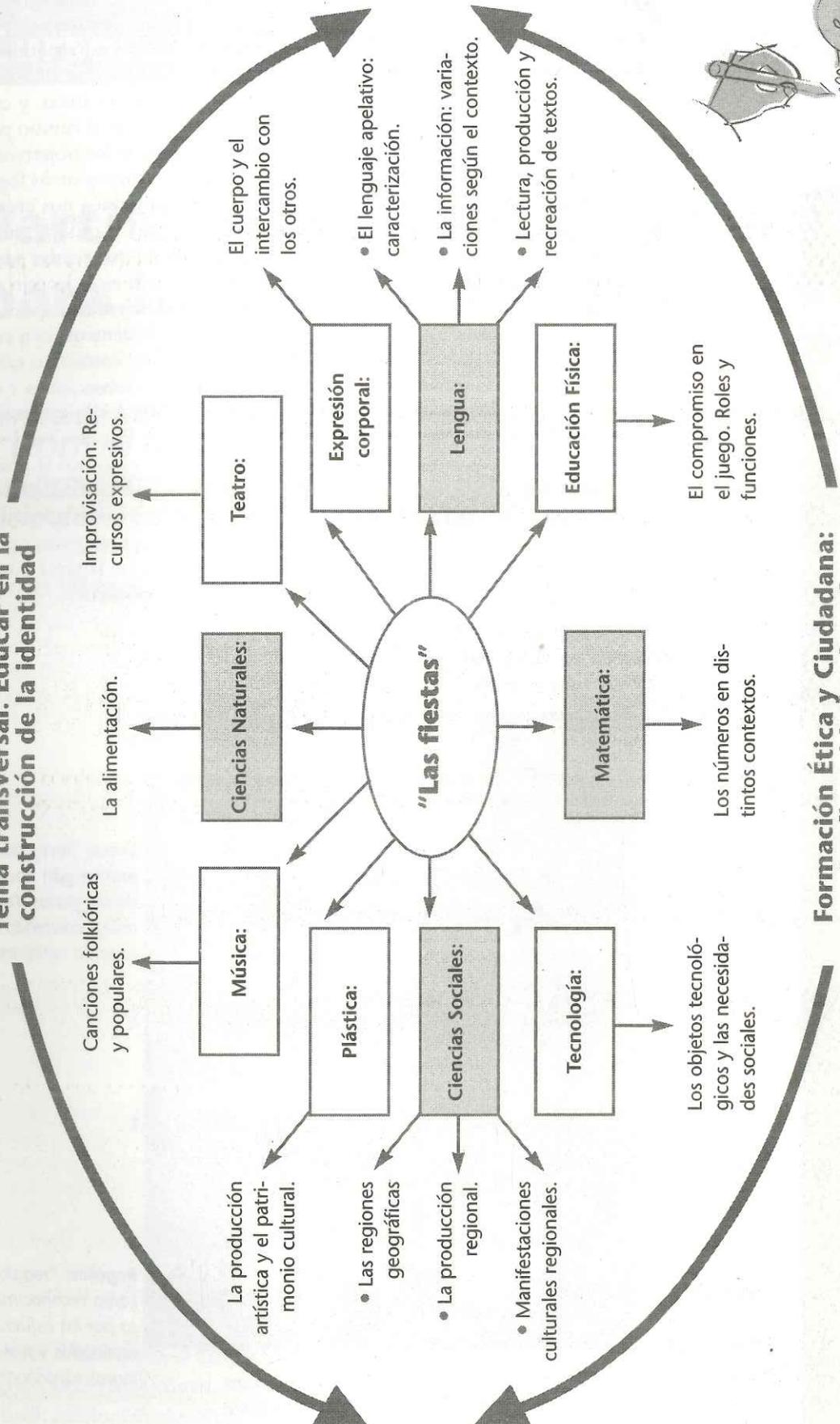
• Ciencias Naturales: buscar información acerca de las comidas típicas de las distintas regiones geográficas que se consumen en las fiestas populares. Analizar los procesos de transformación y conservación de los alimentos. Realizar esquemas gráficos que muestren el proceso "de la naturaleza a la mesa".

• Matemática: Hacer los cálculos exactos de los gastos que implicaría realizar una fiesta para todo el grupo de alumnos, definiendo previamente los rubros y el detalle de los elementos necesarios para la misma.
• Expresión Artística:

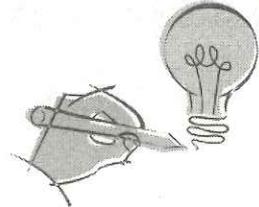
Música: acompañar un cancionero con las canciones propias de las fiestas populares de cada una de las regiones geográficas del país; destinar momentos para escuchar las y cantarlas.
Plástica: buscar y observar reproducciones de cuadros que muestren escenas de festividades propias de distintos contextos históricos y culturales. "Leer" en ellas algunas particularidades de las sociedades a las que representan.
Teatro: realizar dramatizaciones a partir de guiones propios que muestren situaciones festivas de diferentes características
• Educación Física / Expresión Corporal: organizar una jornada de juegos para toda la escuela a modo de fiesta de despedida del ciclo lectivo. Redactar en afiches las reglas para cada juego y difundirlas ante los compañeros de la escuela.

• Tecnología: formar grupos de trabajo y analizar los cambios a lo largo del tiempo de los objetos tecnológicos implicados en un aspecto de una fiesta (por ejemplo: en la música, en la comida, etc.). Armar con ellos una línea de tiempo y recrear los en miniatura con material descartable.

Tema transversal: Educar en la construcción de la identidad

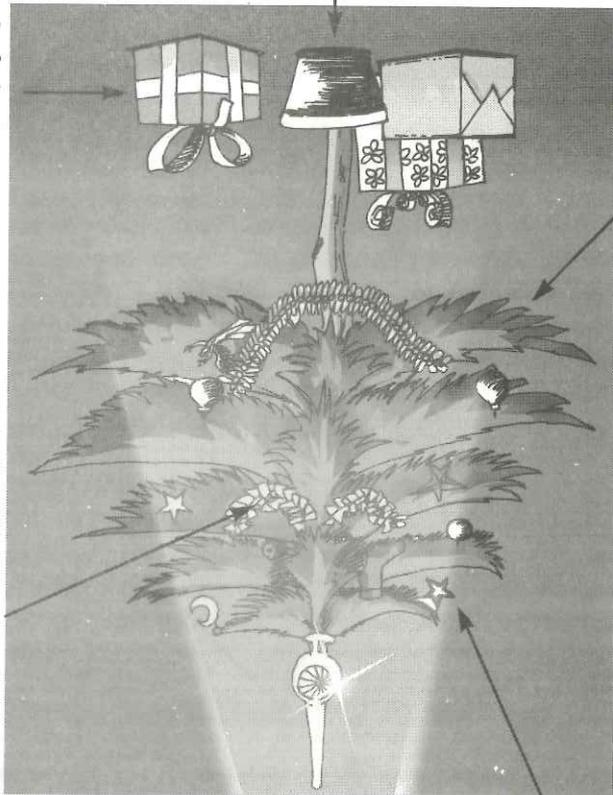


Formación Ética y Ciudadana: La diversidad cultural



Regalos: "regalos realizados y por los esfuerzos como reconocimientos"

Base: "una base sólida con las experiencias que rescatamos del ciclo que culmina sobre la cual se asentarán los proyectos futuros"



Ramas: "ramas que recrean la variedad de caminos válidos a seguir y que convergen en un tronco como partido"

Luces: "luces que mantienen encendida las ganas de continuar creciendo en la tarea cotidiana"

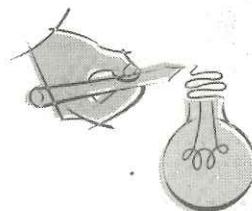
Adornos: "adornos que nos recuerdan los buenos momentos vividos en el año"

A modo de cierre

En esta última página que pone término a nuestro artículo del mes y al proyecto de trabajo sostenido durante todo este año, número a número de la Revista, intentamos sintetizar a través de la idea de "las fiestas" y su carga de significados, aquellos logros que constituyen las raíces de nuestra tarea y aquellas esperanzas que nos animamos a abrir como deseo para una nueva etapa.

El fin de un ciclo lectivo nos da la oportunidad de repensar la tarea realizada, dimensionar los alcances reales de los proyectos diseñados en el inicio del trabajo, evaluar las concreciones y los obstáculos que marcaron nuestro camino. Esta mirada necesaria nos permitirá a su vez, decidir cuáles de nuestros pasos valen la pena de ser repetidos con la convicción de que dejarán nuevas huellas significativas, y cuáles deberían cambiar el rumbo por-que nos alejaron de los objetivos iniciales sin aportarnos otros logros. Esta mirada también nos crea un espacio tanto para la crítica como para la propuesta que tendrá sus realizaciones en el ciclo lectivo del año próximo. Diciembre, época de balances y de encuentros, es a su vez un cierre y un comienzo cargado de las mismas sensaciones y deseos que circulan por nuestras fiestas tradicionales. Por eso, también simbólicamente, elegimos la imagen de un arbolito de Navidad, en el que se visualicen con imaginación y fantasía estos dos materiales que constituyen a diario la tarea docente: reflexión e iniciativa.

Como siempre: esperamos que pensar acerca de estos criterios y a partir de estos aportes que pueden y merecen ser entrecruzados 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 mueva al escribir cada artículo, de que siempre hay algo por descubrir que renueva el sentido de lo conocido, nos despedimos deseándoles un buen comienzo del 2001.



PROYECTOS DE TRABAJO

Participación, reflexión y acción para la convivencia democrática.

Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente de (CIPOD) de Ediciones La obra presenta sus cursos presenciales para el área de Formación Ética y Ciudadana y Temas Transversales para el Tercer Ciclo 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.

I Las normas y los derechos humanos.

Actividades sugeridas para su enseñanza - aprendizaje.

(Prof. Patricia La Porta)

I Los valores atraviesan la educación.

Actividades sugeridas para su enseñanza - aprendizaje.

(Prof. Patricia La Porta)

I Los temas transversales y posibles metodologías de abordaje.

(Prof. Patricia La Porta)

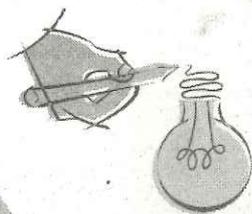
I El profesor como tutor y orientador.

(Prof. Maria J. Sabelli)

- Solicite información a CIPOD-Departamento de Capacitación, _____
 Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires (At.: Lic. Sandro Rivera). Tel./Fax: (011) 4958-1777/1779/6283.
 E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

CALENDARIO ESCOLAR: "El Carnaval"

PROYECTOS DE TRABAJO



Esta fiesta popular que nos sorprende con sus variantes según el lugar en el que se desarrolla, y nos muestra el riesgo de las tradiciones que se van perdiendo a pesar de las vivencias que movilizan, transcurre en el mes de febrero y casi siempre su significado queda ajeno a la escuela. Creemos que resignificado por el tema transversal que enmarca la propuesta de este mes: "Educar en la construcción de la identidad", el conocimiento de sus ritos y simbolismos permitirá que los chicos se acerquen a sentimientos e ideas comunes a muchos pueblos caracterizadores de su propia esencia.

HISTORIAS DEL CARNIVAL.

De escenarios y

telones.

En Venecia, se realizaba

una de las fiestas de car-

naval más fastuosas del

mundo. El origen de la

forma que toman los fes-

tejos actuales se remonta

al siglo XII, a las reunio-

nes que se desarrollaban

en el palacio del Duque,

celebrando la victoria de

los venecianos sobre Uhi-

co, patriarca de Aquileja,

en 1170.

El número central consis-

ta en la aparición de

una trapacista que baja

ba haciendo equilibrio

desde el camarario,

con un ramo de flores en

la mano para entregar

al Duque.

Después, como la tradi-

ción popular determina

ba el sacrificio animal, la

corporación de los carni-

ceros entregaba al Du-

que un toro y dos cerdos

que representaban ironí-

camente al vencido pa-

triar y sus doce canoni-

gos. Con el correr del

tiempo, fueron organi-

zándose espectáculos

teatrales más elabora-

dos.

A partir de esta historia

y dado el desarrollo que

tuvo en Italia el arte de

la máscara, no es de ex-

trañar que para carna-

val y desde hace ya mu-

cho tiempo, la ciudad de

Venecia se haya converti-

do en un gigantesco

¡CARNIVAL! DESDE EL LUNES 5 DE FEBRERO

Exposición General

De Novedades y altas fantasías para Carnaval.

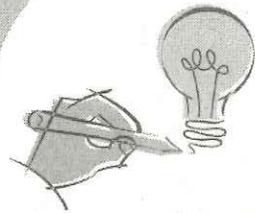
La única casa en Buenos Aires

que ofrece los surtidos más completos en TRAJES DE DISFRAS, GÉNEROS DE TODAS CLASES, con dibujos excéntricos; los Adornos alta Fantasía y todos los artículos especiales para CARNIVAL, es la Tienda

A la Ciudad de Londres

AVENIDA DE MAYO, CALLE PERU, CALLE VICTORIA

De la misma manera, sus modalidades de desarrollo particulares marcadas por las diferencias de cada región, aportarán a la comprensión de la relación del hombre con su medio y con su historia, rescataando el valor de la diversidad cultural. Proponemos, entonces, recursos y actividades que posibiliten la creación de escenas y elementos propios del carnaval en diferentes contextos, que podrán ser ampliados por los aportes de los grupos de alumnos según el lugar en el que esté inserta la escuela y las características tradicionales de esa comunidad. Las fiestas, el carnaval, la identidad y las raíces -temas tratados específicamente y en forma transversal en el abordaje de estos artículos- podrán encontrar en esta instancia de trabajo un espacio de recreación enriquecido con la participación de todos.



Actividades sugeridas

- Organizar una jornada escolar en la que se recreen diferentes aspectos del carnaval, a partir de talleres específicos para cada uno de los ciclos de la EGB. Esta instancia podrá estar abierta a la participación de los padres y ex-alumnos del establecimiento.
- Propuestas de TALLERES para el PRIMER CICLO:

• TALLER 1: "Canciones de carnaval".

▮ Aportar textos de canciones que se refieran a distintos aspectos del carnaval, como las siguientes:

"La sanlorenceña" (fragmento - de Ernesto Cabezas y Jaime Dávalos)

*Bajo de un sauce llorón
el ciego Nicolás
pisa en las chacareras
las polvaredas del carnaval.*

*Bombos en mi corazón
ya siento retumbar,
carpas de San Lorenzo,
blanqueando lienzos pa'l carnaval.*

*Cuidate, Sanlorenceña
que el duende del manantial*

*sale a probar fortuna
bajo la luna del carnaval.*

"Vidala del Culampajá" (de Acosta Villafañe)

*Se oye el tum-tum de las cajas
diz que viene el carnaval
las collas bajan cantando
del brazo con el pukllay.
Domingo, lunes y martes,
miércoles lo han de enterrar,
ya se van las alegrías
junto con el carnaval.*

▮ Cantarlas, comparar sus letras y descubrir los elementos y personajes característicos del carnaval. Inventar nuevas estrofas para los ritmos anteriores o para otros imaginados por los alumnos.

• TALLER 2: "Instrumentos musicales".

▮ Fabricar instrumentos musicales folklóricos con material descartable, como los siguientes:

• Palo de lluvia: utilizando tubos de cartón, clavitos y mijo para producir el sonido de lluvia, cuerina y bandas elásticas para tapar los extremos, y lanas y telas de diferentes colores para su decoración.



teatro. Iluminan completamente con farolitos de colores sus calles, sus canales, sus edificios y sus góndolas. Este magnífico escenario invita irresistiblemente a que todos se vistan con lujosos disfraces y maravillosas máscaras y paseen naturalmente como si fueran -al menos por esos días- refinadísimo nobles.

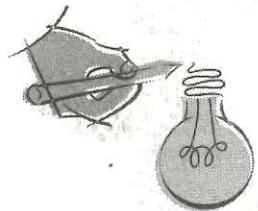
(Fuente: Historias del Carnaval. Libros del Quirquincho. Página/12; pág.12.)



Carnaval y política.

Sarmiento.

En el primer corso de la ciudad de Buenos Aires, una vieja carreta es atacada por comparsas y público. Queda inundada y sus ocupantes hechos sopa. Riéndose a carcajadas, uno de ellos saca de entre sus ropas varios pomos que lleva escondidos y los vacía sobre los atacantes. No se sabe cuántos lo reconocieron. Era nada más ni nada menos que el mismísimo Presidente, Domingo Faustino



• Afuyes: con maracas decoradas con perlas enhebradas en hilo de

tanza.

• Sikus: armados con tubos plásti-

cos de electricidad y lanas para

atarlos y decorarlos.

• Tamboriles: con tubitos de car-

tón, cuerina sujeta por banditas

elásticas como parche y lanas de

colores para decorarlo.

• TALLER 3: "Tinturas naturales

para darle color al lugar".

■ Previamente a la realización del

taller "fabricar" las tinturas natura-

les con las aguas coloreadas que re-

sulten de hervir acelga, remolacha y

zanahoria con té y café. En el mo-

mento del taller, escuchar música

folklórica y pintar sobre tela los

paisajes imaginados a partir de las

melodías.

• Propuestas de TALLERES para

el SEGUNDO CICLO:

• TALLER 1: "Personajes del car-

naval".

■ Leer textos que narren escenas y

anécdotas de carnaval como los que

se presentan como recursos. Identifi-

ficar los símbolos y personajes típi-
cos y utilizar material descartable
para recrearlos.

• TALLER 2: "Máscaras y distra-
ces".

■ En una instancia previa al mo-

mento de taller fabricar papel ma-

ché (con trocitos de diario en re-

mojo, harina y vinagre). Luego uti-

lizar esta pasta sobre globos infla-

dos para modelar las facciones de

las máscaras. Una vez secas, pintar-

las con témperas de colores.

• TALLER 3: "Paisajes del carna-

val".

■ Diseñar afiches, aplicando técnicas

de collage, que recreen los distintos

escenarios geográficos del país en

los que se festeja el carnaval. Pro-

poner una forma creativa de repre-

sentar en cada afiche las particulari-

dades que esta fiesta popular tuvo

en distintos momentos históricos.

• Como cierre de la jornada, desti-

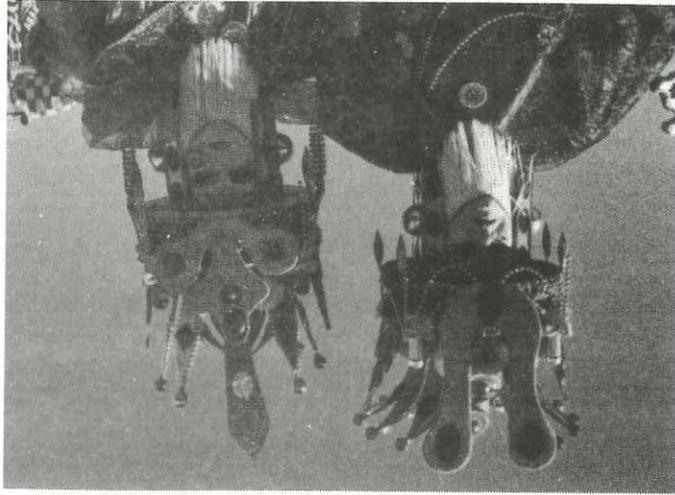
nar un momento para mostrar las

producciones de cada taller. Poste-

riormente, recrear una fiesta de car-

naval en el que surjan ritmos y co-

reografías inventados entre todos.



Roxana Rebuffo es Profesora de
Enseñanza Primaria.

Mónica Lamas es Profesora de
Enseñanza Primaria y Profesora de
Ciencias Físicas.

Juan Manuel de Rosas.

Parece ser que a Don

Juan Manuel de Rosas le

gustaban también los

festejos que se hacían en

sus tiempos. Dicen que lo

han visto participando

con sus amigos en las ca-

bagatas que se hacían

por aquel entonces, mon-

tando un caballo que lle-

vaba plumas en la frente

y una larga cinta roja

colgada en la cola.

(Fuente: Historias del

Carnaval. Libros del

Quirquincho. Página/12;

pag. 15.)

pag. 14.)

Quirquincho. Página/12;

Carnaval. Libros del

(Fuente: Historias del

que el mismo compoñi-

ros al ritmo de músicas

lindo con sus compa-
ñeros pintada de negro, bai-

por las calles con la cara

de "Los Negros". Salta

comparsa de la Sociedad

vertirse a lo loco en la

Juan Bautista Alberdi di-

de leyes no le impedía a

El ser un ilustre hombre

Juan Butista Alberdi.

caras - Buenos Aires".

"Emperador de las mas-

una leyenda que decía:

tescamente coronado y

perfil caricaturizado, gro-

condecoró con una me-

habitantes de la Luna" lo

cia. La comparso "Los

ber asumido la Presiden-

so, a cuatro meses de ha-

ria de incognito en el cor-

Sarmiento, que se diver-

Articulación Sala de 5 - 1er. Año (E.G.B.1)

"A ver qué veo y a ver qué leo"

Por Silvia Patricia Esarte y Silvia Porcellana

Trabajamos juntas, sala de 5 y 1^{er} grado, articulando desde hace cinco años, nos reunimos en el mes de febrero para planificar el proyecto que realizaremos anualmente. El primer día de clase la maestra de sala de 5 recibe junto con la maestra de primaria a los nenes de primer grado. Durante el año, tanto nosotras como nuestras Directoras nos reunimos para ir evaluando sobre la marcha y ver qué logros y dificultades vamos obteniendo. La primera actividad que realizamos los grupos son juegos basándonos en nuestros nombres y en la elección de un padrino de primer grado y un ahijado de sala de 5. El padrino durante el año, realizará producciones en conjunto con su ahijado y se ayudarán mutuamente. El año pasado,

nuestro proyecto fue literario, tratamos de basar nuestra articulación en los objetivos institucionales.

Algunos de los objetivos institucionales fueron:

- Propósitos curriculares: Abrirse a otros géneros literarios para rastrear los gustos infantiles y permitir a los niños discernir y guiarse por sus afinidades.

Leer placentera y comprensivamente textos sencillos acorde con el nivel evolutivo.

- Plantear problemas: Promover la discusión, coordinar diferentes puntos de vista, apuntar a la comprensión y formulación de hipótesis, para que los niños se planteen nuevos problemas, complejizando dificultades y destacando los valores como ejes fundamentales de la vida.

FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL QUE SUSTENTA LA PROPUESTA

Este proyecto surge a partir de la necesidad de utilizar el libro como instrumento para acercarnos a la lengua oral y escrita como posibilidad de contacto lúdico y creativo con la literatura infantil.

Dado que estamos llegando a un nuevo siglo y los medios de comunicación avanzan sobre las costumbres y formas de vida de nuestros niños es necesario a nuestro criterio, acercarlos al conocimiento de la literatura infantil, despertando el interés por el mundo de cuentos, haciéndolos disfrutar de dicho momento, promoviendo el sentido estético y la utilización de la palabra como herramienta creativa.

Tomamos como eje: Lengua y Literatura y su interrelación con las demás áreas.

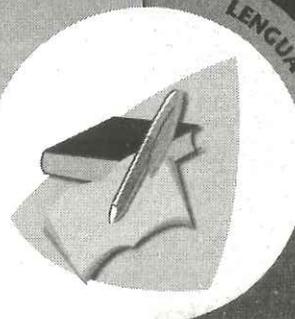
Fue requerida la presentación de algunos miembros de la comunidad, como padres y abuelos, para contar

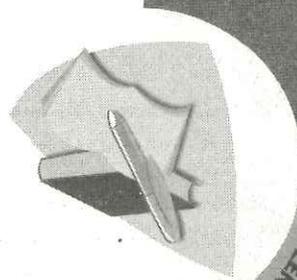
algunos cuentos de su niñez.

OBJETIVOS :

Disfrute de la hora del cuento, mediante la lectura sostenida.

- Sepa diferenciar entre lo real y lo imaginario.
- Explore las posibilidades lúdicas del lenguaje (rimas, adivinanzas, poesías, trabalenguas).
- Valore los libros y respete las normas para la Biblioteca.
- Reconozca los personajes principales en un texto de narrativa.
- Conozca las funciones sociales de la lectura y la escritura y las diferencias entre la lengua escrita con otras formas de comunicación.
- Produzca diferentes tipos de textos para ser dictados al adulto.
- Comprenda las ideas fundamentales de un texto leído en voz alta por el adulto.
- Utilice de manera cada vez más





precisa el lenguaje oral, adecuándose a los diferentes contextos.

- Valore la lectura y la escritura como formas de comunicación.
- Interprete lo que dice un texto escrito desarrollando estrategias de participación y verificación de los contenidos del mismo.

CONTENIDOS

Quehaceres del hablante:

Intercambiar opiniones, sugerencias.

Manifestar libremente sentimientos, emociones.

Resolver conflictos.

Opinar acerca de los cuentos.

Quehaceres del oyente:

Atender lo que dicen los demás durante la conversación.

Escuchar con atención las opiniones de los demás para aceptarlas o debatirlas.

QUEHACER DEL LECTOR

Comentar lo que se está leyendo.

Tomar en cuenta las ilustraciones, el título, la tapa, el autor, para elegir un cuento.

Anticipar de qué se trata el texto mirando las ilustraciones.

Reconocer letra manuscrita de imprenta y cursiva.

Adecuar la orientación de la lectura a las convenciones propias del sistema.

Cumplir con el reglamento de la Biblioteca en cuanto al cuidado de los libros y su devolución.

QUEHACER DEL ESCRITOR:

Planificar la producción de un cuento.

Revisar las producciones.

LITERATURA

Prestar atención a las narraciones y lecturas de cuentos.

Conversar sobre el efecto que el cuento le produce.

Comentar el fragmento favorito del cuento.

Jugar a las rimas y adivinanzas. Jugar con palabras explorando sonoridades, ritmos y rimas.

Participar en la producción conjunta de cuentos.

Argumentar para persuadir a sus compañeros sobre diferentes soluciones de cuentos.

Intentar mejorar la coherencia en el desarrollo del relato.

Comenzar a buscar formas de cohesión que mejoren el resultado de la producción.

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

Lectura de imágenes.

Inferir a partir de las imágenes.

Visita a distintas librerías.

Visita de escritores infantiles.

Confección de borradores.

Escribir el final de un cuento.

Producir textos a partir de imágenes.

Cambiar los personajes de un cuento.

Con los personajes de un cuento, crear otra historia.

Organizar una Biblioteca en la sala.

Solicitar a las familias que escriban una breve historia, una anécdota o cualquier recuerdo vinculado con ellos, para valorar los usos sociales de la escritura.

Comparar libros que pertenecieron a los padres, abuelos, o ambos, con los actuales.

Visita de una abuela a narrar un cuento.

Secuencia gráfica de un cuento.

Entrevisa a un escritor a partir de la lectura de alguna de sus obras.

Leer distintas versiones de un mismo cuento.

Inventamos un personaje y creamos su historia.

Por mesas, recortar revistas, ir pegando las fotos una al lado de la otra en una hoja larga. Inventar una historia entre todos, las señoritas las escriben.

DESARROLLO:

Los niños trajeron libros de cuentos tradicionales y modernos.

Tomamos varias versiones de un

mismo cuento tradicional, las contamos, vimos las diferencias entre ellos y elegían la versión que más les gustaba.

Luego la recreaban, obteniendo una versión propia. También mezclaban personajes de distintos cuentos y cambiaban los finales.

Además la escuela cuenta con un proyecto institucional de Lectura silenciosa sostenida de 15 minutos, los días lunes y viernes a la entrada donde los niños leen sin guía del docente.

Los nenes de primer grado, primero miraban los dibujos, luego aprendieron algunas palabras, después inventaban el texto haciéndonos creer que leían, hasta que al final por las ansias de leer "de verdad" aprendieron a decodificar el mensaje.

Lo sorprendente fue que a pesar de no haber enseñado letra minúscula de imprenta, ellos pudieron leer los textos.

Fue algo natural, no impuesto ya que no se trabaja sobre estos textos sino que es una lectura placentera.

Para este fin hay una biblioteca en cada aula.

En el mes de septiembre, comenzamos con una actividad recreativa, que fue muy bien aceptada, dado que ahijado y padrino seleccionaban el cuento, el padrino lo leía y luego el ahijado escribía alguna palabra del libro o el título y después lo dibujaba.

Durante el año recibimos las visitas de abuelas y mamás, de narradoras, fuimos a visitar librerías donde realizamos producciones.

Nuestros encuentros se realizan una vez por semana. Se proyectan las actividades a realizar por cuatrimestre, haciéndose los debidos ajustes cuando son necesarios.

En el mes de noviembre cada niño llevó a su casa una antología con todas las producciones realizadas por ellos.

DINÁMICAS UTILIZADAS

Las dinámicas que utilizamos durante el año fueron: torbellino de ideas, que fue excelentemente aceptada por los niños, porque les permitía hacer volar su imaginación. Debate y mesa redonda: se presentaron

algunas dificultades debido a que les costaba aceptar la opinión diferente del otro, a medida que fuimos implementándolo, estas dinámicas sirvieron para que los niños aprendieran a que pueden existir opiniones distintas y que aunque no estemos de acuerdo, debemos respetarlas, siempre que tengan su fundamento.

MATERIALES UTILIZADOS

Libros de cuentos, videos, cassettes de cuentos, teatro.

La presencia de la narradora María Heguiz proporcionó diferentes materiales a nuestro proyecto debido a que introdujo la leyenda y la magia en su representación.

CONCLUSIONES

La conclusión a la que arribamos fue que este pasaje por el mundo de la fantasía atrapó a los niños, convirtiéndolos en su mayoría, en muy buenos productores, tanto orales como escritos. Se presentaron dificultades con respecto al espacio, ya que las salas son pequeñas y a veces había complicaciones con los días que habíamos estipulado para los encuentros, pero la buena voluntad de todos hacía que pudiéramos realizar en otro momento las actividades previstas. Destacamos que los niños se comprometieron al igual que las docentes a realizar esta actividad y también la comunidad educativa. Dado que los padres a veces no tienen tiempo para leerles cuentos, muchos niños desconocían los cuentos tradicionales.

Aportaron gran cantidad de material: oral, visual y gráfico para este proyecto.

Debido a los resultados, este proyecto fue altamente positivo ya que partió de algo conocido por ellos, como fue la lengua oral para arribar al significado social de la lengua escrita: la comunicación a través de las generaciones.

Rescatamos la memoria colectiva de los cuentos tradicionales, dado que eran conocidos por sus abuelos, padres y ahora por ellos.



Silvia Patricia Esarte
es docente de sala de 5 años y Silvia Porcellana es Maestra de Primer Año (EGB1) de la Escuela 13 J.I.N "A" D.E. 2 - Ciudad de Buenos Aires.

A través de sus creadores Un encuentro con el libro

Por Miriam Pérez De Marco

SCBWI

Qué es la SCBWI



Unidos de Norteamérica y actual en-
terrnacionales, vino a vivir a la Argen-
tina y trajo con ella la inquietud de
armar un "Capítulo" argentino. Em-
pezó de a poco, organizando talleres
literarios en inglés y reuniones para
compartir información. Dos años
más tarde, con el asesoramiento de
Rebecca pero sin su presencia, nos
arregamos e hicimos una reunión de
presentación de la sociedad para to-
dos aquellos interesados en la litera-
tura infantil y juvenil, pero esta vez
en español y para gente de habla his-
pana. Fue la primera reunión de
SCBWI en este idioma en la historia
de la Sociedad. Desde ese día segui-
mos trabajando para proveer a escri-
tores, ilustradores, editores y a los in-
teresados en la literatura infantil y ju-
venil todos los servicios que la

SCBWI madre propone.

Así creamos nuestro Argent

News, el boletín del Capítulo de la

Argentina, en el cual aparece infor-

mación sobre concursos, lo que pasa

en el mundo de la literatura infantil y

juvenil, más información especial so-

bre nuestros socios -sus logros, sus

experiencias- y sitios de interés para

los socios en la red; también asesora-

mos sobre la presentación de trabajos

en los Estados Unidos de Norteamé-

rica, contamos con publicaciones es-

pectivas destinadas a ayudar a auto-

res e ilustradores, un listado de edito-

riales americanas -tanto de libros co-

mo de revistas- y sus intereses parti-

culares a la hora de publicar.

Es muy simple asociarse y hay dos

tipos de socios, Socios Plenos- que-

nes hayan publicado sus trabajos- o

Miembros Asociados. Así que "todos

aquellos interesados en la literatura

infantil o juvenil" son bienvenidos.

Miriam Pérez De Marco es Profe-

sora de Inglés y Consejera Regional en

la Argentina y Consejera Regional en

comunicarse con ella puede enviarte

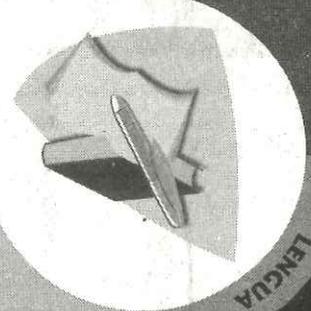
un e-mail a: joseluisvigil@isel.com.ar

Este nombre tan extraño para una
asociación argentina significa Society
of Children's Book Writers and Illus-
trators, en español: "Sociedad de Es-
critores e Ilustradores de Libros In-
fantiles". Esta Asociación nació en
1968 en Los Angeles, Estados Unidos
de Norteamérica, como una necesi-
dad de los escritores de agruparse pa-
ra compartir experiencias. Pero más
tarde surgió el problema de que los li-
bros no los hacen sólo los escritores,
participa mucha gente en la creación,
concepción y difusión de los mismos.
Así que resultó lógico que se unieran
los ilustradores, luego los editores y
más tarde "todas aquellas personas
interesadas en la literatura infantil"
(como lo dicta su estatuto), muchas
de las cuales no han escrito ni ilustra-
do libros o revistas, pero sí ayudan en
su difusión y en la difusión de la lec-
tura o en la estimulación de los chi-
cos, como es el caso de maestros y bi-
bliotecarios.

La SCBWI cumple con varias fun-
ciones y provee beneficios a sus so-
cios como, por ejemplo, trabajar por
los derechos intelectuales (actualmen-
te se está trabajando por especificar
*derechos y deberes de aquellos que
publican en Internet*), por la propo-
sición de cláusulas justas en los con-
tratos, como asesor y consultor. Para
mantener la red de información, esta
Asociación envía un boletín bimestral
en el cual se incluye información ac-
tualizada sobre el mercado interna-
cional, artículos sobre temas como el
arte de escribir, ilustrar y publicar, in-
formación sobre concursos, premios
y eventos en el área de la literatura in-
fantil y juvenil.

En 1994, la señora Rebecca Gold,
miembro de la Asociación en Estados

Introducción.



Quienes trabajamos con niños

sabemos de la importancia de

la ilustración en los libros dirigidos

a ellos. Observamos atenta-

mente cada línea, la composi-

ción, la técnica, los colores y de-

seamos saber cada vez más;

pero sin perder la magia que le

imprimen a los dibujos quines

mantengan la pluma,

Nos referimos a los profesionales

que se esfuerzan en cada traba-

jo, que ponen verdadero empe-

ño en cada trazo,

Quienes trabajamos con niños

también sabemos de la impor-

tancia del diálogo con ellos, de

compartir actividades y buenos

momentos juntos: la lectura, la

narración de una historia sien-

pre son momentos de intercam-

bio positivo entre adultos y chi-

cos.

Trabajar con los pequeños

siempre resulta grato y pode-

mos realizar nuestra tarea -libro

en mano- gracias a muchas

personas que trabajan inconsa-

blemente para realizar ese "pro-

ducto con alma" llamado libro.

Y a esos ilustradores y escritores

es a quienes a partir de este nu-

mero queremos presentarles a

través de la SCBWI (Sociedad

de Escritores e Ilustradores de Li-

bro Infantil).

Así, ilustradores y escritores de

nuestro país tendrán la posibil-

dad de entrar al aula de cada

uno de ustedes, mes tras mes.

Por último, lengua presente que

si desean realizar actividades

con alguno de estos profesiona-

les en sus instituciones, no tie-

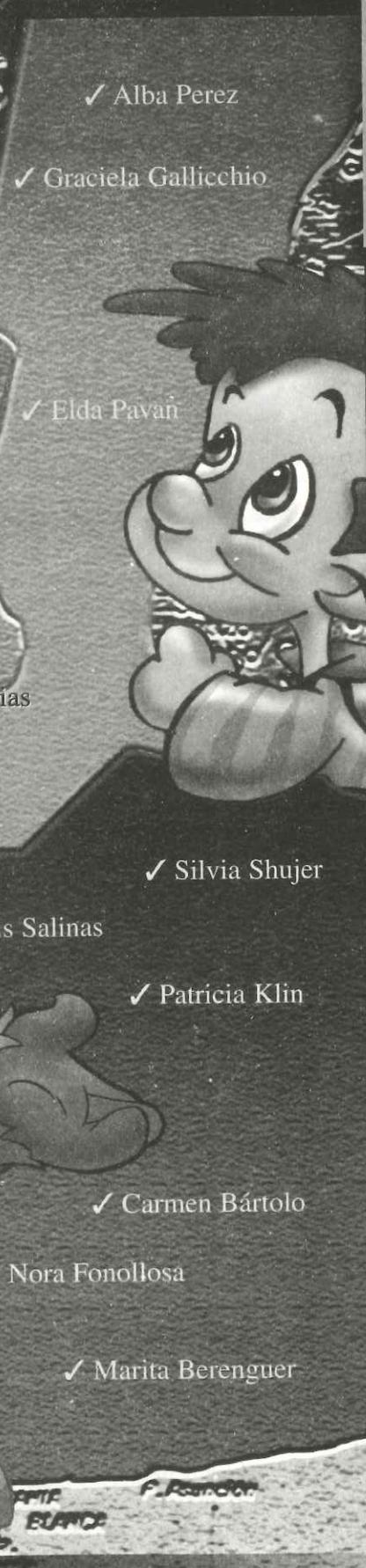
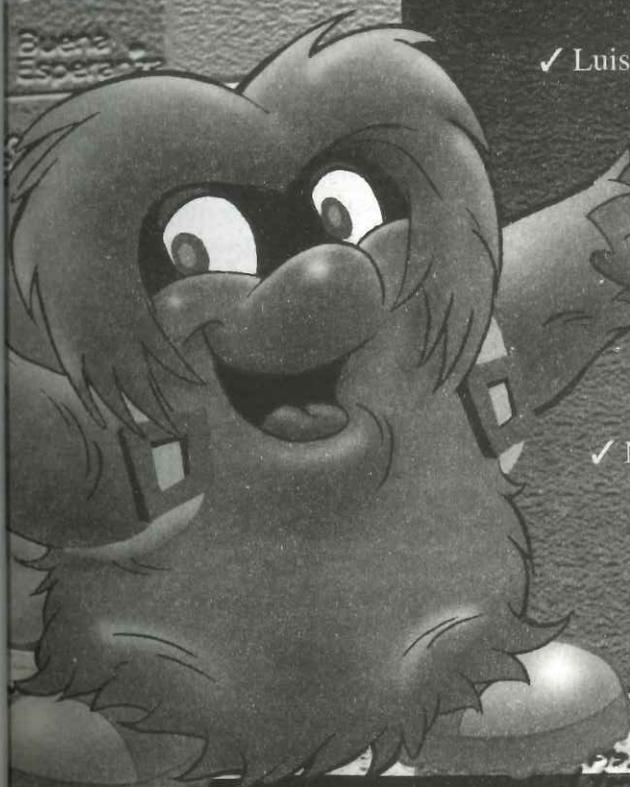
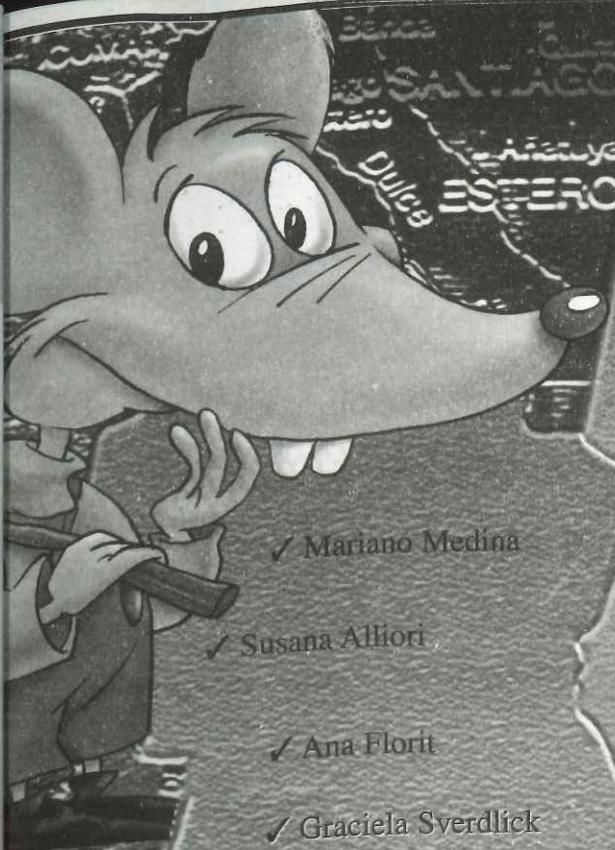
nen más que comunicarse con

la Consejera Regional en la

Rgentina, Prof. Miriam Pérez De

Marco y ella, gustosa, los pon-

drá en contacto con quienes de-



“Palabras para crecer”

- ✓ Alba Perez
- ✓ Graciela Gallicchio
- ✓ Mariano Medina
- ✓ Elda Pavañ
- ✓ Susana Alliori
- ✓ Ana Florit
- ✓ Graciela Sverdlick
- ✓ Martín Arias
- ✓ Graciela Ostrovsky
- ✓ Silvia Shujer
- ✓ Luis Salinas
- ✓ Patricia Klin
- ✓ Carmen Bártolo
- ✓ Nora Fonollosa
- ✓ Marita Berenguer

Textos regionales para 1°, 2° y 3° año de EGB, de las provincias de Córdoba, Santa Fe y Buenos Aires. Lectura y actividades integradas con el color, el sabor y la música de cada región.

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

García del Río 2419 2º piso 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



Las fracciones y los números decimales.

Por Nancy B. Ross

Algo de historia.

El sencillo concepto de fracción que hoy utilizamos ha

sorteado grandes dificultades a lo largo de 30 años hasta llegar a la noción actual. Las fracciones se llamaron en un principio "totos" y después "quebrados", esta última designación todavía

subsiste; pero el concepto general tardó mucho tiempo en arraigarse, limitándose a nombres especiales para cada fracción de uso frecuente. La nomenclatura general, mediante la terminación genérica avos, agregada al denominador es muy reciente, lo que revela la incapacidad de la humanidad sin diferenciar raza y cultura, para alcanzar los

conceptos muy generales y, por lo tanto, muy abstractos; los mismos que una vez asimilados seducen por su sencillez.

Los aportes de los egipcios.

Un papiro encontrado hace mucho tiempo, llamado papiro Rhind, es tal vez uno de los documentos más antiguos que se conoce, pues tiene cerca de 4000 años. Su autor, Ahmes, fue un sacerdote que vivió probablemente entre los años -2000 y -1700 a.c. En este documento se menciona la costumbre egipcia de expresar toda fracción en una suma de fracciones de numerador uno. De esta forma, aparece la fracción $3/4$ escrita como; $1/2$; $1/4$. Es evidente que los egipcios sólo sabían operar con fracciones de numerador uno y por lo tanto se veían obligados a reducir toda fracción a la suma de éstas. Este método, con otros mejores, fueron posteriormente adquiridos

Los chinos y las fracciones.

Los chinos conocían muy bien las operaciones con fracciones ordinaris, hasta el punto de hallar el mínimo común denominador de varias fracciones. Como era su costumbre asignaban un rol femenino y otro masculino a los elementos que componen la fracción. Se referían al numerador como "el hijo" y al denominador como "la madre". El énfasis generalizado en toda la cultura china sobre los principios del ying y el yang hacía fácil seguir las reglas para manipular fracciones. Más importante que estas características era, no obstante, la tendencia a la decimalización de las fracciones en China. La adopción de un sistema decimal en pesos y medidas dio como resultado que se impusiera el hábito decimal en el manejo de las fracciones.

Los chinos conocían muy bien las operaciones con fracciones ordi-



Los babilónicos en la noción de fracción.

Los babilónicos eran muy expertos en cálculos. Ellos usaron un sistema mixto en la lectura numérica (posicional y aditivo) y en la base (60 y 10).

La base 60 dificultaba la memorización de las tablas y por ello editaron gran número de tablas. De estas tablas se deducen que la división entre dos enteros acostumbraban a presentarla como la multiplicación de un entero por una fracción, recurriendo al inverso.

La organización de los pueblos a partir del S. XVI.

A fines del 1500 de la era cristiana había surgido la necesidad de hacer cálculos en todos los pueblos. Era la época en que se desarrollaba la industria de los metales, la cerámica, los tejidos; era la época en que las primeras máquinas daban lugar a una gran producción; época de los primeros bancos. Hacer cálculos ya no era un lujo, debía convertirse en el patrimonio de todos. Pero no se podía enseñar a todos el manejo de las fracciones, ni se podía pretender, en esos tiempos, que también el más simple empleado supiese verificar al final de su jornada que la paga recibida era exacta, debiendo hacer cálculos con una moneda, cuyo submúltiplo era el sueldo y el dinero que recibía era una fracción de éste. Surge así, la noción primitiva del número decimal.

El punto, como signo de separación entre las unidades enteras y decimales, aparece por primera vez

en la Aritmética del italiano Pellos (1492), pero solamente para separar cifras del dividendo, cuando el divisor terminaba en cero. Los primeros vestigios de la coma decimal datan del 1560. Simón Stevin en 1585 publicó un librito sobre la escritura de los números decimales tratando de hacer comprender cuál era la utilidad de esa escritura que evitaba tener que hacer cálculos con fracciones y explicó lo sencillo que era realizar las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética con ellos.

Juan Napier, un gran aristócrata escocés que vivió entre 1550 y 1617, introdujo la coma decimal como elemento de separación tan usual entre los pueblos latinos. No obstante los pueblos de habla inglesa en algún momento han incorporado el puntito en lugar de la coma.

Fundamentación pedagógica.

Desde el momento en que los egipcios valoraron la necesidad de incorporar las fracciones la matemática ha transitado la búsqueda de la precisión y la exactitud.

En el ámbito educativo esta búsqueda pretende atravesar el camino de la estimación que permita:

- Predecir situaciones probables.
- Valorar la razonabilidad de los resultados.
- Proponer respuestas aproximadas de manera rápida cuando son más convenientes que las exactas o éstas no se pueden emitir.
- Conjeturar, resolver, valorar, modificar.
- Facilitar el sistema de numeración y la comprensión de la medida.



Bibliografía.

- Pastor, Rey: Colección didáctica de matemáticas elementales.
- Corbalán Fernando y Gairín, José Martí: Problemas a Ml. Madrid, Edinumen.
- Apuntes personales realizados en la Estancia Inves-tigativa en la Universidad de Zaragoza-España.

Nancy B. Ross es Profesora de Matemática, Física y Cosmografía. Ejerce en EGB, Polimodal y Tercario de Villa Gesell, Provincia de Buenos Aires.

El abordaje.

Para introducir con éxito la no-ción de fracción y construir el concepto y luego establecer la operativa debe enseñar aisladamente sino que hay que considerar los contenidos trabajados con anterioridad en los números naturales y considerar los saberes previos que poseen los alumnos. Para que los alumnos puedan entender cuál es el sentido y la función de las fracciones es necesario plantearles situaciones en que estas adquieren distintos significados. Resulta muy enriquecedor plantear actividades donde el alumno adquiere gradualmente los significados que esta fracción en un reparto. Como fracción en un reparto. Como medida. Como parte de un todo discreto. Como porcentaje. Como razón. Como probabilidad de que ocurra un suceso.

En el primero y el segundo ciclo de la EGB el trabajo con las fracciones y números decimales esta vinculado con sus usos sociales, como ser situaciones de reparto o de medida. Esta etapa tiene que estar muy bien trabajada desde los apoyos de materiales concretos y gráficos. No se debe descuidar el cálculo mental con fracciones sencillas y la estimación de resultados. Una vez que los alumnos aprendieron las fracciones de uso cotidiano se desarrollará lo relativo a los otros significados.

Existen en los textos de didáctica de la Matemática una gran variedad de propuestas para trabajar situaciones de reparto y medida. No obstante es interesante incorporar juegos que los niños consideren atractivos, entre los cuales se encuentran los naipes.

En los países de habla hispana el juego de los naipes está muy enra-

zado y contienen una serie de elementos matemáticos muy importantes, que se pueden poner más de manifiesto con algunas variaciones. Teniendo en cuenta los juegos más populares, podemos ver que en todos ellos hay uno o varios de los aspectos siguientes:

- Cálculo de probabilidades.
- Recuento de posibilidades.
- Clasificaciones.
- Ordenaciones.
- Operaciones aritméticas.

Si potenciamos algunos de los elementos mencionados anteriormente, tendremos, con las mismas reglas o muy parecidas, juegos de cartas con unos componentes muy interesantes para los alumnos y para el aprendizaje de la matemática. A modo de ejemplo consideremos el juego de naipes que se conoce como Escoba de 15, ampliamente difundido, y que consiste esencialmente en retirar cartas de la mesa que sumen 15. Si se cambia la propuesta y el diseño de los naipes en las que las cartas representen fracciones y el objetivo para retirar de la mesa sea que estas sumen 1; se obtiene la escoba fraccionada. Si desamos hacer clasificaciones, se puede utilizar naipes con cinco representaciones de un mismo número: fracciones, decimales, porcentuales, gráfico como parte de una figura y elementos como parte de un conjunto de éstos. Así tenemos el juego del chinchón con una variación interesante, y con él se pueden jugar armando tríos - tres cartas que representen lo mismo o una escalera sucesiva creciente o decreciente-.

Otra propuesta interesante sería buscar cartas que potencien ciertos conocimientos sobre divisibilidad, múltiplos y divisores que los alumnos tienen que manejar rápidamente al momento de trabajar con fracciones.

Cuando se trabaja sobre contenidos vinculados a la medida y el sis-



tema decimal considerando las relaciones y el orden entre las diferentes unidades del sistema métrico se pueden diseñar cartas para jugar en escaleras o tríos o cuartetos.

Seguramente cada docente encontrará otras variaciones a partir de éstas. Pero en el fondo al tomar este tipo de estrategia para abordar la enseñanza es importante no perder de vista estas dos cuestiones:

¿Por qué utilizar matemática recreativa?

¿Para qué hacerlo?

Hay varios aspectos a considerar entre los que se pueden apuntar:

- La introducción de elementos lúdicos como motivación.
- La matemática recreativa como recurso para la práctica de rutinas y el trabajo sobre conceptos.
- La resolución de recreaciones como reto individual.
- Las recreaciones y los juegos para la práctica de los procedimientos propios de la resolución de problemas.
- La resolución de juegos matemáticos y la cooperación, frente a la práctica de los juegos y la competición.

El trabajo áulico.

Para finalizar se representa la propuesta de una actividad lúdica con naipes. Los docentes pueden hacer una variación de las mismas y ajustar el juego a los objetivos que desea alcanzar con los alumnos. Para la confección de los naipes se puede armar el diseño sobre una hoja de dibujo N° 6. Luego fotocopiar, plastificar y proceder al corte de los naipes. Esto es sólo una sugerencia dado que los docentes siempre encuentran gran variedad de materiales para armar sus recursos de acuerdo con las posibilidades económicas y temporales.

Escoba fraccionada.

Objetivo:

- Potenciar la operatividad de la suma de fracciones.
- Visualizar la representación gráfica del mecanismo de la suma de fracciones.
- Potenciar el cálculo mental.

Materiales:

Juego de naipes compuesto por 48 cartas distribuidas de la siguiente forma:

- 9 cartas con la fracción $1/12$.
- 6 cartas con cada una de las fracciones $1/6$, $1/4$, $1/3$.
- 3 cartas de cada una de las fracciones $5/12$, $1/2$, $7/12$, $2/3$, $3/4$, $5/6$, $11/12$.

Reglas del juego:

Se reparten las cartas. Cada jugador recibe dos cartas y se dejan otras 4 más boca arriba sobre la mesa.

Por turno, cada jugador tiene que conseguir que entre una de sus cartas y una o varias de las que hay sobre la mesa sumen la unidad.

Si el jugador levanta todas las cartas de la mesa hizo escoba. Si el jugador no puede levantar o no hay cartas sobre la mesa, tendrá que dejar una sobre ésta y pasar.

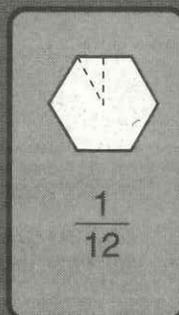
Cuando los jugadores hayan empleado sus dos cartas se distribuye otra tanda y en el reparto de la última tanda si sobra alguna carta se la deja en la mesa.

Al finalizar se cuentan las escobas y la cantidad de cartas. Por cantidad de cartas se da un puntaje y por escobas otro. Gana el que mayor puntaje obtuvo.

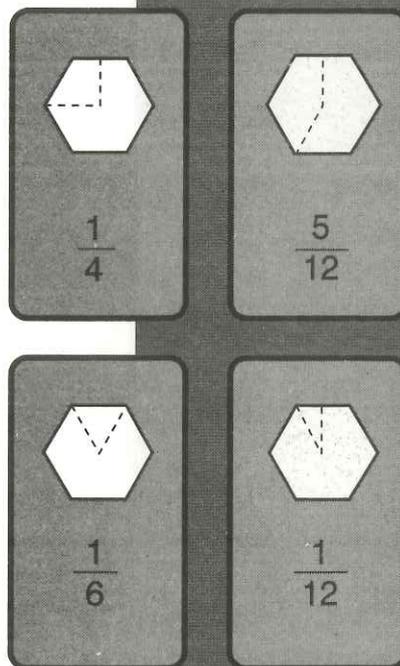
De ser esta la posibilidad, la carta del jugador y las ubicadas sobre la mesa suman 1.

$$1/12 + 1/4 + 5/12 + 1/6 + 1/12 = 1$$

Naipe del jugador



Naipes sobre la mesa



Las plazas: espacios públicos ¿Qué funciones cumplen en la ciudad?

Por Paula R. Chione

Fundamentación teórica

ada uno de los espacios de la ciudad en que vivimos, está atravesado por las distintas actividades que los hombres realizan y realizaron a través del tiempo. Las costumbres y los estilos de vida de nuestro país fueron cambiando a lo largo de las épocas y se reflejan en las funciones que cumplen los diferentes ámbitos de la ciudad.

¿Por qué las plazas?

Porque las plazas son un ejemplo de ello y fueron atravesando diferentes momentos con el correr de los años, no siendo en sus inicios, los espacios verdes y de esparcimiento que hoy apreciamos.

Reconstruir la historia de las distintas plazas de la ciudad, acerca a los chicos al significado mismo de la sociedad en que viven y los ayuda a comprender que la realidad social es múltiple y diversa y es el producto del trabajo que realizaron los hombres del pasado y el que realizamos todos en el presente.

Así trabajamos con ellos varios conceptos: el de la realidad como construida, el de cambio como motor social y el de los hombres como protagonistas y ejecutores de esa construcción.

“En el primer ciclo, los contenidos serán elaborados, principalmente, sobre la base de recorrido que serán elaborados, principalmente, sobre la base de recorrido de información, referidos al espacio vivido y a los espacios más próximos a la experiencia de los alumnos, accesibles a la experiencia directa. Pero se concederá también un lugar destacado a la observación indirecta y asistemática de otros es-

pacios para promover comparaciones. Se prestará especial atención, entre otros, a contenidos referidos a los impactos de la actividad humana en el ambiente inmediato”. Las plazas son un recorte de la realidad social, ya que ésta en sí misma, es un concepto demasiado amplio y abstracto para ser elaborado por los niños. Entonces, para poder abordarlo, necesitamos acordarlo en un espacio más restringido que les permita a la vez, transfor-

El ámbito de la plaza es acotado, tangible, concreto y cotidiano para los chicos. Pueden interactuar allí, explorar y compartir experiencias diferentes con los actores sociales que en ellas se mueven, y a la vez entender que allí se desarrollan diferentes actividades, según el lugar en las que están ubicadas y el momento histórico en que fueron creadas.

Eligió este tema porque es significativo para los chicos, porque es cotidiano y cercano, y además porque permite plantear diferentes situaciones de trabajo de campo que ellos están en condiciones de comprender.

A partir de trabajar con las plazas, los alumnos tienen oportunidades de comprender que la organización del espacio está vinculada con las actividades que allí se realizan, además de conocer las normas que regulan la convivencia para poder trasladarlo más tarde al ma-





croespacio social.

Incluye también la posibilidad de entender de dónde surgen y por qué aparece la necesidad de crear espacios verdes en la ciudad, reflexionar sobre su distribución y conocer la problemática que aqueja al mantenimiento de estos espacios en los centros urbanos, y al cuidado de los árboles en las mismas por la función relevante que tienen.

Trabajar con lo que propongo en este artículo, posibilita que los alumnos puedan acercarse a diferentes fuentes de información: testimonios orales (encuestas) e información escrita (lectura de carteles y placas) e imágenes. Además permite recuperar y elaborar la información recogida a través de la utilización de diferentes y nuevos recursos: tablas, croquis, gráficos, resúmenes. Y posteriormente, elaborar conclusiones. La idea de este artículo es proponerle al docente una secuencia de actividades cuyo objetivo sea la indagación de todas estas funciones a través de salidas didácticas y diferentes recursos de investigación, obtención de datos y aprovechamiento de la información. Todo esto sin dejar de tomar en cuenta las ideas previas de los alumnos como punto de partida de este proceso de aprendizaje.

Todo esto es posible revalorizando a la salida didáctica como herramienta fundamental para recrear en el microespacio visitado, todas las características in situ, imposibles de ser reproducidos en el interior del aula sin perder sus cualidades.

“La recolección de la información se realiza a través de la observación espontánea y sistemática del medio social y de la lectura comprensiva de diferentes tipos de materiales” ?

Contenidos a trabajar

- Organización y distribución de los espacios sociales según las actividades que allí se desarrollan.
- Las distintas plazas que existen y sus funciones diversas según el lugar que ocupan en el espacio urbano.
- Modificaciones sufridas a través del tiempo, según los distintos momentos políticos y sociales.
- Funciones que tenían las plazas en el pasado a diferencia del presente.
- Relación de datos, formulación de anticipaciones y diseño de exploraciones con ayuda del docente.
- Intercambio de ideas acerca de las actividades encaradas.
- El trabajo de campo como medio de observación directa y fuente de información diversa.
- Obtención de información específica sobre el espacio geográfico y social a partir de la observación atenta del mismo.
- Registro escrito de la información.
- Registro de la información en forma gráfica: croquis, dibujos.
- Descripción de situaciones y comportamientos sociales observados.
- Observación y descripción de aspectos básicos de la realidad cercana.
- Formulación de relaciones sencillas entre diferentes elementos de la realidad social.
- Análisis y descripción de diferentes tipos de comportamientos sociales.
- Comparación de aspectos y elementos del medio social inmediato con otros.

tenían árboles ni asientos, eran pedazos de tierra donde los vecinos se reunían a resolver problemas, comprar y vender alimentos o ropas, a festejar, a protestar, a reclamar y a enterarse de las últimas novedades.

“En la ciudad de Bs. As., muchas plazas empezaron siendo huecos entre las casas; unas fueron mercados; otra estacionamiento de carros; algunas fueron los parques de antigüas estancias y otras fueron construidas especialmente”.

“Recién a comienzos del siglo XX, las plazas fueron decoradas con fuentes, monumentos y estatuas, y les sembraron árboles que pronto comenzarían a cumplir cien años”.

Las plazas, tal y como las conocemos hoy en día, aparecieron con posterioridad. Se les agregaron juegos para los niños, árboles y se transformaron en espacios verdes que cumplen, entre otras cosas, funciones de oxigenación de los centros urbanos, ya que se erigen en medio de grandes moles de cemento y asfalto.

Las funciones que cumplen hoy, no varían tanto de las que cumplían en la antigüedad, pero dependen mucho del lugar en las que están ubicadas. Allí la gente se reúne para pasear, tomar sol, de paso para ir al trabajo, para picnic, para hacer deportes, andar en bicicleta y también para protestar o movilizarse. Pero también hay gente que trabaja allí: paseando perros, vendiendo cosas o cuidando y limpiando las plazas.

Haciendo un poco de historia...

Las plazas no eran, antiguamente los espacios verdes que hoy conocemos. Surgieron con otros fines.

Cuando los conquistadores españoles comenzaron a fundar las ciudades americanas, traían planos de Europa diseñados bajo las órdenes de los reyes que se basaban en las antiguas ciudades romanas, cuyo principal objetivo era defensivo.

Eso quiere decir que estaban preparadas para defenderse de los ataques enemigos, puesto que además de estar protegidas con edificaciones preparadas para tal fin, tenían un diseño en “damero”, es decir con manzanas en cuadrícula, que les permitía observar lo que pasaba desde distintos puntos de la ciudad.

Por lo tanto las ciudades que fueron fundadas por los españoles, se hicieron conforme a esos planos bajo la supervisión de un escribano nombrado por los reyes. Este diseño no fue arbitrario, seguía la lógica de defensa contra aquellos grupos indígenas que permanentemente amenazaban con recuperar las tierras que les habían sido usurpadas. A pesar de esto, hubo muchas ciudades que fueron destruidas y vueltas a construir varias veces; Santiago del Estero fue un ejemplo de esto.

El punto de partida era una plaza y alrededor de ella, debían construir el fuerte, la iglesia y la cárcel y las casas de los vecinos con prestigio. Pero en esa época, las plazas no

La dinámica de trabajo propuesta en este artículo está basado en tres momentos: 1) Indagación de

las ideas previas de los chicos a partir de una pregunta disparadora y lo suficientemente abarcativa del tema: ¿Para qué sirven las plazas? Es importante poder hacer un registro



ACTIVIDADES PROPUESTAS, para el 3er. año del primer ciclo o para el 1er año del segundo ciclo

de lo expuesto en esta etapa, para que pueda ser retomado posteriormente.

Cabe aclarar que éste es un momento clave en el trabajo de las ciencias sociales, ya que no permite incursionar en las hipótesis previas y la información que manejan los

chicos antes de ponerse a trabajar. Esto facilita la planificación posterior de la tarea y la secuencia de temas y actividades que vamos a ir siguiendo con el proyecto de trabajo.

También es importante señalar que este paso sólo cobra relevancia en la medida en que sea retomado en una etapa posterior: ya sea en la mitad del proyecto, luego de las salidas didácticas o bien al final del proyecto, luego de haber realizado el trabajo de campo y haber trabajado la información científica acercada por el docente. Si no se cumple esta condición, la indagación de ideas previas es tan sólo un "como sí" tomáramos en cuenta los elementos cognitivos que nuestros alumnos tienen antes de ponerse a trabajar.

2) Búsqueda de información a través de la salida didáctica. La idea de esta etapa es que los chicos puedan rastrear información sobre ¿Para qué sirven las plazas? Por lo tanto debemos hacer una selección exhaustiva de las plazas que iremos a visitar, de manera que cada una de las salidas pueda aportarles datos diversos y heterogéneos, tanto en relación a su origen o el momento en que fueron creadas, como también de la función que cumplen en ese lugar urbano. De esta forma luego podrán realizar una generalización un poco más abarcativa del rol de las distintas plazas en los centros urbanos en que viven.

Es importante en este punto, que como docentes podamos estar informados al respecto, ya que la búsqueda de bibliografía y documentos sobre el origen de la ciudad en que vivimos es fundamental para poder hacer una selección certera de los lugares que elegimos para visitar, y de la información que vamos a trabajar con los alumnos.

Como punto de partida de nuestra propia investigación, debemos saber si el origen de nuestra ciudad se corresponde con la fundación española de la época colonial o no, ya que por lo citado en la introducción, éste es un momento funda-

mental para saber si existe una plaza fundacional de nuestra ciudad o no.

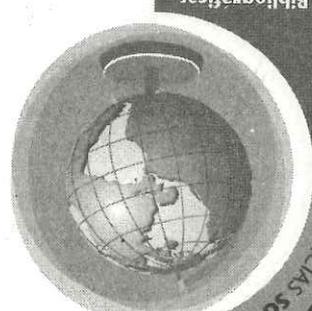
Muchas de las ciudades de nuestro país, no son tan antiguas y fueron creadas en momentos de desarrollo y crecimiento económico, por lo tanto son centros urbanos trazados alrededor de una estación de ferrocarril o de una ruta importante.

Si nuestra ciudad o pueblo, corresponde al primer momento citado, entonces es importante elegir la plaza céntrica de la misma, para realizar la última salida, y las otras elecciones deberían tener que ver con plazas que funcionen como centros de esparcimiento o de recreación infantil más y menos masivos. Por ejemplo: plazas con juegos, calesitas, centros de jubilados, etc., al modo de las plazas de barrio de Bs. As.; otras que sean espacios verdes más amplios con otras atracciones turísticas a la manera de los Bosques de Palermo; y por último la plaza fundacional, que se encuentra en el centro neurálgico de la ciudad y funciona más como lugar emblemático, con monumentos históricos que dan cuenta de los orígenes, que como centro de esparcimiento. En general tienen pocos espacios verdes destinados a la recreación, ya que una de las funciones más importantes que cumplen es ser lugar de paso para la gente que por allí trabaja, centro de manifestaciones políticas y de quejas vecinales, ya que a su alrededor se encuentran los edificios públicos y políticos más importantes: La Casa de Gobierno, la Municipalidad, los Ministerios, etc.

La salida didáctica deberá estar organizada con anterioridad, ya que la idea es que allí los chicos trabajen divididos en pequeños grupos y con actividades diferenciadas para cada grupo (sería ideal que sean tres o cuatro grupos). Dichas actividades serán preparadas en clase en los días previos a cada salida.⁶

La propuesta contempla tres salidas a tres plazas distintas.⁷ Es im-





Referencias Bibliográficas

1 Párrafo extraído de los "Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica" Ministerio de Cultura de la Nación - 1995

2 Párrafo extraído de "Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica" Ministerio de Cultura de la Nación - 1995

3 Información extraída de la página 14 del libro "Guía Turística de la Ciudad de Bs. As. para chicos y chicas", de Silvia Aldeschansky, Ed. Estrada, roqui y Pompi Pen-

4 Idem anterior.

5 Idem anterior.

6 Es importante contar con otros adultos para las salidas, ya sean padres y/o docentes garantizan- do que haya uno por grupo de manera que cada grupo se pueda mover libremente por el espacio, y el docente a cargo del grado pueda circular libremente observando las actividades que realizan todos e impartir indicaciones sobre la marcha.

7 Todas las salidas contarán con la misma dinámica de trabajo: grupo de encuestas, placas y croquis. Lo que irá variando es la rotación de las actividades en cada grupo, de manera que al culminar las salidas, los chicos hayan pasado por lo menos por dos actividades diferentes.

8 Si la cantidad de alumnos nos obliga a armar

portante que cada grupo lleve materiales de trabajo para registrar la información encontrada: hojas, una tabla para apoyar y poder escribir mejor, lápiz y goma.

Luego de cada salida habrá un momento posterior en el aula, de interpretación y elaboración de la información recogida, que será volcada en un cuadro de doble entrada.

• Primera salida: La plaza del barrio.

• Segunda salida: Un parque, bosque o espacio diferente.

• Tercera salida: Plaza central de la ciudad.

GRUPO 1: Encuestas.

Este grupo será el encargado de entrevistar a las personas que se encuentran en el lugar (que circulan por allí, las que están en la plaza realizando diferentes actividades, chicos, personas que allí trabajan, etc.).

Para esto tendrán una ficha a completar diseñada previamente, para que los datos que en ellas se registren, puedan ser tabulados posteriormente en la etapa de análisis de la información en el aula.

Nombre: -----

Edad: -----

De donde viene: -----

Para que viene a la plaza: -----

GRUPO 2: Placas y carteles.

El objetivo de este grupo será el de buscar y copiar, todos aquellos carteles y placas que encuentren. Es importante que registren tanto las placas de los monumentos o de las edificaciones existentes, como los carteles de carácter normativo que den cuenta de la reglamentación de la convivencia en la plaza.

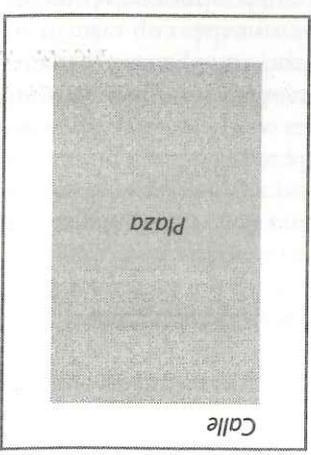
GRUPO 3: Planos y croquis.

Este grupo se encargará de hacer un plano de la plaza, marcando los espacios más representativos de la misma: zona de juegos, monumentos, etc.

tos, rincón de jubilados, lugar de descanso con bancos, etc.

Es importante que los chicos realicen una recorrida completa al llegar al lugar, de manera de poder elegir el lugar más apropiado para sentarse a dibujar.

Teniendo en cuenta que la representación del espacio en niños pequeños se torna dificultosa, deberán contar de antemano con un croquis prediseñado por el docente para que ellos luego ser limpien a ubicar los lugares nombrados.



Es importante escribir el nombre de las calles y poner alguna referencia en las esquinas o en la plaza misma para que a los chicos les resulte más fácil ubicarse en el plano.

3) Interpretación y análisis de la información recogida en cada salida.

El momento posterior en el aula, permite que los chicos puedan reflexionar acerca de los datos recogidos en cada salida, por lo tanto debemos ofrecerle la posibilidad de apropiarse de la información recogida, analizándola.

Como el trabajo fue realizado en pequeños grupos, es importante brindar un espacio para que en el aula, los chicos se vuelvan a reunir en el lugar de trabajo para socializar la información tomada por cada uno. De esta manera pueden elaborar lo que recogió cada uno de manera de poder ser contada en un segundo momento al grupo más amplio. En el caso del grupo de planos, tratarán de elegir aquel plano

que refleje en mejor medida la plaza visitada, o en su defecto, integrar en cada plano los elementos que registró un compañero y a otro le falta, para luego mostrarlo.

Una vez realizada esta etapa, se hará una puesta en común de todos los materiales, los que se registrarán en un afiche a modo de cuadro de doble entrada.⁹

Aquí se pueden compara los elementos recogidos en el afiche con las ideas previas de los chicos, para acercar a los chicos a la elaboración de las primeras conclusiones.

MOTIVO EDAD	JUGAR	DEPORTES	PASEAR	OTROS
0 - 15 años				
16 - 30 años				
31 - 45 años				
46 - 60 años				
61 - en adelante				

4) Lectura de material bibliográfico seleccionado por el docente.

En este punto, la tarea del docente está en acercarle a los chicos información bibliográfica para trabajar conceptos científicos sobre la historia de las plazas de la ciudad.

5) Integración, comparación y análisis de la información trabajada.

Cierre del proyecto. Trabajo de evaluación.

CONCLUSIONES

El trabajo de Ciencias Sociales es una tarea de construcción y reconstrucción permanente que está en continuo proceso en cada uno de nuestros alumnos. Nosotros, como docentes, tenemos la responsabilidad de guiar este proceso sin dejar

de lado las hipótesis que cada uno de ellos tienen. Ofrecerle situaciones que les permita pensar la realidad en que viven y a la vez conocer las bases que sustentan este presente, les permite ser protagonistas en la construcción de su propio conocimiento.

No es posible abarcar la totalidad de la realidad social, por eso es necesario que recortemos aquellos espacios más cercanos y representativos de ella. De esta manera, analizando pequeños fragmentos estamos colaborando a una construcción más amplia en el futuro.



más de tres grupos, puede haber más de un grupo de encuestas. Es importante tener una buena cantidad de fichas llenas, para poder analizar la información con posterioridad a cada salida.

⁹ Este afiche se irá completando a la vuelta de cada una de las salidas, de forma que al final del proyecto se puedan comparar los datos de las distintas plazas y a la vez confrontar con las ideas previas registradas al comienzo del mismo.

Paula R. Ghione es Licenciada en Psicología (UBA), Profesora para la Enseñanza Primaria, Maestra en Recreación, Docente con 10 años de trabajo en las aulas en grados diversos, Capacitadora e integrante del "Grupo Tiza: Estrategias Didácticas"

CAPACITACIÓN DOCENTE A DISTANCIA

Significa mucho más que cursos por correspondencia o un tutorial en CD...

Y sólo **NUEVA ALEJANDRIA**, el decano de los portales educativos argentinos, puede ofrecer verdadera

Educación a Distancia -hecha POR DOCENTES PARA DOCENTES- con la seriedad, calidad y profesionalismo que ha sido nuestro sello en más de cuatro años de presencia en la Internet a la vanguardia del desarrollo tecnológico educativo

INTERNET

**TUTORÍAS EN LÍNEA
CLASES EN VIVO**

APOYO POR AUDIO/VIDEO/EMAIL
CURSOS PROPIOS DICTADOS POR
RECONOCIDOS CAPACITADORES

INTERNET

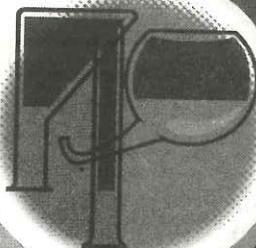
Nueva ALEJANDRIA

El Portal de los Educadores

<http://cursos.nuevaalejandria.com>
email: info-cursos@nalejandria.com

EL ECOSISTEMA. FACTORES ABIÓTICOS. El clima del Planeta

Por Claudia Viola y Alejandro Lino



CIENCIAS NATURALES

"I'm singing in the rain"

En la entrega anterior hemos distinguido varias clases de precipitaciones pero nada

hemos dicho sobre la forma en la que se originan. Tanto la lluvia como la nieve o el granizo provienen de las nubes, pero no hay nubes de nieve o granizo. Por lo tanto, algún mecanismo diferencial en el proceso de formación de cada tipo de precipitación debe haber.

En el caso de la lluvia la cuestión es bastante conocida. Las nubes que la producen deben estar a una altura lo suficientemente baja como para que la fricción del aire no revapore a las gotas de agua. Recordemos que salvo las nubes que se desarrollan a grandes alturas como por ejemplo los cirros, todas las demás están formadas por gotas de agua. Estas gotitas precipitan y se evaporan constantemente dentro de la nube en un proceso de creación continua.

Ahora bien, si el desarrollo vertical de la nube es lo suficientemente grande, a medida que las pequeñas gotas descienden chocan con otras y aumentan su tamaño. Esto dificulta su reevaporación y aumenta su velocidad de caída.

Aún así, si las nubes se encuentran muy altas, a más de 500 metros sobre la superficie, difícilmente las grandes gotas originadas por la asociación de las microgotas originales tengan oportunidad de regalarnos una lluvia. Es que a lo largo de una caída tan pronunciada, los efectos de la fricción del aire son devastadores para una simple gota de lluvia, a tal punto que la mayoría vuelve a evaporarse y no es extraño que el vapor de agua resultante

vuelva a condensarse a alturas menores que las de las nubes de las que provino, formando nubes secundarias menos densas que sus progenitoras.

En estos casos, puede ocurrir que las nuevas gotas de agua formadas crezcan lo suficiente como para caer hasta la superficie terrestre, aunque es muy probable que no vaya más allá de una fina y molesta garúa o una persistente llovizna.

Si en cambio las corrientes de aire atmosférico acercan a las grandes nubes por debajo de los 500 metros de altura o las empujan contra las laderas de formaciones montañosas, las grandes gotas sufrirán menos pérdida por fricción y su oportunidad de descargarse como lluvia aumentará notablemente. Cuanto más grandes sean las gotas y más cerca de la superficie de la tierra estén, más copiosa será la precipitación.

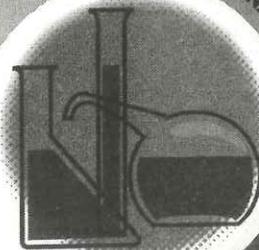
Claro que esto tiene un límite, sin las nubes se acercan demasiado a la superficie terrestre ya no habrá lluvia sino una molesta y húmeda neblina, que pasará a ser una pegajosa niebla o bruma cuando las nubes se asienten sobre el piso.

!Nos cascoean el rancho!

La formación de nieve responde al mismo proceso general descrito para la lluvia. La gran diferencia debemos buscarla en la temperatura de las capas de atmósfera que hay por debajo de las nubes y en la velocidad de caída de las gotas. Si estas caen lentamente atravesando una capa de aire muy frío, comenzarán a cristalizarse a partir de la misma partícula de polvo que les sirvió de núcleo de condensación.

"Sí, abuelo: tú ves los cielos turbados por el hecho del hombre, amenazando este sangriento escenario: por el reloj es de día, y sin embargo oscura noche estrangula al farol viajero..."

William Shakespeare: *Macbeth*.



Cuando el contenido de humedad de esta capa fría es muy alto, la cristalización es incompleta y el resultado es aguanieve. En cambio, si el aire frío resulta ser relativamente seco, el proceso de cristalización se completa a lo largo de casi todo el tiempo de caída y origina los maravillosos y simétricos crecimientos cristalinos que revelan las microfotografías de los copos de nieve.

Si el proceso de enfriamiento es algo más veloz y se agrupan los copos de nieve y las gotas de niebla, se forma lo que en muchas regiones denominan nieve granulada, una formación intermedia entre los cristales de nieve y las pepitas de granizo, que se caracteriza por presentar un crecimiento alternado de capas cristalinas y capas opacas alrededor de un núcleo muy pequeño de hielo.

El granizo, en cambio, está formado por verdaderas "piedras de hielo" cuyo peso va desde unos pocos gramos hasta más de un kilogramo.

La pregunta es: ¿cómo es posible que semejantes "cachos de hielo" nos bombardeen desde las nubes?

La respuesta a este interrogante no es sencilla, pero hay tres factores fundamentales que hay que considerar para poder entender como es posible que desde un nubarrón muy negro nos caiga piedra.

Primero, como en toda lluvia fuerte, debe producirse una brusca e intensa condensación de la humedad del aire y una rápida elevación de este aire húmedo. Este fenómeno es común cuando chocan corrientes de aire frío y aire cálido y húmedo, dando lugar a los frentes de tormenta.

Al elevarse rápidamente el aire

con vapor condensado, pasa a regiones aún más frías en donde las pequeñas gotas de agua que transporta se sobreenfrían por debajo de los cero grados. En estas condiciones es suficiente cualquier excitación mecánica para que las gotas se congelen bruscamente. Basta que dos gotas choquen entre sí para generar un pequeño grano de hielo. Éste comienza a caer y aumenta de tamaño al congelar nuevas gotas sobreenfriadas con las que choca. Este proceso continúa durante todo el tiempo durante el cual la piedrita de granizo atraviesa la columna de aire con gotas de agua sobreenfriadas.

Ahora bien, a medida que el granizo atraviesa esta columna de aire ascendente también se evapora parcialmente por efecto de la alta fricción, lo que no permite un gran crecimiento de los granos de hielo.

Para que la granizada sea intensa y con piedras de considerable tamaño hace falta aún un ingrediente más. Importantes descargas eléctricas en el medio.

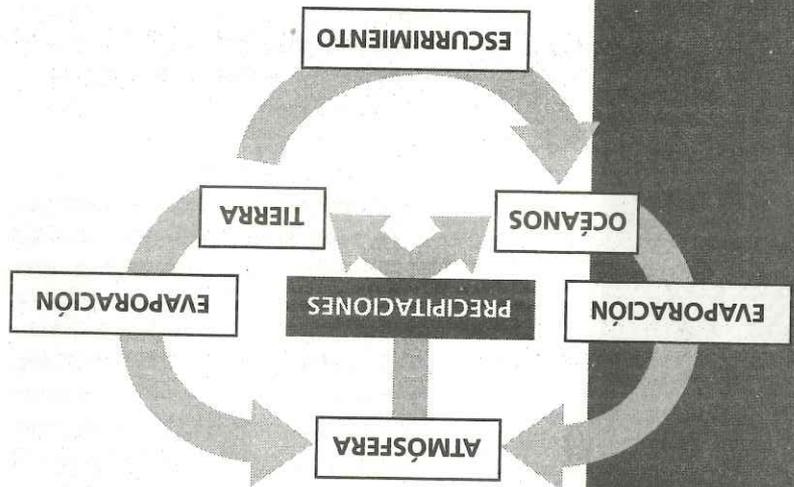
Efectivamente, puede comprobarse que todo cambio del campo eléctrico en el que se encuentran inmersas pequeñas gotas de agua provoca una aproximación entre ellas y un aumento de la condensación. Si se realizan descargas eléctricas dentro de un balón lleno de vapor de agua, rápidamente se observan grandes gotas que escurren por las paredes del recipiente.

Algo similar ocurre durante las tormentas. Tanto los relámpagos como los rayos son descargas de millones de voltios que ocurren entre nubes con distinto potencial eléctrico o entre estas nubes y el piso.

Cada una de estas descargas provoca una colosal concentración de



Ciclo del agua



gotas que con la onda expansiva del trueno salen disparadas en todas direcciones. Cuando esto mismo ocurre con las pequeñas pepitas de granizo, también saltan por los aires aumentando de tamaño rápidamente y originando así esa lluvia de piedras que arruina cultivos, rompe los parabrisas de los automóviles y hacen que escapemos a toda velocidad hacia un refugio seguro.

el suelo, mayor será la cubierta de rocío que se forme durante la noche. Cuando la temperatura ambiente es lo suficientemente baja, ocurre que el intercambio de calor entre la superficie del suelo y la capa de aire que está inmediatamente sobre él produce una diferencia de temperatura de tal magnitud, que esta puede hallarse aún a temperaturas bajas cuando solo dos o tres metros por encima del piso la temperatura no sea inferior a los 4 o 5 °C. En estos casos el rocío da lugar a la formación de la escarcha, que se caracteriza por la aparición de una capa de cristales de hielo sobre el piso y las plantas que puede alcanzar unos cuantos milímetros de espesor. En condiciones un poco más extremas, en particular en ausencia de vientos, la escarcha puede originar una fina y compacta capa de hielo que cubre toda una superficie. Este es el fenómeno conocido como helada y uno de los más temidos por los agricultores, pues en una sola noche puede arruinar todo un cultivo.

!Que se nos viene la helada!

No todas las precipitaciones provienen de las nubes. Algunas de ellas, como el rocío o la escarcha son fenómenos que se dan a nivel superficial, es decir, a nivel del piso y sin la intervención de masas de aire húmedo superiores.

Ambos son fenómenos nocturnos y se acentúan en los momentos iniciales del amanecer. Básicamente se deben a la humedad "guardada" por el suelo. Especialmente las plantas absorben la humedad del suelo y por transpiración la transfieren a la capa de aire que se halla inmediatamente en contacto con ellas. Durante la noche, la temperatura desciende por irradiación y el vapor de agua transferido a la atmósfera se condensa en la misma superficie del suelo, en especial en las hojas y tallos de las plantas. Cuanto más cubierto de vegetación se halle

1. En un cristizador, colocar un papel secante preferentemente de color, echar cierta cantidad de solución de sulfato de sodio saturada.
 2. Colocar el cristizador en un lugar cálido y esperar que el agua se evapore.
 3. Observar los cristales incoloros de la sustancia disuelta.
 4. Mostrar a los alumnos otras sustancias que presenten forma cristalina.
- ? A qué se debe que al solidificarse un líquido o al evaporarse el agua de una solución el sólido toma forma de cristales polihédricos de

Algo sobre los cristales:
Experiencia de Laboratorio:



formas bien definida?

La explicación se encuentra en la teoría molecular para el estado sólido. En dicho estado las moléculas se orientan ordenadamente de manera tal que el sólido nos revela dicho ordenamiento mediante formas regulares. Un caso muy común es el de las formas cristalinas de los minerales que se encuentran en la naturaleza y los cuales se extraen en las minas: minerales que contienen cobre, plomo, hierro, zinc, estaño, etc. Las piedras preciosas también se encuentran en formas poliédricas, unas caracterizan al diamante otras al rubí, otras al topacio etc.

El hielo como hemos dicho también presenta estructura cristalina.

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 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.

Cursos

CIPOD
la obra

Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

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

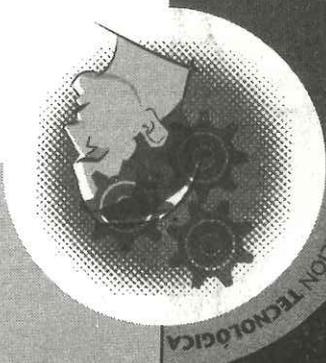
El Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente de (CIPOD) de Ediciones La obra presenta sus cursos presenciales para las áreas de **Ciencias Naturales** y de **Informática** para el **Tercer Ciclo de la Educación General Básica**. Podrán ser organizados por docentes o instituciones educativas de cualquier punto del país. Solicítelos y, como siempre, nuestro equipo docente llegará a su lugar de trabajo.

- ▮ **Recursos naturales y ambiente.**
(Prof. Claudia Viola y Alejandro Lino)
- ▮ **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)

Solicite información a CIPOD-Departamento de Capacitación,
Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires (At.: Lic. Sandro Rivera). Tel./Fax: (011) 4958-1777/ 1779/6283
E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

LA TECNOLOGÍA NOS INVADE.

Por Leandra Fabiana Pressacco



EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Sin lugar a dudas, el uso de la computadora en la escuela presenta un abanico de diversidades dependiendo de varios puntos a considerar.

Cada institución adopta modalidades de funcionamiento diversas teniendo en cuenta la carga horaria, objetivos, contenidos, actividades, software metodológicas y la evaluación que se realiza sobre cada uno de ellos.

Cada uno de estos aspectos y la relación entre ellos, rotulan al área de informática como "problemática".

¿Por qué?

- Porque es un área de cambios permanentes.
- Porque nos encontramos con una población institucional "poco" capacitada en informática educativa.
- Porque hay factores económicos que limitan la concreción de determinados proyectos.
- Porque el área no siempre está a cargo de un docente con sólidos conocimientos en informática.
- Porque los papás, en la gran mayoría, desconocen lo que hace y sabe su hijo.

A pesar de lo planteado, el uso de la computadora en las escuelas es inevitable.

Por parte de la institución brindar un servicio educativo que no contemple el área de informática sería quedar "fuera del sistema"...

"descalificados por la competencia" ... estar en desventaja con el marketing educativo y lo que a mí más me parece de relevancia en todo este análisis se da en torno al alumno: negarle la posibilidad de insertarse a un mundo tecnológico acorde a su época.

Es necesario detenernos en un punto clave para comprender este análisis.

La llegada de las computadoras a la escuela es generada por una necesidad exterior a ella, donde la comunidad educativa, en la mayoría de los casos, permanece ajena a estas decisiones y se encuentra en una "obra" donde hay escenas que desconoce su "escenografía".

Me refiero especialmente a los docentes. Quienes se sienten, en su mayoría, avasallados por esta tecnología, asustados, temerosos de usarla, aplastados por el sentimiento de "no saber nada" ante sus alumnos... justificándose diciendo "no soy de esta época".

Es una actitud reiterativa en todo grupo de docentes una sensación de incertidumbre.. de temor a tocar una tecla y borrar todo... de no ser capaces. Nada más lejano a la realidad.

Volviendo al plano de las emociones...? Quién no ha tenido miedo la primera vez que ha manejado un auto? Como para citar un ejemplo olvidamos que siempre en nuestra "primera vez", desde los

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 o Word para Macintosh. De todas maneras, recomendamos que los documentos sean grabados 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

actos más simples a los más complejos, vivenciamos y manifestamos las más variadas sensaciones. ¿Por qué es de sorprendernos e inquietarnos el tener que usar una computadora?

Tal vez la respuesta cuente con una veta más profunda a tener en cuenta.

Un porcentaje de la actual población docente está formada por profesionales que no han tenido una capacitación informática elemental en sus profesores, ni siquiera el contacto y el aprendizaje suficiente para romper ese grado de ansiedad a lo desconocido.

En consecuencia, se produce un doble conflicto: capacitarse y haciendo uso de esos conocimientos, planificar en consecuencia.

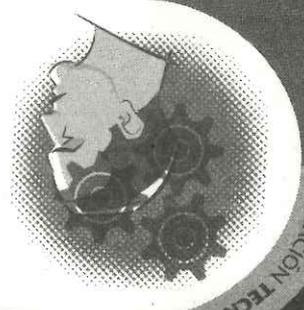
A mi parecer, es un desafío importante el del docente, teniendo en cuenta que al reflexionar sobre nuestra tarea docente, recibimos "presiones", a veces impuestas "de afuera" y a veces de nosotros mismos.

Por todas estas razones, es de suma importancia la capacitación en informática y en informática educativa. Y forma parte de ella, calmar las ansiedades y detenernos a cultivar la confianza del docente.

La paciencia del capacitador y el acompañarlos en este aprendizaje temeroso, respetando sus ritmos de aprendizaje son esenciales para que cada docente comience a despojarse de esos mitos que la sociedad moderna le ha impuesto.

Sin lugar a dudas no es tarea fácil, ya que se conjugan intereses personales, actitudes y aptitudes de cada uno, conviviendo todos bajo la misma institución.

Nos encontramos con aquellos que están dotados de una capacidad que facilita su aprendizaje informático sumándole una actitud positiva, logra su objetivo de capacitarse exitosamente; a lo contrario de su par, el cual la predisposición negati-



va entorpece el proceso de aprendizaje. Es aquí donde nos encontramos con un doble problema. En esta capacitación en particular y dejando de lado las capacidades personales, la actitud es fundamental. Un docente que logra comprender que el uso de una computadora es una herramienta que le permite conocer a sus alumnos en otro ámbito, en el cual despliega un sinnúmero de estrategias y habilidades intelectuales para concretar un objetivo, es un docente que pone de manifiesto una actitud de apertura. Parece fácil lograrlo, lo cual no es así cuando la capacitación no es adecuada.

Lo importante es que desvinculando de lo subjetivo, nos andamos en lo positivo y beneficioso que resulta para nuestros alumnos, desarrollar este proceso de enseñanza aprendizaje tan particular.

¡Se vienen las vacaciones!

Por Mercedes Oliveto y Dalia Zylberberg

Termina el ciclo lectivo y los procesos abiertos al comienzo del año deben cerrarse.

Un paréntesis que separa un curso de otro, descanso imprescindible en el alternativo juego de trabajo y ocio, sueño y vigilia.

Es hora de balances, de reflexionar acerca de lo hecho en este período.

Y ahí viene el tema: ¡Evaluación!

En la tarea docente, los resultados obtenidos se cotejan con las expectativas de logro planteadas, las que a su vez, habrán tenido en cuenta el diagnóstico previo de cada grupo.

Evaluar la tarea implica no sólo valorar los resultados, ya que éstos cobran sentido en relación al punto de partida y dependen del mayor o menor acierto de los caminos elegidos.

Entonces la evaluación aparece como un todo complejo, con comienzo y final, y donde a su vez hubo sucesivos "comienzos" y "cierres" de cada proyecto, a través de los cuales se fue avanzando en los contenidos.

El tema se hace aún más difícil en las áreas artísticas, donde los resultados son bastante imprevisibles, ya que no responden a un "modelo" conocido de antemano, sino que son producto de la creatividad y capacidad de representación de los niños; siendo lo "visible", a veces, sólo una señal de los cambios que ocurrieron "por dentro".

En efecto, estas materias son esencialmente formativas y las técnicas son herramientas puestas al alcance de cada niño para que con esos medios logre expresar sus deseos, gustos y descubrimientos.

Hacer arte es dar forma, organizar el caos de sensaciones, intuiciones sentimientos y emociones, en una estructura que pueda comunicarnos con los otros, y aún más: con nosotros mismos.

¿Qué evaluamos?

Es importante en cada etapa, poder revisar lo ocurrido, entender qué se hizo y por qué, pensar cómo el grupo llegó hasta este punto; sabiendo que éste es un paso más en el camino del crecimiento, porque la creatividad y el aprendizaje no se terminan en una etapa: siempre es posible reabrir puertas y acceder al paso siguiente.

Si nos limitáramos a evaluar resultados sería como poner punto final. Al evaluar procesos nos damos cuenta que cada logro alcanzado es sólo una parte de un todo.

Al poner énfasis en el producto hacemos un "corte transversal" detenido en el tiempo, que nos permite registrar detalles; como si fuera una foto fija.

Observar el proceso llevado a cabo, nos brinda la visión de un "Corte transversal", dinámico y dialéctico, donde los detalles se pierden un poco de vista, pero se puede observar la línea de continuidad del desarrollo, permitiendo así la decantación de lo aprendido.

Una y otra visión se complementa, ya que tanto el camino como la meta alcanzada son igualmente importantes.

¿Cómo evaluamos?

Las producciones artísticas (pic-





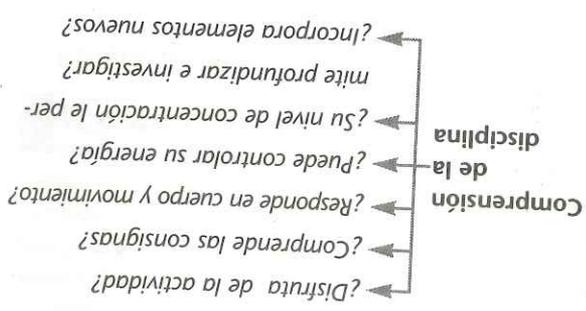
tóricas, musicales, coreográficas, etc.), implican una manifestación externa que refleja una inquietud interior. En el caso particular de Expresión Corporal, la obra y el artista se aunan en un mismo instrumento: el cuerpo.

El movimiento es efímero, no puede atraparse; puede si congelarse en una imagen, o guardarse registrado en un video, pero lo más importante es lo que queda en la memoria motriz y sensorial, como huella de las experiencias vividas.

El instrumento de evaluación puede organizarse en forma de grilla, teniendo en cuenta el desempeño del niño en el área socioafectiva, en relación con sus compañeros y con el docente; referente a los vínculos que establece, si puede compartir ideas y materiales, si acepta las pautas y los acuerdos establecidos, si desarrolla actitudes de colaboración y participación, si respeta los tiempos y opiniones de los otros, y las producciones propias y ajenas.

En el área cognitiva, se evaluarán aspectos tales como la comprensión de los signos propios del lenguaje (Proceso de comunicación), la incorporación de nuevos contenidos (Educación del Movimiento), la posibilidad de aplicación y transferencia de los mismos y si elabora trabajos propios (Proceso de creación); todo esto teniendo en cuenta las posibilidades de cada etapa evolutiva. (ver art. Nº 1, "Expresión Corporal en E.G.B. 1 y 2". La obra Revista de Educación. Julio 2000, Nº 949).

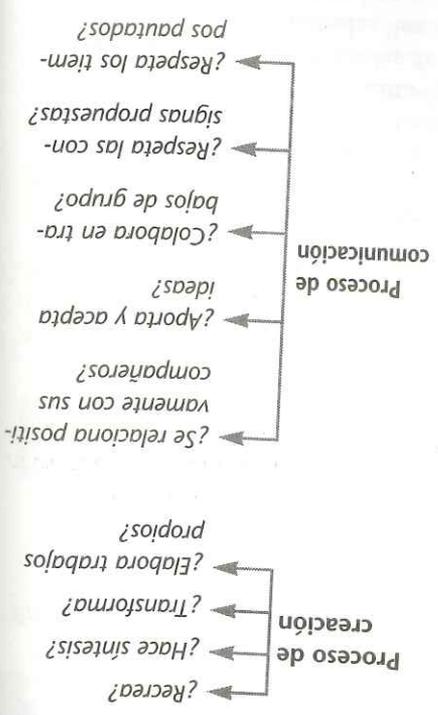
Guía para la elaboración de una grilla de evaluación



A través de la guía recién planteada, estamos evaluando a cada niño y su inserción en el conjunto de pares; también el proceso de desarrollo por el grupo es algo a ser evaluado, sobre todo en los aspectos de la dinámica grupal que hicieron posible avanzar en el terreno de los conocimientos, a través del denominado proceso de enseñanza - aprendizaje.

Justamente, en relación con ese proceso, es el propio docente el que puede hacer su autoevaluación, observando en forma global su rol como conductor del mismo, y en cada caso, lo oportuno de sus intervenciones, la riqueza de los recursos ofrecidos, la adecuación a las condiciones proporcionadas por el marco institucional, en cuanto al aprovechamiento de los medios existentes. También si la estimulación y el planteo de los temas y actividades propuestas fueron propios para la creación. Si tuvimos presente que los intereses infantiles

¿A quién se evalúa?



son diferentes a los de los adultos, y si el tiempo otorgado a cada unidad temática fue suficiente para su profundización.

En la medida en que hayamos partido de un diagnóstico acertado y tenido en cuenta que el proceso educativo es dialéctico y dinámico, habremos ayudado al desarrollo y crecimiento del grupo.

Si bien todos esos ítems valen para evaluar el rol docente en general, en las materias artísticas se agregan otras cuestiones.

A la vista de los resultados, podemos preguntarnos:

- ¿Fomenté la sensibilización?
- ¿Permití que se expresaran con libertad?
- ¿Tuve capacidad de escucha?
- ¿Favorecí la búsqueda estética de cada uno?
- ¿Las producciones logradas fueron auténticas?
- ¿Propicié actitudes de respeto por lo producido?
- ¿Crearon y re-crearon, o copiaron?
- ¿Disfrutaron o cumplieron?
- Y yo, ¿cumplí o disfruté?

Don Pavey, en su libro "Juegos de Expresión Plástica", formula el siguiente interrogante: "¿hasta qué punto el alumno acepta el aprendizaje o se limita a tolerarlo?".¹

Tratemos de recordar cómo hemos vivido las evaluaciones en nuestra época de alumnos.

Al respecto Osvaldo Krasnanski reflexiona:

"La calificación en general llegaba al padre, que de esta manera controlaba cómo su hijo marchaba en la escuela. Y de acuerdo a ese número, a esa letra, o a lo que fuera, uno recibía (recibe) la palmadita, la sonrisa o el reproche... esto último en el mejor de los casos. A partir de ahí se generaba (se genera) que los chicos hagan o dejen de hacer por la nota, y no por el placer

que puedan sentir por el trabajo mismo. Esto implicaba (implica) que los niños repriman el disfrute de todo el proceso hasta no saber el resultado del mismo, generando un sistema de "premios" y "castigos" que lo apartan de la creación, haciéndolo centrar su atención en el producto de su trabajo. Confundiendo los docentes, de esta manera, los medios con los fines.

Tenemos entonces que la estructura de la escuela, de la enseñanza, se basa en el resultado, en la **NOTA FINAL: APROBÓ, NO APROBÓ.**"²

En conclusión, la evaluación es una etapa necesaria para valorar el crecimiento del grupo y de sus integrantes.

El alumno aprende y el docente también. La experiencia enriquece a ambos. Cada grupo implica un nuevo desafío: nos hace ejercer la propia creatividad, indagar los recursos personales y renueva nuestra capacidad de juego y de disfrute por el hacer.

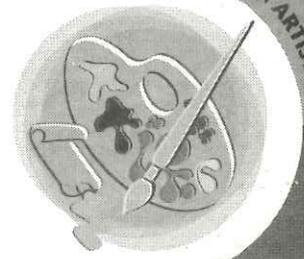
Y ahora sí; ¡Hasta la vuelta de las vacaciones!

Bibliografía utilizada:

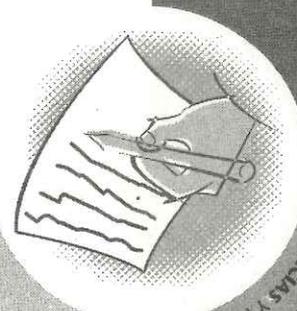
1. Pavey, Don: **Juegos de expresión plástica.** Ed. Ceac
2. Krasnanski, Osvaldo: **El árbol azul.** A Construir.

Mercedes Oliveto es Prof. Nac. de Expresión corporal. Directora del Instituto Gandhi. Docente U.B.A.

Dalia Zylberberg es Prof. De Expresión Corporal. Docente del Instituto Gandhi. Ambas son capacitadoras del CIPOD-La obra.



Por Judith Kenigsberg, Silvina Pisano, Karín Sabune y Sandra Sanricca



EXPERIENCIAS Y PROYECTOS

SUGERENCIAS

- Se podrá utilizar video filmaciones de publicación de colecciones, publicaciones de revistas y radiales y, a partir de ellas, analizar con los alumnos sus características.
- Este proyecto puede integrarse con el área de música y expresión corporal, creando jingles con coreografías.
- Los alumnos podrán construir utilizando cartón, cilindros y papeles, etc., un muñeco y preparar el afiche publicitario del mismo.
- Las publicaciones y/o jingles preparados por los alumnos se pueden presentar al resto de la comunidad educativa, a través de una exposición, una feria, etc.

Fundamentación:

En nuestra experiencia como docentes, con frecuencia escuchamos y somos receptores de la inquietud y la crítica social relacionada con la poca o la total falta de lectura por parte de los niños, sobre todo si comparamos con la experiencia escolar de generaciones anteriores. Sin embargo creemos que, en la actualidad, los niños, aún aquellos que están inmersos en los grupos sociales más carenciados, están permanentemente estimulados por variados tipos de textos.

Consideramos de vital importancia la actitud de la escuela, en general y de los docentes en particular para poder utilizar estratégicamente los distintos modos de comunicación. El desafío, entonces, consiste en formar lectores críticos y autónomos. Para ello es fundamental que los chicos puedan aprender a discriminar las variadas situaciones en las que deben comprender y producir mensajes escritos, teniendo en cuenta los motivos y las personas a quienes están dirigidos.

Tomando en consideración lo antes expuesto es que hemos elegido utilizar, en un marco didáctico, el texto publicitario. Como lo expresan claramente Ana María Kautzman y María Elena Rodríguez en su libro *La escuela y los textos*, "Estos textos (publicitarios), que están estrechamente relacionados con las expectativas y las preocupaciones de la comunidad, son los indicadores típicos de la sociedad de consumo...".

Atendiendo al hecho irrefutable de que los niños entran en contacto desde la más temprana edad, con

este tipo de texto en las calles, cine, negocios, etc., es que nos parece una herramienta muy útil para acercarlos a los primeros intentos de sus características.

Este primer contacto podrá sentar las bases para el estudio más pormenorizado del texto publicitario en los siguientes grados.

Objetivos:

- Identifiquen portadores de texto de vigencia social.
- Exploren los distintos elementos que componen al lenguaje visual.
- Logren ampliar los procesos de simbolización mediante las posibilidades que brinda el lenguaje visual.
- Adquieran una posición crítica ante los medios de comunicación social.
- Resuelvan situaciones problemáticas comprando y vendiendo productos, tomando en cuenta las experiencias de la vida cotidiana.
- Utilicen en la computadora un procesador de texto simple.
- Elaboren un jingle musical para vender determinados productos.
- Expongan clara y coherentemente sus ideas y opiniones frente a sus pares.
- Respeten la opinión de los otros.
- Logren trabajar en pequeños grupos en forma cooperativa y ordenada.

Tiempo estimado de ejecución:

Un mes (aproximadamente).

Este proyecto fue implementado en el Primer año del Primer ciclo E.G.B durante el actual ciclo lectivo.



Propuesta didáctica:

A continuación les presentamos la serie de actividades llevadas a cabo durante la realización del proyecto.

Las mismas fueron elaboradas siguiendo una secuencia lógica flexible, cuya implementación queda sujeta al contexto de cada escuela y a las necesidades de cada grupo de alumnos.

Área de Lengua

1ª. Etapa: Así son las publicidades.

• La docente propondrá a los alumnos armar una caja de lectura; con envases vacíos, folletos y avisos publicitarios de revistas y diarios.

• Jugarán al: Veo, Veo... ¿qué lees? En pequeños grupos o en forma individual, los alumnos irán pasando, sacando un texto de la caja y "vendiendo" el producto seleccionado en voz alta, al resto del grupo, enunciando beneficios, usos, características, materiales, etc.

• La docente realizará una preselección de los contenidos de la caja, tomando sólo los avisos de diarios y revistas. Los alumnos los clasificarán por su uso, por edades a quiénes van dirigidos, etc.

• Se analizará el tipo de letra (color, tamaño, etc.) teniendo en cuenta los textos destacados de aquéllos que están en segundo plano.

• Los alumnos elegirán imágenes publicitarias de la caja, jugarán a publicitar con mímica. Por grupos, harán la mímica y el resto deberá

Cursos



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 Juegos en el primero y segundo ciclos de la E.G.B. 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)

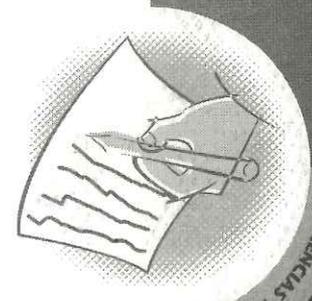
! Juego y creatividad en la E.G.B: todo un desafío.

(Prof. Hugo Grisovsky)

• Solicite información personalmente o por carta:

CIPOD: Agrelo 3923 (1224) Capital Federal. (At: Lic. Sandro Rivera) Tel/Fax (011) 4958-1777 / 1779 / 6283

Email: edicioneslaobra@ciudad.com.ar



BIBLIOGRAFÍA

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Primer Ciclo. República Argentina.* 1996.
- Kaufman, Ana María y Rodríguez, María Elena: *La escuela y los Textos.* Buenos Aires, Santillana, 1993.

Judith Kenigsberg es Profesora de Enseñanza Primaria.

Silvina Pisano es Profesora de Enseñanza Primaria.

Karin Sabune es Profesora de Enseñanza Primaria.

Sandra Sanricca es Profesora de Enseñanza Primaria.

descubrir de qué producto se trata. • Se trabajará la información literal e inferencial de los textos publicitarios seleccionados.

Se tendrá en cuenta para ello, tres niveles distintos de clasificación de publicidades:

- a. Con componente gráfico del producto a publicitar y la marca del mismo.
- b. Con referente gráfico no específico del producto, pero con texto que infiera de qué se trata.
- c. Sin gráfico del producto ni texto alusivo.

Estos tres niveles son un ejemplo de clasificación. Pueden ser tomados en cuenta otros según los objetivos del docente.

- Los alumnos elaborarán hipótesis del por qué y el para qué de estas formas de publicitar. Las mismas quedarán registradas en una afiche elaborado en forma grupal.

2ª. Etapa: Somos publicistas

Las actividades en esta etapa estarán enfocadas específicamente a la producción de textos publicitarios escritos.

- La docente pedirá a los alumnos que traigan a la escuela un juguete o algún objeto en particular, elegido por ellos. Cada uno lo describirá oralmente, especificando su uso, beneficios, etc.
- Cada alumno diseñará una publicidad gráfica para el elemento elegido, siendo este el borrador que se utilizarán en el área de tecnología.
- Después de la redacción del primer borrador, en forma individual o grupal, se realizará la corrección de los mismos.

Área de Tecnología

Se podrá utilizar el software educativo **CRAYOLA, WORD** o similar. • Se les permitirá a los alumnos jugar, para investigar y familiarizarse con los software, conociendo así los distintos utilitarios de los mismos. • Transcribirán los borradores de las publicidades en la PC.

• Según el nivel de los alumnos realizarán las ilustraciones de las mismas, utilizando las imágenes prediseñadas en Word o los distintos utilitarios en Crayola.

Área de Matemática

• Con los productos de la caja y los que traerán los alumnos, se preparará un negocio en el aula (se destinará un rincón o espacio del salón para el armado del mismo).

• Se confeccionará una lista de precios de los distintos productos.

• Jugarán realizando la compra-venta de los productos.

• Se resolverán situaciones problemáticas en las formas oral y escrita. Las mismas se irán graduando en nivel de dificultad y rango numérico según la población a la que va dirigida la propuesta.

Por ejemplo:

- Nivel nº 1. ¿Cuál es el producto más caro, y el más barato? Ordenar los precios de mayor a menor.
- Nivel nº 2. ¿Cuánto comprar un paquete de galletitas y dos caramelos. ¿Cuánto dinero voy a gastar?
- Nivel nº 3. Tengo \$ 10, compré una caja de té. ¿Me sobró dinero?
- Nivel nº 4. Me quedaron \$ 28, gasté \$ 36. ¿Con cuánto dinero salí de mi casa?
- Los alumnos, reunidos en pequeños grupos redactarán distintas situaciones problemáticas que inter-cambiarán para ser resueltas por otros.
- Se entregarán distintos cálculos, utilizando los números de la lista de precios y los alumnos deberán redactar los enunciados para los mismos. Se leerán y discutirán en forma oral con el grupo total.
- Para los alumnos de 2º ciclo, podrá implementarse el uso y confección de boletas de venta, facturas, recibos, etc.

La informática como instrumento para la evaluación

Por María Alicia Córdoba y Stella Maris Satuf

Abocados en la tarea de elaborar un instrumento de evaluación nos apoyamos en la variedad de posibilidades que nos ofrece la informática. Proponemos un modelo de evaluación que el docente puede construir con programas utilitarios y el alumno resolver desde la computadora. Ofrecemos las rutinas para que el docente pueda diseñar desde la PC los distintos elementos: tablas, gráficos, formato de texto, que el alumno pueda resolver la evaluación desde la computadora.

Algunos conceptos.

“La evaluación es parte del proceso didáctico que puede aportar información a los estudiantes, acerca de sus propios aprendizajes y a los profesores acerca de los efectos de su enseñanza sobre dichos aprendizajes”. (1)

A través de la evaluación los docentes pueden: comprender e interpretar los avances y los retrocesos en el proceso de aprendizaje de los alumnos, autoevaluarse juzgando la eficacia de las técnicas y métodos utilizados.

La evaluación “pretende valorar el resultado del trabajo escolar apreciando todas las variables que inciden en ese proceso. Aspira a conocer y valorar, no sólo los resultados sino también la correlación entre ellos y los medios usados.”

La evaluación es un proceso que juzga y aprecia el progreso de los alumnos de acuerdo con los fines propuestos.

La evaluación descarta improvisaciones y observaciones no controladas. (2)

Utilizamos la evaluación como un instrumento de análisis, investigación y reflexión.

Propósitos de la evaluación.

- Conocer la realidad educativa.
- Valorar dicha realidad.
- Proponer estrategias para corregir aquellos aspectos que se manifiestan como negativos.
- Determinar el nivel de conocimientos con otros logros de los alumnos.
- Proporcionar una base adecuada para la asignación de calificaciones.
- Proporcionar un conocimiento adecuado de las dificultades individuales y colectivas como punto de partida para futuros aprendizajes.
- Estimar la efectividad de técnicas y métodos de enseñanza.
- Estimular el aprendizaje de los alumnos.
- Conocer las posibilidades de los alumnos en orden a la valoración de su rendimiento.
- Conocer el proceso y desarrollo de la actividad educativa, valorando las variables que inciden en ese desarrollo (planes, métodos, estrategias).
- Ayudar al alumno.
- Conocer el logro de los objetivos, el progreso de los alumnos y la efectividad del plan.
- Renovar críticamente los planes.
- Informar a la familia.

Funciones de la evaluación.

F. diagnóstica

Es la base de la adaptación de la enseñanza a las características y exigencias de cada situación de aprendizaje, tomando medidas correctivas precisas.

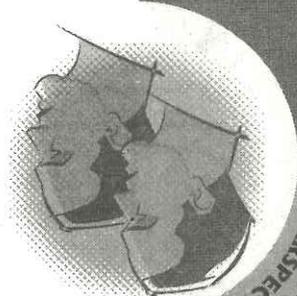
F. predictiva

Se podrán pronosticar rendimientos. Servirán de base para la orientación profesional.



Para darle a un texto un formato numerado o de viñetas se seguirán los siguientes pasos:

- Seleccionar el texto.
- Ir a menú Formato. Hacer un clic.
- Hacer un clic sobre Numeración y viñetas y allí hacer un clic sobre el esquema elegido.



- Como hacer una tabla y darle distintos formatos?
- 1. Hacer clic en el lugar del documento que se desea insertar una tabla.
- 2. Ir a menú Tabla en la barra de Menú.
- 3. Deslizar el mouse hasta insertar y hacer un clic en Tabla.
- 4. Determinar el número de filas y columnas que sean necesarias.
- 5. Completar los datos desplazando el cursor a cada celda utilizando el teclado con las teclas de flecha-izquierda-arriba-abajo o con el mouse haciendo un clic en la celda que se desea escribir.
- 6. Finalmente se dará el formato a la tabla, utilizando Autoformato de tabla desde el menú Tabla o seleccionando la tabla con el mouse ubicándolo a la izquierda de la Tabla y con el puntero en flecha hacer clic y sin soltar arrastrar el mouse. Luego ir a Formato - Bordes y establecer un diseño.
- Alineando texto en las celdas de la tabla.
- Hacer un clic con el botón derecho del mouse en la celda que se desea modificar.
- Desplazar el mouse hasta Alineación de celdas y hacer un clic con el botón izquierdo en el formato elegido.

F. orientadora
Permitirá tomar decisiones de ayuda estimulando el desarrollo del alumno.

F. de control
Asegura el control del progreso educativo.

Instrumento de evaluación.

Introducción.

Cuando diagramemos el instrumento de evaluación intentemos hacernos las siguientes preguntas:

- El nivel de dificultad es acorde con el grupo?
- Son útiles para evaluar otros aspectos del aprendizaje?
- Permiten integrar todas las fuentes consultadas?
- Dan oportunidad para demostrar originalidad en la organización del pensamiento?
- Favorecen habilidades para relacionar hechos?
- Obligan a integrar sus ideas en torno a una idea central?
- Las preguntas se refieren a aspectos importantes o detalles?
- Permiten apreciar el aprendizaje de los distintos niveles de conocimiento?
- Se pueden contestar todas en tiempo razonable?
- Pueden contestarse por sí o no?

Objetivos	Aplicar los conceptos de perímetro, superficie, números fraccionarios en la resolución de problemas. Utilizar lenguaje gráfico matemático en el proceso de la información. Comunicar la información obtenida.
------------------	---

Contenidos seleccionados	<p>Matemática:</p> <p>Perímetro.</p> <p>Área: concepto.</p> <p>Medición de superficie utilizando distintas técnicas.</p> <p>Fraciones: concepto. Usos. Formas de representación.</p> <p>Uso de fracciones para describir situaciones concretas.</p> <p>Localización, lectura e interpretación de información matemática presentada en forma escrita o visual.</p>
---------------------------------	---

Tabla de especificaciones.

Clasificación de los objetivos.
Para elaborar los ítems correspondientes al instrumento de evaluación.

Nuevamente una tabla, ya describamos la rutina para diseñarla en Word.



luación se toma como base la clasificación de los objetivos para explicar jerárquicamente los distintos niveles cognitivos según su complejidad, ordenados de acuerdo con las dificultades y progresos crecientes, distinguiendo seis categorías básicas en el campo cognitivo:

- Conocimiento.
- Comprensión.
- Aplicación.
- Análisis.
- Síntesis.

La clasificación ofrecerá la base para confeccionar o diseñar la tabla de especificaciones y será de utilidad para diseñar el instrumento de evaluación.

8. terópodos
 9. triángulo 210 m^2
 rectángulo 234 m^2
 cuadrado 324 m^2
 10. paralelogramo 189 m^2
 rombo 250 m^2
 triángulo 225 m^2
 trapecio 360 m^2
 11.

Andesaurus	Argentinosaurus y Patagonichus	Abelisaurus
Abelisaurus		Rebbachisaurus
Rebbachisaurus		
Gigantosaurus		

	Conocimientos	Comprensión	Aplicación	Análisis	Ítem	%
Perímetro			4		4	13
Unidades de medida		4	4		8	27
Superficie			9	1	10	33
Fracciones de un entero				3	3	27
Total		4	17	4	25	100

Recordá las rutinas de trabajo para diseñar tablas.

Clave de corrección.

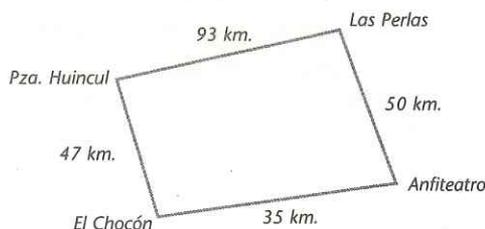
1. 225 km
2. varias opciones
3. V
F 675000 m
F 6750 hm 675.000 dm
4. 4725 km
5. 4725 km
 4050 km
6. 9 días
5 días
7. 210 m^2
 250 m^2

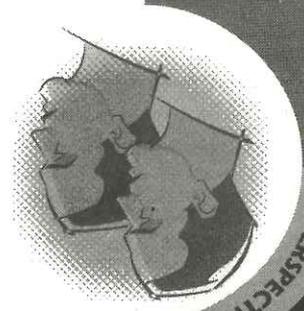
Presentamos nuestra evaluación.

Entrenamiento para dinosaurios en el Parque Cretácico de la Patagonia

Te proponemos acompañar a los dinosaurios a realizar su entrenamiento físico para "la gran caminata".

En la 1ª etapa tendrán que realizar tres vueltas al trote alrededor del Parque Cretácico todos los días durante una semana.





1. Marcar con una cruz la distancia del circuito.

- 236 km
- 255 km
- 225 km

• Zonas de alimentos: espacios en blanco.
Cada representa 10 m².

Ya conoces la distancia del circuito. No la olvides.

Si fuera un rectángulo, ¿cuánto medirían sus lados?

Si fuera un romboide, ¿cuánto medirían sus lados?

Si fuera un cuadrado, ¿cuánto medirían sus lados?

a. ¿Qué distancia recorrerán en un día?

Completar V (verdadero) o F (falso), en este caso escribir la respuesta correcta.

6750 hm

675 m

6750 dm

b. ¿Cuántos km deberán recorrer para cumplir con el entrenamiento?

2. a. ¿Qué distancia recorrerán en...?

Una semana	5 días 23 horas 12 hora 30 minutos
------------	------------------------------------

b. Indicar en cuántos días recorrerán:

- ← 4725 km
- ← 3375 km
- ← 6075 km

En busca de alimento para recuperar energías.
Los saurópodos seleccionarán las hierbas y los terópodos saldrán de cacería.

¿A cuál de estas figuras equivale la superficie recorrida por los saurópodos?

saurópodos

terópodos

b. ¿Quiénes recorrieron mayor superficie?

Superficie recorrida por los saurópodos

Superficie recorrida por los terópodos

a. Completar:

terópodos

saurópodos

Datos: $b = 39\text{ m}$
 $h = 6\text{ m}$

Datos: $h = 35\text{ m}$
 $b = 12\text{ m}$
 $l = 18\text{ m}$



¿A cuál de estas superficies equivale la superficie recorrida por los terópodos?



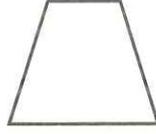
Datos:
b = 21 m
h = 9 m



Datos:
d = 20 m
D = 25 m



Datos:
b = 25 m
h = 18 m



Datos:
B = 45 m
b = 35 m
h = 9 m

“La gran caminata”.

Los dinosaurios recorrieron los siguientes trayectos del perímetro del Parque Cretácico de 225 km. Estos son los resultados finales:

a.

Nombre del dinosaurio	Clasificación según su alimentación	Lugar donde fue encontrado	Trayectos recorridos
Andesaurus	Herbívoro	El Chocón	2/3
Argentinosaurus	Herbívoro	Pza. Huincul	2/5
Abelisaurus	Carnívoro	Lago Pellegrini	5/3
Patagonychus	Carnívoro	20 km al oeste de Pza. Huincul	6/15
Gigantosaurus	Carnívoro	El Chocón	173 km

b. ¿ Quién recorrió?

Más de la mitad del circuito

Igual distancia

Más de una vuelta

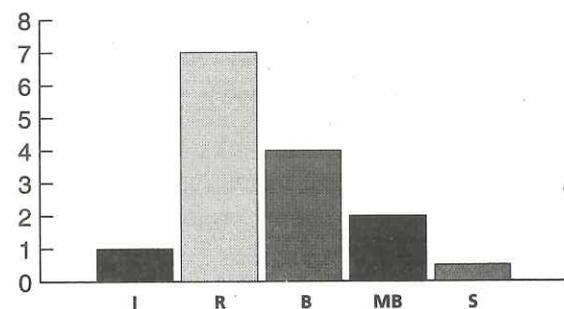
Resultados de las evaluaciones.

Los resultados de las evaluaciones podrán expresarse a través de gráficos y tablas.

Gráficos: ¿ cómo hacerlos?

1. Ir con el mouse a la Barra de Menú .
2. Desplegar el menú Insertar haciendo un clic con el botón izquierdo del mouse.
3. Seleccionar Gráfico en la opción Imagen.
4. Reemplazar los datos de la Hoja de datos por los obtenidos en los resultados de las evaluaciones.
5. Cerrar la Hoja de datos o hacer un clic en la hoja del documento.
6. Hacer un clic sobre el gráfico con el botón derecho del mouse
7. Elegir en el menú contextual la opción Objeto gráfico - Modificar.
8. Luego se activará una barra de menú donde desplegando el menú Gráfico y eligiendo la opción Tipo de gráfico se podrá optar por los distintos estilos.
9. Ir a Gráfico - Opciones de gráfi-

co para agregar títulos, leyendas y referencias.

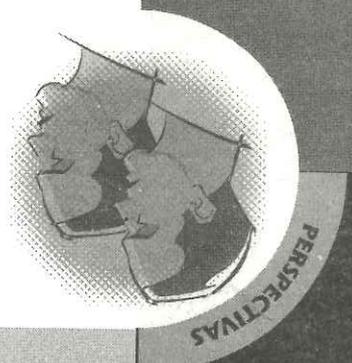


¿Cómo agregar al documento casillas para completar como las del ejercicio 1?

1. Para ello se puede insertar un cuadro de texto desde la barra de menú Insertar o desde la barra de Herramientas.
2. Seleccionar haciendo un clic.
3. Ubicar el mouse donde sea necesario el cuadro.
4. Hacer un clic y sin soltar desplazar el mouse hasta lograr el cuadro apropiado.
5. Luego se puede completar el texto.

¿Cómo diseñar figuras en un documento de Word como las usadas en el ejercicio 3.b.?

Utilizar Autoformas haciendo un clic. Desplazar el mouse hasta Formas básicas y allí elegir la figura con un clic. Ir al documento, ubicar el mouse y haciendo un clic y sin soltar arrastrar el mouse hasta conseguir la figura del tamaño deseado.



Una tabla.

Nombre y apellido	Perímetro	Superficie	Unidades de medida	Fración de un entero	Puntaje final	R.E: resultados esperados. R.O: resultados obtenidos.							

Recordad las rutinas de trabajo para diseñar tablas.

Una vez confeccionadas las tablas será conveniente Guardarla como plantilla para ser utilizada como nuevo documento cuando sea necesario utilizarla en un nuevo trabajo.

Para ello deberá seguir los pasos siguientes:

Una vez realizada la Tabla ir al menú Archivo, haciendo un clic seleccionar la opción Guardar como. Allí seleccionar donde se desea Guardar (podrá ser en C:, en disquete, Mis documentos, etc.), asignar un nombre al archivo.

En Guardar como tipo seleccionar la opción Plantilla de documento. Así cada vez que sea necesario completar una ficha para un alumno sólo abriremos esa plantilla y completaremos con los nuevos datos para guardar posteriormente el documento creado.

No olvidéis que presionando el botón derecho del mouse podréis desplegar el menú contextual que permite realizar modificaciones sobre el texto, corregir ortografía, buscar sinónimos.

Menú contextual:



Las imágenes se podrán cambiar de lugar en el documento: Ubicar el mouse sobre la imagen. Hacer un clic con el mouse y sin

Desde la Barra de Menú. Hacer un clic en Insertar. Desplazar el mouse hasta Imágenes y allí elegir Imágenes prediseñadas. Se abrirá una ventana con un catálogo de imágenes que se podrán buscar por categoría o escribiendo una palabra para facilitar la búsqueda en el espacio: Buscar los clips. Hacer clic en la categoría y luego en la imagen seleccionando la opción insertar representada con un icono similar a este

¿Cómo insertar imágenes prediseñadas como las siguientes?

Presionar	TAB	Ir a la celda siguiente	Ir a la fila siguiente o anterior	Desplazarse por la tabla	Fecha arriba, abajo, derecha, izquierda
-----------	-----	-------------------------	-----------------------------------	--------------------------	---



soltar desplazar el mouse y la imagen se podrá cambiar de lugar.

¿Cómo cambiar el diseño de la imagen?

Presionando el botón derecho del mouse sobre la imagen y trabajando con el menú contextual haciendo un clic en Objeto imagen y luego Abrir se podrán cambiar el diseño desplegando el menú con-

textual y seleccionando Modificar puntos.

Allí seleccionar el sector que se desee modificar y haciendo un clic sobre cada punto arrastrar el mouse sin soltar y se podrá ir modificando la forma de la imagen.

También utilizando el menú contextual podrán modificarse los colores entre otros atributos.

¿Cómo trabajará el alumno frente a la PC para resolver la evaluación propuesta?

Contenidos de Informática que deberá manejar.

- Abrir y cerrar un archivo guardado en un disquete usando la Barra de Herramientas o la Barra de Menú.

1. Abrir un archivo guardado en disquete de 31/2.

Ir a Mi PC.

Hacer doble clic.

Hacer un clic en disquete de 31/2.

Hacer doble clic en el archivo que corresponda.

2. Cerrar un archivo.

Ir a Menú Archivo.- Cerrar-

Aceptar a la solicitud de guardar los cambios realizados al documento.

- Típear los datos en los espacios correctos posicionándose con el mouse y usando el teclado.

- Leer el documento utilizando la barra de desplazamiento.

Utilizando el mouse se podrá hacer avanzar la hoja. Posicionar el mouse en la barra de desplazamiento hacer un clic y sin soltar desplazar el mouse hacia arriba o abajo según sea necesario.

- Guardar los cambios realizados al documento.

Ir a la Barra de Menú - Archivo-Guardar o utilizar el icono de la Barra de herramientas representado con un disquete.

- Imprimir el documento desde la Barra de herramientas o desde la Barra de Menú.

Utilizar el Menú Archivo- Imprimir. Establecer la cantidad de copias. Luego hacer un clic en Aceptar.

- Cerrar el archivo.

Ir a la Barra de Menú- Archivo - Cerrar.

- Extraer el disquete.

Referencias bibliográficas

1. Carlino, Florencia R.: *La evaluación educativa. Historia, problemas y propuestas*. Aique, 1999, p. 83

2. *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. 1ra. ed. Kapelusz. Manual Fermín. 1992.

Bibliografía

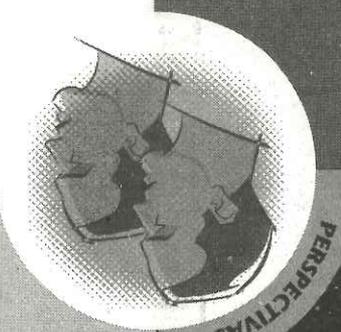
- *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. 1° edic. Kapelusz. Manual Fermín. 1992.
- García Ramos: José Manuel: *Bases pedagógicas de la evaluación*. 1° reimpresión. Guía práctica para educadores. Síntesis. 1994.
- Carlino, Florencia Ruth: *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Aique. 1999.
- Rodríguez Dieguez, José Luis y Tejedor Tejedor, Francisco Javier: *Evaluación educativa de los aprendizajes*. 1° edic. Universidad de Salamanca. España. 1996.
- Lafourcade, Pedro D: *Evaluación de los aprendizajes*. 6° reimpresión. Bogotá, 1987.
- Bonaparte, José F.: *Los dinosaurios de la Patagonia*. Bs. As., Museo de Ciencias Naturales, 1998.
- Palma, Miguel: *Aventuras con la ciencia. Dinosaurios*. Albatros, 1996.
- *Atlas de lo extraordinario. La era de los dinosaurios*. Volumen I y II. Edic. del Prado. Madrid, 1994.
- Ente para el Desarrollo de la margen Sur: Cipolletti. Río Negro. Parque Cretácico.

María Alicia Córdoba es Profesora de matemática y Matemática Aplicada. Profesora de Informática. Co- autora del libro "La computadora en el aula" (Tango Ediciones, 2000).

Stella Maris Satuf es Profesora para la Enseñanza Primaria. Especialización en Informática Educativa. Co- autora del libro "La computadora en el aula". (Tango Ediciones, 2000).

Mapas conceptuales: ¿una estrategia cognitiva válida hoy? (1ra. parte)

Por Susana Caballero de Saita



ya tomaron una 1ª decisión: han elegido leer este artículo; ahora se suceden otras decisiones más comprometidas con el propio interior). Le proponemos una lectura interactiva.

¿Qué pienso acerca de los mapas conceptuales?
 ¿Qué me lleva a pensar así?
 ¿Por qué me interesa leer este artículo? ¿qué deseo lograr con esta lectura?
 ¿Qué tengo yo para aportar a este mensaje?
 ¿Voy a usar esta estrategia?
 ¿Cómo voy a diagramar mi aprendizaje en cuanto al uso de la misma?
 ¿Qué sabes tengo?
 ¿cuáles me faltan?
 Bueno, ¡allá voy!

mo por ejemplo:
 ¿Válida para quién? ¿quién los utiliza?
 ¿en qué momentos? ...
 ¿Vigente para qué?, ¿cómo?, ¿para quiénes? ...
 ¿Dónde nos posicionamos para hacer esta afirmación? ¿desde qué lugar la hacemos?

En este primer artículo no vamos a poder responder a todas las preguntas que nos formulamos (intentaremos lograrlo a lo largo del camino que recorramos juntos mediantezados por la escritura), pero comencemos con esta reflexión:

Las ideas que consideramos ciertas son la base para la acción, es decir, generan resultados comparables con nuestras creencias. Según palabras de Emmerik, "dan forma y color a nuestras experiencias".

Si deseamos "crecer" a partir de esta lectura, si esperamos producir algún cambio en nosotros mismos, tendremos que recorrer un trayecto ya marcado por quienes han estudiado en profundidad la complejidad del pensamiento:

- Identificar el estado presente.
- Tomar conciencia de la calidad de nuestros pensamientos (enfrentar nuestros puntos débiles).
- Identificar el estado deseado.
- Ver la posibilidad positiva del cambio (pensar sólo en lo que sí se quiere y construir en la práctica el proyecto mental-utilización creativa de la visualización-).
- Tomar la decisión de evolucionar y actuar para ello (Uds., lectores,

Es normal una tendencia a mantener lo que uno tiene -y es saludable saberlo-, pero si se acepta el cambio, se genera una buena disposición y cuando se genera la alegría de nuestro aprendizaje personal, "comenzamos a experimentar los poderes superlativos de la CAPACIDAD DE APRENDER CON EL CEREBRO TOTAL Y TODOS LOS SENTIDOS" (Hunt, 1997).

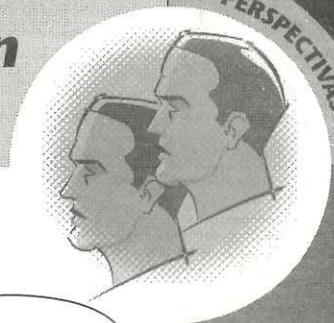
Empecemos con un ejercicio de precalentamiento mental:

1. ¿Qué le sugieren estos términos?

MAPA CONCEPTUAL

MAPA CONCEPTUAL

La importancia de los mapas conceptuales en la construcción del conocimiento en el aula.



Abra la mente y piense en todas las posibles conceptualizaciones que adjudica a esos términos. Escriba las asociaciones que pensó y guárdelas de testigo (para evaluar sus progresos a medida que va siguiendo el tema).

2. Ahora veamos qué dicen los autores sobre los mapas conceptuales:

Muchas veces, durante la formación docente no tenemos en claro por qué los Profesores asignan lecturas de diversos autores y nosotros, en nuestros resúmenes, batimos y mezclamos a nuestro gusto (o como podemos).¹ Cada autor habla desde una concepción.

La lectura de definiciones no es una de las más amenas, pero si Ud. pudo hacerla en forma comprensiva, reconociendo el aporte de cada autor, ya estará sacando sus conclusiones acerca de los mapas conceptuales y a la vez, percibirá la necesidad de conocer en profundidad los conceptos que se van a organizar en un mapa conceptual para establecer un correcto orden jerárquico de los mismos y relaciones pertinentes.

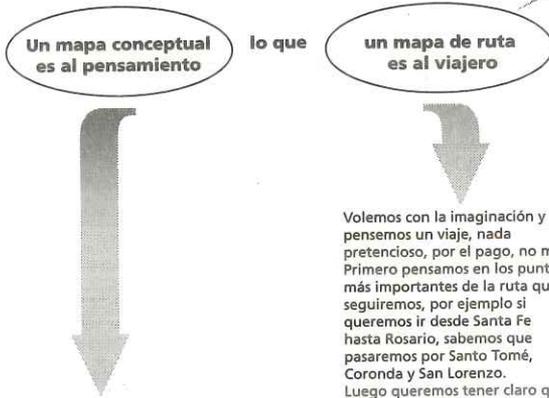
Le proponemos que retome sus conceptos previos y permita que crezcan:

Complételos, realice correcciones con el aporte de los autores leídos, o ambas cosas.

¿Se enriquecieron?, ¿se fortalecieron?

Una analogía nos puede ayudar a comprender qué decimos cuando hablamos de mapa conceptual:

¹ Los autores elegidos para este tema, se ubican en un enfoque cognitivo.



Cuando "viajamos" con el pensamiento, también necesitamos: primero, tener claros los conceptos más importantes, los que incluyen a otros, para luego ir desagregando los otros que se derivan de aquéllos. Eso es justamente lo que hacemos cuando "trazamos" un mapa conceptual.

Volemos con la imaginación y pensemos un viaje, nada pretencioso, por el pago, no más. Primero pensamos en los puntos más importantes de la ruta que seguiremos, por ejemplo si queremos ir desde Santa Fe hasta Rosario, sabemos que pasaremos por Santo Tomé, Coronda y San Lorenzo. Luego queremos tener claro qué otras localidades encontraremos en esa ruta y haremos un mapa más detallado, ubicando de Norte a Sur Sauce Viejo (entre Santo Tomé y Coronda), Barrancas, Monje y Maciel (entre Coronda y San Lorenzo) y Capitán Bermúdez y Granadero Baigorria (entre San Lorenzo y Rosario).

Y aquí surge, otra vez, la necesidad de definir con precisión un término clave que utilizamos con frecuencia quienes somos docentes pero que pocas veces nos detenemos a analizar:

CONCEPTO Algunas definiciones

Veamos qué encontramos en la Resolución 43/95 del Consejo Federal de Cultura y Educación:

"El conocimiento -en cualquier área- requiere información. Las informaciones constituyen hechos o datos. Desde los conceptos se les otorga sentido a esos hechos o datos, o sea, se los comprende." "Necesitamos un sistema de conceptos para poder comprender los datos."

Ejemplo:

- CONCEPTO → Primer Gobierno Patrio. Revolución, Patria,
- SISTEMA DE CONCEPTOS → Emancipación, Gobierno, Colonia, Monarquía, Independencia, etc.

MAPAS CONCEPTUALES: Algunas definiciones

• Los creadores de los mapas conceptuales: Novak y Gowin, (1988: 33).

"Un mapa conceptual es un recurso esquemático para presentar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones."

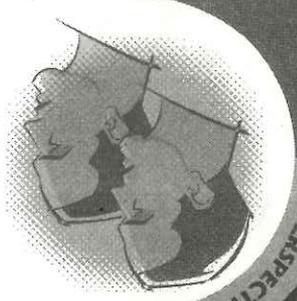
"Los mapas conceptuales son instrumentos para negociar significados."

• Neisser (1981).

"El mapa conceptual es un caso concreto de esquema, pues posee algunas características básicas de los esquemas, señaladas por Sierra y Carretero (1990):

- Organización del conocimiento en unidades o agrupaciones holísticas, es decir, que cuando se activa uno de los ejemplos, también se activa el resto.
- Segmentación de las representaciones holísticas en subunidades interrelacionadas.
- Estructuración serial y jerárquica de las representaciones. En los mapas conceptuales resalta sobre todo la jerarquización, de la misma manera que no tiene en cuenta como característica importante la ordenación temporal."

• Ontoria y otros (1995). "Los mapas conceptuales



constituyen un método para mostrar, tanto al profesor como al alumno, que ha tenido lugar una auténtica reorganización cognitiva (Novak) porque indican con relativa precisión el grado de diferenciación de los conceptos que tiene una persona.”

• Bogliño, Norberto (1997). “Los mapas conceptuales son representaciones gráficas de relaciones significativas entre conceptos que adquieren forma de proposiciones.”

“En el plano científico los conceptos se relacionan con otros adquiridos previamente- por ejemplo para comprender el concepto de localidad es necesario establecer una relación con los conceptos: estado de los cuerpos y tiempo.

Los hechos se aprenden por repetición y se olvidan rápidamente. Los conceptos se comprenden; constituyen aprendizajes significativos que se adquieren de manera gradual. Obviamente es más complejo comprender (conceptos) que memorizar (hechos).”

Fouriez, Gérard y otros (1997): **Saber sobre nuestros saberes** “El término “concepto” en el lenguaje corriente se refiere generalmente a un modelo más preciso que el término “noción”. Así, se pasa de una noción -más o menos vaga- de “ciudad” a un concepto más preciso cuando se quiere hablar en una discusión científica de geógrafos.”

Ejemplo:

“La familia, en tal teoría sociológica, la fuerza de las teorías newtonianas; la célula tal como se define en citología; un lápiz, definido por un diseñador”.

Coll, Pozo, Sanabria y Valls (1995): “Los contenidos de la reforma: “En la vida cotidiana, los conceptos, según una feliz expresión, nos liberan de lo particular. Si no dispusiéramos de categorías y conceptos, cualquier objeto (por ejemplo, esas tijeras, la pluma con la que escribo o la silla en la que estoy sentado) sería una realidad nueva, diferente e imprevisible. Los conceptos nos permiten organizar la realidad y poder predecirla.”

“Los conceptos y categorías nos permiten reconocer clases de objetos (perros, tijeras, sillas o climas) a los que podemos atribuir características similares más allá de ciertos cambios aparentes (unas sillas son de madera y otras no, unas tienen

el respaldo redondeado y otras alargado, etc.)”

Pero a estas características de nuestros conceptos cotidianos, los conceptos científicos -los que mayoritariamente son objeto de ins-trucción- añaden la pertenencia a sistemas conceptuales organizados. Un concepto científico no es un elemento aislado, sino que forma parte de una jerarquía o red de conceptos.

El perro no es simplemente un objeto con ciertas características, sino que es un animal, vertebrado, mamífero, etc.

Una característica fundamental de los conceptos científicos es que están relacionados con otros conceptos, de forma que su significado proviene en gran medida de su relación con esos otros conceptos.

Para comprender el concepto de “velocidad” es necesario establecer una relación entre conceptos previamente formados de espacio y tiempo; para entender el concepto de “burguesa” es necesario relacionarlo con el de proletariado, la distribución de los modos de producción, su diferencia con otros sistemas económicos.

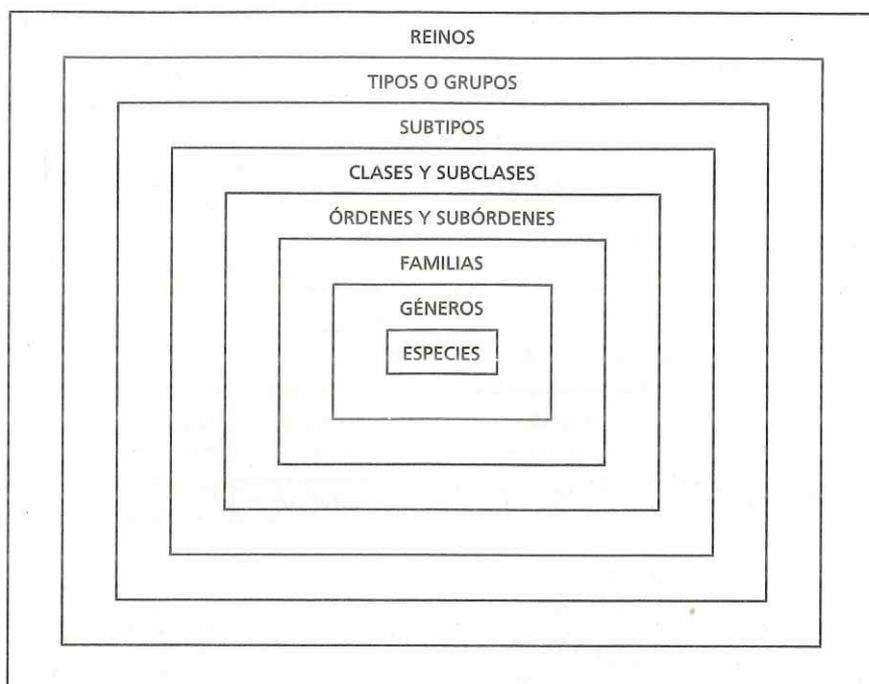
Este recorrido por las significaciones otorgadas al término concepto, aunque algo árido, quizás, para muchos lectores, es muy interesante por la apertura que da a nuestro pensamiento.

Si después de esta u otras lecturas más detalladas de las mismas volveríamos a consultar los contenidos conceptuales de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, ¿Tendríamos la misma comprensión de los conceptos que se nos propone enseñar?

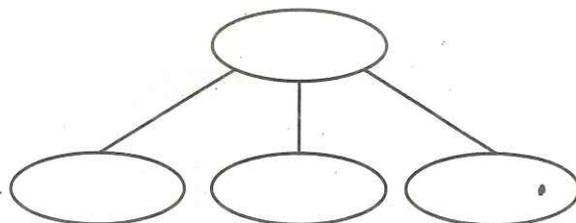
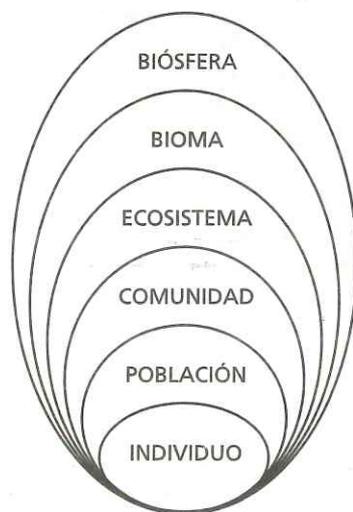
¿Hemos enriquecido nuestra mirada porque reconocemos que los conceptos no existen aislados, sino formando campos o sistemas conceptuales? ¿Visualizamos la importancia de presentar los conceptos generadores y sus relaciones claras para que nuestros

alumnos puedan aprender de verdad y en profundidad los contenidos?

CAMPO CONCEPTUAL: Un ejemplo de las Ciencias Naturales: Niveles de inclusión.



Otro ejemplo de las Ciencias Naturales: Niveles ecológicos de la organización de la naturaleza

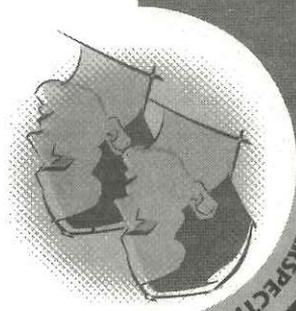


1. NATURALEZA - TIERRA - AGUA - AIRE
2. ANIMALES - VEGETALES - ALIMENTOS - MINERALES
3. ZAPATERÍA - FARMACIA - JUGUETERÍA - VERDULERÍA - NEGOCIOS

Reflexione para autoevaluar la producción: El concepto ubicado en el nivel superior, ¿los incluye a todos los ubicados en el nivel inferior?

¿Por qué le proponemos trabajar con tan pocos conceptos y tan fáciles? Porque es la mejor manera de comenzar en este tema de la reorganización de conceptos. Así de simple.

Le proponemos otros ejercicios para posibilitarle un compromiso mayor con el tema que nos ocupa. ¿Puede organizar los siguientes conceptos ubicando el inclusor en el nivel superior y los incluidos en un segundo nivel? Así:

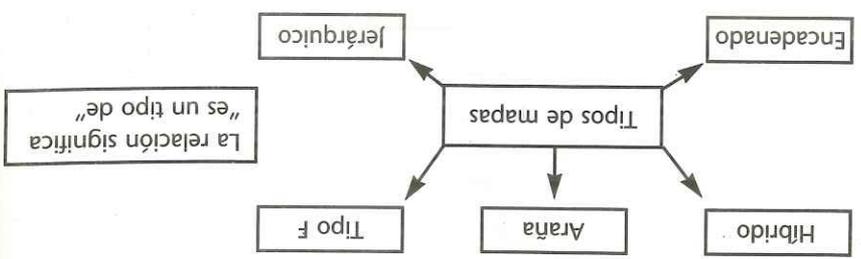


Distintos mapas de ruta.

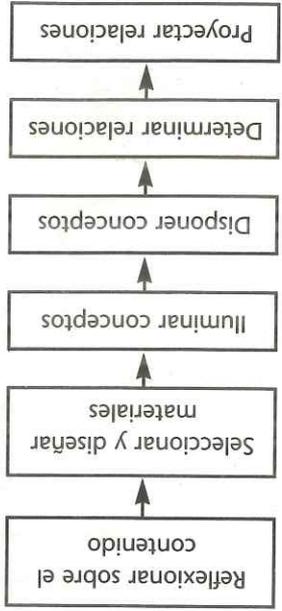
Retomemos la analogía para avanzar en el tema que nos ocupa en este artículo. Así como los mapas de ruta no son todos iguales, algunos tienen una forma de mostrar un recorrido, otros tienen otra, unos registran las localidades que con objetividad son las más importantes por ser capitales provinciales o cabeceras de departamento, mientras que otros ignoran algunas importantes y consignan otras (como los periódicos nacionales o de programas televisivos de Capital Federal, o de Internet), lo mismo ocurre con los mapas conceptuales.

Ahora bien, la cuestión de la forma puede no afectar a la esencia, como veremos a continuación; pero la omisión de conceptos clave dejaría al descubierto algún error conceptual o de relaciones de conceptos.

1. Araña



2. Encadenado



3. Jerárquico

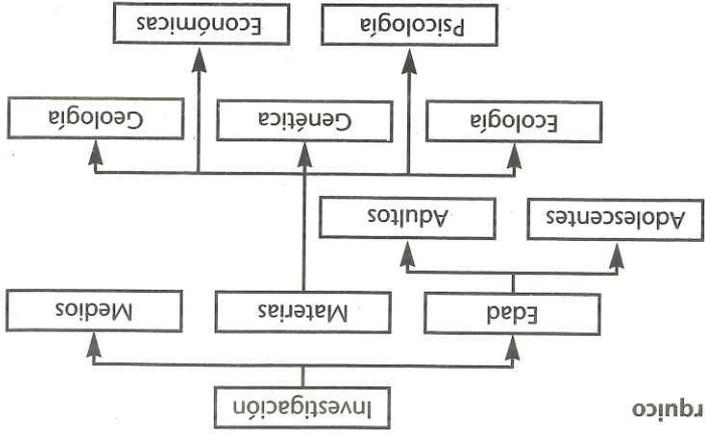


Tabla 30. Adaptado de Jones (1987) por Jesús Beltrán (1996)



“Se pueden distinguir tres clases de mapas conceptuales según Jones y otros (1987): Mapas araña, mapas encadenados y mapas jerárquicos. Cada uno de éstos representa un tipo diferente de estructura de contenido. Estos tres no agotan la lista ya que habría que considerar también los mapas híbridos (por ejemplo, muchos mapas jerárquicos contienen organizaciones tipo araña” (como lo indica el gráfico).

“En los mapas conceptuales las relaciones tienen un nombre, y el nombre de la relación se escribe entre conceptos o se incluye en una leyenda que contiene los símbolos para las relaciones. Así, para el mapa araña el nombre de la relación “es un tipo de” se incluye en una leyenda. Para el mapa encadenado la relación “conduce a” se incluye también en la leyenda pero también se puede escribir entre cada uno de los estadios o pasos de la secuencia. En el mapa jerárquico el nombre es “subsume”. Si se tienen los conceptos mapeados y las relaciones nombradas se puede lograr otro aspecto importante de los mapas, el establecer proposiciones.”

“Los mapas conceptuales tienen características definidas y valores muy acusados. Los mapas conceptuales representan relaciones significativas entre conceptos, estructurados de forma jerárquica, de manera que unos conceptos se subsumen en otros conceptos más generales, y en estructuras jerárquicas distintas: descubren conexiones correctas o incorrectas entre las proposiciones; permiten compartir, discutir y hasta negociar los significados; facilitan el descubrimiento de las ideas previas sobre un tema determinado; sugieren lazos de conexión entre el conocimiento nuevo y el ya adquirido; y señalan el rol del profesor y el del estudiante en la construcción del conocimiento.”

“Los mapas conceptuales son, por lo general, jerárquicos, ya que el aprendizaje significativo se produce más fácilmente cuando unos conceptos se subsumen en otros conceptos más amplios. En este sentido, los conceptos más generales y más inclusivos deben estar en la parte superior del mapa y los conceptos más específicos se colocan abajo.

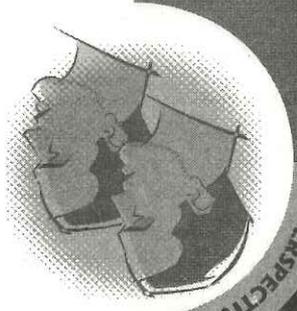
Como las relaciones supraordinadas y subordinadas pueden cambiar en diferentes partes del aprendizaje, cualquiera puede elevarse hasta el tope de la posición supraordinada y, sin embargo, retener una relación proposicional con otros conceptos del mapa.

A lo mejor, resulta extraño para algunos que un mismo conjunto de conceptos se pueda representar con dos o más jerarquías distintas, pero la extrañeza desaparece si pensamos que las redes neurales establecidas son muy complejas y tienen muchas conexiones. Esto explica la existencia de patrones alternativos de significados disponibles al emplear conceptos almacenados en la memoria para extraer significados de un texto expositivo. Es algo parecido a lo que ocurre cuando en un mismo patrón visual unas veces vemos dos rostros o una copa, como ocurre en el fenómeno perceptivo de las figuras ambiguas reversibles. De esta forma la técnica de los mapas conceptuales permite externalizar conceptos y proposiciones.

“Aunque el aprendizaje no puede ser compartido porque es personal e intransferible, los significados sí pueden ser compartidos, discutidos y hasta negociados. Y a esto ayudan los mapas conceptuales.” (Jesús Beltrán, 1996.)

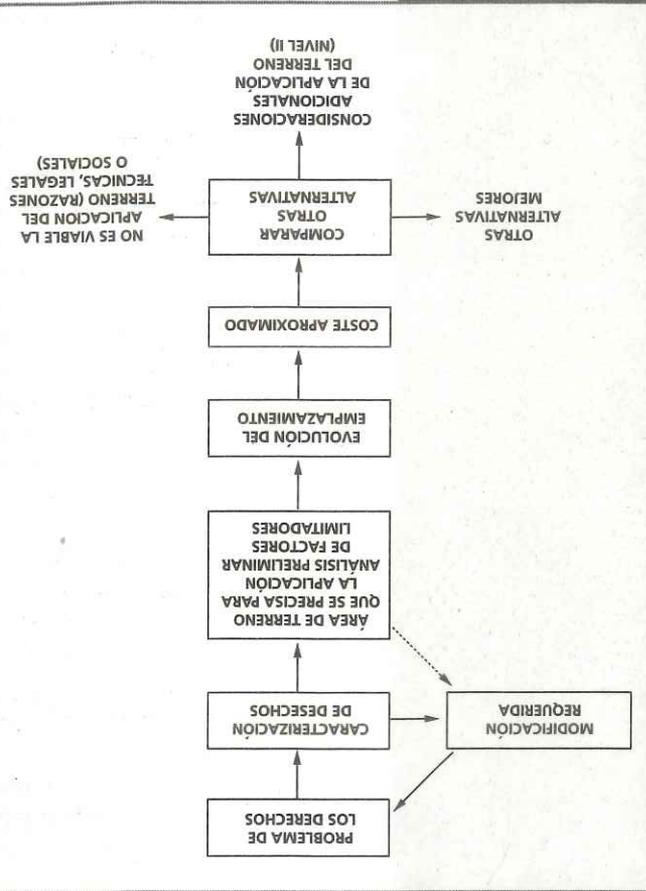
Veamos algunos mapas conceptuales construidos en las aulas:
¿Qué tipo de mapa es cada uno según la clasificación de Jesús Beltrán?

PERSPECTIVAS



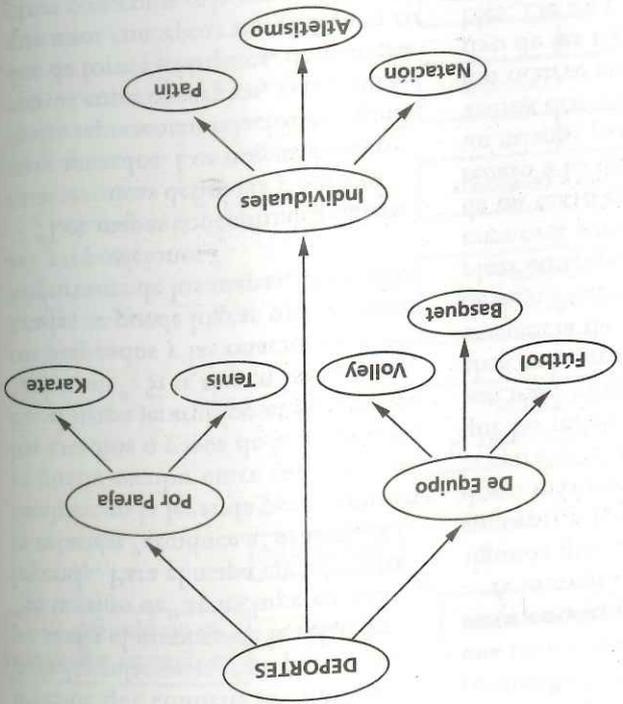
Bibliografía.

• Novak, J. y Gowin, B. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Cap. 2: Mapas conceptuales para el aprendizaje significativo. Punto 1.

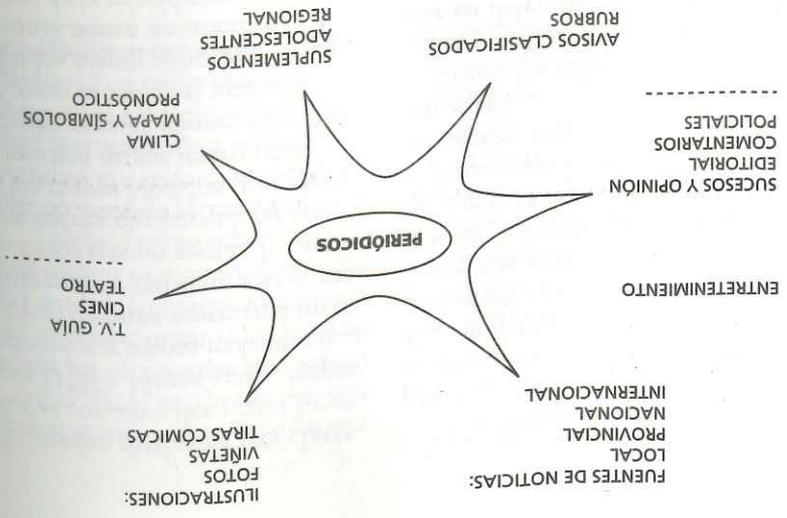


Opción por el aprendizaje por construcción.

El aprendizaje por construcción es un aprendizaje generativo o de 2º orden, desde la perspectiva del Aprendizaje Dinámico porque tiende a la transformación de los modelos mentales. Quien aprende realiza un proceso que, a partir de la incorporación de la



información con intervención de todos los sentidos, implica: Organizar los distintos elementos de información relacionando unos con otros. Crear un entramado de ideas o conceptos teniendo en cuenta alguna característica conceptual común. Efectuar una relación conceptual lógicamente establezca una conexión de signi- que se establezca una conexión de signi- ficados. Buscar la conexión de la nueva información con los conocimientos que se poseen. La tecnología nos ofrece una imagen muy precisa para clarificar la dife-





rencia entre esta vía de aprendizaje por construcción y aquella del aprendizaje por asociación, cual es la metáfora de la fotocopiadora: "no fotocopiar" el documento, sino "reorganizarlo" dándole un nuevo enfoque.

Una vez transitado el momento de la incorporación de la nueva información y su conexión con los conocimientos previos (construcción estática), se produce un proceso de elaboración y organización que implica la reestructuración de los conocimientos existentes (construcción dinámica). Se tiende a asimilar estructuras de conocimiento.

Es relevante, en esta postura, la mirada amplia, múltiple de quien aprende, ver la situación desde perspectivas diferentes y negociar significados (para lo cual es necesario el otro con quien dialogar, intercambiar lo que cada uno posee -en cuanto a conocimientos-, compartir; en el caso de un lector o lectora solitario/a al momento de tomar contacto con el artículo, sería muy valioso que en un encuentro con otros colegas comparta con ellos sus conocimientos sobre esta estrategia y comiencen a recorrer juntos el camino de profundizarla en la práctica).

Para que se produzca el proceso de construcción significativa tienen que darse condiciones referidas a:

- **Material de información:** que tenga lenguaje accesible y esté organizado internamente (coherencia interna).
- **Sujeto de aprendizaje:** que quiera aprender, que pueda generar una conexión entre la nueva información y los conocimientos que posee para poder iniciar la reorganización de lo nuevo. El aprendizaje es idiosincrático.
- **Práctica del pensamiento reflexivo:** la analogía del deporte ilustra bien esta expresión. Un equipo de voleibol necesita dedicar tiempo para entrenarse y su entrenador será quien detecte fortalezas y debilidades para hacerlas conscientes y poder afianzarlas o bien superarlas o corregirlas, según sea el caso.

Aquí va un ejemplo de una producción realizada por un grupo de niños de 4º año, de la misma escuela,

sobre el texto que a continuación se transcribe:

"La corteza terrestre es la capa más delgada de la geosfera; su espesor aumenta en los continentes y disminuye bajo los océanos.

Es sólida y está formada por rocas de distinto tipo; según como se hayan formado se las agrupa en sedimentarias, magmáticas y metamórficas.

Cuando los sedimentos provienen de partículas muy pequeñas se denominan arcilla; si son más grandes, arena; en cambio, si son mayores a esta última, se los llama cantos rodados".

En este enfoque didáctico, hay otro eje relevante que queremos puntualizar: la conciencia constructiva. Ésta se sostiene en dos pilares fundamentales: CONCIENCIA y TIEMPO.

- Hacer conciente el propio proceso de aprendizaje (darse cuenta de lo que se está haciendo y del significado que se da a lo que se hace), para plantearse nuevos escalones de aprendizaje (conciencia de hacia dónde se quiere ir).
- Darnos un tiempo (pero tiempo activo) para pensar en las ideas que son nuevas para nosotros. Pensar reflexivamente implica tener plena conciencia del proceso de "llevar y traer conceptos, uniéndolos y volviéndolos a separar".

A modo de cierre.

Instalemos en cada aula, desde el Nivel Inicial, una cultura del pensamiento y de la comunicación y logremos alcanzar con nuestros alumnos una educación de calidad.

Busquemos estrategias que nos ayuden para ello. Hoy les proponemos una que consideramos muy útil para enseñar a pensar, porque requiere la exteriorización de nuestros pensamientos.

Es en la producción del mapa conceptual cuando nos damos cuenta que la certeza que teníamos no era tal, y salta a nuestra vista el error conceptual o de relaciones entre conceptos, porque el acto de exteriorizar lo que pensamos, y más aún, volcarlo al papel, pone en evidencia los errores que antes no se percibían por estar capturados en nuestro interior.



Susana Caballero de Saita es Profesora en Ciencias de la Educación con quince años de experiencia en la docencia Primaria, actualmente miembro del Dpto. de Capacitación del Profesorado en E.G.B. 1 y 2 de la Escuela Normal Superior N° 32 "Gral. José de San Martín" de la ciudad de Santa Fe y profesora de Práctica de la Enseñanza en 2º y 3º año de dicho Instituto.

Los niños y las niñas: sujetos de derechos.

Por María Andrea Dakessian y María José Sabelli

ropa que portaban ni por los trabajos que efectuaban. La infancia es una construcción de la modernidad definida por la atribución de ciertas características a un conjunto particularizado de la población, características condensadas en diferentes instituciones y en ciertos discursos científicos y normativos.

Es en Europa y posteriormente en Estados Unidos donde se producen los valores, creencias, actitudes y prácticas sociales con respecto a la familia, la sexualidad, la moral, la educación, que organizan verdaderos universos de significación; al instituirse como ideologías hegemónicas ejercen verdaderos patrones de ideal de vida y de normalidad aún para países o sectores sociales donde los niños no alcanzan los niveles elementales de alimentación (Ana M. Ferrández).

En el proceso de historización se ve cómo los niños atraviesan un largo proceso en donde se pasó de "pensarlos" en tanto mascotas graciosas (especialmente a los más pequeños), "menores" incapaces respecto de los adultos, a verlos y respetarlos como sujetos de derecho. A la vez y bastante tardíamente se esta visibilizando a las niñas detrás del rótulo de niños o niñas.

Empecemos por las niñas, con el lugar particular que ocupan "las niñas". Tanto el discurso de la vida cotidiana como el discurso educativo dan cuenta de la invisibilidad de la niña.

La niña no es algo dado sino mas bien una producción histórico-social. En tal sentido, una primera diferencia es que no siempre hubo "la niña" por más que haya habido niñas. Generalmente, el universo semántico y social de niñez omite las

Hace varios siglos los niños compartían con los adultos las actividades lúdicas, educacionales y productivas. Los niños no se diferenciaban de los adultos ni por la

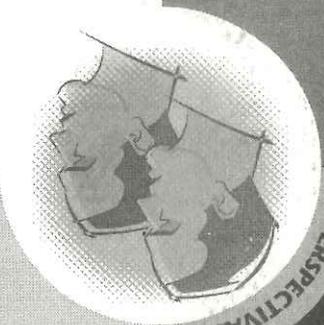
Los niños y las niñas: ¿y sus derechos?

El fragmento de Galeano muestra cómo desde distintas perspectivas vas la misma situación, los mismos objetos, puede ser vistos de maneras muy diferentes.

Intentamos en nuestros escritos poner a jugar otras miradas alrededor de cuestiones que a veces se presentan como obvias, naturalizadas y unificadas.

En el marco del cuestionamiento de lo obvio, de la interrogación de lo familiar, en escritos anteriores recorrimos la historización del colectivo docente, la mujer docente en los inicios del sistema educativo, la apelación a su vocación "natural". Abordamos la temática del género desde la construcción de la identidad femenina, los estereotipos que se reproducen en el trabajo cotidiano de los docentes. Nos acercamos a revisar la manera en la que en nuestras prácticas dejamos plasmadas nuestras representaciones sobre los géneros. También nos acercamos a la concepción del niño en la modernidad y en nuestros tiempos, cómo se fue construyendo a lo largo de la historia la idea de "niño" con entidad propia diferente a otros colectivos de la sociedad.

Este escrito es un cierre de las temáticas construidas durante todo este año, pero también sigue siendo una revisión de miradas, intentando sintetizar algunas ideas conjugadas con los derechos de los niños.



PERSPECTIVAS

De Eduardo Galeano, *Puntos de vista 1*:

Desde el punto de vista del búho, del murciélago, del bohemio y del ladrón, el crepúsculo es la hora del desayuno.

La lluvia es una maldición para el turista y una buena noticia para el campesino.

Desde el punto de vista del nativo, el pintoresco es el turista.

Desde el punto de vista de los indios del Mar Caribe, Cristóbal Colón, con su sombrero de plumas y su capa de terciopelo rojo, era un papagayo de dimensiones jamás vistas.



particularidades de la niña en tanto suele tomar como modelo al niño (y no a cualquier niño).

La niña es un sujeto diferente del niño y del gran universo de la infancia.

El lugar que ocupa la niña es un lugar atravesado, entre otras cosas, por el género y la clase social de pertenencia.

Ante la obvia pregunta de si existe la niñez podríamos contestarnos que sí. Ya que fue posible construir desde diversos campos del conocimiento lo idéntico, proponemos, también, la posibilidad de avanzar en la construcción de lo diferente. La posibilidad de resaltar las diferencias y lo distinto (que permanecen ocultas en las generalizaciones) implica no legalizar desigualdades.

Por otro lado para pensar a niños y niñas como sujetos de derecho es necesario abordar el concepto de ciudadanía.

Todas las sociedades con algún tipo de organización democrática se fundan, implícita o explícitamente, en un tipo ideal de ciudadanía. Esta noción, que como toda construcción histórica y social va variando en el devenir del tiempo, implica un status de igualdad de derechos y obligaciones.

Históricamente, la ciudadanía se desplegó junto con el capitalismo, el estado moderno (al igual que la concepción de niño) y el derecho racional-formal.

La categoría del "ciudadano" históricamente comenzó a cobrar relevancia a partir de las transformaciones en el orden político y social de la Europa Medieval que con la emergencia de los Estados Nacionales marcaron el reemplazo de las relaciones feudales para pasar a

relaciones más individualistas en términos de autoridad y un ideal de relaciones más igualitarias. La noción de ciudadanía se relacionaba también con el nuevo patrón económico que emergía con la Revolución Industrial y adquiere un papel rutilante en la Revolución Francesa.

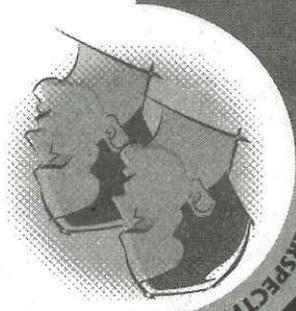
"Ese contrato social se basó en un concepto de igualdad restrictivo porque se asimiló a HOMBRE sólo a aquéllos que de manera plena pudieran ser protagonistas de dicho contrato, es decir el que pudo legítimamente identificarse, considerarse igual. Esto excluyó a grandes sectores sociales. El paradigma de lo "HUMANO" se hizo sobre la base del hombre blanco, pudiente, instruido y heterosexual. (Por ejemplo, aun cuando la revolución de 1848 en Francia, sólo podían votar los que pagaban 300 francos de impuestos a la propiedad y para ser elegido debía pagarse 1000 francos)" (Lipszic, 1999).

La ciudadanía no es un atributo que los individuos tienen o poseen, es un proceso de construcción social y de aprendizaje.

El aporte de T. Marshall (1950)¹, es un clásico para el abordaje al tema de la ciudadanía. Se parte de considerar que el ciudadano es un poseedor de derechos, los cuales le permiten ser tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales, éste autor realiza una distinción analítica básica (que luego fue reformulando) de tres dimensiones de la ciudadanía (entendida siempre como titularidad de derechos):

- la dimensión de los derechos civiles (libertad, igualdad ante la ley, derecho a la propiedad, derecho al trabajo);
- la dimensión de los derechos po-

1. Marshall tomando como referencia la experiencia inglesa realiza su clásica tipología: el siglo XVIII corresponde a la expansión de los derechos civiles (las Cortes de Justicia aparecen como institución central), el XIX al avance de los derechos políticos (el Parlamento ocupa el centro de la escena) y el XX a la emergencia de los derechos sociales (los Servicios Sociales son el principal soporte).



Bibliografía.

Ana M. Fernández: La invención socio-histórica de la Niña o las niñas que la Niña no deja ver. (En: La invención de la niña. UNICEF.)

Galcano, E.: Patas para arriba. La escuela del mundo del revés. Catálogos 1999.

Lipszyc, C.: Construyendo ciudadanía. (En: Lo público y lo privado. Compartiendo estrategias para la construcción de la paridad en las relaciones de género. Centro de documentación en políticas sociales. Documentos / 22. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.)

Marshall, T.: Citizenship and Social Class and Other Essays. Londres, Cambridge University Press, 1950.

Moro, J.: Ciudadanía y políticas sociales. (En: Políticas sociales y derechos humanos. Centro de documentación en políticas sociales. Documentos / 16. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.)

Yannoulas: Género y edad. (En: Frigirto y otros (comps.): Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Centros de Estudios Interdisciplinarios, Novedades Educativas, 1999.)

líticos (acceso a la toma de decisiones a través del sufragio y a la posibilidad de ser electo);

- la dimensión de los derechos sociales (el acceso a los bienes colectivos o servicios públicos con la salud y la educación).

Si bien esta clasificación es fuertemente cuestionada y criticada por el marcado acento evolucionista casi natural de los derechos de ciudadanía y por la unidireccionalidad que conlleva, puede ser una categoría revisable pero útil para pensar sobre determinados derechos.

Los derechos de los niños se inscriben en la última dimensión.

El 20 de noviembre de 1989 la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Los artículos que la constituyen están basados en los principios de la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1959 y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Hay dos ideas que recorren el contenido de la Convención y que queremos resaltar:

- Por una lado, la consideración del niño, de la niña y los y las adolescentes como sujetos de pleno derecho, merecedores de respeto, dignidad y libertad, abandonando con este enfoque, el concepto de niño como objeto pasivo de intervención por parte de la familia, el Estado y la sociedad.
- Por otro lado, la consideración de los niños como personas con necesidades de cuidados especiales, lo que supone que por su condición particular de desarrollo, además de todos los derechos que disfrutan los adultos, los niños tienen derechos especiales.

La Convención Internacional de los Derechos del Niño, resulta un instrumento jurídico importante, que concibe a niños y niñas como sujetos de derecho. Claro, que en la vida cotidiana no se cumplen estos derechos de igual manera para todos.

La convención establece en el artículo 28 el derecho del niño a la educación, esto se refiere a la básica-mente al acceso y permanencia de los niños en el sistema educativo. Sabemos que todavía hay un largo trecho por recorrer sobre de este tópico.

Otra forma de pensar la educación respecto de los derechos, es considerándola como garante y promotora de los derechos de los niños.

Los adultos, ¿garantizamos en las escuelas los derechos de niñas y niños? La escuela tiene todavía una signatura pendiente respecto del trabajo con los derechos de los niños y niñas. Tanto en relación con el conocimiento de los diferentes actores de la escuela sobre la temática, como en la reflexión y revisión de las prácticas cotidianas a la luz de dichas cuestiones.

Día tras día, se niega a los niños el derecho de ser niños. Los hechos, que se burlean de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana (Galcano, 1999).

Género y niñez, otra forma de entender el anudamiento.

Los estudios de género, como los estudios sobre la niñez, se encuentran en desarrollo pero aún no han tenido amplio impacto en la educación.

El concepto de generidad fue acuñado para dar cuenta de la conjunción o intersecciones del género y la edad. Se significa la presencia del género desde el principio de la vida, así como sus transformaciones a través de los ciclos vitales de todos los seres humanos (Yannoulas). Las diferentes posiciones que ocupa el sujeto en relación con la edad tienden a transformarse temporalmente a diferencia de lo que sucede con las posiciones de género. Las construcciones culturales sobre el género y la niñez pueden libre el género.

mitar y encorsetar la vida de niños y niñas, de varones y mujeres.

Para construir una educación más justa es necesario romper con los estereotipos acerca de los géneros, entendiendo a los niños y niñas como sujetos de derecho. También se sostiene mirando a cada uno desde su singularidad desde lo igual y lo distinto.

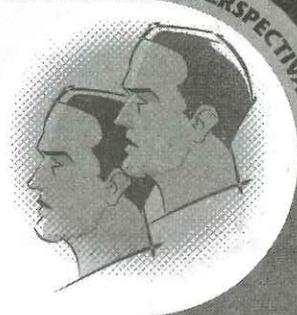
Ha sido un desafío de la década de los noventa la implementación de políticas que promovieran la igualdad del hombre y de la mujer, de niños y niñas. ¿Esto se traduciría en la escuela? No necesariamente.

Conocer los alcances de la convención como los de las demás le-

yes no es garantía del ejercicio, pero es un avance para repensar nuestras prácticas y reformular algunas acciones que distan de los que éstas plantean como, así también, nos sirven para enmarcar y avalar aquellas actitudes que muchas veces quedan ligadas a la buena voluntad de cada uno de nosotros.

Apostamos a la utopía de un futuro diferente para niños y niñas. Apostamos a entrelazar el género, la niñez, la educación y la ciudadanía

Es un posicionamiento ético sobre las posibilidades de construcción de relaciones sociales y de género más democráticas.



María Andrea Dakesian es Lic. y Prof. en Psicopedagogía, Docente de distintos niveles educativos. E-mail: madakessian@ciudad.com.ar

María José Sabelli es Lic. en Ciencias de la Educación, Docente de distintos niveles educativos. E-mail: majosabelli@hotmail.com

CLAD

INFORMÁTICA EDUCATIVA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Un servicio de asesoramiento integral en Informática Educativa para instituciones de Nivel Inicial, EGB y Polimodal.

Ofrecemos:

- Servicio para el armado de un laboratorio de computación en red con acceso a Internet.
- Soporte técnico y mantenimiento del equipamiento instalado.
- Coordinación de un proyecto integral de Informática Educativa, utilizando la computadora como herramienta didáctica.
- Desarrollo de software educativo a la medida de las necesidades del proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Capacitación y asesoramiento al personal docente.

Adicionales:

- Diseño de proyectos de Educación a Distancia.
- Desarrollo de sitios Internet / Intranet educativo.
- Paquetes de Administración de Instituciones Educativas.
- Paquetes de Administración de Bibliotecas y Hemerotecas.

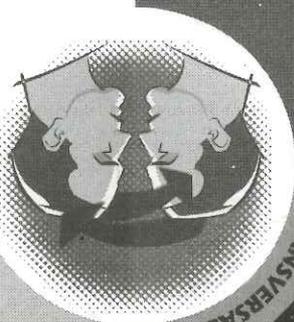
(Requerimientos mínimos: mesas, sillas, electricidad, línea telefónica y un ambiente con cierto nivel de seguridad.)

En Buenos Aires: Av. Coronel Díaz 1776 P. 5 "A" (1425)
Ciudad de Buenos Aires - República Argentina.
Tel.: (54- 011) 4822-9722 / 4792-9683
E-mail: desmaras@adm.salvador.edu.ar

En Montevideo: Paraguay 1186 - Montevideo -
República Oriental del Uruguay.
Tel.: (005982) 9006551
E-mail: ceemvdur@adinet.com.uy

La integración escolar de un niño autista/TDC(*)

Por Claudia Rébora y Marta Tavarezzi



TRANSVERSALES

Introducción.

Es probable que siempre existieran niños autistas, aunque solamente durante las últimas décadas se les haya dado un nombre, agrupándolos y considerando los por separado de otros con otras discapacidades.

En 1799 un médico francés, ITARD, quedó a cargo de un niño, Víctor, "El niño de Aveyron", un pequeño que probablemente haya sido separado de sus padres y abandonado por ellos en la agitada época de la Revolución Francesa donde era muy difícil mantener a un niño con un retraso.

Releyendo el relato acerca de Víctor es posible observar que su comportamiento se asemeja al de un niño autista.

Un siglo después -en 1919- el psicólogo norteamericano WITNER LIGHTNER escribió un artículo sobre un niño llamado Don, que también se comportaba como un niño autista.

El profesor KANNER -en 1943- fue la primera persona que describió a estos niños como un grupo especial.

Desde entonces ha crecido el interés por ellos, se han expuesto distintas teorías sobre sus causas y sus posibilidades de educación.

• Ofrecerle las mejores condiciones educativas y terapéuticas que le permitan superar el estado de retracción en el que se encontraba al ingresar a nuestra escuela.

• Sostenen el abordaje terapéutico entre tres instituciones.

• Generar en la medida de lo posible un entorno cálido y placentero

Descripción del caso:

Fecha de nacimiento: junio 1994.
Sexo: Masculino.
(Para este trabajo, el pequeño se llamará JUAN.)
La mamá notó que a los seis meses no sostenía la cabeza.

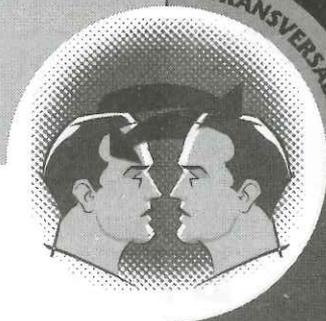
A los siete meses la señora consulta con una neuróloga quien le dice que "estimule al bebé en su casa". A partir de esta sugerencia inicial la mamá consulta a 5 ó 6 profesionales quienes le dan diferentes orientaciones.

A los dos años y por consejo de otra pediatra concurre a un pequeño jardín de infantes común que al año cierra; entonces, la madre decide por sugerencia de un psiquiatra matricularlo en un jardín especial, al que concurriría pocos meses ya que a la mamá no le gustó.

Mientras tanto, una neuróloga insistió en que la mejor escolarización para JUAN era el jardín común, con un tratamiento particular de apoyo escolar, fonoiatría y psicomotricidad.

En el mes de enero de 1998 ingresó al jardín "La Galera Azul", donde actualmente continúa su escolarización.

La mamá de un ex-compañero y alumno de nuestra escuela es quien le recomienda a la mamá de Juan que se acerque a nosotros y se contacte con el equipo de integración. El diagnóstico médico que nos presentó en junio de 1998 fue retraso madurativo, pero de la lectura atenta del registro narrativo del jardín privado, al cual había concurrido durante un año, se leían conclusiones significativas que no tenían que ver con dicho diagnóstico, y que describiríamos



La familia.

La mamá -por su historia vital y por lo observado en reiteradas entrevistas que se mantuvieron en nuestro gabinete- nos permitió inferir que presentaba serios compromisos de personalidad, donde un área muy dañada es su imagen interna como madre: en estos aspectos se centró la tarea tendiendo a un refuerzo de su autoestima.

Luego de un arduo trabajo la madre aceptó llevar a JUAN a una consulta con la Lic. Mirta Petrolini, quien lo había observado tanto en la escuela especial como en el jardín común, este pedido de observaciones surgió como una necesidad del equipo de la escuela especial.

En cuanto al papá casi no asiste a las entrevistas pautadas, y cuando lo hizo se observó que tiene más expectativas en las posibilidades futuras de su hijo que las manifestadas por la madre.

Características de las conductas de Juan:

- Habla: ecolalias, hablaba en tercera persona y copiaba el acento y tono de un otro, en especial cuando quería relatar un hecho traumático.

Actualmente elabora y dice palabras y frases con significado, pudiendo diferenciarse fácilmente aquellas que repite de las que puede emitir a partir de su propio deseo, con errores de sintaxis y gramaticales.

- Movimientos corporales: aleteaba, saltaba corría de un lado a otro de la sala, tendía a caminar en puntas de pie. Rara vez miraba a la cara directamente, se molestaba mucho ante el contacto físico, sólo cuando

quería algo se acercaba y tironeaba hasta conseguirlo, luego se desentendía nuevamente. Estas conductas en la etapa que se encuentra ahora las repite en muy contadas ocasiones.

- Resistencia al cambio: tenía conductas socialmente embarazosas sobre todo con su madre y en público. En ambas escuelas esto no sucedió porque los cambios fueron introducidos con una preparación previa. Ahora con la mamá sus conductas han mejorado.

- Temores especiales: al baño, a sentarse muy cerca de la mesa. Con relación a esto notábamos que fue como un desafío para él vencerlos.

Trabajo en el aula:

En el jardín común y en la escuela especial tuvimos que tener muy en cuenta que actividades le causaban placer, que objetos no le gustaban, que sensaciones le agradaban, que destrezas tenía, y al mismo tiempo tratar de evitar los estímulos que le eran adversos.

Las acciones para el entorno áulico fueron:

- hacer que los aprendizajes tengan una utilidad inmediata;
- proponerle tareas que sea capaz de realizar;
- presentarle la información claramente;
- proporcionarle la ayuda necesaria para que tenga éxito en su tarea;
- utilizar técnicas multisensoriales y atractivas;
- crear un ambiente cálido y placentero.



Bibliografía.

- Brauner, Alfred y Braun-ner, Francisco: *Vivir con un niño autista*. Barcelona, Paidós, 1981.
- Wing, Lorna: *La Educación del niño autista. Guía para padres y maestros*. Barcelona, Paidós, 1981.
- Tustin, Frances: *Estados Autistas en los niños*. España, Paidós, 1996.

En Internet:

- González de Val, Esperanza: *La motivación en la educación de niños autistas*. España, 1999.
- Scarno, Pedro: *La Integración Escolar*. Problemática de una utopía. Argentina, 1999.

Nota

(*) El presente trabajo fue presentado ante el Gobierno de la ciudad de Buenos Aires en las Jornadas Interareas sobre Integración Educativa, Distritos Escolares 5* y 6* - 2 de Junio de 2000. SE-DE Hospital de Pediatría "Prof. J. P. Carrarham", Argentina. Organizo: Dirección de Educación Especial y Comisión Interdisciplinaria.

Claudia A. Reborti y Marta L. Tavarozzi son miembros del Equipo de Integración de la Escuela de Educación Especial N°9 D.E. 6 "Dr. Luis R. Mac Kay", de la Ciudad de Buenos Aires.

Resultados:

Luego de dos años de trabajo articulado entre las instituciones, se observa una evolución favorable en el niño con un pronóstico muy alentador, ya que se evidencia una mayor conexión con el "mundo típico" tanto en el aspecto social como cognitivo.

La Integración de JUAN fue posible gracias a la actitud positiva de la docente del jardín y de todo el personal, el afecto y las ganas de comprometerse y enseñar fueron los factores fundamentales para los primeros pasos de JUAN.

Cuando la Esc. Esp. N° 9 comenzó a trabajar con "La Galera Azul" todo el personal mostró la máxima colaboración en cuanto a las sugerencias para acomodar a JUAN en el trabajo del aula.

A su vez, el proyecto de integración de nuestra escuela se convirtió en un lugar experimental, es decir, se fue reacomodando de acuerdo con las etapas por las que JUAN iba pasando, es por esto que se solicitó la ayuda externa (APOLA).

La integración de un niño autista en el aula común, no es una utopía sino que es un reto para el niño, para la familia, y para los educadores / profesionales.

Conclusiones:

La buena relación entre los profesionales Interareas pudo crear una base sólida para favorecer la dinámica emocional del niño, que incidió positivamente en su aprendizaje (no convencional en función de contenidos escolares) pero sí en cuanto a posibilidad de la construcción de la diferenciación (yo / no yo), para fa-

Instituciones Intervinientes:

Escuela de Educación Especial N°9 "Dr. Luis R. Mac Kay"; Profesionales del Equipo de Integración: Prof. C. Rébort, Prof. M. Tavarozzi, Lic. S. Bartipede, Lic. I. Brenner, Prof. M. Fontenla, Lic. N. Borsani, APOLA (Asociación para la observación del lactante Kamala Di Tello), Lic. Mirra Petrolini.

Jardín de Infantes Común "LA GALERA AZUL", en Capital Federal. Docente de la Sala: Prof. Fernanda Lobato.

En cuanto al trabajo con la madre citar la apertura al mundo exterior. La intención política integradora está presente desde el Estado, pero al no estar reglamentada la normativa del trabajo integrador, se transforma en una tarea básicamente individual y por ende en una desajustada utilización de recursos.

Si el sistema fuera más flexible y las leyes reglamentadas hoy podríanmos hablar de la futura escolarización de JUAN.

Lo que se demanda es una normativa puntual, que contemple dentro de lo posible, las distintas modalidades de trabajo cotidiano a los efectos del mejor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales, sin perjuicio de la legislación Nacional vigente y la sancionada por la Legislatura de la ciudad de Buenos Aires.

Cursos


CIPOD
 la obra

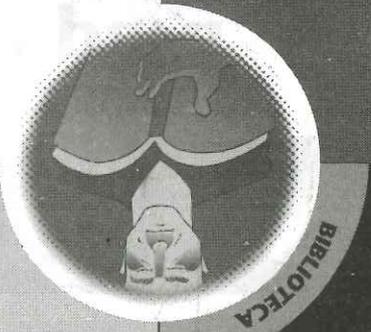
 Centro de Investigación,
 Perfeccionamiento y
 Orientación Docente


Análisis y lectura crítica para resignificar códigos y lenguajes.

El Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente de (CIPOD) de Ediciones La Obra presenta sus cursos presenciales para las áreas de Lengua, Comunicación y Literatura para el Tercer Ciclo 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.

- I Los medios de comunicación como contenido transversal:
 la radio como recurso didáctico.
 (Prof. Evangelina Margiolakis)
- I El uso del video en la escuela.
 (Prof. Evangelina Margiolakis)
- I Análisis de imágenes televisivas.
 (Prof. Cora Gamarnik)
- I El diario de la escuela.
 (Prof. Cora Gamarnik)
- I Los géneros televisivos de no ficción: el noticiero.
 (Prof. Adriana Leotta y Mónica López)
- I Los géneros televisivos de ficción: la telenovela.
 (Prof. Adriana Leotta y Mónica López)
- I Turismo aventura por los caminos de la literatura.
 Estrategias para no perderse en el intento.
 (Prof. Daniel Menéndez)

• Solicite información a CIPOD-Departamento de Capacitación,
 Agrelo 3923 (1224) Buenos Aires (At.: Lic. Sandro Rivera). Tel./Fax: (011) 4958-1777/ 1779/6283
 E-mail: edicioneslaobra@ciudad.com.ar

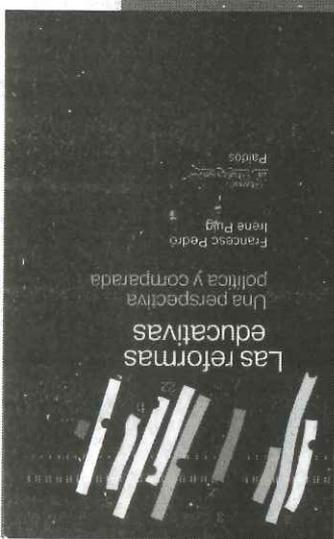


LAS REFORMAS EDUCATIVAS: Una perspectiva política y comparada

Autores: Francesc Pedró e Irene Puig. *Paidós - Papeles de Pedagogía (2000).*

Cuando se viven tiempos de reforma educativa aparecen siempre los mismos interrogantes acerca de su oportunidad, su coste y, en definitiva, su justificación pedagógica y política. Con frecuencia se sugiere, como si se tratara de un criterio inapelable, que la reforma proyectada obedece a una tendencia compartida por todos los países desarrollados que se encuentran en la vanguardia educativa, en un proceso de creciente convergencia de los sistemas escolares. Sin embargo, el número de

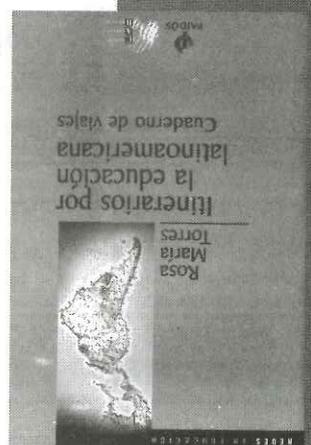
análisis de que se dispone acerca de estas tendencias es más bien limitado y aún lo es más el volumen de información sobre los contenidos de las políticas públicas de educación y su evolución reciente. En este contexto esta obra se presenta como un intento, más o menos pionero, de acrecentar nuestro conocimiento teórico acerca de las reformas educativas y, sobre todo, como un ensayo sobre los debates suscitados por las tendencias predominantes de reforma en los distintos niveles de los sistemas educativos de los países de la Unión Europea.



ITINERARIOS POR LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA. Cuaderno de Viajes.

Autores: Rosa María Torres. *Paidós (2000).*

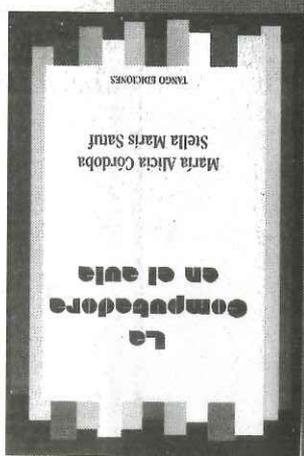
La autora ha dejado en este cuaderno de viajes una crónica bellísima de la escuela que realmente existe, esa escuela que empuja con dignidad algún anónimo educador en algún lugar remoto, pero que para los escolares del mundo es el centro del universo. Un relato grande tejido con trozos de pequeños relatos, un viaje que no acaba en la última página porque sugiere al lector la paradoja machadiana de que el camino se hace al andar.



LA COMPUTADORA EN EL AULA.

Autores: María Alicia Córdoba - Stella Maris Satuf. *Tango Ediciones (2000).*

La decisión de incluir la PC en el aula como recurso didáctico, como instancia de aprendizaje, como estrategia metodológica, es una discusión abierta. Existen diversidad de opiniones, acuerdos y desacuerdos. Es un tema de sumo interés. Cuando uno incursiona en el comienzo a darse cuenta de todas las posibilidades que brinda, que si bien favorecen a los alumnos, mucho más estimulan a los docentes cuando piensan en el desarrollo de sus clases.



Índice temático por secciones editados por Revista "La obra" durante los años 1999 y 2000.

Título por secciones	Autor	Revista-Mes-Año	Página
Propuestas curriculares y proyectos de trabajo			
<i>El '99 ya está en marcha. Campana de largada.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	931-Enero-1999	2
<i>El camino de las ciencias.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	932-Febrero-1999	2
<i>Cómo empezar para tener ganas de seguir.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	932-Febrero-1999	43
<i>Un lugar para explorar.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	933-Marzo-1999	2
<i>Calendario escolar: Día del libro - Día del Idioma.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	933-Marzo-1999	45
<i>El camino de la organización social.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	934-Abril -1999	2
<i>Día de los trabajadores.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	934-Abril-1999	46
<i>La sociedad colonial.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	935-Mayo-1999	2
<i>Ideales de cambio.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	936-Junio-1999	2
<i>Calendario escolar: 20 de Junio/ 9 de Julio.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	936-Junio 1999	32
<i>Un país en transformación.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	937-Julio-1999	2
<i>Calendario escolar: 17 de Agosto.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	937-Julio-1999	32
<i>Modos de vida y contrastes.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	938-Agosto-1999	2
<i>Calendario escolar: Día del Maestro.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	938-Agosto-1999	32
<i>Aportes que se cruzan.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	939-Septiembre-1999	2
<i>Calendario escolar: 12 de Octubre: Día de la Raza.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	939-Septiembre-1999	30
<i>Preocupaciones de actualidad.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	940-October -1999	2
<i>Calendario escolar: 11 de Noviembre: Día de la Paz.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	940-October -1999	28
<i>El mundo hoy.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	941-Noviembre -1999	2
<i>Para despedir el año con la participación de todos.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	941-Noviembre -1999	31
<i>En la recta final. Cierre de lo presentado y reflexiones.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	942- Diciembre-1999	3
<i>La obra 2000: En marcha con nuevas propuestas.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	943- Enero -2000	2
<i>Propuesta integrada. Los sueños.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	944 - Febrero- 2000	2
<i>Calendario escolar: Día internacional de la mujer.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	944 - Febrero -2000	32
<i>Propuesta integrada: Las máscaras.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	945 - Marzo-2000	2
<i>Calendario escolar: 19 de Abril: Día del Aborigen americano</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	945 - Marzo -2000	32
<i>Propuesta integrada: Los viajes.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	946 - Abril -2000	2
<i>Calendario escolar: 29 de Abril: Día del Animal.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	946 - Abril -2000	26
<i>Propuesta integrada: Las palabras.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	947 - Mayo-2000	2
<i>Calendario escolar: 13 de Junio: Día del escritor.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	947 - Mayo-2000	21
<i>Propuesta integrada: Las cartas.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	948 - Junio -2000	2
<i>Calendario escolar: 20 de Julio: Día del amigo.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	948 - Junio -2000	19
<i>Propuesta integrada: Los juguetes.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	949 - Julio - 2000	2
<i>Calendario escolar: Día del niño.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	949 - Julio - 2000	19
<i>Propuesta integrada: Los colores.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	950 - Agosto- 2000	2
<i>Calendario escolar: Día de la primavera.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	950 - Agosto- 2000	19
<i>Propuesta integrada: Las manos.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas	951 - Septiembre - 2000	3
<i>Calendario escolar: Día de la familia.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas.	951 - Septiembre - 2000	22
<i>Propuesta integrada: Los sonidos.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas.	952 - Octubre - 2000	2
<i>Calendario escolar: Día de la música.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas.	952 - Octubre - 2000	19
<i>Propuesta integrada: Los relojes.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas.	953 - Noviembre - 2000	2
<i>Calendario escolar. Día de los Derechos Humanos.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas.	953 - Noviembre - 2000	18
<i>Propuesta integrada: Las fiestas.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas.	954 - Diciembre - 2000	3
<i>Calendario Escolar: El carnaval.</i>	Roxana Rebuffo - Mónica Lamas.	954 - Diciembre - 2000	18

Título por secciones	Autor	Revista-Mes-Año	Página
Leer para no leer. La selección de textos en la EGB.	Daniel Menéndez	931-Enero-1999	40
Leer para querer leer más.	Daniel Menéndez	932-Febrero-1999	46
Leer para querer leer más (II).	Daniel Menéndez	933-Marzo-1999	50
Prefectura-lectura-postlectura.	Daniel Menéndez	934-Abril-1999	51
? Hispanohablantes o Spanglishhablantes?	Silvia Pasacantando.	935-Mayo-2000	36
En el aula de Lengua: así en la escuela como en la vida.	Beatriz Kohen - Irene Nielsen	936-Junio-1999	36
El texto instruccional en el aula.	Beatriz Kohen - Irene Nielsen	937-Julio-1999	36
La historieta (I).	Beatriz Kohen - Irene Nielsen	938-Agosto-1999	36
La historieta (II).	Beatriz Kohen - Irene Nielsen	939-Septiembre-1999	34
Escribir cuentos en la escuela.	Beatriz Kohen - Irene Nielsen	940-Octubre-1999	30
Peguen poetas: los niños también pueden.	Beatriz Kohen - Irene Nielsen	941-Noviembre-1999	33
Serío: ¿va con o sin hache? La ortografía?	Beatriz Kohen - Irene Nielsen	942-Diciembre-1999	16
Un diccionario "vivo" en el aula.	Beatriz Kohen - Irene Nielsen	943-Enero-2000	28
Reescritura de cuentos.	Beatriz Kohen - Irene Nielsen	944-Febrero-2000	36
¡Arriba el telón! El teatro de y para niños.	Beatriz Kohen - Irene Nielsen	945-Marzo-2000	36
Vamos a viajar.	Beatriz Kohen - Irene Nielsen	946-Abril-2000	30
Una revista en el aula.	Beatriz Kohen - Irene Nielsen	947-Mayo-2000	24
Cartas que vienen y van.	Beatriz Kohen - Irene Nielsen	948-Junio-2000	22
La enciclopedia de los juguetes.	Beatriz Kohen - Irene Nielsen	949-Julio-2000	22
La entrevista: un acercamiento al testimonio oral.	Beatriz Kohen - Irene Nielsen	950-Agosto-2000	24
El texto publicitario entra al aula.	Beatriz Kohen - Irene Nielsen	951-Septiembre-2000	24
Construcción de un cancionero. Literatura y canción.	Beatriz Kohen - Irene Nielsen	952-Octubre-2000	22
Escribir informes: ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo?	Beatriz Kohen - Irene Nielsen	953-Noviembre-2000	21
A ver qué veo y a ver qué leo.	Silvia P. Esarte - Silvia Porcellana	954-Diciembre-2000	21
Un encuentro con el libro.	Miriam Pérez de Marco	954-Diciembre-2000	24
Fractions: suma, resta y producto.	Pedro Casanovas y José Figueras	931-Enero-1999	51
Actividades de aprendizaje.			
Los libros de texto: ¿Cómo elegirlos? El libro de texto y los aprendizajes.	Elsa Bergada Mugica	932-Febrero-1999	60
Operaciones con "tablas numéricas": La tabla del cien.			
Algunas herramientas didácticas.			
La resolución de problemas y los CBC de Matemática 1.			
La resolución de problemas y las operaciones.			
La resolución de problemas y las estructuras significativas.			
Los procedimientos informales y la resolución de problemas.			
Fractions en EGB.			
La medida y las mediciones.			
La naturaleza aproximada de la medida.			
Fractions en la escuela (I).			
Fractions en la escuela (II).			
Cómo construyen la decena nuestros alumnos (I).			
Cómo construyen la decena nuestros alumnos (II).			
Estimaciones y Aproximaciones (I).			
Estimaciones y Aproximaciones (II).			
La geometría en la escuela.			
La geometría en la escuela. (Segunda parte.)			
931-Enero-1999			26
932-Febrero-1999			28
933-Marzo-1999			34
934-Abril-1999			42
935-Mayo-1999			39
936-Junio-1999			32
937-Julio-1999			19
938-Agosto-1999			38
939-Septiembre-1999			34
940-Octubre-1999			38
941-Noviembre-1999			42
942-Diciembre-1999			48
943-Enero-2000			42
944-Febrero-2000			56
945-Marzo-2000			56
946-Abril-2000			65
947-Mayo-2000			60
948-Junio-2000			
949-Julio-2000			
950-Agosto-2000			
951-Septiembre-2000			
952-Octubre-2000			
953-Noviembre-2000			
954-Diciembre-2000			

Título por secciones	Autor	Revista-Mes-Año	Página
Metemática			
Conociendo los sólidos. (Primera parte.)	María Elena Duhalde.	949- Julio -2000	26
Conociendo los sólidos (Segunda parte.) Del conocimiento de los sólidos a las formas de sus caras.	María Elena Duhalde.	950- Agosto -2000	28
El azar y la probabilidad.	María Elena Duhalde.	951- Septiembre -2000	28
Lo que sustenta las sumas y restas de números naturales.	Nancy Ross	952 - Octubre - 2000	26
Lo que sustenta la multiplicación y división entera de números naturales.	Nancy Ross	953 - Noviembre - 2000	26
Las fracciones y los números decimales.	Nancy Ross	954 - Diciembre - 2000	
Ciencias Sociales			
Una propuesta para Ciencias Sociales en EGB 1 y 2. Las preocupaciones cotidianas de los argentinos en el aula: el trabajo.	Sergio Rodríguez	931-Enero-1999	46
Los paisajes del trabajo, de hoy y de ayer.	Sergio Rodríguez	932-Febrero-1999	50
Los paisajes del trabajo de hoy y de ayer (II).	Sergio Rodríguez	933-Marzo-1999	54
Nuestra casa, primera aproximación al estudio de los espacios urbanos.	Sergio Rodríguez	934-Abril-1999	68
Del barrio a la ciudad, piezas de un rompecabezas que armamos entre todos.	Sergio Rodríguez	935-Mayo-1999	40
Cambios y continuidades en las relaciones sociales: el problema del trabajo.	Sergio Rodríguez - Mario López	936-Junio-1999	46
Los paisajes de trabajo de la Argentina de ayer y de hoy	Sergio Rodríguez - Mario López	937-Julio -1999	40
Los paisajes de trabajo de la Argentina, de ayer y de hoy (II).	Sergio Rodríguez - Mario López	938-Agosto-1999	50
Los paisajes de trabajo de la Argentina, de ayer y de hoy (III).	Sergio Rodríguez - Mario López	939-Septiembre-1999	44
Núcleos conceptuales en Cs. Sociales de EGB 1 y 2: un aporte teórico.	Sergio Rodríguez - Mario López	940-October 1999	38
Núcleos conceptuales en Cs. Sociales de EGB 1 y 2.	Sergio Rodríguez - Mario López	941-Noviembre 1999	43
Núcleos conceptuales en Cs. Sociales de la EGB 2.	Sergio Rodríguez - Mario López	942- Diciembre-1999	24
Los problemas medioambientales.	Sergio Rodríguez - Mario López	943 - Enero - 2000	42
Lo perceptivo como núcleo conceptual para trabajar tiempo y espacio en EGB1.	Sergio Rodríguez- Mario López	944 - Febrero - 2000	46
Lo perceptivo como núcleo conceptual para trabajar tiempo y espacio en EGB 1. Elección del tema.	Sergio Rodríguez- Mario López	945- Marzo- 2000	47
Lo perceptivo como núcleo conceptual para trabajar tiempo y espacio en EGB1. La búsqueda de la información: instrumento y diseños.	Sergio Rodríguez- Mario López	946- Abril- 2000	44
Lo perceptivo como núcleo conceptual para trabajar tiempo y espacio en EGB1.La búsqueda de información: las herramientas cartográficas.	Sergio Rodríguez- Mario López	947- Mayo- 2000	32
Lo perceptivo como núcleo conceptual para trabajar tiempo y espacio en EGB2. La búsqueda de información: las herramientas cartográficas.	Sergio Rodríguez- Mario López	948- Junio-2000	36
Las ciudades. Funciones y red urbana abordados desde la construcción de maquetas y la interpretación de los símbolos cartográficos.	Sergio Rodríguez - Mario López	949- Julio-2000	34
La evaluación del aprendizaje en Ciencias Sociales para EGB 1y 2.	Sergio Rodríguez - Mario López	950 - Agosto-2000	33
¿Qué tiempo y qué espacio se puede enseñar en la EGB?	Sergio Rodríguez - Mario López	951 - Septiembre-2000	43
¿Qué tiempo y qué espacio se puede enseñar en la EGB?	Sergio Rodríguez - Mario López	952 - Octubre-2000	29
Los valores formativos de la geografía y la historia.	Sergio Rodríguez - Mario López		

30	Fin de año, fin de proyecto, tiempo de balance. Las plazas: espacios públicos. ¿Qué funciones cumplen en la ciudad?	Sergio Rodríguez - Mario López	953 - Noviembre-2000
30	Ciencias Naturales	Paula R. Chione	954 - Diciembre - 2000

56	El laboratorio en el aula (I).	Claudia Viola-Alejandro Lino	931-Enero-1999
64	El laboratorio en el aula (II).	Claudia Viola-Alejandro Lino	932-Febrero-1999
70	El laboratorio en el aula. Las bases de la vida. Los fenómenos físicos y químicos.	Claudia Viola-Alejandro Lino	933-Marzo-1999
68	El ecosistema. Breve introducción preliminar.	Claudia Viola-Alejandro Lino	934-Abril-1999
47	El ecosistema. Factores abióticos. El aire.	Claudia Viola-Alejandro Lino	938-Agosto-1999
50	El ecosistema. Factores abióticos. El agua.	Claudia Viola-Alejandro Lino	939-Septiembre-1999
42	El ecosistema. Factores Abióticos. El agua (II).	Claudia Viola - Alejandro Lino	940-Octubre-1999
47	El ecosistema. Factores Abióticos. El agua (III).	Claudia Viola - Alejandro Lino	941-Noviembre-1999
30	El ecosistema. Factores abióticos. El agua (IV).	Claudia Viola - Alejandro Lino	942-Diciembre - 1999
42	El ecosistema. Factores abióticos. El agua (V).	Claudia Viola - Alejandro Lino	943 - Enero 2000
52	El ecosistema. Factores abióticos. El clima.	Claudia Viola - Alejandro Lino	944 - Febrero 2000
54	El ecosistema. Factores abióticos. El calor.	Claudia Viola - Alejandro Lino	945 - Marzo - 2000
50	El ecosistema. Factores abióticos. Energía. Calor/Luz...	Claudia Viola - Alejandro Lino	947-Mayo 2000
36	El ecosistema. Factores abióticos. El clima del Planeta (I).	Claudia Viola - Alejandro Lino	948- Junio-2000
30	El ecosistema. Factores abióticos. El clima en el Planeta (II).	Claudia Viola - Alejandro Lino	949- Julio-2000
37	El ecosistema. Factores abióticos. El clima del Planeta (III).	Claudia Viola - Alejandro Lino	950 - Agosto - 2000
34	El ecosistema. Factores abióticos. El clima del Planeta (IV).	Claudia Viola - Alejandro Lino	951 -Septiembre - 2000
34	El ecosistema. Factores abióticos. El clima del Planeta (V).	Claudia Viola - Alejandro Lino	952 -Octubre - 2000
33	El ecosistema. Factores abióticos. El clima del Planeta (VI).	Claudia Viola - Alejandro Lino	953 -Noviembre - 2000
36	El ecosistema. Factores abióticos. El clima del Planeta (VII).	Claudia Viola - Alejandro Lino	954 -Diciembre - 2000

66	Alfabetizar artística y estéticamente. Una mirada artística sobre la EGB 1 y 2. El Folklore como manifestación cultural.	Graciela Volodarski	935-Mayo-1999
58	La vigencia de la educación por el arte.	Graciela Volodarski	937-Julio-1999
61	Vivamos la Música.	Adelaida Mangani	939-Septiembre-1999
58	Vivamos la Música. (II).	María C. Castro - Della Capurro	940-Octubre-1999
61	Educación por el arte.	Graciela Volodarski.	942-Diciembre-1999
48	El espacio imaginario. Un proceso de reflexión didáctica.	Héctor González	943 - Enero 2000
56	Las artes plásticas y la escuela.	Diana Diez	946 - Abril - 2000
44	Las artes plásticas y la escuela.	Diana Diez	947 - Mayo - 2000
42	El color en la expresión plástica.	Diana Diez	948- Junio - 2000
38	El espacio en las representaciones de los niños.	Diana Diez	949- Julio - 2000
42	Expresión corporal en EGB 1 y 2.	Mercedes Oliveto-Dalia Zylberberg	949 - Julio-2000
41	Expresión corporal. El cuerpo en la escuela (II).	Mercedes Oliveto-Dalia Zylberberg	950 - Agosto - 2000
44	"Permitido tocar" o cuando el arte está de fiesta.	Norma Alasia	950 - Agosto - 2000
54	Expresión corporal.	Mercedes Oliveto-Dalia Zylberberg	951 - Septiembre - 2000
38	Expresión corporal en la escuela. Los recursos literarios: cuando las palabras hacen bailar.	Mercedes Oliveto-Dalia Zylberberg	952 - Octubre - 2000

Título por secciones	Autor	Revista-Mes-Año	Página
Educación Artística			
<i>¿Se vienen las vacaciones!</i>	Mercedes Oliveto-Dalia Zylberberg	954 - Diciembre - 2000	43
Formación Ética y Ciudadana			
<i>La valoración de las normas: enseñemos jugando.</i>	Patricia La Porta	932-Febrero-1999	70
<i>Transversales: ¿Se pueden enseñar competencias cívicas?</i>	Patricia La Porta	933-Marzo-1999	84
<i>Participar en las decisiones que afectan al grupo.</i>			
<i>La búsqueda de consenso.</i>	Patricia La Porta	936-Junio-1999	60
<i>Participar en las decisiones que afectan al grupo.</i>			
<i>La búsqueda de consenso (II).</i>	Patricia la Porta	937-Julio 1999	54
<i>¿Qué saben los niños sobre organización política?</i>	Patricia La Porta	939-Septiembre-1999	54
<i>Nuevos derechos del hombre. El derecho a un ambiente sano.</i>	Patricia La Porta	940-October -1999	62
<i>Libertad y Derechos Humanos.</i>	Patricia La Porta	41- Noviembre- 1999	65
<i>Derecho a la diferencia. Yo y los otros, ¿nosotros?</i>	Patricia La Porta	942- Diciembre - 1999	39
<i>Educación en valores, sí, ¿pero como?</i>	Patricia La Porta	943 - Enero 2000	51
<i>Educar para la paz.</i>	Patricia La Porta	945 - Marzo -2000	62
<i>Educar para la Paz (II).</i>	Patricia La Porta	946 - Abril - 2000	64
Educación Tecnológica			
<i>Un para qué de la Educación Tecnológica. Para superar los objetos.</i>	Adriana Silvia Cohan	931-Enero-1999	60
<i>Las preguntas en Tecnología.</i>	Adriana Silvia Cohan	934-Abril-1999	72
<i>¿Para qué analizar oficios?</i>	Adriana Silvia Cohan.	935-Mayo-1999	62
<i>Aprovechando energía.</i>	Adriana Silvia Cohan	936- Junio-1999	56
<i>Nos introducimos en la empresa y en la producción (I).</i>	Adriana Silvia Cohan	938-Agosto-1999	54
<i>Nos introducimos en la empresa y en la producción (II).</i>	Adriana Silvia Cohan	939-Septiembre-1999	64
<i>Tubos, caños y algo más.</i>	Adriana Silvia Cohan.	940-October-1999	48
<i>La evaluación en Educación Tecnológica. ¿Cómo sabemos si los chicos aprendieron?</i>	Laura Leva.	941-Noviembre-1999	56
<i>La tecnología y las otras áreas. Integr. de contenidos.</i>	Adriana Silvia Cohan	942- Diciembre - 1999	34
<i>El juego como estrategia para enseñar en Educación Tecnológica.</i>	Laura Leva	943 - Enero 2000	46
<i>Estrategias para mover el aire.</i>	Adriana Silvia Cohan	944 - Febrero 2000	57
<i>Lo imposible, lo inesperado, lo inútil y lo erróneo en tecnología.</i>	Adriana Silvia Cohan	947 - Mayo - 2000	50
<i>Ayudemos al Planeta.</i>	Sonia Alejandra Zoso	948 - Junio - 2000	52
<i>Los alimentos y la composición química de los seres vivos.</i>	Olga Leczycki	949 - Julio - 2000	46
<i>Conociendo materiales.</i>	Sonia Alejandra Zoso	951 -Septiembre - 2000	47
<i>Cómo elegir un software educativo. (Primera parte.)</i>	M. Ceballos-S. de la Fuente-M. Rodríguez	952 - Octubre - 2000	44
<i>Cómo elegir un software educativo. (Segunda parte.)</i>	M. Ceballos-S. de la Fuente-M. Rodríguez	953 - Noviembre - 2000	36
<i>Los organismos genéticamente manipulados: un contenido socialmente significativo.</i>	Stella Maris Delgado	953 - Noviembre - 2000	42
<i>La tecnología nos invade.</i>	Leandra Fabiana Pressacco	954 - Diciembre - 2000	40
Educación Física			
<i>La planificación de los recursos humanos en Educación Física</i>	Daniel Naveiras	931-Enero-1999	64
<i>Reflexiones sobre el deporte escolar. El concepto de la multilateralidad ampliada.</i>	Daniel Naveiras	933-Marzo-1999	76
<i>Reflexiones sobre el deporte escolar.</i>	Daniel Naveiras	936-Junio-1999	
<i>Campamentos Educativos (I).</i>	Daniel Pallarola	938-Agosto-1999	57

Educación Física			
68	939-Septiembre-1999	Daniel Pallarola	Compametos Educativos (II).
53	940-Octubre-1999	Daniel Pallarola	Compametos Educativos (III).
52	941-Noviembre-1999	Daniel Pallarola	Compametos Educativos (IV).
52	942-Diciembre-1999	Daniel Naverras	Reflexiones sobre el deporte escolar. El atletismo debe crecer en la escuela.
52	946 - Abril-2000	Fernando Blumenkranz-Rubén Oddo	La Educación Física y su integración en la tarea escolar.
60	947 - Mayo -2000	Fernando Blumenkranz-Rubén Oddo	Algunas consideraciones sobre lo metodológico.
40	948 - Junio-2000	Fernando Blumenkranz-Rubén Oddo	La supervisión en educación física.
48	949 - Julio - 2000	Fernando Blumenkranz-Rubén Oddo	Consideraciones sobre la evaluación en Educación Física.
50	950 - Agosto - 2000	Fernando Blumenkranz-Rubén Oddo	Consideraciones sobre la evaluación en Educación Física (II).
48	951 - Septiembre - 2000	Daniel Naverras.	Reflexiones sobre el deporte escolar. La iniciación a la carrera de posta.
Proyectos y Experiencias			
70	937- Julio -1999	María J. Rodríguez-Estela Taglialegne	El ángel de una sola ala. Juntos aprendemos a leer las comunicaciones.
74	937- Julio -1999	Beatriz Julia Di Paolo.	Educación Vial. Normas y códigos en forma de juego.
80	938 - Agosto-1999	Elena M.F. Dietrich	Los problemas del barrio: responsabilidad de todos.
76	940 - Octubre 1999	Glady's Pulice-María del C. Payo	Proyecto de integración con la familia.
60	942- Diciembre -1999	Stella Maris Delgado	?Por qué preocuparse por el envase de los productos que consumimos?
66	943 -Enero 2000	María F. Roibal - Laura Vitale	Integración de áreas. Visita al Museo de Ciencias Naturales "Bernardino Rivadavia".
68	944 - Febrero 2000	Olga Leczycki	Una propuesta de Integración de áreas. ¿Cómo reconstruir el ayer a partir del hoy?
74	945 - Marzo 2000	Rosa Calvagna - Laura Cánepa	Proyecto Huerta Orgánica.
68	947- Mayo 2000	Lucia V. Zitarosa - Marta Lombardi.	Proyecto participativo: Conociendo mi país y su gente.
56	948- Junio-2000	M. I. Villacorta-M.L. Cerda-R. Avile	Evitemos los incendios de bosques y pastizales.
54	949 - Julio-2000	Emá L. Casa-Roxana Domínguez	Pequeño Diccionario Infantil. Computación: un reto para el maestro.
52	950 - Agosto - 2000	Viviana Hominal de Brusa.	Jugando a ser periodistas... ¡por mamá!
56	950 - Agosto - 2000	Sandra Rosales - Gladys Calvo.	Murga en la escuela. Guardapolvo y lentejuela.
57	951 - Septiembre - 2000	María E. López Muñiz y equipo.	La biblioteca, eje vertebrador de la cultura institucional.
49	952 - Octubre - 2000	V. H. de Brusa - V. de Zenklusen.	Las maviña, una poesía y Pedroni.
52	952 - Octubre - 2000	María Vuotto - Lucia Zitarosa.	Maíz - choco - pochoco.
47	953 - Noviembre - 2000	Rosana Domínguez-María R. Serrano	Prácticas reflexivas. ¿De dónde salen los libros?
52	953 - Noviembre - 2000	Marta Alicia Tenutto	Arte, literatura, ciencia y comunicación.
46	954 - Diciembre - 2000	Kenigsberg-Pisano-Sabune-Sancricca	Veó, veó ... ¿qué lees?
Perspectivas			
68	931-Enero-1999	Alfio Puglisi	Cerebro y aprendizaje.
75	931-Enero-1999	J. Dosape	La memoria y sus problemas.
76	932-Febrero-1999	Marta Inés Seoane	Proceso de mediación en el ámbito escolar: otra forma de escribir la historia.
90	933-Marzo-1999	Hugo Grisovski	Juego y creatividad. Técnicas de creatividad para...
76	934-Abril-1999	Marta J. Sabelli	Reflexiones sobre las prácticas docentes: habremos de olvidadas.
72	935-Mayo-1999	Marta J. Sabelli	Reflexiones sobre las prácticas docentes: habremos de los cuadernos de clase.
77	935-Mayo-1999	María R. Öfele	Los problemas de aprendizaje, ¿de quién son?

Título por secciones	Autor	Revista-Mes-Año	Página
Perspectivas			
<i>Una ceremonia que se repite. Otra mirada sobre los cuadernos de clase.</i>	María J. Sabelli	936-Junio-1999	78
<i>El gabinete psicopedagógico en la escuela. ¿Un cuarto oscuro?</i>	María R. Öfele	936-Junio-1999	74
<i>La Psicopedagogía en la institución escolar, ¿debe realizar tratamientos?</i>	María R. Öfele	937-Julio-1999	62
<i>Mediación como práctica de carácter preventivo en instituciones educativas.</i>	Marta Inés Seoane	937-Julio-1999	66
<i>La mediación: una herramienta que promueve el diálogo.</i>	Marta Inés Seoane	938-Agosto-1999	66
<i>La psicopedagoga dentro de la escuela: ¿supervisora, depositaria de los problemas, coordinadora o...?</i>	María R. Öfele	938-Agosto-1999	70
<i>La mediación: una herramienta que promueve la participación.</i>	Marta Inés Seoane	939-Septiembre-1999	73
<i>La psicopedagoga en el aula: la observación.</i>	María R. Öfele	939-October-1999	77
<i>La psicopedagoga en el aula: la observación (II).</i>	María R. Öfele	940-October-1999	68
<i>Mediación Educacional. Ideas para resaltar.</i>	Marta Inés Seoane	940-October-1999	71
<i>La psicopedagoga en el aula: la observación (III).</i>	María R. Öfele	941-Noviembre-1999	70
<i>Una reflexión sobre las calificaciones.</i>	María J. Sabelli	941- Noviembre 1999	74
<i>La evaluación en la escuela: Abriendo interrogantes</i>	María J. Sabelli	942- Diciembre -1999	69
<i>Las Psicopedagoga en el aula: A modo de cierre.</i>	María R. Öfele	942- Diciembre - 1999	73
<i>Aportes para la reflexión de algunas cuestiones sobre evaluación de proyectos innovadores.</i>	S. Caballero - E. Mazzarantani	943 - Enero 2000	73
<i>La reunión de padres, ¿un encuentro posible? (I).</i>	Gabriela Tramonti-Nora Jeansalle	943 - Enero 2000	69
<i>La reunión de padres, ¿un encuentro posible? (II).</i>	Gabriela Tramonti-Nora Jeansalle	944 - Febrero 2000	74
<i>La reunión de padres, ¿un encuentro posible? (III).</i>	Gabriela Tramonti-Nora Jeansalle	945 - Marzo 2000	70
<i>La reunión de padres, ¿un encuentro posible? (IV).</i>	Gabriela Tramonti-Nora Jeansalle	946 - Abril 2000	69
<i>No miremos para otro lado.</i>	A. Mizrahi - M. J. Vernieri	946- Abril 2000	73
<i>La articulación: rasgo constructivo de la integración. (Primera Parte.)</i>	M. Aliveti-I. Lloret-Z. Avendaño	947-Mayo-2000	54
<i>El rol del Directivo en el debate.</i>	Marta Alicia Tenutto	947-Mayo-2000	60
<i>Las marcas de los orígenes. Sobre la fundación del magisterio.</i>	María José Sabelli	947- Mayo-2000	63
<i>La articulación: rasgo constitutivo de la integración. (Segunda Parte.)</i>	M. Aliveti-I. Lloret-Z. Avendaño	948-Junio-2000	
<i>Lo "invisible" en las instituciones.</i>	Marta Alicia Tenutto	948 - Junio- 2000	67
<i>Mujeres en bisagra: un intento de pensar las relaciones entre las mujeres y la docencia.</i>	M. J. Sabelli - M. A. Dakessian	948 - Junio- 2000	71
<i>Atravesamientos de género en la escuela:</i>			
<i>La construcción del género.</i>	M. J. Sabelli - M. A. Dakessian	949 - Julio - 2000	60
<i>Los encuentros en las instituciones.</i>	Marta Alicia Tenutto.	949 - Julio - 2000	66
<i>La vocación docente en cuestión. La circulación de la información en las instit. educativas.</i>	M. J. Sabelli - M. A. Dakessian	950 - Agosto - 2000	64
<i>Comunicación y proyecto institucional.</i>	María Ester P. Nordenström	950 - Agosto - 2000	73
<i>Algunas ideas sobre el trabajo y la salud docente.</i>	M. J. Sabelli - M. A. Dakessian	951 - Septiembre - 2000	60
<i>¿Cómo proyectar desde los problemas?</i>	María Ester P. Nordenström	951 - Septiembre - 2000	66
<i>Internet, ¿qué es Internet?</i>	Marta Alicia Tenutto.	951 - Septiembre - 2000	69
<i>La dirección de la escuela. Cuestiones, problemas y situaciones para pensar.</i>	Sandra Nicastro.	952 - Octubre - 2000	56

60	952 - Octubre - 2000	Marta Alicia Tenutto.	En un mundo todo cambia, ¿debe hacerlo también la escuela?
63	952 - Octubre - 2000	Maria Ester P. Nordenström	¿Cómo proyectar desde los problemas? (II).
54	953 - Noviembre - 2000	M. J. Sabelli - M. A. Dakeccion	Entrevista a Sandra Carlí. Un acercamiento a la historia de la infancia desde la escuela.
62	953 - Noviembre - 2000	Maria Ester P. Nordenström	Explorando las prácticas institucionales.
64	953 - Noviembre - 2000	Marta Alicia Tenutto	Registro de Observación Docente.
69	953 - Noviembre - 2000	Dino Salinas	Evaluar, mejor que dar notas.
73	953 - Noviembre - 2000	Luis Angel Maggi.	La mediación escolar entre pares.
49	954 - Diciembre - 2000	Maria Córdoba y Stella Satuf	La informática como instrumento para la evaluación. Mapas conceptuales: ¿una estrategia cognitiva válida hoy? (Primera parte.)
56	954 - Diciembre - 2000	Susana Caballero de Saita	Los niños y las niñas: sujetos de derechos.
64	943 - Febrero 2000	Susana Candia	Salud: un tema de todos (III).
59	943 - Enero 2000	Susana Candia	Salud: un tema de todos (II).
62	943 - Enero 2000	Nelli Bogado - Martín Gutiérrez	Talleres despertar: trabajando con la cultura aborigen.
56	942 Diciembre -1999	Susana Candia	Salud un tema de todos.
61	938-Agosto-1999	Eduardo Sánchez	Educación Ambiental.
77	945- Marzo 2000	Mariana Damonte-Laura Hereñu	Educación en valores: una propuesta de intervención educativa.
76	946 - Abril 2000	Mariana Damonte-Laura Hereñu	Educación en valores: exigencia, esfuerzo y disciplina.
76	947 - Mayo-2000	Mariana Damonte-Laura Hereñu	Educación en valores: ponerse en el lugar del otro.
76	948 - Junio - 2000	Mariana Damonte-Laura Hereñu	Normas y Valores: Una propuesta de intervención educativa.
70	949 - Julio - 2000	Mariana Damonte-Laura Hereñu	La transmisión oral de la cultura.
74	949 - Julio -2000	Nelli Bogado.	Educación en valores. Estrategias y contexto.
76	950 - Agosto - 2000	Mariana Damonte-Laura Hereñu	La autonomía. Una conquista diaria.
72	951 - Septiembre - 2000	Mariana Damonte-Laura Hereñu	La pedagogía del amor.
75	951 - Septiembre - 2000	Legión de la Buena Voluntad	Entrevista a Graciela Morgade. "Los estudios de género siempre hablaron del poder".
66	952 - Octubre- 2000	M. J. Sabelli - M. A. Dakeccion	Tengo en mi clase... un chico con limitaciones auditivas.
72	952 - Octubre - 2000	Dora Kweller	La atención de niños sordos e hipocústicos. Palabras que se lleva el viento.
76	952- Octubre - 2000	Marcela Rodríguez-Clara Heitman	Los cuentos de hadas desde el psicoanálisis.
74	953 - Noviembre - 2000	Maria Rosa Manas de Bruten	La máquina de los sueños.
77	953 - Noviembre - 2000	Graciela S. de Cavalieri	La integración escolar de un niño autista / TDG.
68	954 - Diciembre - 2000	Claudia Rébori - Marta Tavarozzi	

Eduplay SHOPPING DIDÁCTICO®

Bienvenidos al concepto futurista de **Eduplay SHOPPING DIDÁCTICO®**, la PRIMERA EMPRESA EN LA ARGENTINA DE COMERCIO ELECTRÓNICO (e-commerce) de material educativo, educación especial, regalería didáctica-científica y juegos infantiles.

¿ QUÉ VENDEMOS ?

- Cientos de productos apropiados para enseñar matemáticas, ciencias, lectoescritura, tecnología, etc.
- Líneas completas sobre motricidad, elementos inflables, pelotas y productos para fonoaudiología, psicopedagogía y rehabilitación.
- Los más novedosos juegos infantiles para áreas de recreación de jardines de infantes, E.G.B. y salones de fiestas.
- Las tres revistas de Ediciones La obra S.A.: Educación Inicial, La obra para E.G.B. y Aula Abierta.

¿ CUÁL ES LA FILOSOFÍA DE Eduplay SHOPPING DIDÁCTICO® ?

• **VENDER MÁS BARATO:** ya que la esencia de nuestro negocio es el catálogo electrónico por Internet, Ud. podrá acceder a **IMPORTANTES DESCUENTOS** sobre su compra ON-LINE (realizada a través de nuestras paginas en www.epagos.com/eduplay). Ud. puede acceder a nuestro catálogo en todo el mundo, desde cualquier computadora o locutorio conectado a Internet.

• **COMPRAR MÁS FÁCILMENTE:** si utiliza nuestros servicio de **CATÁLOGO ELECTRÓNICO** en Internet www.epagos.com/eduplay tendrá importantes beneficios exclusivos. Los mismos, también rigen para las ventas telefónicas (llamando al (011) 4331-1692 o por fax (011) 4343-4894. Envíos al interior del país y MERCOSUR disponibles (consulte).

• **ASESORAMIENTO INTEGRAL:** Ud. podrá solicitar información por e-mail a Eduplay sobre las siguientes propiedades de cada producto ofrecido:

- 1) Edad de utilización del juego (me sirve para elegir bien mi producto).
- 2) Capacidad de juego (para saber hasta cuántos niños podrán utilizar mi producto en forma simultánea).
- 3) Objetivos pedagógicos (cuáles son los principales objetivos de juego de cada producto; a menudo pueden ser varios).
- 4) Detalles constructivos (material usado, medidas, normas de seguridad, especificaciones para licitaciones, grado de calidad).

• **GARANTÍA DE CONFORMIDAD:** si por algún motivo razonable Ud. no está conforme con su adquisición, le emitiremos una nota de crédito a su favor para su nueva compra. (Por favor, solicite por e-mail los alcances de este beneficio.)

NUESTRO PORTAL VIRTUAL EN INTERNET:

www.epagos.com/eduplay

VISITE NUESTRO LOCAL DE EXPOSICIÓN:

Bolívar 682 (1066) Capital Federal - Argentina.

Horarios: Lunes a Viernes de 9 a 19 hs. y Sábados de 9 a 13 hs.

Teléfono: (011) 4331-1692 - Telefax: (011) 4343-4894.

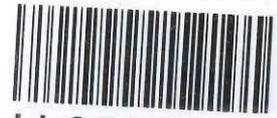
Correos electrónicos para consultas y ventas:

eduplay@uol.com.ar / eduplay@c4.com

RECUERDE que Ud. puede acceder a nuestro catálogo en todo el mundo, desde cualquier computadora o locutorio conectado a Internet.



¿Cuál es el blanco que marcó tu vida?



H 0000671



“...la primer papilla que le di a Mercedes lo único que quedó limpio fue el babero.”

*María Eugenia,
mamá de Mercedes*



“...cuando lo vi por primera vez con su guardapolvito blanco me dije: mamá”



“...metió el gol, alzó los brazos y nos miró. Mi pequeño héroe había conseguido el campeonato.”

*Angélica,
mamá de Carlitos*



“...una de las cosas más lindas que me pasó fue ver a Laurita”



“...nunca me voy a olvidar la forma en que me miró Carlos cuando me vio vestida de blanco... Quisiera casarme con él otra vez.”

*Julia,
esposa de Carlos*

**Felicitemos a la escuela
NTRA. SRA. DE LUJÁN (Santa Fé, Capital)
que ha resultado ganadora del concurso**

A todos nos paso.

Hay un momento blanco en nuestra vida que nunca vamos a olvidar. Contáanos cuál es el tuyo.

Concurso Nacional
para compartir entre
docentes, chicos y mamás

PREMIOS
Para las docentes
y
para los alumnos