ESCUELA GRADUADA
"Joaquín V. González"
Prosecretaría de Pregrado
Secretaría de Asuntos Académicos

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

PROPUESTA CURRICULAR

Autoridades

Prof. María Celeste Carli
Directora

Esp. Leticia Peret
Vicedirectora

Prof. María Soledad Opoca
Secretaria Docente

Prof. Marcela Errandonea
Secretaria Académica de Educación Inicial

Mg. Fernanda Carattoli
Secretaria Académica de Educación Primaria

Prof. Carla Sarti
Secretaria Académica de Educación Primaria

Prof. Maria Cecilia Zapettini
Secretaría de Extensión

Prof. Alejandra Omelusik
Regente del turno mañana

Prof. Liliana Gugliotta
Regente del turno tarde

AGRADECIMIENTOS

- A la profesora Aldana López quien planificó y coordinó el proceso de construcción colectiva que dio lugar a esta Propuesta Curricular.

- A las profesoras Marcela Errandonea, Agustina Pelaez e Inés Sancha que participaron de la escritura y de la revisión del documento final.

- A las secretarias académicas de la escuela por sus valiosos aportes en la elaboración de este documento.

- A las coordinadoras y coordinadores que fueron responsables de la textualización y revisión de los apartados específicos de cada una de las áreas curriculares a través de todos estos años de trabajo.

- A los y las docentes de la escuela que se involucraron en este proceso y colaboraron en la producción de esta propuesta.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

MARCO GENERAL DE LA PROPUESTA CURRICULAR

1. Supuestos y concepciones que sustentan la propuesta.
   - 1.1. El marco político-educativo
   - 1.2. El modelo organizacional y pedagógico
   - 1.3. La centralidad de la enseñanza
   - 1.4. La construcción de la subjetividad
2. Propósitos generales de la escuela
   - 2.1. Propósitos del Nivel Inicial
   - 2.2. Propósitos del Nivel Primario
3. Dispositivos de enseñanza y trabajo docente
   - 3.1. Diversidad de maneras de acompañar y sostener las trayectorias de los alumnos
   - 3.2. Trabajo colaborativo en equipos de actores diversos
4. Evaluación
5. Contenidos transversales
   - 5.1. Educación Sexual Integral
   - 5.2. Educación Ambiental Integral
   - 5.3. Tecnologías de la Información y la Comunicación
6. Consideraciones sobre el tiempo escolar
   - 6.1. Grillas horarias en el jardín.
   - 6.2. Grillas horarias jardín especiales
7. Referencias bibliográficas

ÁREAS CURRICULARES

1. Fundamentación de las áreas curriculares del Nivel Inicial y del Nivel Primario
   - 1.1. Prácticas del Lenguaje (Nivel Inicial y Primario)
   - 1.2. Matemáticas (Nivel Inicial y Primario)

1.3. Juego (Nivel Inicial)

1.4. Ambiente, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales

1.4.1. Ambiente (Nivel Inicial)

1.4.2. Ciencias Sociales (Nivel Primario)

1.4.3. Ciencias Naturales (Nivel Primario)

1.5. Educación Artística

1.5.1. Plástica (Nivel Inicial y Primario)

1.5.2. Música (Nivel Inicial y Primario)

1.6. Educación Física (Nivel Inicial y Primario)

1.7. Lenguas Extranjeras (Nivel Primario)

2. Propósitos, contenidos e indicadores de avance

2.1. Prácticas del Lenguaje

2.2. Matemáticas

2.3. Juego

2.4. Ambiente

2.5. Educación Artística

2.5.1. Plástica

2.5.2. Música

2.6. Educación Física

OTROS ESPACIOS FORMATIVOS

1. Talleres

Nivel Inicial

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Esta propuesta curricular se presenta como un marco orientador de las prácticas educativas que se desarrollan en la Escuela Graduada Joaquín V. González en sus niveles inicial y primario. Tiene el propósito de hacer explícitas diversas concepciones que le dan sustento, sistematizar ciertas prácticas y formas instituidas de enseñanza, así como traccionar y promover otras. Además, apunta a propiciar espacios de revisión colectiva que permitan enriquecer su formulación y pretende constituir un lugar de referencia común a partir del cual las y los docentes puedan reescribir sus prácticas y repensar la enseñanza.

El documento fue producido a partir de un proceso de revisión curricular, iniciado hace varios años, que consistió en un recorrido de trabajo compartido de las y los docentes de la escuela y de intercambios con especialistas. La intención que atravesó este proceso fue la democratización de la construcción curricular, así como también, la posibilidad de pensarla de forma situada, enmarcada en la experiencia de nuestra escuela. Por esta razón, hemos tomado institucionalmente la decisión de considerar colectiva la autoría del presente documento sin hacer mención a cada una de las numerosas personas que se comprometieron y participaron, de una u otra manera, en este valioso proceso colaborativo.

Este proceso amplio de reflexión sobre las prácticas pedagógicas y didácticas que se despliegan en la institución incluyó también la revisión de las pautas de evaluación y acreditación de las alumnas y los alumnos de Nivel Primario - con la consiguiente reforma del Reglamento en su apartado Evaluación durante el período 2013-2016 -, el desarrollo de múltiples Jornadas Institucionales y reuniones de docentes en comisiones por áreas, la consulta a expertos de las distintas disciplinas y, por sobre todo, un arduo trabajo en la búsqueda de consensos y acuerdos para objetivar, sostener, modificar y/o resignificar las acciones en pos de brindar, a nuestras niñas y a nuestros niños, las mejores oportunidades y condiciones de aprendizaje.

La revisión de las prácticas usuales forma parte de procesos históricos más amplios de toma de decisiones políticas y de formas de entender la distribución del poder y la democratización del acceso al saber. Las transformaciones producidas en los marcos legales y el contexto político-educativo pusieron de relieve la necesidad de repensar la escuela tanto a nivel macro institucional como áulico y de proponer y promover otras formas posibles y deseables de enseñanza. Constituyen el marco jurídico y político desde donde pensamos la presente reforma: la Ley de Educación Nacional 26.206 que reconoce a la educación y el conocimiento como bienes públicos y derechos personales y sociales, garantizados por el Estado; la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes; la Ley 26.150 que establece el sentido general del Programa Educación Sexual Integral; la Resolución 174/12 del CFE “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el Nivel Inicial, Nivel Primario y modalidades, y su regulación” que prioriza la construcción de distintas formas de escolarización atendiendo a las trayectorias “reales“ de niñas y niños; la Resolución 311/16 del CFE “Promoción, acreditación, certificación

y titulación de los estudiantes con discapacidad" que propicia condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo para el acompañamiento de las trayectorias escolares de las y los estudiantes con discapacidad y la Resolución 4498/22 de nuestra Universidad "Acuerdos generales sobre trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad".

Es importante resaltar que la propuesta curricular que presentamos no resulta definitiva y está sujeta a revisiones periódicas dado que consideramos que los procesos de diseño y desarrollo curricular son continuos y pueden ampliarse en otros materiales que se elaboren en un futuro teniendo como base esta propuesta. Por otra parte, aclaramos que, para su elaboración, hemos considerado en primer lugar los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios del Ministerio de Educación de la Nación (2006), así como diseños curriculares de Nivel Inicial y Nivel Primario que se sustentan en un enfoque didáctico afín, producidos en jurisdicciones diversas, en particular, los de Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Si bien la propuesta incluye tanto al Nivel Inicial como al Nivel Primario de la institución, con el propósito de hacer más práctico su uso por parte del personal docente, se publican dos documentos por separado, uno para cada nivel, con algunos apartados comunes a ambos niveles y otros, específicos de cada uno. En primer lugar, se presenta el **marco general de la propuesta curricular** que desarrolla los supuestos y concepciones que subyacen a ella, los propósitos educativos que la institución sostiene en sus dos niveles, inicial y primario, la organización de dispositivos de enseñanza y de trabajo colaborativo, entre otras consideraciones. A continuación, se exponen las **fundamentaciones teóricas** que sustentan cada una de las áreas curriculares en los dos niveles. Estos dos primeros apartados inician tanto la propuesta curricular del Nivel Primario como la del Nivel Inicial. Seguidamente se presenta la sección referida a los **propósitos, contenidos y evaluación** (indicadores de avance) de cada una de las áreas que es específica para cada nivel.

ESCUELA GRADUADA
"Joaquín V. González"
Prosecretaría de Pregrado
Secretaría de Asuntos Académicos

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

MARCO GENERAL DE LA PROPUESTA CURRICULAR

La igualdad no puede ser estática; siempre se está produciendo en mayor o menor grado. Los efectos sociales del currículo deben analizarse como la producción histórica de más (o como también puede ser el caso, menos) igualdad a lo largo del tiempo. (…) El criterio de la justicia curricular es la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo. (Connell, 1997, p. 69)

1.- SUPUESTOS Y CONCEPCIONES QUE SUSTENTAN LA PROPUESTA

> *Ni la diversidad negada, ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida en ventaja pedagógica: ese me parece ser el gran desafío para el futuro. (Ferreiro, 1994)*

La intención de este documento curricular es condensar y sistematizar la propuesta pedagógica de la institución, así como contextualizar las prácticas educativas cotidianas, delineando también la forma y los modos de evaluación, tanto de estas prácticas como de los aprendizajes del alumnado.

Con este propósito, se exponen en primer lugar las *concepciones y supuestos* que lo enmarcan y que será necesario compartir, sostener y articular para promover y garantizar la diversidad y continuidad de las oportunidades educativas, condiciones necesarias e imprescindibles para el reconocimiento efectivo de nuestros niños y nuestras niñas como sujetos de derecho y sujetos de conocimiento.

1.1. El marco político-educativo

La Ley de Educación Nacional define a la educación como un derecho personal y social y determina al Estado como garante de su cumplimiento efectivo. Como escuela pública asumimos, entonces, el compromiso de desarrollar y fortalecer procesos pedagógicos, institucionales y socioeducativos que brinden a nuestras y nuestros estudiantes una educación integral, inclusiva y de calidad. Reconocemos la importancia de atender a sus trayectorias reales y proponemos un modelo escolar que reconozca la heterogeneidad del aula como verdadera ventaja pedagógica.

Numerosas investigaciones pedagógicas y didácticas han mostrado que la igualdad educativa no supone brindar lo mismo a todo el alumnado.

> *Tanto desde el punto de vista ético como desde el práctico, un curriculum en el cual lo común ya no significa lo mismo, sino apertura a la diversidad de las experiencias humanas, plantea cuestiones difíciles de resolver. Pero no parece legítimo resolverlas con una prédica a favor de una mera sensibilización hacia las diferencias, sino mediante el debate y la promoción activa de un proyecto formativo que prepare a los alumnos para vivir en sociedades que desde el punto de vista cultural serán progresivamente más plurales (Terigi, 2008, p.221)*

Se asume, entonces, que la igualdad es una construcción histórica, que varía en su concepción y sus definiciones a lo largo del tiempo.

En este sentido, la democratización del conocimiento supone brindar oportunidades reales de aprendizaje para lo cual deben considerarse prácticas de enseñanza heterogéneas, que lleven a resultados equivalentes y que permitan a niños y niñas acceder también a determinados saberes comunes y a otros diversos. Para que haya verdadera justicia curricular, al decir de Fraser (2011), se requiere articular la idea de distribución con el reconocimiento de la diversidad. Es decir, un currículo común e igual para todos y todas no es por defecto siempre justo. Se necesita, pues, declarar la perspectiva desde donde se seleccionan y enseñan los contenidos dado que, si esta no se hace explícita, los contenidos seleccionados podrían parecer neutrales y considerarse como el único recorte posible.

Un currículo justo debería articular los intereses de los menos favorecidos, la participación y la escolarización común y la idea de la producción histórica de la igualdad.

En síntesis, desde el marco político educativo se busca generar una propuesta curricular que entienda la educación como un derecho de los sujetos y asuma la necesidad de brindar diferentes oportunidades educativas que les permitan construir saberes equivalentes.

1.2. El modelo organizacional y pedagógico

La institución graduada es una de las formas posibles de organización de la enseñanza que la escuela primaria adopta, pero es fundamental asumir que el modelo organizacional que la institución sostenga no puede ser estático ni uniforme[1] (Terigi, 2008).

A lo largo de la historia se han debatido y estudiado los efectos que esta forma de estructuración tiene y la tensión que se genera en relación con los diferentes y no coincidentes tiempos de la enseñanza y del aprendizaje en todos los sujetos. También se conocen las repercusiones que la repitencia[2] acarrea en el destino escolar de los y las estudiantes y los mecanismos internos de selectividad que tiene el sistema educativo.

Repensar la gradualidad como única versión del dispositivo escolar supone proponer otras formas de agrupamiento de alumnos y alumnas que posibiliten el desarrollo de prácticas de enseñanza diversas. Promover estas prácticas heterogéneas supone romper con la idea

1 La gramática básica de la escolaridad supone la idea de un aula estándar, basada en la simultaneidad y la gradualidad, una construcción histórica cuyo predominio ha subsistido a lo largo del tiempo. Flavia Terigi (2008) explica el *modelo organizacional*, como la clase de restricciones que están determinadas por la organización escolar y que la didáctica no define: que las aulas sean graduadas, que los alumnos y las alumnas se agrupen por edad, son ejemplos de tales restricciones. El *modelo pedagógico* es entendido aquí como una producción específica, que toma en cuenta esas restricciones para producir una respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes del alumnado agrupado de cierta manera al comando de un o una docente. Al sostener la distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico, estamos afirmando que el primero no "dicta" el segundo, sino que éste es una producción específica.

2 La permanencia es una más dentro de las muchas formas posibles de agrupamiento del alumnado que la escuela promueve en función de favorecer los aprendizajes. Cabe aclarar que no es la estrategia privilegiada y que la decisión supone la existencia previa de diferentes estrategias y dispositivos pedagógicos de acompañamiento de los y las estudiantes.

de aprendizaje monocrónico[3] que el modelo organizacional tradicional conlleva. Así, es necesario revisar la idea de la monocronía en las trayectorias y reconocer la existencia de diferentes cronologías de aprendizaje para la intervención pedagógico–didáctica.

Por todo lo expuesto, se alientan y valoran distintas formas de acompañar y sostener las trayectorias del alumnado, pensadas no como recorridos predefinidos de antemano, sino, por el contrario, como posibles trayectos que reconozcan los diferentes puntos de partida y que permitan a niños y niñas avanzar en sus aprendizajes en diferentes tiempos y a partir de diversas situaciones de enseñanza y formas de organización de las clases.

1.3. La centralidad de la enseñanza

En esta propuesta curricular se remarca la relevancia y la centralidad que la enseñanza ha tenido históricamente y tiene en esta escuela. Resulta fundamental la continuidad de la enseñanza en la organización de las prácticas pedagógicas, como condición para promover aprendizajes significativos, relevantes y cada vez más complejos.

En este marco se reconoce a la escuela como el espacio público privilegiado en el cual se pueden aprender saberes que sólo se adquieren en grupo/s e interactuando con las y los docentes. La enseñanza entonces promueve el diálogo, la cooperación, el intercambio, la construcción de preguntas y algunas respuestas compartidas con otros.

Retomamos las palabras de Lerner (1996), en relación con la concepción de enseñanza que nos interesa sostener institucionalmente:

> *(...) Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es -finalmente- promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela. (p. 98)*

Así, es imprescindible entender y compartir, como plantea la misma autora, que la enseñanza se asume como compleja y provisoria.

3 El aprendizaje monocrónico está en el centro del conocimiento didáctico desarrollado para enseñar en el aula estándar, el aula en la cual un maestro o una maestra tienen que desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un grupo de niños y niñas que va a ser el mismo de principio a fin del ciclo lectivo. Cuando hablamos de aprendizaje monocrónico estamos hablando de secuencias unificadas de aprendizaje sostenidas a lo largo del tiempo, de sujetos que aprenden las mismas cosas. La perspectiva monocrónica del aprendizaje prevalece en los desarrollos pedagógicos y didácticos, en los libros de texto, y en una gran cantidad de instrumentos que el sistema escolar ha configurado a lo largo de más de un siglo (Terigi, 2015, pp. 11-12).

> *La concepción de la enseñanza que sustentamos supone [...] una profunda modificación del paradigma vigente desde hace siglos en la escuela: "Paso a paso y acabadamente" debe ser sustituido por "compleja y provisoriamente". "Complejamente" por dos razones: por una parte, porque el objeto de conocimiento es complejo y desmenuzarlo es falsificarlo; por otra parte, porque el proceso cognoscitivo no procede por adición, sino por reorganización del conocimiento. "Provisoriamente" porque no es posible llegar de entrada al conocimiento correcto -en este caso, al conocimiento que se tiene el objetivo de enseñar-; sólo es posible realizar aproximaciones sucesivas que van permitiendo su reconstrucción. (Lerner, 1996, p. 112)*

Tomar en cuenta también el criterio de diversidad en las situaciones de enseñanza es crucial para propiciar que los alumnos y las alumnas que no logran aproximarse al saber en ciertas instancias lo logren en otras, posicionándose en ellas como sujetos cognitivos, productores de conocimiento. Para ofrecer estas oportunidades tendientes a incluir a la totalidad del alumnado en la cultura escolar, es necesario identificar las barreras[4] que se presentan para el aprendizaje e intentar construir los apoyos que permitan suprimirlas o minimizarlas.

Considerando que las prácticas de enseñanza son complejas, flexibles, situadas y heterogéneas, y teniendo en cuenta que deben resguardar determinadas condiciones didácticas, diversos tipos de intervenciones y diferentes formas de agrupamientos, es necesario consolidar un colectivo de docentes que coordine, comparta, discuta y acuerde para pensar la enseñanza desde la planificación hasta la evaluación.

1.4. La construcción de la subjetividad

La concepción de los niños y las niñas como sujetos portadores de derechos enmarca y orienta nuestras prácticas y, a la vez, nos sitúa a los adultos y a las adultas como actores corresponsables en la ampliación y efectivización de esos derechos a través de la generación de acuerdos institucionales y de las condiciones necesarias para que puedan ser ejercidos.

En primer lugar, es necesario señalar que el sujeto de la educación es aquel que resulta de la compleja trama de interrelaciones entre los distintos sujetos sociales que forman parte del acto educativo. Además, teniendo en cuenta que toda relación con el saber es igualmente relación con la otredad (Charlot, 2007) y que el conocimiento se construye necesariamente con otros y otras, el sujeto que aprende siempre "es" en un colectivo. Colectivo que preserva la singularidad, entendida como las herramientas con que cada uno o cada una cuenta en su armado subjetivo para ser atravesado por la experiencia escolar.

Desde esta perspectiva, la institución escolar hace lugar a los sujetos y a sus diferentes modalidades de constitución subjetiva cuando aloja a cada uno en su heterogeneidad, cuando

4 El término "barrera" refiere a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna en su aprendizaje o participación en el contexto escolar. Se considera que las barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (Booth, Ainscow, et al. 2000).

establece genuinos espacios de encuentro e intercambio entre pares, docentes y familias, cuando promueve otros modos de simbolización, cuando posibilita que los contenidos sean pre-textos para que los alumnos y las alumnas puedan construir sus propios textos, cuando otorga espacios a lo inesperado, a lo que sorprende y enseña a niños, niñas, adultos y adultas (Szyber, 2009).

Por otra parte, todo sujeto se constituye atravesado por variables de redes de experiencias, de clase, de género, de relaciones de poder y deseo, y de época. La época actual plantea diferencias en cuanto a otros momentos de la escuela y de la infancia. Se trata de una actualidad caracterizada por la cultura de la inmediatez, la necesidad de la respuesta urgente, la preeminencia de lo virtual, la hiperconexión con múltiples espacios de socialización desde la más temprana infancia, como así también, por sujetos lanzados a la acción sin dar lugar a detenciones o preguntas. Una época atravesada por una fuerte presencia de explicaciones patologizantes de las asincronías o de las diferentes maneras de establecer las relaciones con otros y otras, y con la experiencia ofrecida en la escuela, tanto en aspectos sociales como pedagógicos y didácticos.

En esta coyuntura la escuela intenta presentarse como una oportunidad subjetivante y, justamente, intervenir en sentido inverso a los imperativos de época: instalar alguna pregunta allí donde se buscan solo respuestas, detenerse en la inmediatez, pensar las singularidades más que la homogeneización.

2.- PROPÓSITOS GENERALES DE LA ESCUELA

Entendemos los propósitos como la formulación precisa de las oportunidades de aprendizaje promovidas por la enseñanza, ligadas a las condiciones institucionales y didácticas.

En este sentido es responsabilidad de la escuela:

- Constituirse como un espacio en el que las niñas y los niños puedan ejercer su derecho a aprender en un entorno de confianza, que las y los aloje en su singularidad y donde sean escuchadas y escuchados.
- Extender y pluralizar el universo de conocimientos de los alumnos y las alumnas a través de prácticas de enseñanza desplegadas en un espacio y tiempo escolares en los que se democratizan los accesos al saber y a variadas experiencias culturales.
- Asegurar, en el marco del derecho a la educación oportunidades formativas diversas que atiendan a las diferentes trayectorias de las y los estudiantes, reconociendo que existen distintos puntos de partida, modos de conocer y de relacionarse con el saber.
- Garantizar el goce del ejercicio del derecho a la educación para todas las personas con énfasis central en las personas con discapacidad, por la sistemática segregación y exclusión a la que fueron y aún hoy son expuestas.
- Propiciar la continuidad pedagógica tanto entre el Nivel Inicial y el primer ciclo de la escuela primaria como entre los ciclos de la escuela primaria, atendiendo a la

progresión de los contenidos y a la construcción de los aprendizajes de las alumnas y los alumnos.

- Instalar la pregunta como forma y medio de construcción de conocimientos.
- Ampliar y diversificar las oportunidades lúdicas de las niñas y los niños en los diversos espacios institucionales y en otros contextos.
- Promover la construcción de equipos de trabajo cada vez más consolidados y flexibles en su constitución, así como líneas de trabajo articulado y colaborativo entre ellos, en razón de las necesidades y trayectorias de las alumnas y los alumnos.
- Fortalecer la Educación Sexual Integral en la escuela, apuntando a promover el ejercicio de prácticas concretas vinculadas con el vivir en confianza que nos permita acompañar y sostener las trayectorias escolares de nuestros alumnos y alumnas.
- Consolidar la articulación con los Colegios del sistema de pregrado.
- Favorecer la formación docente permanente, en sus diversos formatos y con distintos dispositivos, en estrecha relación con el trabajo docente en el aula.
- Validar y valorar el conocimiento práctico y experiencial de las y los docentes y promover acciones que apunten a la reflexión, tematización de la práctica y construcción de saberes docentes.
- Generar las condiciones necesarias para promover la investigación educativa, favoreciendo la conformación de equipos de trabajo y la vinculación con otras Instituciones formadoras.
- Promover el desarrollo de los proyectos y actividades de extensión.
- Fortalecer la comunicación institucional favoreciendo la circulación interna de la información y los lazos con otras instituciones dependientes de la UNLP y de otras jurisdicciones.
- Promover el desarrollo de formas de humanidad que apunten al respeto por sí mismos y por los otros, considerando al otro desde la alteridad, como distinto e igualmente valioso.

Enmarcados en estos propósitos generales, y en consonancia con la Ley de Educación Nacional 26.206, enunciamos los propósitos de cada Nivel.

2.1. Propósitos del Nivel Inicial

- Generar las condiciones necesarias para que los niños y las niñas puedan desempeñarse de forma autónoma y segura permitiéndoles adquirir mayor confianza en sí mismos y en sí mismas, y en relación con los y las docentes, sus pares y con el saber.
- Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social garantizando diferentes espacios en actividades cotidianas que ayuden a los niños y las niñas a conocerse a sí mismos y a sí mismas,

a los otros y las otras, y al mundo que los y las rodea.

- Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- Proponer situaciones que permitan la constitución de la corporeidad a través del conocimiento del propio cuerpo
- Propiciar situaciones para que los niños y las niñas construyan diversos conocimientos que fortalezcan su formación sexual integral promoviendo el cuidado y el respeto de sí mismos y de sí mismas y de los otros y las otras.
- Favorecer espacios que garanticen la continuidad pedagógico didáctica entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario compartiendo enfoques de enseñanza y estrategias
- Formar sujetos afectivos, críticos, reflexivos, solidarios, empáticos, colaborativos, responsables de sus actos y partícipes activos de la ciudadanía.

2.2. Propósitos del Nivel Primario

- Garantizar a todos los alumnos y a todas las alumnas de la escuela el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar, universitaria y comunitaria.
- Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones.
- Brindar oportunidades justas para el aprendizaje de los contenidos curriculares en las diversas áreas del conocimiento, en especial Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lenguas Extranjeras, Educación Artística y Educación Física.
- Generar condiciones pedagógicas para el acercamiento, exploración y manejo de las TICs, así como la producción y reflexión crítica de los discursos mediáticos.
- Promover el trabajo, el esfuerzo y la responsabilidad en el estudio, la curiosidad e interés en el aprendizaje y la confianza en las propias posibilidades de aprender.
- Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo y hábitos de convivencia solidaria y cooperación.
- Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.
- Favorecer la construcción de valores propios de una ciudadanía responsable tales como libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia y bien común
- Promover el conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de

protección y cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente.

- Brindar oportunidades para una educación física que promueva la formación corporal y motriz y consolide el desarrollo armónico de todos los niños y todas las niñas.
- Promover en los y las estudiantes actitudes de cuidado y respeto a sí mismos y a sí mismas, y a los otros y las otras en el marco de la Ley de Educación Sexual Integral.
- Favorecer la articulación con la escuela secundaria particularmente con los establecimientos que forman parte del Sistema de Pregrado de la UNLP.

3.- DISPOSITIVOS DE ENSEÑANZA Y TRABAJO DOCENTE

> *Pensar en el sentido de cada una de las acciones que se planifica, que se realiza o se evalúa; reflexionar sobre las razones y las finalidades que sustentan cada decisión, es decir, sobre el por qué y el para qué de lo que se hace, considerados a la luz de la naturaleza del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje del sujeto (...) es así como la tematización de la práctica en el aula contribuye a la elaboración progresiva de una nueva concepción didáctica. Al transformar su práctica, al concebirla como objeto de reflexión y discusión con sus colegas, al apropiarse de los fundamentos de las situaciones e intervenciones que ponen en acción, los maestros conquistan una creciente autonomía profesional. (Lerner, Stella, Torres, 2009, p. 91)*

Como señalamos anteriormente, la enseñanza es una acción compleja y situada que implica un difícil proceso de toma de decisiones respecto a la organización institucional, a los espacios y tiempos para el aprendizaje, a las formas de agrupar al alumnado, al trabajo en equipos docentes, etc. Se trata de acciones flexibles y contextualizadas tanto en las necesidades institucionales como en el marco político y de derechos que encuadra esta propuesta.

Si bien la forma de organización de la escuela responde a una lógica graduada, se han diseñado diferentes maneras de acompañar y sostener las trayectorias de los y las estudiantes pensadas como posibles recorridos que reconocen los diferentes puntos de partida y que permiten a niños y niñas avanzar en sus aprendizajes en diferentes tiempos y a partir de diversas situaciones de enseñanza. Estos dispositivos de intervención se sostienen en la idea de que quienes asisten a la escuela pueden aprender bajo determinadas condiciones y que dichas condiciones no son las mismas para todos los sujetos.

A continuación, se detallan algunos dispositivos de acompañamiento que se vienen desarrollando hasta el momento de elaboración del documento. No obstante, es necesario aclarar que pueden surgir otras y nuevas maneras de garantizar las trayectorias escolares.

3.1. Diversidad de maneras de acompañar y sostener las trayectorias de las alumnas y de los alumnos.

Una escuela que haga funcionar, al mismo tiempo, los dos principios de la diferencia cultural y de la identidad como ser humano; los principios de derecho a la diferencia y derecho a la semejanza. (Charlot, 2001, en Lerner, 2007)

El armado de **parejas pedagógicas en el Nivel Inicial y en primero y segundo grado** (Unidad Pedagógica) **de Nivel Primario** tiene el propósito de poder pensar colaborativamente la enseñanza desde sus fases preactiva, interactiva y postactiva, y co-gestionar las clases, organizando las tareas y los tiempos del alumnado en forma conjunta dentro del aula estándar. El trabajo de cada pareja se enmarca en los acuerdos que se generan en intercambios y reflexiones colectivas entre todo el grupo de docentes de cada grado o sala, con el aporte de integrantes del DOE, coordinadores de área y la coordinación académica. Este dispositivo apunta a construir una mirada más amplia y profunda de los procesos de apropiación de los y las estudiantes, permitiendo a la pareja pedagógica intervenir alternadamente, pensar colaborativamente, discutir y reflexionar sobre los problemas de la enseñanza, complementar sus saberes, construir otros y tomar decisiones en conjunto tanto en relación con la enseñanza como con la evaluación y acreditación del alumnado.

En el contexto de la Unidad Pedagógica, se suelen realizar **reagrupamientos** de alumnos y alumnas de las cinco secciones del grado para atender los procesos de aprendizaje de la alfabetización en sentido estricto. De este modo, se reagrupa a quienes necesitan profundizar en determinadas situaciones para avanzar en la adquisición del principio alfabético y abordar contenidos relativos al sistema de escritura en el marco de los proyectos propios del área. Este tipo de reagrupamientos pueden desarrollarse también con niños y niñas de 3er grado o de segundo ciclo si fuera necesario.

Desde **tercero hasta sexto grado,** el equipo de trabajo de cada año se organiza con las maestras y los maestros de grado, el maestro o la maestra itinerante de co-gestión pedagógica, el maestro o la maestra de acompañamiento pedagógico, docentes de apoyo y el psicólogo o la psicóloga. Pensamos que el trabajo en equipo de docentes tanto dentro como fuera del aula, es imprescindible para la mejora de las prácticas de enseñanza, la construcción de conocimiento didáctico y el acompañamiento a las trayectorias de nuestros alumnos y nuestras alumnas en toda la escolaridad a través de intervenciones diversas. Se trata de ir diversificando los formatos escolares y habilitar diferentes maneras de agrupar y reagrupar al alumnado para generar condiciones que promuevan el avance en los aprendizajes.

El maestro o la maestra itinerante de co-gestión pedagógica (maestro adjunto o maestra adjunta) tiene la responsabilidad primordial de trabajar colaborativamente en pareja con la maestra o el maestro del grado en las tareas de planificación de la enseñanza, desarrollo de las clases y evaluación de las mismas. Un rasgo fundamental de la co-gestión es generar

vínculos de respeto y cooperación con los y las demás docentes del año. Cuando comparte clases con la maestra o el maestro de aula, lo hace siguiendo un cronograma de asistencia a cada grado y articula previamente en qué aspectos o situaciones va a intervenir, de acuerdo a la planificación prevista.

Otras responsabilidades de la maestra o del maestro adjunto consisten en hacer circular entre los y las docentes de grado situaciones, intervenciones y propuestas -de todas las áreas- que se han implementado en otras secciones y que podrían reutilizarse, tener una carpeta con los proyectos de las áreas y materiales que se consideren necesarios para poder entregar o comunicar a los y las docentes del grado si lo necesitaran o en caso de que haya un o una docente suplente, asistir a las reuniones de coordinación de todas las áreas y realizar un registro o crónica de lo tratado en las mismas, registrar clases -con acuerdo de las coordinadoras de área y del o de la docente del grado- para poder discutir luego determinadas intervenciones, condiciones didácticas, etc. y, de ese modo, promover mejores escenarios de enseñanza y capitalizar los conocimientos que se construyen en la práctica.

La maestra o el maestro de acompañamiento pedagógico (MAP) forma parte del equipo de trabajo del grado o la sala que le corresponde y ejerce también la tarea de enseñanza en sus fases preactiva, interactiva y postactiva. Este tipo de acompañamiento puede darse tanto en el Nivel Primario como en el Nivel Inicial. Por lo general, el o la MAP acompaña a los grupos en los que hay alumnos o alumnas con discapacidad, particularidades psicoemocionales y/o trayectorias escolares complejas. Puede haber más de una o un MAP por grado escolar o sala, de acuerdo a las singularidades que se presentan en cada ciclo lectivo.

El o la docente de apoyo forma parte del equipo docente del grado y acompaña a aquellos niños o aquellas niñas que atraviesan dificultades en la apropiación de determinados contenidos. Trabaja tanto en el aula estándar como en reagrupamientos a contraturno. En el turno complementario, su tarea se centra básicamente en revisitar, con un grupo reducido de niños y niñas, contenidos ya abordados en el aula estándar y en anticipar otros que se van a trabajar en próximas clases.

En tercer grado una sola maestra o un solo maestro brinda apoyo intensivo en Prácticas del Lenguaje, Matemática y Ciencias, en cambio, en los grados de segundo ciclo cada una de esas áreas está a cargo de un docente de apoyo diferente.

Otra manera de acompañamiento a las trayectorias lo conforman los **Períodos Extendidos de Enseñanza y Evaluación**[5] (PEEE) que se implementan durante y al final del ciclo lectivo y consisten en instancias planificadas colaborativamente por el equipo de docentes con el propósito de que aquellos alumnos o aquellas alumnas que no se han apropiado aún de algunos contenidos abordados en el aula estándar, puedan revisitarlos. Se trata de brindar a estos niños y estas niñas nuevas oportunidades de enseñanza y evaluación a través de la

5 Artículo 13 del capítulo 3, "Calificación y Promoción", correspondiente al Anexo 1 (Escuela Graduada Joaquín V. González) del Reglamento de los Establecimientos de Pregrado de la Universidad Nacional de La Plata.

organización de otros reagrupamientos con un número reducido de alumnos, sostenidos por un trabajo colectivo del que participan diferentes docentes y el equipo de gestión.

Este dispositivo se sustenta en la idea de que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza ya que tiene un sentido tanto formativo como sumativo, por tanto, no se limita a evaluar los resultados del aprendizaje.

Por otra parte, se implementan proyectos de **Promoción Acompañada**[6] para aquellos o aquellas estudiantes de 2do a 5to grado que no hayan logrado acreditar los contenidos de un área luego haber transitado los PEEE. En estos casos, el alumno o la alumna es promovido o promovida al año siguiente y recibe acompañamiento de diferentes docentes para acreditar los contenidos del área adeudada junto con los del año en curso.

En algunas ocasiones se propone para un o una estudiante un **Plan Académico Particular** (PAP), atendiendo a su modo singular de transitar la escolaridad. Se trata de un dispositivo de enseñanza, planificado por equipos de docentes, de integrantes del DOE y de gestión de la institución en el que se describen los apoyos que se proporcionan al o la estudiante para que pueda participar plenamente de la cultura escolar.

Los motivos por los que institucionalmente se considera necesario proponer un PAP para un alumno o una alumna son diversos. Por ejemplo: causas emocionales y/o psicológicas (dificultades en la constitución subjetiva, dificultades para instalarse en el lazo social), causas orgánicas o fisiológicas, causas socioculturales, socioeconómicas y de vulneración de derechos del niño y de la niña, asistencia discontinua a la escuela.

Dada la singularidad de cada una de estas situaciones, las decisiones que se toman al elaborar un PAP también pueden ser muy diferentes. Por ejemplo, pueden referirse a un recorte o selección de los contenidos de una o más áreas, reagrupamientos de alumnos y alumnas en horario escolar o a contraturno para ofrecerles situaciones de enseñanza específicas, intervenciones a cargo de diferentes docentes que tienen un rol particular en el plan, reducción horaria, excepción de algún espacio curricular o solicitud de acompañamiento terapéutico.

Todas las estrategias y dispositivos de acompañamiento que se implementan en la institución resultan de la planificación compartida entre maestros y maestras, integrantes del DOE, regentes, coordinadores o coordinadoras de área, secretarías académicas y equipo directivo. No obstante, sabemos que la intervención desde los diferentes roles se va construyendo y transformando de acuerdo a las demandas de la institución, a los procesos de cada niño o cada niña, a las reflexiones de los y las docentes o a los avances en el conocimiento didáctico. Por eso estos dispositivos pueden ir modificándose, adquiriendo diferentes modalidades de organización e intervención o, incluso, pueden ir agregándose otros nuevos. La condición que sí es irrenunciable al diseñarlos es que su prioridad es la enseñanza para mejorar las oportunidades de aprender y, a su vez, que son pensados a partir de un trabajo compartido

6 Artículo 14 del capítulo 3 “Calificación y Promoción” correspondiente al Anexo 1 (Escuela Graduada Joaquín V. González) del Reglamento de los Establecimientos de Pregrado de la Universidad Nacional de La Plata.

con el maestro o la maestra de grado. Este trabajo colaborativo posibilita que se acuerden en conjunto cuestiones relativas a las situaciones a desarrollar, a los contenidos que se recortan para trabajar, revisitar y/o anticipar, a las intervenciones a realizar y, de este modo, enseñar y evaluar el proceso de apropiación del alumno o de la alumna para tomar decisiones más contextualizadas, pertinentes y, sobre todo, más justas.

3.2. Trabajo colaborativo en equipos de actores diversos

> *Si asumimos el postulado de que los docentes son actores competentes, sujetos activos, deberemos admitir que su práctica no es sólo un espacio de aplicación de saberes específicos que proceden de esa misma práctica. En otras palabras, el trabajo del profesorado debe considerarse como un espacio práctico específico de producción, transformación y movilización de saberes y, por tanto, de teorías, conocimientos y saber hacer específicos del oficio docente (...). (Tardif, 2004, p. 172)*

El proceso de producción de conocimiento didáctico es social porque requiere de la interacción con otros, se elabora a partir de lo ya producido y necesita de la reflexión crítica sobre las ideas concebidas tanto por uno mismo como por los demás. Desde esta perspectiva, la reflexión sobre la acción y la toma de decisiones vinculadas a la enseñanza no pueden ser comprendidas de manera independiente de la posibilidad de cooperar entre docentes en la construcción de una problemática común en la que se puedan reconocer los aportes de unos y otros para ir entramando un marco compartido que articule lo genérico y lo situado. Es así que en la presente propuesta curricular los dispositivos de enseñanza se piensan, se instrumentan y se reflexiona sobre ellos en espacios de trabajo colaborativo entre los diferentes actores institucionales.

Como se mencionó anteriormente, las formas de organizar los agrupamientos y las decisiones sobre la acción didáctica que llevan a cabo los y las docentes son situadas, flexibles y provisorias ya que se van transformando de acuerdo a diferentes necesidades. Más allá de la diversidad de dispositivos que esto genera, es importante señalar que el trabajo colaborativo que se desarrolla en estas instancias y está presente en todas las fases de la propuesta didáctica está atravesado por una concepción de enseñanza sustentada en una idea particular de sujeto y asociada al derecho a aprender que todos los niños y todas las niñas tienen.

A partir de este modo de entender el trabajo docente es imprescindible que se garantice la posibilidad de sostener periódica y regularmente diferentes espacios para que la información circule horizontalmente, para propiciar la reflexión compartida y construir acuerdos en la acción didáctica. Algunos de los espacios posibles son los siguientes:

Espacios de coordinación de áreas: Están a cargo de especialistas en didáctica de las distintas disciplinas. Su propósito es fortalecer la formación de los y las docentes en la enseñanza

de un contenido específico y sus ciencias de referencia, así como compartir la toma de decisiones en la acción didáctica. El trabajo colaborativo que se genera entre docentes y coordinadores o coordinadoras de área promueve una posición investigativa sobre la propia práctica e interroga las prácticas habituales, propicia la construcción de conocimiento didáctico específico y la planificación de la enseñanza como una tarea colectiva. Las acciones principales en torno a las que se organiza este espacio son:

- Reuniones regulares de planificación y evaluación que permiten organizar y revisar colectivamente las propuestas de trabajo: planificar proyectos y secuencias, reflexionar y discutir sobre lo que efectivamente está pasando en las aulas, reajustar las planificaciones, anticipar intervenciones específicas y evaluar las prácticas docentes.
- Participación del coordinador o las coordinadora en las aulas de manera habitual con diversos propósitos que se desprenden de la tarea compartida: registrar ciertas clases para que luego se puedan analizar en conjunto, colaborar en situaciones de enseñanza cuya organización requiera la presencia de más de un o una docente, identificar aspectos a profundizar en las secuencias planificadas, acompañar a quien enseña en la gestión de alguno de los momentos de la clase, pensar junto con el o la docente intervenciones para alumnos menos avanzados o alumnas menos avanzadas en sus conocimientos, entre otros propósitos.
- Encuentros de formación disciplinar en servicio en los que se estudian y profundizan contenidos de las didácticas específicas. La temática que se aborda en estos encuentros puede surgir por propuesta de los y las docentes o del equipo de gestión de acuerdo a necesidades o intereses detectados.

Los profesores o las profesoras de áreas curriculares como Educación Física, Lenguas Extranjeras, Música y Plástica también cuentan con un par experimentado que cumple las funciones de coordinador o coordinadora. También es importante que se generen condiciones para que los profesores y las profesoras de estas áreas curriculares puedan reunirse con el coordinador o la coordinadora correspondiente para planificar colectivamente la propuesta anual, así como también, para analizarla y revisarla de acuerdo a lo que sucede en la práctica.

Espacios de intercambio entre docentes del grado o sala y el DOE[7]: Antes del cierre de cada trimestre en el Nivel Primario y en dos o tres ocasiones en el año en el Nivel Inicial, se reúne el equipo de trabajo de cada grado o sala con el propósito de analizar las trayectorias de aprendizaje de los alumnos y las alumnas, pensar intervenciones diversas para promover avances y consensuar criterios de evaluación. En el Nivel Inicial el "miniequipo" está conformado por la maestra de sala, la maestra de acompañamiento pedagógico, el psicólogo o la psicóloga y la secretaria académica del nivel; en los grados de la unidad pedagógica está conformado por los maestros o las maestras de grado, el psicólogo o la psicóloga, secretario o secretaria académica del nivel y coordinador o coordinadora del DOE; de 3° a 6° grado se agregan el maestro o la maestra itinerante de co-gestión pedagógica, el maestro o la

7 Estas reuniones son informalmente llamadas reuniones de "miniequipo".

maestra de acompañamiento pedagógico y los o las docentes de apoyo. En algunos casos se suman el o la fonoaudióloga y el o la trabajadora social, como agentes que, desde sus áreas y saberes específicos, aportan lecturas para la construcción colectiva de las intervenciones.

Espacios de coordinación con equipo de gestión: El equipo de gestión sostiene espacios de coordinación de manera regular con los diferentes actores institucionales a lo largo del ciclo lectivo. Docentes, integrantes del DOE, coordinadores y coordinadoras de área, coordinadores académicos o coordinadoras académicas, regentes y directivos se reúnen en diferentes instancias para pensar y discutir el sostenimiento de la propuesta curricular de las diferentes áreas y la continuidad pedagógica interciclos e interniveles.

4.- EVALUACIÓN

> *La evaluación formativa tiene un rol crucial: justamente, su función principal es hacer visibles las brechas entre lo que el docente enseña y lo que los estudiantes aprenden. En otras palabras, un buen docente, además de enseñar bien, debe ser un buen evaluador. La evaluación es el puente entre enseñanza y aprendizaje, que evita que sean procesos paralelos que nunca se encuentran. Una capacidad clave de un buen docente es la de percibir y valorar la distancia entre lo que se propuso lograr -sus intenciones educativas- y lo que realmente alcanzó cada estudiante -aprendizaje. (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017, p. 156)*

Entendemos la evaluación como un proceso sistemático y permanente que tiene un lugar central en el proceso de enseñanza dado que permite, por un parte, realizar un seguimiento sostenido de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas y la acreditación de los mismos y, por la otra, da la posibilidad de recoger información que favorece la toma de decisiones didácticas para ajustar el proceso. Revisar las planificaciones para reorientar la enseñanza, presentar nuevas propuestas para toda la clase o para un grupo, abordar un contenido desde un nuevo punto de vista, etcétera, son decisiones que surgen de la valoración de lo realizado en el aula y brindan variadas oportunidades de aprendizaje para mejorar las trayectorias escolares de cada uno y cada una.

Una cuestión importante a considerar al pensar la evaluación es que las mismas condiciones de enseñanza no generan los mismos aprendizajes en todo el alumnado, entre otras razones, porque cada sujeto tiene una historia particular y porque el aprendizaje se despliega en un proceso constructivo a partir de los conocimientos disponibles. Por este motivo, evaluar implica una práctica asociada al análisis comprensivo e integral de los avances cognitivos de niños y niñas, y supone interpretar las diferencias en los modos de apropiación de los contenidos como desafíos para la enseñanza, en lugar de adjudicarlas a las posibilidades de quienes están aprendiendo.

Otro aspecto que alude a la necesaria imbricación entre los procesos de enseñanza y de evaluación es la necesidad de que la evaluación didáctica se circunscriba específicamente al

aprendizaje de los contenidos que fueron enseñados. Ponderar lo que los y las estudiantes saben independientemente de la enseñanza o lo que aprenden por fuera de la escuela puede conducir a tomar decisiones desacertadas que obstaculizan la mejora de las trayectorias escolares del alumnado, por apoyarse en información errónea, y puede, incluso, legitimar las desigualdades derivadas de diferencias en el capital cultural.

A partir de la concepción de evaluación didáctica mencionada hasta aquí, en los apartados de cada una de las áreas curriculares se desarrollan las modalidades específicas y los indicadores de avance que se tienen en cuenta para valorar los aprendizajes.

Las fuentes de información que los y las docentes pueden considerar para hacer un análisis del trabajo de sus alumnos y alumnas son muy diversas: el modo en que se involucran con las tareas, las preguntas e intervenciones que aportan en los intercambios, las argumentaciones orales y escritas que producen, la participación en tareas grupales, entre otras. Se trata de trascender la mera identificación de los resultados finales, como insumos únicos para evaluar, y poner de relieve los caminos que día a día recorren niños y niñas al intentar obtenerlos.

Transcurridos ciertos períodos de enseñanza, durante y al final del ciclo lectivo, es posible que algunas o algunos estudiantes no se hayan apropiado suficientemente de contenidos trabajados en el aula estándar. Como se anticipó en el apartado sobre la diversidad de maneras de acompañar y sostener las trayectorias del alumnado y considerando tanto el sentido formativo como sumativo de la evaluación, se prevé la implementación de Períodos Extendidos de Enseñanza y Evaluación planificados colaborativamente por el equipo docente, con el propósito de ofrecerles nuevas oportunidades de aprendizaje.

Las familias en general reciben periódicamente información acerca de la marcha de los aprendizajes de los niños y las niñas. En el Nivel Inicial se elaboran dos informes: uno al finalizar el período de inicio (abril/mayo) en el que se comunica cómo fue el proceso de integración al jardín y a su grupo áulico, y qué aprendizajes han empezado a construir y otro al finalizar el ciclo lectivo (noviembre) para informar cómo fue el proceso de aprendizaje, sus avances y/o los obstáculos que se presentaron. Dichos informes son entregados en reuniones grupales a los adultos responsables de los niños y las niñas.

En el Nivel Primario se entregan a las familias boletines de calificaciones[8] y/o informes de trayectoria[9] trimestralmente.

8 La calificación de los alumnos se realiza de acuerdo a lo establecido en los artículos 9, 10 y 11 del capítulo 3, “Calificación y Promoción”, correspondiente al Anexo 1 (Escuela Graduada Joaquín V. González) del Reglamento de los Establecimientos de Pregrado de la Universidad Nacional de La Plata.

9 Estos informes de trayectoria se entregan a algunos niños o algunas niñas con trayectorias escolares particulares. En los mismos se detallan los contenidos abordados, los avances y los obstáculos que se han presentado, así como algunas condiciones singulares planificadas para favorecer su estar en la escuela.

5.- CONTENIDOS TRANSVERSALES

5.1. Educación Sexual Integral (ESI)

> *Abordar la ESI (pero a la vez trascenderla) desde el deseo, desde los derechos, desde la emancipación, desde la justicia social, desde la inclusión, se conforma en un entramado de definiciones y sentidos que sólo cobran relevancia cuando se los vincula con un proyecto político de sociedad democrática. (Carassai, 2023, p. 21)*

La Ley de Educación Sexual Integral 26.150 constituye el marco legal que avala las acciones educativas y obliga a las instituciones a garantizar el derecho de los niños y las niñas a recibirla. La ley propone una visión integral de la sexualidad y el programa que la acompaña define contenidos curriculares específicos en todas las áreas y niveles educativos.

La escuela ha tenido una tradición en relación con la educación sexual ligada a la perspectiva biologicista que hemos intentado superar. El desafío mayor ha sido instalar la transversalidad y la integralidad en los dos niveles de la escuela. Sabemos que se trata de un proceso lento y profundo que requiere el fortalecimiento de capacidades, básicamente de los y las docentes y de la institución en su conjunto (UNIPE, 2012). Se ha avanzado mucho en este sentido, circulan materiales y preguntas, se ensayan secuencias y proyectos, se comparten ideas y reflexiones con los niños y las niñas. El análisis de los contenidos curriculares nos ha demostrado que la información es necesaria pero no suficiente para que los y las estudiantes se apropien de los contenidos y produzcan ciertos cambios en sus ideas o comportamientos. Hemos comprendido la importancia de la continuidad, el trabajo sistemático, la vinculación entre las distintas áreas y espacios y la articulación de las propuestas.

La perspectiva de la ESI nos hace repensar la forma en que se enseña. No se enseña solo desde lo que se dice sino también desde lo que se hace, desde la forma en que se promueven o no las relaciones de igualdad de género en la escuela, desde la manera en que se interviene en el aula. La educación sexual cuestiona nuestras prácticas y pone en jaque nuestros prejuicios y representaciones.

Los contenidos son claramente beneficiosos para que los alumnos y las alumnas, como miembros de la sociedad, puedan tomar decisiones con libertad y ejercer una sexualidad responsable.

Las capacitaciones en servicio que se propusieron durante los últimos años han puesto en cuestión nuestros miedos y resistencias y nos han permitido reflexionar sobre de qué estamos hablando cuando hablamos de educación sexual y cuáles son las dimensiones que podrían ingresar en este campo pedagógico.

Consideramos que la implementación del Programa de ESI en las salas, aulas y demás espacios de la escuela no puede quedar librado a la voluntad de los y las docentes sino asegurar desde

las coordinaciones de área y académicas que esto suceda. Con este propósito, también funciona a nivel institucional una Comisión en la que participan todas las personas que se hallen interesadas en delinear propuestas concretas en torno a diferentes ejes:

Institucional: se discuten prácticas institucionales, se revisa la participación de las familias y las respuestas que van construyendo los diferentes actores institucionales frente a los emergentes que puedan surgir. Además se generan momentos en que toda la escuela debate y reflexiona sobre temáticas relacionadas con la ESI (particularmente, en los espacios institucionales de diciembre y /o febrero - marzo) y encuentros con las familias y la comunidad para dar a conocer las características del enfoque de la educación sexual integral, de forma de sensibilizar positivamente a las personas adultas responsables de los alumnos y las alumnas y sumarlos como actores fundamentales a la hora de concretar esta mirada sobre la sexualidad humana.

Curricular: se relevan las prácticas, secuencias, proyectos que se desarrollan en torno a los contenidos de ESI en las diferentes áreas y/o espacios curriculares y se definen, junto con quienes coordinan cada área, los contenidos específicos que deben incluirse en el documento curricular y articularse en la programación anual de todas las áreas y en los dos niveles de la escuela. Asimismo, ante ciertas efemérides relacionadas a temáticas involucradas en los contenidos de ESI, la Comisión produce propuestas didácticas para las aulas con el propósito de visibilizar, promover espacios de diálogo y reflexión de los que sea partícipe la escuela en su totalidad (por ejemplo, la reflexión sobre la violencia de género para el 3 de Junio o el 25 de noviembre; la desigualdad social, económica y política de las mujeres e identidades disidentes para el 8 de marzo; la valoración de la afectividad y las relaciones interpersonales entre pares para la semana de la ESI en agosto).

Formación: se reflexiona en forma compartida sobre las diferentes miradas y representaciones que nos atraviesan y que, muchas veces, discuten el posicionamiento de la ley. En este sentido, es fundamental seguir generando espacios de capacitación e intercambio que convoquen a todos los actores institucionales. En este eje la Comisión de ESI se constituye en un espacio formativo horizontal para las personas que participan ya que se consultan materiales de estudio, se promueve la lectura de artículos especializados y de experiencias educativas de otros contextos, se favorece la circulación de recomendaciones y se producen presentaciones para la participación en eventos académicos.

5.2. Educación Ambiental Integral (EAI)

El tema de lo ambiental nos permite pensar en lo común, en lo que pertenece a todos. Nos recuerda que no hay refugios individuales ni privados frente a situaciones que comprometan la reproducción de las condiciones naturales que hacen posible la vida sobre la Tierra (Gurevich, 2011, p. 18)

En el año 2021 se sanciona para toda la República Argentina la Ley de Educación Ambiental Integral 27.621 que permite implementar una política pública nacional permanente, transversal e integral en el sistema educativo en materia de educación ambiental.

Esta ley es resultado de una demanda histórica y, a su vez, de la emergencia de las jóvenes generaciones que instan por más y mejores condiciones de vida presentes y futuras. El proceso de institucionalización de la educación ambiental en nuestro país permitirá fortalecer el despliegue de una política educativa coordinada a la altura de los desafíos ambientales pendientes, en pos de la ampliación, promoción y protección del derecho de todos y todas a gozar de un ambiente sano, digno y diverso (Documento Marco – EAI).

En la actualidad nos encontramos ante un escenario que sostiene y permite la posibilidad de implementar una EAI, conformándose un ámbito de trabajo que se oriente hacia la construcción de una visión del mundo desde una perspectiva sistémica y compleja que permita la problematización y comprensión del modo en que nos relacionamos con el ambiente.

Es así que la EAI es entendida como un campo de intervención político – pedagógico que impulsa procesos educativos integrales orientados a la construcción de una racionalidad ambiental. Los distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas ambientales confluyen y aportan a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un *ambiente sano, digno y diverso.* Promueve la sostenibilidad como proyecto social, entendiendo que esto implica un desarrollo con justicia social, distribución de la riqueza, preservación y conservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural (Ley 27.621).

En este campo de estudio convergen conocimientos, abordajes, miradas de disciplinas y áreas muy variadas que han cooperado para darle la significancia que posee. A su vez, la EAI entra en diálogo con saberes comunitarios, territoriales, ancestrales. Por lo tanto, es una apuesta al diálogo intercultural de saberes y conocimientos, en la búsqueda de construir otras epistemologías.

Atento a ello es que la EAI, para su abordaje y comprensión, debe asumir la complejidad que caracteriza al ambiente reconociendo la importancia del conocimiento que también se produce en la intersección de distintas disciplinas o áreas y saberes, y que permiten conocer las partes que integran el todo. Debe favorecer la integración de esas partes, desde un trabajo inter y transdisciplinario. Por ello, la importancia de que, en nuestra Escuela, la EAI sea un horizonte que implique un trabajo conjunto entre las diferentes áreas curriculares favoreciendo la producción de proyectos conjuntos que problematicen distintos conflictos y problemáticas ambientales tanto locales como regionales. De esta forma se propicia un diálogo de saberes que conllevan a una construcción compleja del conocimiento ambiental.

Construir la integralidad de la educación ambiental implica posicionarnos en un enfoque pedagógico y curricular, orientado a transversalizar la cuestión ambiental desde una perspectiva de derechos y construcción de ciudadanías democráticas. Supone hacer un esfuerzo por repensar el vínculo entre el currículum y las demandas legítimas de nuestra

sociedad, en el marco de un mundo globalizado en constante cambio y transformación, en una región periférica pero estratégica en términos geopolíticos y ambientales (de Alba, 2007).

Como sucede en otros campos educativos, la educación ambiental integral cobra sentido como propuesta transversal por las mismas temáticas, problemáticas y tensiones que la atraviesan, tales como los problemas y conflictos ambientales, la formación ciudadana, los derechos humanos, la salud y la alimentación, la perspectiva de género, los procesos ecológicos, la sustentabilidad, el acceso y apropiación de la naturaleza, la defensa de los bienes comunes y los territorios, la emergencia climática, la interculturalidad, el avance de la tecnología, entre otros (Documento Marco – EAI).

Desde nuestra escuela, impulsamos una Educación Ambiental Integral, desde los niveles inicial y primario, que promueva el pensamiento crítico en torno al ambiente y el ejercicio de construcción de nuevas prácticas ciudadanas que posibiliten favorecer el derecho de gozar un ambiente sano, digno y diverso y a atender a este derecho como un Derecho Humano; como también el compromiso de propiciar condiciones institucionales y de enseñanza que estimulen espacios promotores y formadores de conciencia ambiental y de prácticas para la acción y el cambio.

5.3. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

La tecnología en general y la de la información y la comunicación en particular forma parte de nuestro mundo actual, están entre nosotros y, aparentemente, vinieron para quedarse, con todo lo positivo y con todo lo negativo que pudieran tener.

Coincidimos con Goldín, Kriscautzky y Perelman (2012) en que la escuela tiene la responsabilidad de que el enorme y creciente caudal de herramientas que proveen las TIC pueda ser comprendido, analizado, utilizado y transformado por los niños y las niñas para poder conocer, trabajar, participar y hacer valer sus derechos en el mundo que les toca vivir. El contacto con estas herramientas no genera por sí solo aprendizajes. Se requiere de situaciones sostenidas y diversas de enseñanza donde los alumnos y las alumnas aprendan a hacer un uso responsable de las mismas, a aplicar criterios para seleccionar y jerarquizar información, para comunicarse con otros sujetos en diferentes entornos y para hacer valer su palabra.

El ejercicio de la docencia en aulas “inundadas” de TIC nos invita a pensar sobre aquellas problemáticas que requieren ser analizadas para llevar adelante adecuadamente nuestras prácticas educativas con estas tecnologías. Incluir las TIC en la escuela supone un doble desafío: por un lado, pensar sistemáticamente en inversiones de tiempo, recursos y capital humano, pero también estudiar más a fondo las transformaciones que las nuevas tecnologías producen en la vida social.

La integración de las TIC a las prácticas educativas cobra sentido por su contribución a la mejora del aprendizaje y la enseñanza, ya que proporcionan múltiples programas que pueden

utilizarse en la enseñanza de contenidos disciplinares. También facilitan tanto la búsqueda como el intercambio de información, ofreciendo espacios que posibilitan la construcción colaborativa de producciones entre estudiantes y nuevas formas de interacción entre ellos, ellas y con sus docentes, dentro y fuera de las aulas. Asimismo, las TIC ofrecen la oportunidad de incorporar, de un modo más fácil, recursos audiovisuales en la enseñanza dentro y fuera del aula, así como también, brindan herramientas para que los alumnos y las alumnas puedan elaborar producciones audiovisuales sobre los contenidos que están aprendiendo, dando lugar a nuevos aprendizajes y nuevos modos de ser evaluados.

Por último, la enseñanza de los conceptos básicos sobre programación permite que los alumnos y las alumnas puedan analizar y diseñar diferentes soluciones a un mismo problema, así como también, promueve que comprendan que los humanos estamos al mando de las máquinas, no al revés. El aprendizaje de esta forma lógica y algorítmica de resolver los problemas les brindará habilidades que les serán útiles a la hora de resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana.

6.- CONSIDERACIONES SOBRE EL TIEMPO ESCOLAR

"Pensar en la organización de tiempos y espacios" es pensar en las características propias que estos adquieren en el ámbito escolar, como así también en la forma en que son transitados y re-significados por los diferentes actores escolares. Es pensar, no sólo cómo organizar los espacios físicos y los tiempos cronológicos, sino cómo esos espacios y tiempos son habitados y apropiados por los sujetos que los viven y les dan sentido. (Malajovich, 2017)

El tiempo es uno de los elementos que organiza las instituciones escolares y, en muchas ocasiones, resulta condicionante a la hora de diseñar la forma en que estas funcionan. El uso de tiempo es una de las formas en que las prescripciones didácticas se traducen en enunciados y en realidades posibles a ser transitadas por los niños y las niñas.

La consideración del tiempo como variable al momento de planificar las distintas situaciones didácticas "ayuda a resignificar la organización del horario" como una posibilidad que efectivamente permita visualizar los tiempos destinados a los proyectos, a las secuencias y a las actividades cotidianas.

Si bien en la organización institucional están planteadas grillas horarias, estas siempre son flexibles y modificables. Esta organización flexible de los tiempos debe ser una respuesta a la necesidad de un diálogo permanente entre los tiempos personales, grupales e institucionales incluyendo propuestas de actividades diversas: talleres, salidas educativas, jornadas recreativas, actos escolares, actividades con familias, intercambios entre grupos, entre otras.

El tiempo escolar, al igual que los contenidos y los modos de enseñar, es parte constitutiva de los procesos de enseñanza y, por lo tanto, es considerado al momento de pensar las previsiones didácticas.

6.1. Grillas horarias en el jardín

En el Nivel Inicial la variable del tiempo presenta una significación particular. Es probable que la duración de cada propuesta dependa de múltiples factores: edad de los niños, intereses del grupo, uso de espacios compartidos, trayectorias previas, etc. En algunas situaciones, las variables que intervengan para la modificación de la caja horaria quizás sean externas e inmodificables (por ejemplo, las cuestiones climáticas para las actividades al aire libre), sin embargo, resulta imprescindible armar una propuesta horaria que pueda ser modificada, donde se estipulen frecuencias y duraciones tentativas y aproximadas que puedan ajustarse y modificarse en el transcurrir cotidiano.

Por ejemplo, algunas de las actividades cotidianas son aquellos tiempos dedicados a la alimentación y la higiene, que se desarrollan en forma diaria, en secuencias y horarios estables. Mantener "rutinas estables" a edades tempranas y en los inicios de la escolaridad permite a los niños y las niñas construir sentimientos de seguridad y anticipar acciones. Las actividades cotidianas resultan de una importancia central en los primeros años dado que, al participar en ellas, recorren un proceso de conquista paulatina hacia la autonomía y el aprendizaje de los modos sociales de actuar en relación con la higiene y la alimentación. Pero es probable que, con los grupos de la primera sección, y más al inicio del ciclo lectivo, estas actividades de enseñanza demanden mayor tiempo que con las salas de 4 o 5 años, lo cual impactará en la organización de la caja horaria de cada sección. De la misma manera, no es lo mismo el desarrollo de la propuesta de un juego dramático en sala de 3 años, que en la sala de 5 años con niños y niñas con más recorrido escolar.

Cuando las situaciones didácticas involucran a más de una sección, como en las sesiones simultáneas de lectura o los espacios de juego multiedad, los tiempos deben ser acordados previamente por el equipo docente, y respetados, para poder realizar con éxito las propuestas. Esto implica una toma de decisiones al momento de planificar la enseñanza en cuanto a la frecuencia, la duración y el día y hora en que se realizan las mismas.

A continuación, detallamos la distribución de la carga horaria en el Nivel Inicial. Si bien en esta grilla se mencionan las cargas horarias de las materias no troncales, es importante destacar que las docentes organizan sus planificaciones semanales asegurando la presencia de propuestas que respondan a todas las áreas de enseñanza, seleccionando los contenidos prioritarios para cada sección en un determinado tiempo.

	1RA SECCIÓN	2DA SECCIÓN	3RA SECCIÓN
MÚSICA	2 bloques semanales de 30 minutos cada uno		
EDUCACIÓN FÍSICA	2 bloques semanales de 30 minutos cada uno		
TALLER DE BIBILOTECA/TALLER DE EXPERIENCIAS ESTÉTICAS	1 bloque semanal de 30 minutos de cada taller		

HUERTA	-----	-----	1 bloque semanal de 30 minutos durante un cuatrimestre (Turno tarde: 1er cuatrimestre/ turno mañana: 2do cuatrimestre)
INFORMÁTICA	-----	-----	1 bloque semanal de 30 minutos

1.2 Grillas horarias en la escuela primaria

La escuela primaria ofrece una jornada simple de cuatro horas y media diarias. Además, en el segundo ciclo se dictan talleres[10] a contraturno. A continuación, detallamos la distribución de la carga horaria en los distintos grados, teniendo en cuenta la cantidad de bloques de 40 minutos semanales por cada disciplina.

	1ER GRADO	2DO GRADO	3ER GRADO	4TO GRADO	5TO GRADO	6TO GRADO
PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	8	8	7	8	7	8
MATEMÁTICA	7	7	8	8	7	8
CS. NATURALES	3	3	3	4	4	4
CS. SOCIALES	3	3	3	4	4	4
INGLÉS	3	3	3	2	2	2
EDUCACIÓN FÍSICA	2	2	2	2	2	2[11]
MÚSICA[12]	2	2	2	2	2	2
PLÁSTICA	2	2	2	2	2	2
INFORMÁTICA[13]						
FILOSOFÍA[14]	1 (cuatrimestral)	1 (cuatrimestral)	1 (Anual)	1 (Anual)	1 (cuatrimestral)	1 (cuatrimestral)

10 Los talleres a contraturno se detallan en el apartado sobre otros espacios formativos de este mismo documento para el Nivel Primario.

11 En el caso de 6to grado son dos bloques de 60 minutos por fuera de la jornada simple.

12 En el caso de las áreas artísticas (Música y Plástica) para el segundo ciclo son de modalidad cuatrimestral.

13 El área de Informática se dicta en horas de otras áreas (Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales).

14 El área de Filosofía se dicta en horas de otras áreas (Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales).

7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión*. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education, 1-116.

Carassai, M. (2023). Resignificar el abordaje transversal de género y cuidado en la ESI. En D. Kaplan (Coord.), *La ESI en la práctica. Trayectos y escenarios posibles* (pp. 17-24). CABA, Ediciones Novedades Educativas.

Caruso, M. y Dussel, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. CABA, Kapelusz.

Charlot, B. (2007). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo, Trilce.

Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.

De Alba, A (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Ciudad de México, UNAM / Plaza y Valdés.

Goldín, D., Kriscautzky, M. y Perelman, F. (2012). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Ciudad de México, Océano.

Gurevich, R. (Comp.) (2011). *Ambiente y Educación. Una apuesta al futuro*. Paidós, Buenos Aires.

Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y Vida, 15*(3).

Fraser, N. (2011). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en una era "postsocialista". En N. Fraser, M.A. Carbonero Gamundí y J. Valdivielso (Coords.), *Dilemas de la justicia en el siglo XXI: género y globalización* (pp. 217-254). Islas Baleares, Edicions UIB.

Lerner, D. (28 de junio de 2007). *Enseñar en la diversidad* [Conferencia]. Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural La Plata.

Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira y D. Lerner, *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate* (pp. 69-118). CABA, Paidós.

Lerner, D., Stella, P. y Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura: recorridos didácticos*. CABA, Paidós.

Malajovich, A. (2017). *Nuevas miradas sobre el Nivel Inicial.* Buenos Aires, Homo Sapiens Ediciones

Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Ciudad de México, Grupo Magro Editores.

Szyber, G. (2009). De la integración a la inclusión, de la inclusión a la escuela para todos. En L. Wettengel, G. Untoiglich y G. Szyber (Comps.), *Patologías actuales en la infancia*. CABA, Noveduc.

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, Nárcea.

Terigi, F. (2015). *Módulo 0. Fundamentos políticos-pedagógicos: La alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica*. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de Nivel Superior. CABA, Ministerio de Educación de la Nación.

UNIPE (2012). *El desafío de la educación sexual*. Cuadernos de discusión #4. La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

Untoiglich, G. y otros (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. CABA, Noveduc.

Encuadre normativo

Ley Nacional 26.061 de 2005. Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

Ley Provincial 13.298 de 2005. Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños.

Ley 26.150 de 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006. Argentina.

Ley de Educación Provincial 13.688 de 2007. Provincia de Buenos Aires.

Ley 27.044 de 2014. Jerarquía constitucional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Ley 27621 de 2021. Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina.

Resolución 174 de 2012 [Consejo Federal de Educación]. Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el Nivel Inicial, Nivel Primario y modalidades, y su regulación.

Resolución 311 de 2016 [Consejo Federal de Educación]. Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad.

Resolución 4498 de 2022 [Consejo Superior UNLP]. Acuerdos generales sobre trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad.

Ministerio de Educación de la Nación, Argentina (2022). Educación Ambiental Integral. Documento Marco.

ESCUELA GRADUADA
"Joaquín V. González"
Prosecretaría de Pregrado
Secretaría de Asuntos Académicos

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

ÁREAS CURRICULARES

Fundamentación de las áreas curriculares del Nivel Inicial y del Nivel Primario

1.1. Prácticas del Lenguaje (Nivel Inicial y Primario)

La propuesta curricular adopta en el área de Prácticas del Lenguaje el propósito fundamental de formar a las niñas y los niños como lectores y escritores. Esto significa que puedan inscribirse en una herencia cultural de orden universal y también puedan apropiarse de sus rasgos identitarios regionales y locales al compartir referentes lingüísticos, artísticos y culturales que permitan relacionarse con generaciones anteriores y de otros territorios, y al mismo tiempo reconocerse en su propia comunidad. A su vez, para que los alumnos y las alumnas puedan constituirse como lectores y escritores, la escuela se propone brindar todas las oportunidades para que puedan poner en juego un gran repertorio de prácticas y microprácticas del lenguaje. Es por ello que las prácticas sociales vinculadas con los diversos usos de la lengua escrita ocupan un lugar central en la enseñanza.

De acuerdo con Delia Lerner (1999),

> *"las prácticas del lenguaje son prácticas culturales que incluyen no sólo las conductas lingüísticas sino también los rituales, los usos y las costumbres asociados a ellas. Son también prácticas sociales en el sentido de que el valor de la utilización del lenguaje no es el mismo en diferentes grupos sociales y de que ese valor es reivindicado por diferentes grupos como factor de identidad. Poner énfasis en las prácticas del lenguaje supone considerar la actividad verbal como actividad simultáneamente cognitiva, social, subjetiva y –por supuesto- también lingüística, dado que implica la movilización y la elaboración de formas lexicales, sintácticas, textuales. Significa también pensar en el lenguaje como producción heterogénea, en la cual están presentes tanto la dimensión de lo compartido por todos los miembros del grupo social que ha producido y reconoce como propias ciertas formas y usos lingüísticos, como la dimensión de lo singular, de lo que es propio de cada hablante" . Por ello, no se trata de que puedan hacer uso de la lectura y la escritura como simples herramientas sino de que puedan elegir y revisar aquello que leen o escriben asumiendo una postura crítica (Meek, 2004, p. 21).*

Ahora bien, al mismo tiempo que, desde el inicio de la escolaridad -es decir desde el nivel inicial- se posiciona a los niños y las niñas como practicantes de la lectura y de la escritura, también se van apropiando del funcionamiento del sistema de escritura convencional. Esto supone que mientras se está aprendiendo a leer en el sentido convencional del término o durante el proceso de reconstrucción de la alfabeticidad, están construyendo significados en la interacción con el texto que están leyendo o están buscando registrar o comunicar algo por escrito o reorganizándolo para apropiarse de un tema que se está estudiando.

En este marco de trabajo en torno a las prácticas de lector y escritor, la enseñanza apunta a la comprensión progresiva de las características alfabéticas del sistema de escritura y luego a la reconstrucción de las convenciones relativas a la ortografía y a la puntuación (Kaufman A. M. y Lerner, 2015).

Niños y niñas son sujetos activos portadores de saber por lo tanto, tienen "derecho a expresar y poner a prueba esos saberes en las situaciones de enseñanza, dudar de ellos y

transformarlos con ayuda de intervenciones sistemáticas de sus maestros" (Molinari, 2019, p. 112).

Asimismo, la interacción social es primordial para la construcción del conocimiento: "al compartir la elaboración con otros sujetos, se producen conflictos sociocognitivos, conflictos que ya no son solo intraindividuales (...) sino que se plantean entre sujetos diferentes que han realizado centraciones o acciones opuestas, que tienen puntos de vista contradictorios sobre el tema en discusión" (Lerner, 1996, p. 86). De este modo, en la escuela se promueven diversas formas de agrupamientos, procurando conformar grupos con estudiantes que posean conocimientos diversos y cercanos para que puedan tomar la palabra, justificar sus ideas, ponerlas en discusión, reflexionar sobre las soluciones aportadas por sus compañeros y compañeros. En la interacción con otros se promueve una toma de conciencia por parte del niño de respuestas distintas a la suya, respuestas que traccionan para descentrarse de su respuesta inicial. A su vez, es portadora de información y atrae la atención hacia otros aspectos pertinentes que no había considerado. Y, por último, la necesidad de llegar a un acuerdo incita a incrementar la actividad intelectual (Lerner, 1996).

La propuesta busca que el alumnado sea protagonista en su aprendizaje, pero al mismo tiempo es sabido que el docente o la docente es responsable de la enseñanza, quien tiene un propósito didáctico en cada situación que plantea. Por ello, se adoptan como propias las palabras de Lerner (1996) acerca de la concepción de enseñanza:

> *Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es, finalmente, promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela. (p. 98)*

En este sentido, se propone una modalidad de trabajo que pueda atender la manera en que niños y niñas se apropian del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.

Bosoer, S. (2018). Algunas notas para pensar la enseñanza de la literatura y las propuestas de capacitación en la escuela primaria. *Anais do XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano: Palavras em Deriva*.

Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M., y Cabré, P. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Graó.

Castedo, M., Molinari, C., Torres, M. y Siro, A. (2000). Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Segundo Ciclo. Propuesta Nº 3. *Qué hacer con la ortografía*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación Buenos Aires. http://www.me.gov.ar/curriform/pub_ppea_egb2.html

Castedo, M., Cuter, M. E., Dib, J. y otros. (2008). Diseño Curricular de Educación Primaria. Prácticas del Lenguaje, primer ciclo. La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Castedo, M., y Zuazo, N. (2011). Culturas escritas y escuela: viejas y nuevas diversidades. *Revista iberoamericana de educación*, *56*(4), 1-4.

Chambers, A. [1993] (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación.* Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2008). La constitución de acervos. En E. Bonilla Rius, D. Goldin, R. Salaberria Lizarazu (coords.), *Bibliotecas y escuelas. Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento* (pp. 378-405). Océano.

Dalmaroni, M. (2013). El dios alojado: Enseñar a enseñar literatura: notas para una ética de la clase. *Educación, Lenguaje y Sociedad, 10*(10), 129-156.

Dib, Jimena (2010), en AA: VV. *Prácticas del Lenguaje en el segundo ciclo*. Buenos Aires: 12ntes.

Ferreiro, E. (1997). La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. En *Alfabetización. Teoría y práctica* (pp.13-28). Siglo XXI Editores.

Kaufman, A. y Lerner, D. (2015). *Documento Transversal n° 1.* Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente. Universidades para la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales.

Hamacher, W. (2011). *Para la filología. 95 tesis sobre la filología* (Traducción L. Cangati). Miño y Davila Editores.

Lamberti Luciano (2015). *Pienso la literatura como una reescritura de lo ya escrito / Entrevistado por Jaime CAbrera*. Lee por gusto.

https://leeporgusto.com/2015/10/19/luciano-lamberti-pienso-la-literatura-como-una-reescritura-de-lo-ya-escrito/

Lahire, B. (2008). Escrituras domésticas. La domesticación de lo doméstico. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, 29*(3), 6-23.

Lerner, D. (1996) La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M.K. de Oliveira y D. Lerner (1996), *Piaget-Vigotsky:*

contribuciones para replantear el debate (pp. 69-118). Paidós.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura económica.

Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. Fondo de Cultura Económica.

Meschonnic, H. (2007). *La poética como crítica del sentido*. Marmol-Izquierdo Editores.

Molinari, M. C. (2019). Derechos y oportunidades en la alfabetización inicial. *Praxis Educacional*, *15*(35), 110-127.

Nemirovsky, Myriam (1995). Leer no es lo inverso de escribir. En A. Teberosky y L. Tolchinsky, *Más allá de la alfabetización*. Santillana.

Puertas, R. (2023). Clase N° 1: Restricciones gráficas, regularidades contextuales y ortografía en el sistema de escritura alfabético. Curso: Enseñar y aprender ortografía y otras restricciones del sistema de escritura alfabético (2º a 6º/7º de primaria). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Zamudio Mesa, C. (2022). Clase N° 4: La complejidad de los sistemas de escritura. Módulo 5: Situaciones e intervenciones para centrar a las niñas y a los niños en el aprendizaje del sistema de escritura. Actualización Académica Lecturas y Escrituras en la escuela primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

1.2. Matemáticas (Nivel Inicial y Primario)

La presente propuesta curricular se sustenta en un enfoque de enseñanza que asume un conjunto de supuestos asociados a una concepción particular de matemática y de matemática escolar. Esta posición propone la comunicación en las aulas de cierto recorte de la disciplina y determinada modelización de las situaciones de enseñanza.

Se trata de una perspectiva didáctica sostenida fundamentalmente por la comunidad francesa (Brousseau, 1986; Chevallard, 1991, Vergnaud, 1990, entre otros) -y adoptada como propia por importantes referentes de nuestro país- que concibe a las matemáticas como un producto cultural y social en permanente transformación, construido a través del trabajo de la humanidad al enfrentarse a diferentes clases de problemas. Las matemáticas no preceden a la humanidad a la espera de que esta las "descubra"; son producciones que resultan de las interacciones entre las personas y que están condicionadas tanto por los problemas como por las normas de trabajo de cada época o cultura.

Desde este marco referencial, el propósito central de la enseñanza de las matemáticas no consistiría solamente en transmitir conocimientos matemáticos ya producidos por la humanidad, sino en generar condiciones para comprometer al alumnado en un tipo de actividad y promover que se apropie tanto de las maneras específicas de pensar y producir en esta disciplina como de algunos de los objetos matemáticos (Artigue, 1986; Charlot, 1991; Charnay, 1994; Sadovsky y Sessa, 2005; Sessa y Giuliani, 2008). El estudio de las matemáticas en la escuela, entonces, involucra un proceso de producción de conocimientos enlazado en una trama de trabajo colectivo en el que los conceptos se reestructuran progresivamente. Para ello, se parte del supuesto de que participar en prácticas matemáticas favorece la constitución del sentido de los conocimientos. En esta línea argumental, Bernard Charlot afirma que "los conceptos matemáticos no son un bien cultural transmitido hereditariamente como don o socialmente como capital, sino el resultado de un trabajo del pensamiento: el de los matemáticos a través de la historia, el del niño a través de su aprendizaje" (1991, p. 3); así se opone a la idea de que las matemáticas están reservadas en forma exclusiva a algunas personas e invita a pensar en la matemática como una actividad accesible a todas y todos.

Las y los alumnos comienzan su vínculo sistemático con las matemáticas en la Escuela Graduada desde la primera sala del Nivel Inicial. Nuestro propósito es generar condiciones didácticas para que los niños y las niñas tengan oportunidad de iniciar y recorrer un camino análogo al de quienes se dedican a las matemáticas y de reconstruir los conceptos del área a partir de enfrentarse a variadas propuestas en las que no sean suficientes los conocimientos que tienen disponibles, sino que sea necesario producir nuevos.

Al proponer que los y las estudiantes se involucren en un proceso de producción similar al que se despliega en el seno de la disciplina no se está esperando que se replique en la escuela el mismo recorrido que la comunidad matemática ha seguido en la historia. Este proceso presenta diferencias en uno y otro caso; por ejemplo, los alumnos y las alumnas elaboran conocimientos que ya circulan en la cultura, las herramientas conceptuales de

las que disponen no son las mismas que se produjeron en la disciplina, las condiciones de la institución escolar son distintas de las que regulan la producción científica, entre otras (Sadovsky, 2005). No obstante, es posible identificar semejanzas en el tipo de actividad intelectual a la que se los convoca. Producir conocimientos matemáticos supone tanto para los matemáticos y las matemáticas como para los niños y las niñas un conjunto de tareas en común: desplegar un trabajo exploratorio para enfrentar problemas, anticipar resultados y caminos posibles de resolución, elaborar hipótesis, formular conjeturas, buscar maneras de validar un procedimiento o una propiedad, como así también, utilizar un conocimiento disponible para elaborar uno nuevo. Se trata entonces de iniciar al alumnado en el camino de concebir a la matemática como una disciplina anticipatoria, entendiendo que es posible conocer el resultado de algunas experiencias, sin necesidad de realizarlas efectivamente (a través de la experiencia empírica) para luego dar validez a los resultados.

Entre las teorías producidas por la Didáctica de la Matemática se considera como un aporte fundamental a esta propuesta curricular la Teoría de Situaciones de Guy Brousseau (1986, 1988, 2007). A partir de ideas consistentes con la concepción de matemática mencionada y con la perspectiva epistemológica piagetiana, esta teoría modeliza la enseñanza y enuncia características que deberían reunir las situaciones didácticas para que los alumnos y las alumnas produzcan, formulen y validen sus conocimientos matemáticos. Desde este marco se concibe que el aprendizaje se produce por adaptación a un medio resistente y que los y las estudiantes deben enfrentarse a situaciones nuevas para poner en juego los conocimientos disponibles y construir otros nuevos, en un proceso que involucra equilibrios y desequilibrios. Se apunta a que el alumno o la alumna interactúe de manera autónoma con la situación como si esta no estuviera cargada de intenciones didácticas -por eso el autor las llama situaciones a-didácticas- comportándose en tal entorno como "sujeto matemático" y no solo como "sujeto alumno". Asimismo, se traza una tipología de estas situaciones a-didácticas distinguiendo situaciones de acción, formulación, validación e institucionalización, a partir de un análisis epistemológico de la actividad matemática involucrada en cada una de ellas. Brousseau considera necesario que la o el docente se responsabilice de su rol de "devolución" que consiste en introducir y sostener el trabajo autónomo del alumno o de la alumna frente a un problema, así como también de su otro rol complementario, la "institucionalización", que implica reconocer la relación entre los conocimientos producidos por el alumnado y los socialmente establecidos. Si bien en un inicio de la formulación de la teoría, el rol de institucionalización correspondía a un "momento" en el marco de una situación de enseñanza, estudios posteriores (Perrin Glorian, 1995; Margolinas, 1993) han avanzado en la conceptualización del rol del o de la docente y conciben la devolución y la institucionalización como procesos de negociación con los alumnos y las alumnas que se sostienen durante toda la situación didáctica de manera complementaria. Se trata de procesos que son contemporáneos y se encuentran superpuestos.

Profundizando en estas ideas, Patricia Sadovsky (2005) rescata el concepto de "proyecto de aprendizaje" para referirse al proyecto que el alumnado asume y le permite descontextualizar los conocimientos que va produciendo, pero que, a la vez, requiere de la colaboración de un o una docente que genere las condiciones para que esto suceda. Al asumir el niño o la

niña su propio proyecto, se hace posible el proceso de devolución y la articulación de los conocimientos producidos en la situación a-didáctica con la institucionalización que realiza el o la docente. La construcción de este proyecto no solamente está motorizada por el deseo de aprender, sino que depende de la representación que él o ella tiene del saber cultural que estructura los objetos matemáticos, de lo que ha podido ir organizando y estructurando como producto de su práctica escolar, de las expectativas que supone se tienen sobre él o ella respecto del conocimiento en cuestión. Estas representaciones del sujeto inciden fuertemente y condicionan su producción matemática (Sadovsky, 2005).

Otra contribución proveniente del marco teórico antes descripto que retenemos para esta propuesta curricular es cómo se conciben los errores que producen los niños al interactuar con nuevos objetos matemáticos. La Didáctica de la Matemática, tomando los aportes de la Psicología Genética, plantea que los errores son la expresión de una forma de conocimiento que resulta de un proceso constructivo y superarlos forma parte de tal proceso (Brousseau, 1986; Chevallard, 1991). Desde la perspectiva piagetiana, el aprendizaje es un proceso de reconstrucciones sucesivas de las concepciones del alumno mediante procesos de desequilibrio y reequilibración. En concordancia con estas ideas, asumidas también en toda esta propuesta curricular, aprender implica atravesar un tiempo en el que se ven fracasar las concepciones insuficientes. Los errores, entonces, no reflejan la ausencia de saber, sino que constituyen ideas que el alumnado produce o modos de saber que resultan de un proceso constructivo.

La aparición de los conocimientos en la escena del aula –entre los cuales hay conocimientos erróneos– exige un abordaje didáctico que favorezca su explicitación, puesta a prueba y difusión. Para que se sostenga la devolución del problema, es necesario que el o la docente mantenga provisoriamente la incertidumbre respecto de la validez de los resultados obtenidos. Ciertos errores previstos por las situaciones de enseñanza, pasan a ser el motor de avance de la producción colectiva del conocimiento en el aula. Es necesario que la enseñanza se organice para que, a partir de las ideas asistemáticas, intuitivas, extraescolares o erróneas, los niños puedan producir y reconocer conocimientos nuevos (Broitman, 1999).

La Teoría de la Transposición Didáctica de Yves Chevallard (1991) también constituye un aporte para la presente propuesta curricular. Esta teoría permite reconocer que no es posible enseñar de manera directa un recorte del saber del mismo modo en que funciona en la comunidad matemática y ayuda a comprender la complejidad de las reorganizaciones curriculares. El autor amplía estas ideas en su Teoría Antropológica de lo Didáctico (1997) y reformula las preguntas que se realizó a propósito del estudio de la transposición didáctica. Trascendiendo la enseñanza escolar de las matemáticas, analiza los procesos que suceden cuando los objetos o prácticas matemáticas habitan en otras instituciones distintas a las que le dieron origen. En esta teoría, Chevallard plantea que los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas son aspectos particulares del proceso de estudio de las matemáticas, entendiendo la palabra “estudio” en un sentido amplio que engloba tanto el trabajo matemático del alumnado, como el de quien ejerce la profesión matemática que también “estudia” problemas de matemáticas.

El proceso de estudio, según el autor, no es homogéneo, sino que está estructurado en diferentes momentos que no hacen referencia a un período cronológico preciso sino a dimensiones o aspectos de la actividad de estudio. Así, habría momentos exploratorios en relación con un determinado tipo de problemas, en los que se construye una técnica adecuada para abordarlos; momentos de dominio, puesta a punto y nueva creación de técnicas matemáticas; momentos tecnológico-teóricos que involucran la justificación de la práctica matemática y momentos de institucionalización y evaluación que se refieren a la obra matemática en su conjunto. Conceptualizar el proceso de estudio como parte fundamental del proyecto educativo en oposición a la idea de que el aprendizaje se produce necesariamente como consecuencia inmediata de la enseñanza, resulta un aporte sustancial para esta propuesta curricular.

Otra referencia que contribuye a la presente propuesta es la Teoría de los Campos Conceptuales de Gérard Vergnaud (1990). A partir de las ideas de Piaget, el autor plantea que la enseñanza y el aprendizaje de un concepto exigen que este no sea reducido meramente a su definición, dado que adquiere sentido para un sujeto a través de las situaciones y de los problemas que permite resolver. Por eso, los conceptos matemáticos nunca se producen de manera aislada, sino que se vinculan entre sí conformando campos conceptuales. Un campo conceptual es un conjunto de situaciones cuyo tratamiento implica esquemas, conceptos y teoremas relacionados, así como diferentes formas de representación que pueden utilizarse. La potencia de la noción de campo conceptual radica en que permite analizar las diferentes tareas cognitivas que intervienen en las situaciones, así como las operaciones que demandan, y comprender en términos didácticos un proceso de construcción de los conceptos a largo plazo (Vergnaud, 1991, 1997). Asimismo, considerar el campo conceptual hace posible el comando de variables didácticas para anticipar las aparentemente pequeñas variaciones en un problema que provocan cambios desde la perspectiva de quien resuelve el problema favoreciendo u obstaculizando ciertos procedimientos.

Interrogarnos por las condiciones bajo las que el trabajo en las clases de matemática permite acceder a ciertos objetos matemáticos, así como a un modo de pensar propio de la disciplina, requiere detenernos en las características de los problemas matemáticos que se plantean. Para que el alumnado tenga oportunidad de ejercer prácticas matemáticas es preciso que enfrente situaciones que ofrezcan cierto grado de dificultad o que constituyan verdaderos "problemas" por resolver. La dificultad que presenta el problema posibilita iniciar un trabajo de exploración y desplegar formas de resolución a partir del uso de sus conocimientos para construir otros nuevos. Este proceso exige elaboraciones y reelaboraciones sucesivas por parte de niños y niñas que deberán promoverse desde la enseñanza. Al anticipar las condiciones que va a generar en el aula, quien conduce la enseñanza construye un marco que da sustento tanto a la selección de los problemas como a la gestión que de ellos proponga. Ponce (2015) señala que estas previsiones requieren de un análisis de los problemas matemáticos que se van a plantear en diferentes sentidos, por ejemplo, considerar "si permiten movilizar o no con cierto carácter de necesariedad los conocimientos que se quieren enseñar, si las situaciones precedentes ponen en juego un conocimiento que funciona como punto de apoyo para el problema siguiente, si una modificación de alguna característica del

problema modifica los posibles procedimientos de resolución, etc." (Ponce, 2015, p. 64).

Ahora bien, ofrecer problemas matemáticos diversos dentro del aula es central para el aprendizaje, pero no lo garantiza, es indispensable también la reflexión por parte del alumnado acerca de lo realizado, los procedimientos utilizados y los conocimientos involucrados en la resolución. Por eso, resulta fundamental prever cómo gestionar las interacciones entre los alumnos y las alumnas, y las modalidades de intervención docente durante estas situaciones de enseñanza. Las explicitaciones provisorias, las confrontaciones y las justificaciones que circulan en la clase conducen a iniciar un proceso de validación conjunta del trabajo elaborado, enriquecen las producciones y, a su vez, favorecen el progreso de todos y todas. Parte del trabajo que se intentará instalar a través de esta propuesta curricular consiste en determinar la validez de lo producido apoyándose en conocimientos matemáticos para decidir si un procedimiento o un resultado es acertado o no, así como también, en establecer bajo qué condiciones funciona ese grado de validez o si puede generalizarse.

Estas discusiones sobre los problemas generan un tipo de trabajo conjunto en el que la participación docente es determinante. Será entonces indispensable que sus intervenciones inciten a los niños "a explicitar lo realizado, aceptando todas las respuestas sin validar de entrada la correcta, retomando para todo el grupo lo que dicen algunos alumnos, planteando contraejemplos, ayudando a establecer acuerdos, recordando acuerdos anteriores en relación con los conocimientos, etcétera" (Wolman y Quaranta, 2003, p. 194). Se requiere además de la ayuda del o la docente para arribar a conclusiones después de una o más clases en las que se incluya la identificación de los saberes matemáticos relacionados con los conocimientos que se pusieron en juego en la resolución y en el análisis de los problemas. El trabajo colectivo favorece la construcción de una memoria de lo que se va tratando, hace posible recapitular, comparar los conocimientos anteriores con las nuevas ideas, tomar conciencia de las progresivas y sucesivas reorganizaciones del conocimiento. Se intenta así promover un trabajo reflexivo y conjunto sobre el propio proceso de estudio. Pero además de las instancias colectivas mencionadas, en esta propuesta curricular se prevén situaciones en las que el alumnado tiene oportunidad de comprometerse en una actividad personal de estudio. Las prácticas de estudio se constituyen aquí en objeto de enseñanza con el propósito de lograr anticipar la variedad de aspectos que involucra un contenido y desarrollar progresivamente cierto nivel de autonomía frente al saber matemático.

Un último aspecto a considerar en la presente propuesta curricular es la diversidad de recorridos que realizan quienes están aprendiendo en su aproximación a los conocimientos matemáticos. Será necesario que quien enseña disponga constantemente de información acerca del estado de saber de cada uno de sus alumnos y alumnas para poder tomar decisiones sobre la enseñanza: proponer nuevas situaciones sobre un contenido ya trabajado, organizar instancias de acompañamiento individual, diseñar un proyecto académico particular, entre otras. Se trata de garantizar el progreso de la totalidad de las alumnas y los alumnos en el área, aun cuando sea necesario replantear la organización habitual del tiempo y los espacios escolares para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad. Es posible seguir indagando acerca de formas de enseñanza que, en lugar de limitar las propuestas para

responder a las dificultades del alumnado, apunten a inventar maneras diversas de trabajar con ellos y ellas según las necesidades que se identifiquen en un momento determinado, se trataría de formas posibles de romper con la homogeneidad sin empobrecer la enseñanza (Grimaldi, 2017).

BIBLIOGRAFÍA

Artigue, M. (1986). Epistemología y Didáctica. *Recherches en Didactique des Mathématiques,* (10). (Traducido en 1993 por el PTFD Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. CABA)

Broitman, C. (1999). *La noción de obstáculo epistemológico: un problema didáctico*. Ficha de cátedra de Didáctica de la Matemática, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Inédito.

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Brousseau, G. (1994). Los diferentes roles del maestro. En C. Parra e I. Saiz (Comps.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones* (pp. 65-94). CABA, Paidós. (Trabajo original publicado en 1988)

Brousseau, G. (1993). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques (Traducción de la Universidad Nacional de Córdoba). *Recherches en Didactique des Mathématiques, 7*(2), 33-116. (Trabajo original publicado en 1986)

Charlot, B. (1991). *La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas* (Traducción en versión mimeo). Conferencia publicada como capítulo en R. Bkouche, B. Charlot y N. Rouche, *Faire des mathematiques: le plaisir du sens*. Paris, Armand Colin.

Charnay, R. (1994). Aprender por medio de la resolución de problemas. En C. Parra e I. Saiz (Comps.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones* (pp. 51-63). CABA, Paidós.

Chevallard, Y. (1991). *La Transposición Didáctica*. CABA, Aique.

Chevallard, Y., Bosch, M. y Gascón, J. (1997). *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, Horsori Editorial.

Grimaldi, V. (2017). *La inclusión de alumnos con discapacidad en aulas de Matemática del Nivel Secundario: su abordaje en la formación docente inicial* [Trabajo Final Integrador de la Especialización en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP

Margolinas C. (1993). *De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques* (Traducción versión mimeo). Grenoble, La Pensée Sauvage.

Perrin-Glorian, M-J. (1995). *Condicionamientos de Funcionamiento de los docentes en*

el colegio secundario: lo que nos enseña el estudio de "cursos flojos" (Traducción versión mimeo entregada en el Seminario de Didáctica de la Matemática, dictado por la autora, Facultad de Ciencias Exactas, UBA). *Recherches en Didactique des Mathématiques, 13*(1.2), 5-118.

Ponce, H. (2015). La enseñanza de la Matemática en la Escuela Primaria. En L. Pitluk (Coord.), *Las propuestas de enseñanza y la planificación en la Educación Primaria. El lugar del juego. Proyectos, Unidades Didácticas y Secuencias Didácticas* (pp. 63-87). Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Quaranta, M. E., Wolman, S. (2003). Discusiones en las clases de matemáticas. Qué, para qué y cómo se discute. En M. Panizza (Comp.), *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB: Análisis y Propuestas* (pp. 189-243). CABA, Paidós.

Sadovsky, P. (2005). La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática. En H. Alagia, A. Bressan, y P. Sadovsky, *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática* (pp. 14-68). CABA, Libros del Zorzal.

Sadovsky, P. y Sessa, C. (2005). La Conformación de una Comunidad Matemática en un Proceso de Formación de Maestros: un Ejemplo Privilegiado para Conocer Complejidades Acerca de la Clase de Matemática. *Yupana,* (2), 11-24.

Sessa, C. y Giuliani, D. (2008). Mirar la historia de la matemática para pensar en el aprendizaje y la enseñanza. En C. Broitman (Comp.), *Enseñar matemática Nivel Inicial y Primaria N°4* (pp. 17-40). CABA, 12(ntes).

Vergnaud, G. (1997). *Aprendizajes y Didácticas: ¿Qué hay de Nuevo?* CABA, Edicial.

Vergnaud, G. (1991). *El niño, las matemáticas y la realidad, problema de las matemáticas en la escuela*. México DF, Trillas.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels (Traducción versión mimeo). *Recherches en didactique des Mathématiques*, *10*(2/3), 133-170.

1.3. Juego (Nivel Inicial)

INTRODUCCIÓN[15]

Jugar es un derecho de los niños y las niñas. La variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida (a qué y cómo se juega). Si entendemos el juego como un producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende y, en este sentido, se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad.

Existen diversos documentos y legislaciones que, desde una clara perspectiva político-pedagógica, permiten fundamentar la inclusión del juego como contenido a ser enseñado en el Nivel Inicial. Por citar algunos, mencionaremos la Convención sobre los Derechos del Niño y La Ley Nacional de Educación

Los niños y las niñas aprenden a jugar en interacción con otros y otras, y fundamentalmente, a través de los procesos intersubjetivos que la participación conjunta promueve. A partir de asumir que el juego es una práctica social, cultural e histórica, y en tanto derecho a ser ejercido por niños y niñas durante la infancia, hemos afrontado el desafío de revisar y revisitar las prácticas actuales dentro del Nivel Inicial, sistematizar las propuestas que venimos desarrollando en la institución, así como traccionar otras, en un intento de constituir un área específica de juego dentro de la propuesta curricular.

Pensar en esta construcción nos obliga a explicitar nuestro posicionamiento dentro de un marco teórico de referencia, tanto para poder definir los contenidos de enseñanza desde una perspectiva específica, como para analizar y clarificar las variables didácticas que atraviesan la propuesta.

Además, consideramos necesario establecer cuáles son las diferencias entre el juego como contenido de enseñanza y el juego como recurso para la enseñanza de otras áreas, qué rol cumple el docente, y qué indicadores de avance tendríamos que considerar para poder evaluar la enseñanza y el aprendizaje.

MARCO CONCEPTUAL DE LA PROPUESTA

El juego ha sido objeto de estudio de diversas disciplinas, en especial de la filosofía, la psicología, la pedagogía y la didáctica. Desde el surgimiento del jardín de infantes en el siglo XIX, de la mano de Froebel, el juego tuvo una presencia fundamental en las salas, sobre todo

15 En esta propuesta estableceremos un acuerdo marco que explicite las características generales del área. Las profundizaciones sobre las orientaciones didácticas serán establecidas en documentos de apoyo para la formación y actualización docente.

al considerarlo como un "método" para la enseñanza de los niños pequeños. A lo largo de la historia del Nivel Inicial esta concepción ha variado sustancialmente y, de todas las variantes que se fueron presentando, algunas persisten en muchas de las prácticas en la actualidad: juego como expresión inherente a la humanidad, como proceso catártico y de elaboración de situaciones conflictivas, como favorecedor de la socialización, como herramienta para la vida del trabajo y apropiación de la realidad, etc.

Malajovich (2008) explica de este modo cómo han ido variando las diferentes concepciones de juego y sus formas de organización.

> *"Hasta los sesenta, el juego se desarrolla de manera individual o grupal y alrededor de materiales didácticos froebelianos, montessorianos y decrolyanos. En los sesenta, con la renovación didáctica, se estructuran nuevas modalidades: el juego centralizador y el juego-trabajo con sus variantes locales, que instalan el juego en pequeños grupos. En los setenta se reformula el juego de la sala total. En los finales de los ochenta se adoptan los talleres, también con variables propias, y se vuelve a considerar el juego en pequeños grupos. Los noventa no aportan cambios en este sentido, sino que la preocupación teórica girará en torno de las relaciones del juego y el aprendizaje, redefiniendo términos y alentando sobre ciertos usos y abusos en las prácticas docentes*" (Malajovich, 2008, p. 284).

Tal como lo mencionamos en la introducción, a partir de la década del 80, contamos con normativas que plantean el lugar del juego en la educación de los niños y las niñas.

La Convención por los Derechos del Niño (ONU, 1989) reconoce en su artículo 31.1 al juego como un derecho de la infancia.

> "*En este artículo, por su carácter creativo y automotivado, el juego es reconocido en el marco de otras actividades (culturales y artísticas) propias del ser humano". Considerarlo como un derecho del niño supone generar las condiciones para su pleno ejercicio.* (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 24)

La ley de Educación Nacional N° 26.206/06 fija en su artículo 27, inciso k, al juego como contenido de enseñanza para el Nivel Inicial. De la misma manera, La Ley de Educación Provincial N° 13688/07, en el inciso c del artículo 26, establece *"implementar prescripciones curriculares que incorporen al juego como actividad ineludible para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, corporal y social"*

> *"En la educación inicial, el juego no es sólo una actividad necesaria que debe contemplarse sino un contenido que debe enseñarse por su relevancia simbólica*

respecto del mundo cultural del cual el niño participa. Definirlo de este modo sitúa al juego en el marco de la responsabilidad del educador ya no como medio, estrategia o actividad para presentar o facilitar el aprendizaje de otros contenidos, sino como un contenido en sí mismo. Esto significa que la inclusión del juego no puede quedar librada al azar o a la actividad espontánea del niño. Se precisa del diseño y la aplicación de actividades sistemáticas y específicas que garanticen la ampliación de la experiencia lúdica en los niños…"(X)

Lo que resulta hoy indiscutible es que en una agenda semanal y en cada día no pueden estar ausentes tiempos destinados al juego dramático, juegos de construcción, juegos de mesa, grupales, individuales, para desarrollar en pareja, juegos tradicionales, juego trabajo porque esta presencia es fundamental para que la premisa de la centralidad del juego se traduzca en hechos y no solo en enunciados (Soto y Violante, 2012). En síntesis, el juego enmarcado en un área de enseñanza en nuestra propuesta, ocupa parte del tiempo didáctico de la jornada escolar con clara intencionalidad formativa y debe ser planificado en tanto contenido central en el Jardín de infantes.

TIPOS DE JUEGO

Si bien existen múltiples clasificaciones de juegos a partir de diferentes variables, nos interesa hacer foco en tres modos particulares de jugar:

- **Juegos que involucran las posibilidades simbólicas de niños y niñas: juegos dramáticos.**
- **Juegos con objetos, entre los cuales encontramos los juegos de construcción.**
- **Juegos con reglas convencionales**

JUEGO DRAMÁTICO

Este tipo de juego se caracteriza por la representación de situaciones ficcionales. Sus componentes o atributos implican la recreación de escenas o tramas, la asunción de roles y el uso simbólico de objetos. Distintos aspectos del mundo social proporcionan el material principal para la representación. Las escenas entraman y combinan aquello que niños y niñas observan y conocen acerca de la realidad, con las ideas que van construyendo a partir de su propia experiencia de participación social. En algunas ocasiones las situaciones refieren a escenas que ellos y ellas conocen y/o de las que han participado, en las cuales se asumen roles, se recrean usos de los objetos y se plantean situaciones o problemáticas típicas de la vida cotidiana. Pero las escenas también pueden aludir a situaciones imaginarias en las cuales se combinan elementos fantásticos.

Este tipo de juego se enriquece y complejiza a partir de experiencias múltiples e interrelacionadas entre sí. Los nuevos aprendizajes sobre el ambiente social dan paso a nuevas ideas para jugar, ampliando la variedad de roles, situaciones y actividades a representar. (Dirección Provincial de Educación Inicial, 2015)

En las aulas del Nivel Inicial, este tipo de juego podrá asumir diversas formas:

- Juegos dramáticos en pequeños grupos, organizados en los juegos de sectores.
- Juegos con escenarios o juguetes, generalmente en pequeños grupos o individuales, a partir de maquetas.
- Juegos dramáticos que involucran al grupo en su totalidad, sobre temas propuestos por el maestro.
- Dramatizaciones de fragmentos de cuentos o breves representaciones (más cercanas al juego teatral que al juego espontáneo infantil).

JUEGOS CON OBJETOS Y DE CONSTRUCCIÓN

Estas propuestas se caracterizan por la manipulación y combinación de elementos para armar una o más estructuras que serán desarmadas al finalizar el juego. Los desafíos y procesos involucrados, así como las características de las construcciones que realizan los niños, se relacionan con la variedad y las particularidades de los materiales que se ofrecen. (Dirección Provincial de Educación Inicial. Subsecretaría de Educación, 2015)

Los elementos que se presentan en estas propuestas pueden permitir realizar distintos tipos de acciones: superponer, encastrar, ajustar, apilar, etc., ya sean estructurados (bloques plásticos o de madera, “dakis”, “mecano”) o no estructurados (cajas, envases plásticos, tubos de cartón, etc.). Todos estos materiales presentan limitaciones y ventajas que niños y niñas aprenden a reconocer cuando “jugar a construir” resulta una propuesta frecuente en el jardín, ya que los desafíos que caracterizan a este tipo de juego tienen que ver con la combinación de elementos. Es importante diferenciar procesos de construcción de otros en los que prima la exploración de objetos o de juego heurístico, como también tenemos que distinguir este tipo de juego de instancias en las cuales lo que se intenta promover es el juego dramático.

Cuando pensamos en propuestas de actividades de exploración o de juegos con objetos hacemos referencia a la oferta de materiales para que en un primer momento puedan ser explorados en sus características físicas con los niños y las niñas, para que luego esas acciones se convierten en juegos a través de la aparición de secuencias narrativas que se reiteran y consolidan, y cuando las acciones se enmarcan en lo ficcional y lúdico. Para que esto suceda es imprescindible la propuesta del docente. Es la maestra quien selecciona el material, lo propone al alumnado y observa hacer; en algunos casos ayuda en la resolución de problemas constructivos, en otras realiza acciones conjuntas mostrando otras formas de construir, propone la acción de algunas posibilidades o muestra las producciones al resto del grupo .

El juego que se produce en la interacción del cuerpo del niño o de la niña con los objetos permite una vivencia intensa y sensible que despierta la imaginación, la evocación y diversas maneras de asociaciones libres. Ellos y ellas comprometen todo su cuerpo en relación con

el objeto, hacen un acercamiento espontáneo y emocional ya en el primer contacto con el mismo. Así es como se permiten transformarlo, utilizándolo en forma genuina y otorgándole diferentes usos en su juego simbólico. Los objetos son un posible intermediario para poner en acción el movimiento, son un recurso fundamental para la sensibilización y la improvisación. Niños y niñas exploran los objetos y establecen relaciones corporales con ellos a través de su manipulación, creando un vínculo afectivo.

El involucramiento del adulto o la adulta es importante al ofrecer su disponibilidad corporal, su mirada, los materiales y abrir el espacio y el tiempo de jugar como derecho de los pequeños.

JUEGOS CON REGLAS CONVENCIONALES

Estos juegos se caracterizan por organizarse a partir de reglas anticipadas, sistemáticas y explícitas que establecen una referencia compartida al momento de comenzar a jugar. Las reglas señalan lo que hay que hacer para jugar, explicitan acciones, organizan la dinámica grupal y/o alternancia de turnos, marcan una meta e indican cuándo un juego termina.

Existen variadas clasificaciones sobre este tipo de juegos organizadas en función de ciertos criterios o características. Sin embargo, es posible advertir que algunos juegos comparten algunas de ellas, por ejemplo, los juegos tradicionales también pueden ser descriptos como juegos de persecución o atrape y/o como juegos motores. En esta propuesta curricular incluimos los siguientes.

- de persecución, atrape o de ocultación (manchas, escondidas);
- con consignas verbales (“veo-veo”, “Simón dice”)
- de mesa (cartas, dados, fichas y tablero);
- tradicionales (rayuela, Martín Pescador)

El juego como actividad compartida encuentra, en cada una de estas instancias, oportunidades en relación con las formas de agrupamiento del alumnado y las diferencias en las formas de participación. La selección que realiza la docente considerará una variedad de juegos que permita no solamente ampliar el repertorio, sino también promover diversidad de acciones, procesos y dinámicas grupales, enriqueciendo la capacidad de jugar de los niños y las niñas.

BIBLIOGRAFÍA

Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.

Dirección Provincial de Educación Inicial (2015). *El juego como área de enseñanza. Documento N° 2/2015.* Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires.

Ley Provincial de Educación N° 13.688. 27 de junio de 2007 (Provincia de Buenos Aires, Argentina)

Malajovich, A. (2008). El juego en el Nivel Inicial. En A. Malajovich, *Recorridos didácticos en la educación inicial* . CABA, Paidós.

Malajovich, A. (2006). *Experiencia y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana.* CABA, Siglo XXI.

Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Juego y Educación Inicial*. CABA.

Ministerio de Educación de la Nación. (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral.* CABA.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010). *Juego con objetos y juego de construcción. Casas, cuevas y nidos.* CABA, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010). *Juegos con reglas convencionales. ¡Así me gusta a mí!* CABA, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010). *Juego de construcción. Caminos, puentes y túneles.* CABA, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010). *Juego dramático. Hadas, brujas y duendes.* CABA, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010). *Juego dramático. Princesas, príncipes, caballeros y castillos.* CABA, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010). *Juego reglado. Un álbum de juegos.* CABA, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Soto, C. y Violante, R. (2012). Los Pilares de la Educación Inicial. *Foro Nacional para la Educación Inicial 2010/2011.* CABA, Ministerio de Educación de la Nación.

Spakowsky, E. (2013). *Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial.* CABA, Homo Sapiens.

Spakowsky, E. (2005). *La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes.* CABA, Colihue.

1.4. Ambiente, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales

1.4.1. Ambiente (Nivel Inicial)

LA INDAGACIÓN DEL AMBIENTE[16]

Hace unos años comenzamos en el Nivel Inicial intensas conversaciones para pensar el tratamiento de la Ciencias Naturales y Sociales desde un abordaje interdisciplinario. Debate que se desarrolla en el marco del contrato fundacional de la escuela en el que se hace especial mención a su carácter experimental; en ese sentido, iniciamos la revisión de documentos generales existentes para las áreas de Ciencias Naturales y Sociales[17] en otras jurisdicciones. Este camino, sin duda, nos conduce a un "reposicionamiento de las prácticas educativas fundadas en ubicar, resignificar y vincular las experiencias, sujetos y saberes" intervinientes con el propósito de generar espacios formativos que coadyuven en "la transformación crítica de la realidad social" y promuevan prácticas educativas que "formen en la conciencia histórica" y creen "espacios donde la mirada crítica se constituya en ángulo epistémico capaz de producir nuevos significados sobre sí y la realidad constituida". (Díaz Meza, 2010)

Esa resignificación de proyectos curriculares y prácticas da origen a los documentos producidos por las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales que son el marco teórico en el que está inserta la propuesta que aquí desarrollamos.

Partimos de considerar la ciencia como empresa colectiva, con aspectos positivos y negativos, alejada de la visión deformante, pero muy extendida, de una ciencia éticamente "neutra", sin tener en cuenta la evolución histórica, las crisis, los enfrentamientos y las transformaciones revolucionarias de las ciencias (Gutiérrez, 2006). Esta premisa es válida tanto para las ciencias naturales como las ciencias sociales, distinción que cada vez se torna más complicada, dada la evolución de muchas disciplinas de "frontera" que no responden a las distinciones disciplinares más clásicas. La realidad es un todo al que los seres humanos nos aproximamos desde diferentes formas y desde diferentes perspectivas, siendo las ciencias empíricas, sean naturales o sociales, una forma particular.

En la historia escolar se ha mantenido la distinción de áreas curriculares en tanto construcción para enseñar, pero nos planteamos el desafío de aproximar a los niños y las niñas del Nivel Inicial a abordajes más holistas, desde un enfoque dialógico problematizador (De Longhi y Echevarriarza, 2006). El planteo de situaciones problemáticas complejas permitirá aproximar la propuesta a un enfoque de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA) que favorezca el diálogo y la integración de saberes, evitando la fragmentación y apuntando a la

16 Este documento está inscripto en el marco teórico del proyecto curricular de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales destinado al Nivel Primario.

17 Documentos curriculares para el Nivel Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las provincias de Buenos Aires, Chubut y Córdoba.

problematización (Liguori y Noste, 2005, Espinoza et al., 2009, Meinardi, 2010, entre otros).

Los niños y las niñas conciben una representación global del mundo, tal como lo hacemos nosotros también, que incluye los fenómenos naturales y sociales que transcurren en su vida mediata e inmediata, por lo tanto, es interesante pensar la enseñanza de las ciencias naturales de una manera integrada con las ciencias sociales desde la indagación del ambiente (García y Domínguez, 2011). El desafío en la escuela implica, entonces, diseñar un enfoque que vaya más allá de los reduccionismos disciplinares, teniendo en cuenta que las problemáticas sociales se caracterizan por ser "problemas situados en un espacio tiempo determinado". En estos "intervienen múltiples actores y factores que interactúan de formas diversas e impredecibles". Asimismo, allí se articula la ciencia y la tecnología "con un sistema de organización política, económica y social caracterizado por privilegiar los imperativos de la ganancia y la acumulación sobre los deseos y necesidades de las personas" (Massarini, Carrizo, Corti Bielsa, Lavagnino, Libertini, Lipko, Folguera, Schnek, 2014, p. 16).

En esa relación compleja son temáticas frecuentes la preservación de la biodiversidad, los territorios comunitarios, la fertilidad del suelo, el paisaje, el agua, los alimentos nativos, las culturas locales, los problemas relativos a la contaminación, los daños en la salud y el desarrollo de la tecnociencia.

> *Son estas problemáticas las que requieren atención y compromiso de las comunidades y que, por cierto, no pueden estar ausentes en el ámbito de la educación. El educador puede brindar los elementos conceptuales y metodológicos para que los estudiantes puedan analizar, discutir, evaluar y tomar postura frente a estos temas y otros de similar complejidad que deban enfrentar en su vida ciudadana. (Massarini, Carrizo, Corti Bielsa, Lavagnino, Libertini, Lipko, Folguera y Schnek, 2014, p. 6)*

En esa interacción dialéctica entre lo natural y lo social se gesta la noción de ***ambiente***, que Contreras Manfrini define como:

> *Conjunto de sistemas naturales, sociales, económicos, culturales y estéticos, con los que el hombre está en contacto e interactúa y que, históricamente, va modificando e influenciando con su acción y en los cuales rige y condiciona todas las posibilidades de vida en la tierra, y en especial la vida humana, por cuanto constituyen su hábitat o lugar de vida y fuentes de recursos. (1993, p. 27)*

El ambiente, como eje articulador de este proyecto y como campo de estudio, supone un enfoque integrador del saber que conlleva a su problematización para reflexionar en torno a sus conexiones, relaciones y contexto, saliendo de la mera descripción para adentrarnos en los conflictos que incluyen diversidad de actores, responsabilidades, intereses y percepciones. En ese sentido consideramos que un enfoque CTSA (Massarini y Schnek, 2015) contribuye a

pensar, metafóricamente, el ambiente como una gran tela que, al mirarla con detenimiento, descubriremos que esa tela que parecía uniforme está formada por múltiples hilos que se cruzan en distintas tonalidades, grosores y texturas. Cuando recortamos un trozo de esa tela para ponernos a trabajar sobre ella, es importante no olvidar que siempre quedarán hilos sueltos que vinculan dicho recorte a la tela en su totalidad (Kaufmann y Serulnicoff, 2008).

Entonces, seleccionar un contexto nos invita a detener la mirada como si observáramos bajo la lupa los hilos que conforman una tela. De ese modo, intentamos correr el velo de lo obvio, buscando aquellos aspectos que son evidentes para las personas adultas pero que resultan verdaderos desafíos para los chicos y las chicas.

Al mismo tiempo sabemos que todos los niños y las niñas construyen conocimientos sobre la vida cotidiana condicionados por su experiencia y mediados por las significaciones que las personas adultas de referencia le asignan a los fenómenos y sucesos. Por estas razones proponemos el concepto de ***vida cotidiana*** para problematizar e integrar los contenidos de ciencias sociales y naturales. Vida cotidiana que nos tiene como protagonistas y actores (todos formamos parte de la vida cotidiana de nuestra sociedad, somos, al mismo tiempo, sujetos de reflexión y objetos de estudio) y es en ella que es posible reconocer la heterogeneidad de las relaciones sociales, lo individual y lo colectivo, las elecciones y los modos de producir conocimiento, así como también la interacción que los sujetos establecen con la naturaleza. Al mismo tiempo la vida cotidiana introduce a los niños y las niñas en el espacio y en el tiempo de la vida social a través del sentido de pertenencia, del sentimiento de convivencia y del respeto al derecho de los otros en la formación de la conciencia crítica.

Otro concepto clave que proponemos para adentrarnos en la indagación del ambiente es la ***ciudad*** compleja, heterogénea "determinada socialmente, marcada por la producción objetiva y los modos subjetivos de las relaciones sociales en su organización específica, transitada por redes complejas del poder instituido", cuya "naturaleza depende de los procesos y modalidades de la estructura productiva del Estado que la interviene y la regula, de la confrontación de fuerzas sociales, del conjunto de representaciones simbólicas-ideológicas que la sustentan" (Borja, 2014).

La opción propuesta implica el desafío colectivo de asumir el reto de crear prácticas educativas emancipatorias, frente a la alienación de conciencia y dominación de las diferentes esferas de la vida cotidiana, rebasar los límites que les son demarcados por las tendencias educativas tecnocráticas e instrumentales que se sostienen en los pivotes de la modernidad/colonialidad, al incorporar didácticas basadas en el privilegio a los colectivos de sujetos como generadores de valores y sentidos de justicia social, cooperación, comunitariedad y crítica social (Díaz Meza, 2010).

En ese sentido apostamos a la construcción y transmisión de saberes para pensar y pensarnos en un mundo más justo en el que el bienestar sea posible para todos y todas, de modo especial en un contexto en que el sistema de organización política, económica y social se caracteriza por privilegiar los imperativos de la ganancia y la acumulación sobre los deseos y necesidades de las personas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.) (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Aportes y reflexiones II*. CABA, Paidós.

Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.) (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones I*. CABA, Paidós.

Borja J. (2014). Ciudad, urbanismo y clases sociales. *Sin permiso*.

Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*.CABA, Aique.

Ciudad Autónoma de CABA (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.

Díaz Meza, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa* (13), 217-233. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Colombia.

Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.

Egan K. (1998). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid, Ediciones Morata.

Espinoza, A, Casamajor, A. y Pitton, E. (2009). *Enseñar a leer textos de ciencias*. CABA, Paidós.

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista mexicana de Investigaciones educativas, 9*(21), 403-424.

García M. Domínguez R. (2020). *Enseñanza de las ciencias naturales en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza y aprendizaje*. CABA, Homo Sapiens.

Garriga M.C. y Pappier V. (Coords.) (2018). *Enseñanza del pasado reciente. Experiencias pedagógicas en la Escuela Graduada Joaquín V. González*. La Plata, EDULP.

Garriga, M.C. y Pappier, V. (2016). *Efemérides en la escuela*. Documento de circulación interna en la escuela Graduada Joaquín V. González, UNLP.

Gojman, S. y Segal, A. (1998). Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la 'trastienda' de una propuesta. En B. Aisenberg, y S. Alderoqui (Comps.), *Didáctica de las ciencias sociales I*. CABA, Paidós

Kaufmann, V. y Serulnicoff, A. (2008). Conocer el ambiente. Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el Nivel Inicial. En A. Malajovich (Comp.), *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. CABA, Paidós.

Liberman, D. (2010). *Animarse con las ciencias: Documentaciones, aportes y experiencias de Ciencias Naturales en la Educación Inicial*. CABA, Lugar Editorial.

Liguori, L. y Noste, M.I. (2005). *Didáctica de las ciencias naturales*. CABA, Homo Sapiens.

Massarini, A., Carrizo, E., Corti Bielsa, G., Lavagnino, N.J., Libertini, B., Lipko, P., Folguera, G. y Schnek, A. (2014). La enseñanza de las ciencias en el contexto latinoamericano: un enfoque pedagógico orientado a la reapropiación social de la ciencia y la tecnología.

Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. CABA.

Massarini, A. y Schnek, A. (2015). *Ciencia entre todxs. Tecnociencia en contexto social. Una propuesta de enseñanza*. CABA, Paidós.

Meinardi, E. (Comp.) (2011). *Propuestas Didácticas para enseñar Ciencias Naturales I*. CABA, L. Bonan Editora.

Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Educación ambiental. Ideas y propuestas para docentes. Nivel inicial*. CABA.

Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba (2011). *Diseño Curricular del Nivel Inicial*.

Ministerio de Educación de la Pcia. de Chubut. (2011). *Diseño Curricular del Nivel Inicial*.

Pagés, J. (1997). El tiempo histórico. En P. Benejam y J. Pages (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona, I.C.E.

Rockwell, E. (Coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México, FCE.

Torp L. y Sage S. (1998). *El aprendizaje basado en problemas*. CABA, Amorrortu.

Winnicott R. (1987). *Realidad y Juego*. CABA, Legasa.

1.4.2. Ciencias Sociales (Nivel Primario)

La presente propuesta curricular considera la enseñanza de las Ciencias Sociales como una tarea compleja que implica brindar a los alumnos y las alumnas diferentes herramientas que les permitan comprender la realidad social en la cual están inmersos. Enseñar a comprender esa realidad supone ayudar a mirarla con ojos críticos, a cuestionar lo dado, a pensar lo obvio y a entender mejor este presente que les toca vivir, complejo, cambiante y contradictorio. Significa, como sostiene el historiador español Joseph Fontana,

> *Ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas generaciones para razonar, preguntar y criticar, mientras, entre todos, reconstruimos los programas para una nueva esperanza y evitamos que, con la excusa del fin de la historia, lo que paren de verdad sean nuestras posibilidades de cambiar el presente y construir un futuro mejor. (2000)*

El área de Ciencias Sociales es una construcción escolar que implica la selección del conocimiento producido en las distintas disciplinas que la constituyen (Historia, Geografía, Antropología, Economía, Sociología, Política, Derecho) y su reconstrucción en el hecho educativo por diferentes instancias mediadoras. Trabajar el área no significa yuxtaponer los contenidos de las diversas disciplinas sino integrar, interconectar y estructurar la información que éstas aportan para conocer la realidad social y para ello es central realizar un recorte temático y problemático que constituya una "invitación a pensar en un fragmento de la realidad social y buscar en las ciencias todas aquellas herramientas conceptuales y procedimentales que ayuden en este proceso" (Siede, 2010, p. 221).

En ese sentido la selección de problemas sociales relevantes, hechos y fenómenos que no son neutros, sino que están adscriptos a una manera de pensar el mundo, abona el trabajo interdisciplinario que favorece la comprensión de los mismos y prepara a los alumnos a ejercitar una ciudadanía activa ya que el análisis de estos problemas implica reconocer

> *(...) por un lado por su temporalidad y sus elementos de cambio y continuidad, por otro, por los aspectos que le confieren la multicausalidad y el multiefecto. Así, una forma de acercarse a este conocimiento es una perspectiva sistémica donde, por ejemplo, se incorporen diferentes escalas de observación, perspectivas locales y globales, donde se combinen elementos estáticos y dinámicos, de cambio y continuidad o se busquen las relaciones entre pasado, presente, y futuro. (Santisteban, 2008)*

Esas relaciones de tiempo entre el pasado, el presente y el futuro son las que favorecen la construcción de una conciencia histórica.

Por lo expuesto anteriormente es indispensable favorecer la construcción de conceptos básicos para acceder a la comprensión de la realidad social como un sistema complejo, desarrollar una actitud inquisidora ante el conocimiento de la realidad social y adquirir los procedimientos propios del quehacer científico para formar actitudes críticas ante los hechos y circunstancias del ayer y del hoy, cuestionando lo injusto que pareciera inmodificable y las miradas prejuiciosas y estigmatizantes que no contribuyen a la construcción de una sociedad plural.

En tal sentido consideramos que los conceptos **y principios básicos** que operan como categorías intelectuales para analizar la realidad social son:

- El ***tiempo histórico***: "El tiempo social es por definición histórico ya que se conforma a través de la relación dialéctica entre lo que ha sido-el pasado-, lo que es-el presente- y lo que será-el futuro-como consecuencia de lo que somos y estamos haciendo" (Pagés, 1997). Conformado por duraciones y ritmos: tiempos largos-estructuras-, tiempos medios-coyunturas- y tiempos cortos-acontecimientos; implica explicar y comprender lo que cambia y lo que permanece, las transformaciones y las continuidades en procesos signados por conflictos, acuerdos y desacuerdos.
- El ***espacio geográfico***: producto de las acciones humanas sobre el territorio. La humanidad en sociedad ha transformado la naturaleza para apropiarse de ella y satisfacer sus necesidades. En esa interacción ha modificado el medio y a su vez ha sufrido las consecuencias de su acción. Por lo tanto, es el espacio geográfico una construcción social.
- El ***sujeto social***: son los y las protagonistas de la historia y por ende de las transformaciones que desarrollan en el espacio social, también considerado como "sujeto colectivo". Son quienes producen, reproducen y transforman la realidad social que es a su vez productora de sujetos.
- Principio de ***causalidad-multicasualidad***: desde el cual se pueden explicar los diferentes hechos sociales, atendiendo a sus jerarquías y vinculaciones entre ellas, como también a las consecuencias[18].
- Principio de ***contexto:*** todos los hechos sociales deben contextualizarse con otros que hayan sucedido en las diferentes dimensiones de los social: política, cultural, económica, ambiental, etc.
- Principio de ***multiperspectiva***: ligado a los conceptos anteriores desde el momento que son los actores sociales los que construyen diversas visiones y explicaciones de los fenómenos sociales, tanto en la realidad social como en el momento de conocerla científicamente. La importancia de este concepto radica en la posibilidad de enseñar al alumnado las diferentes interpretaciones y puntos de vista que se pueden construir frente a un mismo hecho, al mismo tiempo que puedan identificar los intereses de

18 Cabe aclarar que la noción de causalidad se acerca a la de ciencias naturales, pero aquí introduce otras cuestiones relacionadas con los sujetos sociales y la multidimensionalidad de lo social.

determinados sujetos sociales puestos en la construcción de los mismos.

Estos principios permiten no sólo reconstruir y reformular los contenidos del área para la enseñanza en sus diferentes niveles, sino que contribuyen también, a una resignificación de metodologías y recursos de uso corriente en el aula.

De todos ellos, el tiempo y el espacio son dos categorías básicas para la existencia del pensamiento humano y funcionan desde ámbitos cotidianos hasta ser objeto de grandes teorías explicativas. Ambas categorías no son una realidad objetiva, real y absoluta sino una representación basada en las representaciones mentales que nos hacemos de la realidad. Son construcciones sociales, esquemas orientadores que ordenan o dan sentido a todo lo que nos rodea.

Asimismo, sucede que en muchas ocasiones los y las docentes nos enfrentamos a la necesidad de trabajar con conceptos que reconocemos como centrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que, sin embargo, carecemos de definiciones precisas y de teorías explicativas explícitas. Se suma a esta consideración, la importante evolución tecnológica del mundo, especialmente el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación (TIC) y su relación directa con las nociones de tiempo y espacio. Conceptos como espacio virtual o comunicación en tiempo real han empezado a formar parte de nuestro lenguaje coloquial y, probablemente, el impacto del desarrollo de las tecnologías de la información esté alterando nuestro sentido del espacio y del tiempo.

Por último, cabe mencionar que siendo esta propuesta del área de Ciencias Sociales parte de los lineamientos curriculares de una institución específica debemos dar cuenta aquí de otras formas de trabajo que se requieren en la formación escolar. Nos referimos entonces al trabajo mancomunado con otras áreas de la escuela, al trabajo interdisciplinario que enriquece la mirada de los problemas sociales considerados como centrales desde nuestra propuesta, al mismo tiempo que promueve la construcción de una ciudadanía crítica en el cotidiano escolar. Haremos referencia a tres propuestas específicas de trabajo[19] que serán desarrolladas a lo largo de estos apartados y estarán en diálogo con las propuestas curriculares de otras áreas:

- Las efemérides y los actos escolares,
- Ciencias Sociales y Ciencias Naturales,
- Ciencias Sociales y Prácticas del lenguaje.

19 El primer punto referido a las efemérides y los actos escolares comparte el marco conceptual con el Nivel Inicial y está desarrollado en el área Indagación del ambiente. Los siguientes puntos se encontrarán desplegados a lo largo de esta misma propuesta dando cuenta de su interdisciplinariedad en los propósitos con un abordaje particular de contenidos según lo requiera cada nivel. En el caso del Nivel Inicial, los contenidos se encuentran enlazados formando un área nueva como es La indagación del ambiente a diferencia del Nivel primario, en el que se encuentran algunos problemas que se trabajan de forma interdisciplinaria, respetando la identidad y especificidad de cada área.

BIBLIOGRAFÍA

Abramowski, A. (2007). El lenguaje de las imágenes y la escuela ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? *El Monitor de la Educación*, 13, 5ta época, 33-35. CABA, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.) (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones II*. CABA, Paidós.

Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.) (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones I*. CABA, Paidós.

Aisenberg, B. (2010). Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En I. Siede (Coord.), *Ciencias Sociales en la escuela*. CABA, Editorial Aique.

Alderoqui S. (1999). *Museos y escuelas: socios para educar*. CABA, Paidós.

Alderoqui S. y Penchansky, P. (Comps.) (2002). *Ciudad y Ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. CABA, Paidós.

Benejam, P. (2000). La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivo-lingüísticas [Conferencia]. *Segundo Encuentro de Fortalecimiento Profesional de Capacitadores (áreas Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales)*, Programa de Gestión Curricular y Capacitación del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Córdoba.

Calvo, S., Serulnicoff, A. y Siede, I. (Comps.) (1998). *Retratos de familia... en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza.* CABA, Paidós.

Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. CABA, Aique.

Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares – Corredor,

Davini, M. C. (Coord.) (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. CABA, Educación Papers Editores.

Davini, M. C. (1994). Formación y trabajo docente: realidades y discursos en la década del 90. *Revista Argentina de Educación, XII*(21).

De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. CABA, Libros del Zorzal.

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista mexicana de Investigaciones educativas, 9*(21), 403-424.

Fontana, J. (2000). *La Historia de los hombres*. CABA, Crítica.

Goris B. (2008). *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes.* CABA, Homo Sapiens.

Maestro González, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. La concepción

de la historia enseñada. *Clío y Asociados. La historia enseñada*, (2). UNL, Santa Fe.

Pagés, J. (1997). El tiempo histórico. En P. Benejam y J. Pages (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, ICE – HORSORI.

Perelman, F. (2005). El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos. *Lectura y Vida, 26*(2), 6-21.

Quinquer, D. (1997). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En P. Benejam y J. Pagés (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, ICE – HORSORI.

Rockwell, E. (Coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México, FCE.

Rockwell E. (Comp.) (1985). *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*. México, Ed. SEP/ El Caballito, (Apartado El sujeto docente)

Varela, B. y Ferro, L. (1999). Las visiones del conflicto social en el Nivel Inicial. *Educación y Ciencias Sociales, I*(2). Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de Gral. San Martín.

Winnicott R. (1987). *Realidad y Juego*. CABA, Legasa.

1.4.3. Ciencias Naturales (Nivel Primario)

"El motor de la ciencia es la curiosidad con las preguntas constantes:
¿Y eso cómo es? ¿En qué consiste? ¿Cómo funciona?"
César Milstein

LA CONCEPCIÓN DE CIENCIA Y LAS IMPLICANCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

El impacto de la ciencia y la tecnología en el mundo actual ha modificado nuestras formas de percibir y pensarnos en el mundo. Asimismo, a lo largo del siglo XX, en paralelo al nacimiento y desarrollo de muchas de las disciplinas que hoy forman el corpus de las ciencias naturales, ha cambiado la concepción de ciencia hasta llegar a la idea de ciencia actual (Bowler y Morus, 2007). Hoy ya no se concibe la ciencia como un saber acabado y estático aislado de toda dimensión histórica y contexto social (Martin, 2002; Adúriz-Bravo, Dibarboure, Ithurralde, 2013). Muy por el contrario, hoy se concibe la ciencia como una construcción histórica y social (García, 2000), es decir, un emprendimiento cultural y colectivo, situado en un contexto histórico y social más amplio (Liguori y Noste, 2005; Adúriz-Bravo et. al., 2013).

En este sentido, la presente propuesta se enmarca en esta concepción constructivista de la ciencia. Dada la tradición escolar en la enseñanza de las ciencias naturales que ha primado por muchos años, es importante señalar la confrontación que conlleva con una representación simplista de la ciencia. Esta representación tradicional es funcional a una noción de ciencia como conocimiento verdadero y absoluto, porque es el resultado de la aplicación de un "método científico" entendido como una rígida secuencia de pasos a modo de receta y universal para todas las disciplinas. Esta imagen distorsionada de la práctica científica (Liguori y Noste, 2005) está asociada a una caracterización popular de la ciencia como la actividad de una "élite" de personas expertas que "des-cubren" un conocimiento objetivo y verdadero en las condiciones particulares de un laboratorio. Esta representación es un serio obstáculo para la enseñanza de las ciencias naturales porque se corresponde con una imagen de ciencia éticamente neutral, llevada a cabo por sujetos con intenciones "puras", libres de intereses personales o corporativos que acceden así a la verdad. A pesar de las serias limitaciones de esta caracterización, sin embargo, significó el inicio de una serie de debates acerca de la naturaleza del conocimiento y las prácticas científicas que nos permiten acceder hoy a una concepción de la ciencia más rica y compleja (Meinardi, 2010).

La opción por esta representación constructivista de la ciencia, otorga preeminencia a su devenir histórico, donde se constatan permanentes debates y controversias, así como períodos de crisis y enfrentamientos y de nuevas síntesis (Martin, 2002). Es decir, el desarrollo histórico de la ciencia nos revela que mucho de lo que fuera considerado como conocimiento verdadero en determinada época, en muchas ocasiones fue revisado y reformulado a la luz de nuevas observaciones y de nuevas preguntas (Bowler y Morus, 2007). No por esta

razón se relativiza el valor de la ciencia como una práctica con rigurosas metodologías, que implica estudio investigación y confrontación entre pares, siempre arraigada en el contexto de una sociedad y un tiempo histórico. Así, quienes se dedican a la ciencia realizan y aplican modelos que constituyen representaciones de porciones de la realidad y que se estructuran en teorías (Espinoza, Casamajor y Pitton, 2009). Por esta razón, optamos por una visión de enseñanza de las ciencias naturales que permita, tanto a alumnos y alumnas como a docentes, interactuar con el conocimiento desde una perspectiva que recoja el carácter social e histórico de la ciencia (Martin, 2002).

Desde esta perspectiva, la finalidad de la enseñanza de ciencias hoy no se puede cumplir por medio de prácticas de enseñanza heredadas de otros momentos históricos de la escuela, funcionales a otra percepción de la práctica científica (García y Martínez, 2015). Desde aquellas concepciones de enseñanza basadas en la imagen tradicional de ciencia, la enseñanza se reducía a transmitir una cultura científica y lograr sujetos bien informados, como objeto en sí mismo (Beri, 2016). Muy por el contrario, concebir la ciencia como una práctica cultural coherente con los valores y percepciones de una sociedad particular y asumir su no neutralidad, permite concebir una enseñanza ligada al compromiso con los problemas sociales y ambientales de cada sociedad (Darwich y Beri, 2018). Entendemos que la finalidad de la enseñanza de las ciencias tiene el foco en la formación de sujetos críticos y reflexivos. Más allá de la curiosidad propia de esta etapa de la vida, el aprender ciencia aquí es contemplado primordialmente desde una perspectiva de compromiso con valores propios de la práctica científica (Acevedo Díaz, 2004). Por lo tanto, la enseñanza de las ciencias naturales tiene como meta promover el aprendizaje de nuevos marcos explicativos y procedimientos que permitan a los y las estudiantes interpretar los fenómenos naturales asociados a su realidad cotidiana desde los modelos y estrategias científicas (Adúriz Bravo et. al. 2013), así como fomentar valores y actitudes necesarios para desenvolverse en la sociedad con responsabilidad y tomar decisiones coherentes con el cuidado de otros y otras, y del ambiente (Martin, 2002). Estas consideraciones acerca de la imagen de ciencia y sus implicancias en los fines de su enseñanza, nos llevan a revisar algunas cuestiones relacionadas con las prácticas de enseñanza y el desarrollo curricular de las ciencias naturales en la escuela.

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN LA ESCUELA ANEXA

Para aproximar a los alumnos a una mirada particular del mundo, como son las teorías y modelos científicos (Espinoza et. al. 2009), la presente propuesta curricular se enmarca en un enfoque de enseñanza constructivista, basado en la indagación escolar (Porlán, 1999; Liguori y Noste, 2005; Furman y Podestá, 2010; Adúriz Bravo et. al. 2013). Este enfoque prioriza aquellas prácticas que promueven la construcción de nuevos saberes y nuevas explicaciones con una actitud interrogativa frente a los hechos y fenómenos naturales que los rodean cotidianamente, así como una postura crítica ante los mismos procesos de producción, validación y aplicaciones del conocimiento científico y su incidencia social (Adúriz Bravo

et. al. 2013). Por esta razón, la propuesta problematiza un modelo de enseñanza tradicional coherente con la imagen de ciencia simplista ya caracterizada, que ha sido conceptualizado como un modelo de tipo transmisivo reproductivo de información, donde predomina la lógica de almacenamiento de la información (Porlán, 1998; García, 1998).

En ese sentido, en la escuela se constatan una serie de prácticas institucionalizadas que favorecen efectivamente la construcción significativa de los contenidos de ciencias naturales, en coherencia con el planteo de la Especial Preparación para el Área[20] y las orientaciones y acompañamiento de las instancias de Coordinación. Destacamos entre esas prácticas de enseñanza, la disposición de los y las colegas docentes a la observación sistemática dentro y fuera del aula, así como el fomento de debates y la comunicación de resultados y conclusiones después de explorar y experimentar diferentes fenómenos, así como la calidad del equipamiento de laboratorio y la sala de informática con profesionales idóneos que asisten el seguimiento de las actividades. Pero también se han constatado algunas dificultades que esta propuesta intenta superar en relación con la organización de la propuesta curricular para el área. En ese sentido, se propone una organización de los contenidos de forma de evitar la yuxtaposición y la superposición, así como completar la ausencia de contenidos relacionadas con áreas de vacancia que consideramos imprescindibles para la formación científica de los y las estudiantes y requieren revisar tanto los alcances, como la progresión a lo largo de toda la trayectoria escolar (García, 1998). Así mismo, se constata la necesidad de revisar y proponer nuevas formas de evaluar los aprendizajes y la enseñanza coherentes con el enfoque de la propuesta. Finalmente, se propone superar la compartimentalización del abordaje de ciertas problemáticas que trascienden el enfoque por áreas y lograr la vinculación con temáticas de las ciencias sociales para la integración de su enseñanza[21].

La presente propuesta promueve la planificación de secuencias didácticas con variadas situaciones de enseñanza secuenciadas y con propósitos claros. La indagación supone el trabajo individual y colaborativo en la resolución de problemas vinculados con su mundo cotidiano (Díaz Barriga, 2005). Es decir, problemas que promueven la necesidad de saber más e involucrar al alumnado en desplegar diversas estrategias para resolverlo y, especialmente, porque permiten acceder a las ideas y saberes con los que ya cuentan los y las estudiantes. Por lo tanto, la potencialidad de los problemas no radica sólo en el interés y motivación que despiertan, sino en la posibilidad que brindan al poner en juego estos saberes del mundo natural (Cubero, 1989; Furman y Podestá, 2010). En ese sentido, son ya clásicos los estudios e investigaciones didácticas que dan cuenta de la importancia de las ideas o preconcepciones del entorno natural y social que ya traen los estudiantes[22].

20 Años 2007 y 2013, Departamento Enseñanza de las Ciencias Naturales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

21 Dada la trascendencia de este punto, lo presentamos a continuación en un nuevo apartado Integración de Ciencias Sociales y Naturales.

22 Son muchos los estudios que destacan la importancia de las ideas previas/preconcepciones del alumnado en la enseñanza. Se pueden citar entre los pioneros de estas líneas de investigación didáctica: Ausubel, Novak y Hanesian,

Estas consideraciones son fundamentales para justificar la utilización de estos saberes previos como punto de partida para la construcción de los nuevos contenidos. En pos de evitar sesgos aplicacionistas, es importante señalar que estas construcciones propias del contexto escolar están restringidas a ciertas condiciones didácticas (De Longhi y Echeverriarza, 2007). Entendemos que el nombre *ideas previas* es una expresión que se ha popularizado en el ámbito escolar, pero es importante entender que se trata de *esquemas de ideas* y no simplemente ideas sueltas, como si se tratara de módulos de información aislados (Beri, 2016). Por el contrario, conforman un entramado de ideas sumamente estables y coherentes entre sí, conformando auténticas teorías personales (García, 2000). Si bien la investigación didáctica identifica una serie de ideas comunes, asociadas a determinadas etapas del desarrollo, cada sujeto construye de forma personal sus propios esquemas desde los que interpreta el mundo que lo rodea (Cubero, 1989; García, 2000)[23]. Por lo tanto, en las ciencias naturales se da un aprendizaje por aproximaciones sucesivas cada vez más complejas y objetivas. De esta forma, las ideas del alumnado no son necesariamente errores a ser reemplazados por el conocimiento científico "correcto". Se trata de errores constructivos, que pueden ser considerados como niveles de conceptualización con diferentes grados de aproximación respecto a las ideas científicas.

En este sentido, el trabajo con problemas en el área no es entendido como "actividades disparadoras" sólo para motivar la clase, sino como un eje que estructura el recorrido de las secuencias de enseñanza porque promueve la búsqueda en diferentes fuentes de información, la formulación de nuevas preguntas, el diseño de exploraciones y experimentos, el registro y análisis de datos, la selección y el manejo de variables, así como el debate y la colaboración con los otros pares al comunicar los aprendizajes. Es decir, el desafío consiste en la posibilidad de encontrar situaciones que tengan significado para el alumnado y en cuya resolución estén involucrados los contenidos de enseñanza (Díaz Barriga, 2005).

ARTICULACIÓN ENTRE CIENCIAS NATURALES Y SOCIALES

El objetivo primordial de la educación científica es formar
a los alumnos –futuros ciudadanos y ciudadanas– para que sepan
desenvolverse en un mundo impregnado por los avances
científicos y tecnológicos, para que sean capaces de adoptar actitudes
responsables, tomar decisiones fundamentadas
y resolver los problemas cotidianos desde una postura de respeto por los demás,
por el entorno y por las futuras generaciones que deberán vivir en el mismo.

1983; Osborne y Wittrock, 1983; Harlem, 1988.

23 Dada la importancia de estas investigaciones en el origen mismo del campo de la didáctica de las ciencias naturales, se referencian dos obras consignadas en la bibliografía: Adúriz-Bravo, A. e Izquierdo, M. (2002). Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 1*(3), pp. 130-140. Y también, De Longhi, A. L. (2005). Propuestas para un proceso de formación continua de docentes innovadores en educación en ciencias. Capítulo 1. En A. L. De Longui (coord.), *Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela,* pp. 8-19. Universitas, Editorial Científica Universitaria de Córdoba.

Para ello se requieren propuestas que se orienten hacia una Ciencia para la vida y para el ciudadano
UNESCO, 2006[24]

El tratamiento de las relaciones ciencia/sociedad, como ya se señaló en el área de Indagación del ambiente en el Nivel Inicial, constituye una exigencia de una concepción de la ciencia vinculada a lo colectivo en todos sus aspectos, que tiene en cuenta la evolución histórica y las transformaciones revolucionarias de las ciencias (Gutiérrez, 2006). La realidad es un todo al que los seres humanos nos aproximamos desde diferentes formas y de diferentes perspectivas, siendo las ciencias empíricas, sean naturales o sociales, una forma particular. En la escuela mantenemos esta distinción de áreas curriculares, pero nos planteamos el desafío de aproximar a los alumnos y las alumnas a abordajes más holistas, desde un enfoque dialógico problematizador (De Longhi y Echevarriarza, 2006). Este enfoque permite una aproximación integral al mundo empírico, es decir, tratando de ir más allá de las atomizaciones de la realidad que suponen los objetos de estudio de cada disciplina por separado (Beri, 2006). Es por esta razón que se formulan problemas complejos, que requieren un tratamiento interdisciplinario, que van más allá de los reduccionismos disciplinares, e incluso areales (García, 2005).

Para lograr esta integración, nos proponemos el planteo de cuestiones socio-científicas (García y Mártinez, 2015). Estas problemáticas, previamente seleccionadas y formuladas, mantienen los aspectos controversiales de un dilema. Por lo tanto, implican el debate y la confrontación como objeto de enseñanza, así como la búsqueda de alternativas que no responden a una única resolución posible, sino a un entramado de posibilidades, según la perspectiva de abordaje. El objetivo es propiciar espacios de discusión sobre las implicaciones de la ciencia y la tecnología en la toma de decisiones frente a los problemas sociales, culturales y ambientales seleccionados (García y Martínez, 2015).

En este sentido, los contenidos propuestos para la articulación de ambas áreas curriculares deben promover la visión de la ciencia como cuerpo de conocimientos, abierto y en construcción y, para ello, conviene presentarlos como respuestas tentativas a *situaciones problemáticas* basadas en análisis de casos (Díaz Barriga, 2005). Estas situaciones problemáticas, permitirán un tipo de tratamiento desplegando diversas situaciones de enseñanza propias de la enseñanza de las ciencias. Al igual que el abordaje de determinados problemas complejos determinan qué disciplinas científicas concurren a resolverlo de manera interdisciplinaria (García, 2006), se intentará la integración coherente y articulada de saberes que concurren a la comprensión de las situaciones problemáticas propuestas en las clases de ciencias naturales y ciencias sociales. Además, siendo cuestiones controversiales, la estrategia de debate y discusión, se convierte en objeto de enseñanza en el marco de un trabajo colaborativo y participativo de todo el grupo de alumnos y alumnas (Beri, 2016; Anastasio, Goldar, Morua, Beri, 2019).

24 *Habilidades para la vida*. Contribución desde la educación científica en el marco de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias.

El planteo de situaciones problemáticas complejas permitirá, asimismo, aproximar la propuesta a un enfoque de Ciencia Tecnología y Sociedad -CTSA-, favoreciendo el diálogo y la integración de saberes, contra el tratamiento fragmentado de diferentes módulos de información con sentido en sí mismo, como propone el modelo tradicional de enseñanza a superar (Liguori y Noste, 2005, Espinoza et. al. 2009, Meinardi, 2010, entre otros). En el apartado "Contenidos" se especifica la propuesta de integración de contenidos entre las áreas de Ciencias.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo Díaz, J. A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 1*(1), 3-16.

Adúriz-Bravo A., Dibarboure, M. y Ithurralde, S. (2013). *El quehacer científico en el aula. Pistas para pensar*. Montevideo, Fondo Editorial Queduca de la FUM-TEP.

Anastasio, M., Goldar, G., Morua, N. y Beri, C. (2019). Aportes del enfoque de indagación en Ciencias Naturales para una Educación Inclusiva [Ponencia]. *V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Beri, C. (Coord.) (2016). *Documento marco para la enseñanza de las Ciencias Naturales: Institucionalización del enfoque de enseñanza*. Dirección Provincial de Educación Primaria. DGCyE.

Beri, C. y Tello, C. (2006). Aproximaciones a la compleja trama entre interdisciplina y formación universitaria. *Question. Revista Especializada en Periodismo y Comunicación, 1*(11).

Bowler, P. y Morus I. (2007). *Panorama General de la Ciencia Moderna*. Barcelona, Crítica.

Carretero, M. (2000). *Construir y enseñar Ciencias Experimentales*. CABA, Aique.

Colegio San Ignacio de Tandil. Equipo docente (2009). Enseñar a tomar notas. *Revista digital 12(ntes)* (2), 9 -19.

Coll, César (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidades y potencialidades. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (Comps.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). Madrid, OEI-Fundación Santillana.

Cubero Pérez, R. (1989). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla, Diada.

Darwich, P. y Beri, C. (2018). ¿Para qué enseñar Educación Ambiental en la escuela primaria? La obviedad (o no) de preguntar por las finalidades de la educación científica y la educación ambiental. *XIII Jornadas Nacionales y VIII Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología*. Quilmes.

De Longhi, A. L. y Echeverriarza, M. P. (Comps.) (2007). *Diálogo entre diferentes voces. Un proceso de formación docente en Ciencias Naturales en Córdoba-Argentina* (pp.

7-34). Córdoba, Jorge Sarmiento Editor-Universitas Libros.

Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires (2007). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*.

Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México, McGraw Hill.

Doquet-Lacoste D. y Laubé S. (2007). *Los escritos intermedios en el 3er ciclo. Cuaderno de lectura y cuaderno de experiencias en el 3er ciclo ¿Qué herramientas para qué construcción de saberes?* (inédito, facilitado por la Prof. Silvia Lobello)

Domenech Casal, J. (2013). Secuencias de apertura experimental y escritura de artículos en el laboratorio: un itinerario de mejora de los trabajos prácticos en el laboratorio. *Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas, 31*(3), 249-262.

Espinoza, A. Casamajor, A. y Pitton, E. (2009). *Aprender a leer textos de ciencias*. CABA, Paidós.

Espinoza, A., Pitton, E., Casamajor, A. y Aziz, C. (2012). Escribir para aprender ciencias naturales. Cuando los alumnos le dictan al docente. *III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Furman, M. y Podestá, A. (2010). *La aventura de enseñar ciencias naturales*. CABA, Aique.

García, E. (2005). Complejidad y construcción del conocimiento. *Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas,* Número extra. VII Congreso.

García, E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Serie Fundamentos Nº8 Colección Investigación y Enseñanza. Sevilla, Díada.

García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona, Gedisa.

García Ramírez, N. K. y Martínez Pérez L. F. (2015). Incidencia del abordaje de una cuestión sociocientífica en la Alfabetización Científica y Tecnológica de jóvenes y adultos. *Praxis y Saber, 6*(11), 87-114.

Liguori L. y Noste M.I. (2005). *Didáctica de las ciencias naturales. Enseñar ciencias naturales*. CABA, Homo Sapiens.

Martín del Pozo, R. (Coord.) (2013). *Las ideas «científicas» de los alumnos y las alumnas de Primaria: tareas, dibujos y textos*. Universidad Complutense de Madrid. Gamar.

Martin Díaz, M. J. (2002). Enseñanza de las ciencias ¿Para qué? *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 1*(2), 57-63.

Meinardi, E. et. al. (2010). *Educar en ciencias*. CABA, Paidós.

Ministerio de Educación de la Nación (2004). NAP. *Cuadernos para el Aula. Ciencias Naturales*. Serie completa.

Porlán, R. (1999). Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje de las ciencias por investigación. En *Enseñar Ciencias naturales. Reflexiones y propuestas didácticas* (pp. 23-64). CABA, Paidós.

Sanmartí, N. (2011). *Evaluar para aprender*. Serie: 10 ideas claves. Barcelona, Editorial Grao.

Sanmartí, N. (1996). Para aprender ciencias hace falta aprender a hablar sobre las experiencias y sobre las ideas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (8), 27-39.

Shulman, L (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado, 9*(2.)

Vizcarro, C. y Juárez, E. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? En J. García Sevilla (Coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Universidad de Murcia.

1.5. Educación Artística

El área de Educación Artística en la escuela está conformada por la educación musical y la educación plástica como campos de saberes específicos que se constituyen en un espacio de enseñanza dentro de la currícula obligatoria.

Ambos lenguajes artísticos se desarrollan durante los nueve años que abarca la formación en la escuela: tres años en el Nivel Inicial y seis años en la escolaridad primaria. Esta continuidad en la propuesta de enseñanza a lo largo de varios años es uno de los rasgos de la estructura curricular que particularmente destacamos ya que el recorrido pedagógico que es posible realizar en este tiempo constituye un aporte esencial para la construcción del conocimiento artístico. Cabe señalar que, si bien hay marcos conceptuales comunes a todos los lenguajes artísticos, cada uno de ellos constituye un campo disciplinar específico, singular, con técnicas, soportes y condiciones materiales determinados. El abordaje de un mismo lenguaje artístico durante toda la escolaridad con sus contenidos y formas de enseñar, con sus particularidades, sus desarrollos y sus saberes específicos permite una profundización inédita en el campo de la formación artística en la educación general y obligatoria.

A su vez, dentro de los espacios formativos optativos que tiene la escuela, las niñas y los niños tienen la oportunidad de participar del ensamble instrumental de música popular y del coro, además de otros trayectos vinculados a lenguajes artísticos tales como teatro y danza, incluyendo un taller de máscaras y títeres (Ver apartado de talleres).

FUNDAMENTACIÓN DEL ÁREA

Las prácticas artísticas ocupan un lugar importante en la sociedad y en la cultura y posibilitan a los sujetos interpretaciones diversas acerca del mundo y de la realidad cotidiana de la cual forman parte. Estas prácticas artísticas promueven que los sujetos, desde edades tempranas, puedan construir su relación-representación con los objetos de la cultura en la que viven al participar en actividades artísticas conjuntas de producción de significados. Los significados se construyen a partir de la interacción entre las historias idiosincráticas de los individuos y las formas canónicas de construir la realidad de una cultura, otorgando un carácter comunal al pensamiento individual e imponiendo una cierta riqueza impredecible a la forma de vida, pensamiento o sentimiento de cualquier cultura (Bruner, 1997). De este modo, la producción artística, en tanto producción cultural, constituye una actividad de la cual todas y cualquiera de las personas que forman parte de una sociedad pueden participar. En este sentido, Bárcena y otros (2017) señalan que, por constituir instrumentos de la cultura, los lenguajes artísticos “son entendidos como productores de conocimiento en cuyo proceso de aprendizaje están involucrados la cognición, la especificidad de saberes, las expectativas e intereses, el contexto sociocultural y las experiencias de quien aprende” (p. 685).

La inclusión del arte como campo de conocimiento específico a ser enseñado en la escuela

contribuye con la democratización en el acceso, apropiación y producción de bienes culturales materiales y simbólicos para todos los niños y todas las niñas que transitan la escolaridad, coadyuvando así a la construcción de la identidad social, cultural y política. De este modo, la escuela se constituye en espacio imprescindible de distribución y producción del capital cultural (Bourdieu, 1997) dado que, cuando los niños y las niñas hacen música o cuando producen una imagen, producen arte y también producen cultura.

Las Artes se conciben desde un entendimiento de la cultura en tanto dinámica, cambiante y flexible. A partir de esta perspectiva se considera la implicancia de los medios de comunicación masivos, la interculturalidad, la diversidad de formas culturales, las producciones culturales locales, regionales, nacionales, de Latinoamérica y transnacionales, así como también, se abordan los saberes musicales y visuales en plena vinculación con los valores culturales populares y con el conocimiento cotidiano. Se posibilita además la interacción y la comprensión de la alteridad, para que todos los niños y las niñas puedan reconocerse en sus diferencias, logren relacionarse solidariamente y a partir del respeto, asumiendo que el otro puede ser distinto, pero igualmente valioso.

Desde esta concepción, entendemos que las producciones artísticas -musicales y plásticas- constituyen aprendizajes necesarios y posibles de ser transitados por todos los niños y las niñas de la escuela. Si bien esta aclaración podría sonar redundante e innecesaria para algún otro campo de conocimiento, no lo es en el campo del arte, ya que existen posturas ideológicas que entienden que no todos los sujetos poseen las capacidades suficientes para dedicarse a la actividad artística. Estas ideas que han sido acuñadas en la modernidad aún persisten en algunas representaciones sociales y nos obligan a reafirmar nuestra posición acerca de la enseñanza del arte en la escuela. El arte, sus saberes específicos y sus modos de conocimiento particulares pueden ser abordados por todo el alumnado, siendo por tanto obligación de la escuela brindar igualdad de oportunidades a través de la participación en situaciones de producción artística, así como en procesos que involucren la valoración y el reconocimiento de las producciones artísticas propias, de sus pares, de su contexto mediato e inmediato.

LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN LA ESCUELA

> *En la cotidianeidad contemporánea abundan imágenes, sonidos, movimientos, gestos, que conforman discursos portadores de múltiples significados y sentidos. El manejo de la metáfora, las diversas lecturas acerca de un mismo hecho, la apropiación de bienes culturales y el desarrollo del pensamiento crítico, son considerados hoy cuestiones fundamentales a la hora de comprender la complejidad del mundo en que vivimos.*
> *(Resolución CFE 111/10, apartado 18)*

En el arte, la multiplicidad de lecturas de un mismo hecho es una práctica corriente, siendo la construcción de herramientas interpretativas uno de los ejes en la enseñanza del arte. Es en la dimensión poética de esta práctica donde se potencia el desarrollo del pensamiento abstracto, crítico y divergente. Estos conocimientos son esenciales y definen el papel formativo del arte en la educación, contribuyendo así a la formación de una ciudadanía plena y posibilitando un análisis crítico de realidades complejas y diversas. De este modo, se evita que los niños y las niñas transiten su infancia

> *[...] sometidos pasivamente a las necesidades impuestas por una lógica de mercado y concentración económico-simbólica. Se trata de interpretar estos nuevos discursos como manifestaciones de un mundo complejo, portadores de planteos estéticos y culturales que contienen valores e ideologías, para luego ser capaces de elegir y tomar decisiones. (Resolución CFE 111/10)*

Por ello es que resulta imprescindible concebir al área de Educación Artística como un espacio de formación en el que dialogan la producción, la percepción y la reflexión (Davidson y Scripp, 1991), visibilizando los mecanismos mediante los cuales estos saberes específicos se construyen. Esta reflexión estará centrada entonces en generar y proponer situaciones de enseñanza en las que los niños y las niñas puedan producir arte, pero además identificar y exteriorizar verbalmente el modo en que llevan adelante sus procesos de producción artística musical y plástica considerando la situacionalidad cultural, social e histórica.

Es así que la producción, la percepción y la reflexión constituyen los principales modos de conocimiento artístico. Estas tres maneras de conocer deberán interactuar de manera dialéctica en todo proceso de aprendizaje artístico. En este sentido, si solamente se abordan procesos perceptivos, el conocimiento será fragmentado. Lo mismo sucederá si solamente abordamos los procesos de producción, sin dialogar con la reflexión ni con la percepción.

El área de Educación Artística ofrece una diversidad de experiencias que permite al alumnado indagar, observar y analizar lo que a su alrededor se encuentra, impulsándolo a constituirse como espectador crítico de la propuesta artística y cultural urbana, así como en productor activo, para quien el arte sea una herramienta de comunicación, de expresión y de conocimiento.

Por ello, en el trayecto de toda la escolaridad inicial y primaria las niñas y los niños podrán incorporar de manera paulatina herramientas que irán construyendo este conocimiento artístico en la práctica. De este modo, las argumentaciones respecto de las decisiones compositivas e interpretativas, así como las descripciones respecto de sus producciones artísticas irán teniendo cada vez más sustento desde el plano de la poética y de la cognición, podrán resignificarse, ampliarse y complejizarse en cada nueva producción, generando de esta manera una progresiva autonomía en los procesos de producción artísticos colectivos e individuales. En síntesis, conocer mediante la práctica no significa únicamente “saber hacer”. Conocer en la práctica implica interpretar, analizar e identificar las operaciones que hemos

realizado para que ese hacer se haya manifestado de ese modo y no de otro; conocer mediante la práctica también implica fundamentar, discutir y tomar decisiones. En palabras de Donald Schön,

> *En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá, y esto afecta a lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzguemos similares. (1992, p. 39)*

En suma, intervienen en la formación artística procesos creativos, expresivos, pero también procesos cognitivos, de planificación, racionalización, interpretación, simbolización y poetización siendo a la vez atravesada por aspectos sociales, políticos y culturales.

Por otro lado, la articulación a partir de proyectos donde intervengan diferentes áreas de conocimiento de la propuesta curricular será necesaria para que el arte no se encuentre aislado del resto de los conocimientos que los niños y las niñas construyen en su escolaridad y para poder pensarlos en conjunto[25]. La construcción de saberes vinculados a los lenguajes/ disciplinas artísticas es parte de la formación general de los alumnos.

> *Por lo tanto, resulta imprescindible la integración de Educación Artística en los proyectos institucionales que faciliten la articulación entre los docentes de las diversas áreas, en una visión superadora de la tradición fuertemente arraigada que ve a Educación Artística como un complemento y apoyo de las áreas curriculares consideradas centrales. (Resolución CFE 111/10)*

Así, el área de Educación Artística se constituye en un espacio de formación que colabora en la construcción de identidades y subjetividades, personales y culturales; un espacio en el cual cada niño y cada niña podrá construir críticamente, interpelando la realidad, sus modos de sentir, pensar y actuar, "reconociendo que las producciones artísticas del pasado y del presente, pertenecientes a diversos sujetos y grupos sociales, expresan saberes, modos de producción y valores simbólicos de una sociedad determinada en el espacio y en el tiempo" (Resolución 111/10 MEN).

En síntesis, desde el área de Educación Artística se promueve:

- La formación de alumnos y alumnas capaces de construir un vínculo con el arte que supere las representaciones elitistas y excluyentes, pregnantes en el inconsciente colectivo, de manera que su participación en manifestaciones artísticas forme parte de sus actividades cotidianas, logrando a lo largo de su trayecto formativo apropiarse del "hacer arte".

25 Proyectos como: Teatro Leído-teatro musicalizado que integra el área de Prácticas del lenguaje y Música y La Escuela Anexa canta que integra el área de Ciencias Sociales y Música, dan cuenta de esta articulación. En ellos se abordan saberes específicos desde las áreas de conocimiento involucradas y ninguno es subsidiario de otro.

- La ampliación del universo cultural de los alumnos y las alumnas poniendo a su disposición formas diversas de producir arte, tanto de aquellas que pudieran formar parte de su entorno mediato, como otras más alejadas.
- La formación de alumnos y alumnas que puedan incorporar las herramientas interpretativas para "leer" la realidad con sentido crítico, a la vez que puedan pensar sus acciones de manera interpretativa. En este sentido, se concibe a la interpretación como parte del proceso de producción, así como de percepción, por lo tanto, las niñas y los niños interpretan cuando miran o escuchan; interpretan cuando producen, cuando cantan, cuando dibujan, cuando pintan; interpretan cuando organizan materiales sonoros o plásticos en función de una intencionalidad; interpretan cuando otorgan sentido a una producción ya sea propia o ajena.
- La formación de alumnos y alumnas que comprendan la relevancia de la práctica artística colectiva y puedan apropiarse de ella, construyendo herramientas necesarias para la acción colaborativa y la participación, propias de una sociedad democrática.

Hasta aquí se han presentado los rasgos generales que fundamentan y dan marco conceptual al área de Educación Artística en la escuela. En los siguientes apartados, se desarrollarán aspectos específicos de cada uno de los lenguajes artísticos enmarcados en esta fundamentación: Plástica y Música .

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bárcena, V. y otros (2017). Arte para la Inclusión. En V. Dillon, G. Pérez Lus, P. Labayen, y J. Solassi (comps.), *Primer Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina (CIEPAAL): Actas*. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/66193

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

Davidson, L. y Scripp, L. (1991). Educación y desarrollo cognitivos desde un punto de vista cognitivo. Capítulo 4. En D. Hargreaves, *Infancia y Educación Artística*. Madrid, Morata

Resolución CFE 111/10. *La Educación Artística en el Sistema Educativo Argentino*.

Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia el diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, Paidós.

1.5.1. Plástica (Nivel Inicial y Primario)

El aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades para crear formas artísticas, el desarrollo de las capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender al arte como fenómeno cultural [...]

Elliot Eisner

ENFOQUE DE ENSEÑANZA

El arte es un campo de conocimiento que contribuye al desarrollo de procesos específicos relacionados con la interpretación estético-artística, así como también con las capacidades espacio-temporales y de abstracción para la producción poética, metafórica y de su comprensión como fenómeno cultural.

La formación plástico-visual representa a la vez una experiencia de acción y reflexión, un bagaje cultural y una posibilidad de interacción social. Formar al alumnado en una educación global, es concebir el aprendizaje como modos de mirar y modos de pensar la comunicación visual, cuyo lenguaje debe ser conocido e interpretado.

La enseñanza de la Educación Artística permite la formación integral de los y las estudiantes a través de experiencias vitales y significativas.

Desde la enseñanza, el propósito formativo del área es generar un encuentro (**arte-alumno o alumna**) que le permita a niños y niñas descubrir a un artista diferente, su historia y su obra, y de esta manera desarrollar la capacidad de producir, disfrutar y entender el arte y los fenómenos humanos vinculados con la cultura visual.

Desde la escuela, las acciones programadas en el área de Plástica en las distintas situaciones de enseñanza incluyen el **desarrollo de la capacidad perceptiva**, la **reflexión** y el **análisis crítico**, como forma permanente de trabajo en el aula.

Estos ejes se abordan para que nuestro estudiantado potencie su capacidad creadora y su expresión individual desde el lenguaje plástico.

A través de la exploración, los alumnos y las alumnas podrán apropiarse de conocimientos que les posibiliten expresarse. Para esto, se utilizarán estrategias didácticas basadas en las producciones plásticas, se fomentará y estimulará el desarrollo creativo y la comprensión, partiendo de saberes previos y avanzando en la construcción de los conocimientos que van adquiriendo en el transcurso de la escolaridad.

Nos parece fundamental el desarrollo del pensamiento crítico para que el niño o la niña sea capaz de obtener múltiples miradas sobre los aspectos culturales y cotidianos de la actualidad posibilitando la diversidad.

SENTIDO FORMATIVO

El área de Plástica favorece la posibilidad de percibir, apreciar, explorar, analizar, expresar, crear, producir, valorar y comunicar a través de la imagen. En este sentido, la educación visual nos permite incorporar el saber ver, que nos posibilita, además, ser un espectador activo, porque actúa y opera con la realidad. El "ver" nutre el "hacer" y ambos contribuyen a la comunicación expresiva. Por lo tanto, cuanto más rica sea la experiencia del alumnado en el mundo senso-perceptivo, mayor será su capacidad de expresión.

En nuestra escuela, maestros, maestras, alumnos y alumnas protagonizan procesos de intercambio que se valen de numerosos lenguajes para la transmisión, adquisición, construcción de conocimientos y para la socialización escolar. Imágenes y palabras comparten, especialmente en los primeros años de escolaridad, ámbitos e intenciones de expresión y comunicación. Ambas son herramientas claves para el desarrollo y para la educación: se acompañan, complementan y potencian en pos de la buena enseñanza.

Las artes visuales configuran un fenómeno vasto que se aborda como hecho estético, expresivo y comunicativo, como signo, como artefacto de cultura infantil, como conducta evolutiva y como una combinación de diferentes perspectivas, construyendo un sentido expresivo, constructivo-lingüístico y productivo. Es así, que el espacio del área de Plástica no solo debe buscar el desarrollo de la expresividad del mundo interno, sino que también debe posibilitar la alfabetización visual que permita proporcionar un sentido a la construcción de las imágenes.

Sabemos que, en la escuela, a través de la Educación Artística, se apunta a construir, no artistas, sino sujetos integrados a la diversidad cultural tanto local como internacional, evitando barreras que intenten justificar la desigualdad. Así se favorece la igualdad de oportunidades para que cada uno o cada una pueda construir una identidad cultural propia.

BIBLIOGRAFÍA

Akoschky, J., Brandt, E. y otras (1998). *Artes y escuelas*. CABA, Paidós.

Andueza M., Barbero A.M. y otros (2016). Didáctica de las artes plásticas y visuales en Educación Infantil. Logroño, Ed. UNIR.

Arheim, R. (1987). *El arte de la percepción visual*. Madrid, Alianza Editorial.

Belinche, D. y Larregle, M.E. (2005). Percepción e Interpretación. En *Apuntes de Apreciación Musical*. La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación, UNLP.

Brandt, E. (2000). *La plástica en el jardín maternal*. CABA, Tiempos Editoriales.

Brandt, E., Spravkin, M. y Karasik, G. (2000). *EGB 1. Propuestas para el aula. Educación artística*. Ministerio de Educación de la Nación.

Eisner, E.(2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona, Paidós.

Eisner, E. (1995). *Educar la Visión Artística*. Barcelona, Paidós.

Eisner, E. (1995). *El ojo ilustrado*. Barcelona, Paidós.

Iglesias, R. M. (2005). *Propuestas didácticas para el desarrollo de competencias a la luz del nuevo currículo de preescolar*. México, Edit. Trillas.

Lindo, H. (1998). *Aquí se cuentan cuentos*. Volumen 9 de Biblioteca Básica de Literatura Salvadoreña. El Salvador, Consejo Nacional para la Cultura y el Arte.

Lucart, L. (1980). *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar.* Madrid, Cincel.

Mallaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona, Octaedro / Rosa Sensat.

Manigot, G. (2007). *La enseñanza del Lenguaje Plástico en el Jardín de Infantes*. Bahía Blanca, Ediba.

Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Cuadernos para el docente. Artes Visuales*. Serie Horizontes. CABA.

Origlio, F. (2005). *Arte desde la cuna. Educación Inicial para niños desde los cuatro hasta los seis años.* CABA, Nazhira.

Bibliografía complementaria

Albertin, A., Cabanelas, I. y Campos B. (s.f.). Algunas consideraciones sobre el lenguaje plástico en educación infantil.

Andricaín, S. y otros (1993) *Ese Universo llamado Lectura*. Colección Biblioteca del Promotor de la Lectura. San José de Costa Rica, Edit. UNESCO.

Clasen Bauer, I. y otros (1999). *El Desarrollo Integral del Niño y el Arte de Educar.* San Salvador, Proyecto GTZ – MINED.

Demorg, B. (1997). *Técnicas de Creatividad*. Barcelona, Ediciones Gramica.

Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires (2018). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.

Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires (2007). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*.

Gardner, H. (1994). Educación artística y desarrollo humano. Barcelona, Paidós.

Kandisky, V. (1998). De lo espiritual en el Arte. Barcelona, Seix Barral.

Kandinsky, V. (1973). Punto y línea sobre el plano. Barcelona, Seix Barral.

Punyet Miró, J. y Lolivier-Rahola, G. (1998). Miró, el pintor de las estrellas. Biblioteca de bolsillo: Claves. Barcelona, Ediciones B Grupo Z.

Tonucci, F. (1983). Con ojos de niño. CABA, REI.

Uruguay Educa. Portal Educativo de Uruguay (2015). *Henri Matisse (1869-1954)*. https://

studylib.es › doc › henri-matisse---uruguay-educa. https://studylib.es/doc/4507803/henri-matisse---uruguay-educa

Vygotsky, L. (2014). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Akal.

1.5.2. Música (Nivel Inicial y Primario)

La música entendida como un campo de conocimiento específico involucra diversos modos de conocimiento musical que ayudan a definir y diseñar las prácticas de enseñanza en la escuela. Nos referimos a la producción, la percepción y la reflexión, modos que serán necesariamente abordados de manera dialéctica para que el conocimiento construido no sea fragmentado. Esta forma de pensar la enseñanza concibe a la música como un objeto de estudio en su complejidad y no como fragmentos que se estudian o se identifican por separado. Partiendo del supuesto de que la totalidad posee propiedades que están ausentes en sus elementos, se priorizan las relaciones entre los materiales por sobre las partes aisladas.

Ponemos especial énfasis en el vínculo que pueda establecerse entre la instancia de análisis, de producción y de reflexión ya que las consideramos imprescindibles como fuente de acceso a nuevos conocimientos[26]. No habrá una apropiación de nuevos saberes si sólo se aborda la producción o la escucha; a lo sumo habrá buenas reproducciones, pero esto no implicará que el niño o la niña puedan hacer uso de ese saber musical en una situación diferente a la planteada.

La reflexión se pone en juego en los actos declarativos, en el diálogo que sucede durante el proceso de producción, en las explicaciones que los niños y las niñas hacen de los trabajos propios, en el análisis de las producciones de los pares, en las correcciones de los trabajos; es decir, tanto durante el proceso de producción como en el proceso posterior a este. Es aquí donde aparece la palabra como mediadora en la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante. Comienza de este modo a tomar relevancia la incorporación paulatina de terminología específica para la construcción de conceptos disciplinares y para la comprensión de sus relaciones.

El enfoque de este espacio curricular entiende a la producción musical[27] como un modo de conocimiento concebida como una praxis artística en tanto vía para la construcción de saberes relacionales entre los conceptos, los materiales y los procedimientos. Nos referimos a una producción que sea generadora de conocimientos; no una producción que se agote en la exploración, en la técnica, en el análisis o en la mera reproducción de los cánones establecidos. Estos conocimientos musicales constituyen saberes específicos, dentro de los cuales encontramos a la interpretación, la composición, la metaforización y la construcción simbólica. Gran parte de estos saberes específicos se generan necesariamente en la acción, en la experiencia, en el contacto con los materiales sonoros.

La producción musical es a la vez un acto de producción tanto como un acto interpretativo.

26 Desde modelos tradicionales, el saber musical era considerado aquel que reproducía fielmente un modelo dado, en tanto desde el modelo expresivista, el énfasis en la producción se vinculó con un hacer irreflexivo que, si bien obtenía resultados sonoros satisfactorios, no generaba nuevos conocimientos.

27 La producción musical se refiere específicamente al hacer música e incluye a la composición, la ejecución vocal e instrumental y la representación.

En este sentido, entendemos que no sólo existe interpretación cuando el niño o la niña escucha, sino también cuando produce, cuando canta, cuando toca un instrumento, cuando elabora un modo particular de acompañar una canción, cuando improvisa; incluso cuando reflexiona sobre su accionar y el de sus pares. Según la resolución 111/10 del CFE, "La actitud interpretativa atraviesa la totalidad del proceso artístico: desde el momento inicial de la producción hasta que ésta, una vez concretada, inicia el diálogo con el público. En este sentido, el realizador también es un intérprete, ya que elige, selecciona, decide los recursos y los criterios con los que cuenta para producir una obra".

FORMAS DE ENSEÑANZA

Nuestro enfoque de enseñanza de la música se define por el modo en que concebimos al arte, la cultura, la sociedad, la música, la infancia y la producción musical particularmente. Son estas precisiones conceptuales las que finalmente definen los modos que asume la enseñanza de la música en la escuela.

A continuación, se presentan algunos conceptos cuyos principios atraviesan las prácticas de enseñanza de la música y que ayudan a delinear una opción metodológica.

Lo colectivo en las producciones musicales

El abordaje de la producción musical en grupos tiene dentro de esta propuesta diversos fundamentos, vinculados a la disciplina en particular, a su enseñanza y al modo en que los niños y las niñas acceden al conocimiento musical.

El primero de ellos se vincula con los modos de producción particulares de la música popular. En este sentido, podemos afirmar que la mayoría de las músicas conocidas por los niños y las niñas, y con las cuales tienen contacto cotidiano, son generalmente producidas por grupos, bandas, etc., siendo este, el grupal, el modo de producción más generalizado de la música popular.

Por otro lado, como aporte a la formación de una ciudadanía plena de los niños y las niñas creemos necesario fortalecer los modos de producción colectiva propios de nuestra cultura, fomentando el trabajo colectivo y grupal, contribuyendo al desarrollo de la capacidad de discutir, de compartir con otros, de aceptar opiniones diversas, de construir con un otro; demandando así un continuo ejercicio de formas de actuación indispensables para la vida en una sociedad democrática.

En el Nivel Inicial y los primeros años de la educación primaria se abordarán producciones de grupo completo con el docente a cargo de la dirección y co-gestor de la producción; coadyuvando a la construcción de las primeras herramientas y criterios de producción. Hacia finales del primer ciclo, y de acuerdo con las particularidades de cada grupo, se comenzarán a abordar procesos de producción en pequeños grupos, fomentando la generación de acuerdos y la toma de decisiones consensuadas de manera colectiva y generando de manera

paulatina la autonomía en las producciones musicales.

Finalmente, un último fundamento de esta práctica se refiere al modo en que los niños y las niñas construyen sus conocimientos musicales. Adherimos a los aportes realizados por Lev Vigotsky en cuanto a la valoración del contexto sociocultural y los instrumentos de mediación cultural como aspectos que intervienen y modulan los aprendizajes. Las actividades grupales implican y generan situaciones de interacción entre pares promoviendo el acceso a la zona de desarrollo próximo[28], "despertando una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante" (Vigotsky, 1988, en Baquero, 1997, p. 138). En este sentido, lo colectivo en las producciones musicales constituye a la vez una estrategia metodológica para la producción musical, un modo particular de acceso al conocimiento musical y una forma de actuar en la sociedad y la cultura.

La Música como unidad de sentido

La idea de ir del todo a las partes en el camino hacia la comprensión musical es nodal en la enseñanza de la música. El objeto de estudio del área de Música, es justamente la música; y toda música es una construcción ficcional que conforma una unidad de sentido. Desmembrar en pequeñas partes esa música, sería quitarle el sentido, sería falsificarla y banalizarla. Al respecto, concepciones tecnicistas de la educación musical que han prevalecido en nuestro sistema educativo en décadas anteriores, instalaron prácticas rutinizantes devenidas en ejercitaciones de discriminación auditiva que plantearon una fragmentación de la música, al punto que ésta, la propia música, dejaba de estar presente en las propuestas didácticas.

En contraposición a esto, como posicionamiento didáctico, se propone ir desde lo general, la música, a las particularidades: los materiales musicales involucrados y los modos en que éstos se relacionan. Es así que esta propuesta opta por una percepción relacional de la música, dando lugar a una comprensión del complejo entramado que es la música, asumida en su integralidad. Los momentos de análisis de las partes o de producción/ejecución de fragmentos de la música para su estudio deben estar claramente pautados en las secuencias didácticas tanto como en las intervenciones docentes, evitando perder de vista en este proceso, el sentido de la totalidad de la obra musical. Es decir, se debe partir de la música y regresar a ella sin perder de vista que la música, ya sea una canción, una obra instrumental, una producción sonora, constituye una unidad de sentido. Este equilibrio entre acercarse y/o alejarse del objeto para su estudio es esencial para la comprensión del fenómeno musical en su complejidad.

Cualquier desgarramiento de esa totalidad, producto de necesidades de escrutinio,

28 Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es un concepto formulado por L. Vigotsky quien lo define como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz"(Vigotsky, 1988, p.137)

debería representar apenas el tramo que implique su reconstrucción. La referencia es útil para fijar postura respecto del contacto con la música y su enseñanza. En algún sitio del camino hay que asumirla en su integridad. Tocar o concebir la obra entera, aun con sus fisuras. Así, la faena del docente se orienta más a unir que a desmembrar y ese transcurso determina la tarea analítica. Descomponer para recomponer. (Belinche, 2019)

La metaforización como procedimiento ineludible

En la cotidianeidad contemporánea abundan imágenes, sonidos, movimientos, gestos, que conforman discursos portadores de múltiples significados y sentidos. El manejo de la metáfora, las diversas lecturas acerca de un mismo hecho, la apropiación de bienes culturales y el desarrollo del pensamiento crítico, son considerados hoy cuestiones fundamentales a la hora de comprender la complejidad del mundo en que vivimos. (Resolución 111/10 CFE. MEN. Inciso 3.2. Desafíos de la Educación Artística en el contexto contemporáneo.)

En el proceso de producción musical, los niños y las niñas ponen en juego las capacidades espacio – temporales y de abstracción, interpelan la materia sonora, la transforman y le otorgan nuevos significados, nuevos sentidos ficcionales. De este modo metaforizan, generan un nuevo sentido que trasciende los materiales y las técnicas.

La metáfora sintetiza aspectos racionales y emocionales, muestra a la vez que oculta, y es efectiva en la medida en que el interés se aloja en la relación novedosa entre sentido y significante, en su carácter representacional, más que en los significados literales que puedan deducirse o decodificarse.

La metáfora "es información; [...] innova, provoca quiebres a la literalidad y, por ende, requiere de la imaginación para dar contorno a los conceptos o, mejor, para crear conceptos" (Belinche, 2010, p. 22). La naturaleza de las propuestas didácticas y las posibilidades interpretativas que estas sean capaces de brindar, permitirá que los niños y las niñas puedan desarrollar una actitud creativa y abierta a nuevos caminos, a respuestas inéditas, a la posibilidad de sorprenderse, adoptando cierta convivencia con la incertidumbre y la falta de certezas ya que la interpretación nos aleja, afortunadamente, de la verdad unívoca.

Los materiales como organizadores

Tal como se plantea en el párrafo anterior, en el proceso de producción musical se espera que los niños y las niñas interpelen, transformen y den un nuevo sentido a la materia sonora. Poner el foco en los materiales constituye de este modo una estrategia metodológica, ya que las propuestas de producción musical se focalizarán en la interpretación de los procesos

de formalización poética de los materiales sonoros abordando los conceptos de tiempo, espacio y forma.

> *La materia encierra una multitud infinita de las más diferentes entidades y sistemas que existen y se mueven en el espacio y en el tiempo, y posee una diversidad inagotable de propiedades que somos capaces de percibir. Esas condiciones, aparentemente contradictorias, la convierten en un objeto de interés para abordajes futuros. Pensemos apenas en las variadas opciones con las que un sonido se nos vuelve tangible. Los instrumentistas saben utilizar esos matices con intenciones expresivas. Cada actitud de las manos, cada modo de percutir, de soplar o de emitir, brinda la elección de un material que interroga y abre caminos. (Alvides y Belinche, 2015, p. 2)*

A esto debemos sumar las nuevas posibilidades que las Tics han aportado a la producción musical en los últimos años. El registro de audio digital y las transformaciones sonoras a partir de la manipulación digital abrió caminos que han comenzado a transitarse a partir de propuestas pedagógicas innovadoras (Daniec y otros, 2010), a las que es necesario dar continuidad y profundizar. La oportunidad de poder manipular los sonidos de manera digital los vuelve tangibles, los materializa, favoreciendo así los procesos compositivos y habilitando nuevas posibilidades sonoras. Alvides y Belinche (2015) señalan al respecto que "La obra es en definitiva, una transformación de esos materiales, una consecuencia de la interacción entre ellos y el trabajo humano, que le agrega un plus de sentido, un valor" (p.2).

La representación como modo de conocimiento

La representación musical desde una perspectiva tradicional se ha vinculado generalmente al sistema de escritura tradicional; un código representacional formal establecido allá por el S. XVIII para la música occidental y tonomodal. Este sistema de representación de la música ha sido considerado durante muchos años y desde una concepción clásica de la educación musical como la única posibilidad de representación de la música, siendo en muchas instituciones la lectoescritura musical tradicional el eje de la enseñanza musical, en lugar de serlo la propia música. Con el advenimiento de las propuestas pedagógicas vinculadas a la tendencia progresista de la educación musical, particularmente la denominada "de los compositores pedagogos", y como respuesta a la necesidad de representar músicas que no se ajustaban a ese modelo de escritura tradicional, se incorpora la escritura analógica. De este modo, de la mano de las propuestas de compositores pedagogos como John Paynter, Bryan Dennis y Murray Schaffer, comienzan a utilizarse en la enseñanza musical otro tipo de grafías para representar la música.

En nuestra propuesta de enseñanza de la música no ignoramos ni desechamos estos sistemas de representación o escritura musical, sino que proponemos resignificarlos y darles sentido en el contexto de nuestra escuela. Todo sistema representa algo y, en este caso, representa aquello que suena. Entendemos que la representación de la música tendrá sentido sólo si surge como necesidad de los niños y las niñas de representar aquella música que producen

o que escuchan. De este modo, el sistema podrá ser tanto el tradicional como otro que se adecúe a los requerimientos de cada situación, pero en ningún caso, el proceso de escritura de la música se antepondrá o se priorizará por sobre el proceso de escucha, producción e interpretación de la música.

Por otro lado, el modo en que los niños y las niñas representan la música da cuenta de aquellos saberes y comprensiones que portan respecto de la misma. Es así que la interpretación de estos registros dará indicios al o a la docente acerca del desarrollo musical de cada niño o niña, siendo fundamentales para la planificación de nuevas estrategias de enseñanza. Es por ello que estas representaciones deben ser genuinas y no generadas a partir de modelos de representación dados. Aquello que los niños y las niñas comprenden de la música: la temporalidad, la simultaneidad, la intensidad, necesariamente aparece en estas representaciones espontáneas (Hargreaves, 1998)

Se concibe además a la representación como una herramienta para la concertación grupal a la cual se llegará a través de acuerdos que posibiliten y faciliten esa concertación. Es por ello que consideramos esencial que la construcción de la representación surja de las discusiones de los partícipes de esa situación de aprendizaje, y no a partir de un modelo impuesto y ajeno.

La resignificación de los saberes previos

La problemática acerca de qué músicas abordar con los niños y las niñas ha sido y sigue siendo un tema de discusión en los ámbitos de la educación musical; discusión que plantea, al menos, dos miradas que en principio parecieran ser antagónicas pero que creemos deben conjugarse en una mirada situada.

Por un lado, es función de la escuela ampliar el horizonte cultural de los niños y las niñas que la transitan, es decir, brindar el acceso a músicas a las cuales no tendrían posibilidades de acceder de no ser por ese tránsito escolar. Nos referimos aquí tal vez a las músicas más alejadas del contexto inmediato, a músicas de otros países, de otras culturas, incluso a músicas de otros tiempos.

En sintonía con la propuesta formativa de la escuela, se priorizarán músicas vinculadas a los pueblos originarios[29] cuyas voces fueron silenciadas y cuyos aportes fueron históricamente omitidos en las sucesivas propuestas curriculares de nuestro sistema educativo. Por otro lado, se priorizará el abordaje de músicas de culturas de Latinoamérica, reconociendo los tratamientos particulares que las diversas músicas latinoamericanas tienen respecto de la temporalidad y la espacialidad.

Asimismo, es necesario reflexionar sobre aquello que concebimos como “música

29 Si bien no se cuenta con registros sonoros de las músicas desarrolladas por los pueblos que habitaban América antes de la conquista, podemos encontrar indicios en estudios de etnomusicología sobre el lugar que le otorgaban a la música en su vida cotidiana, así como los instrumentos musicales que utilizaban. Artistas contemporáneos toman estos rasgos para la composición de músicas originales que resignifican las voces silenciadas de los pueblos originarios.

latinoamericana". Como primera aproximación, podemos afirmar que la música en Latinoamérica surge a partir de la confluencia de tres vertientes: la europea occidental, la indígena y la africana, considerando además la heterogeneidad presente en cada una de estas vertientes (Eckmeyer y otros, 2015).

Por otro lado, para lograr un aprendizaje musical significativo es necesario que seamos capaces de tomar y resignificar esas músicas que los niños y las niñas ya conocen porque forman parte de su cotidianeidad, esas músicas que ya vienen escuchando. Aquí nos encontramos con otra discusión, esta vez sobre cierto tipo de jerarquización entre la música culta o clásica, por sobre la música popular; y aún dentro de la música popular, entre aquellas legitimadas porque ya han sido consagradas en tanto repertorio a ser abordado en la institución escolar. Como ejemplo de estas músicas populares legitimadas podemos mencionar géneros musicales como zamba, chacarera, chamamé, candombe e, incluso, cumbia, que en los últimos años se introdujo en la escuela a través de diversas producciones musicales dedicadas a las infancias[30]. Por otra parte, hay otros géneros musicales populares que forman parte de los consumos culturales de niñas y niños, pero que no están legitimados en la escena escolar, como pueden ser el rap o el trap. Todas estas músicas constituyen una fuente cultural genuina para el intercambio social y la producción de conocimiento. Desde los aportes de Bourdieu, dentro de un campo cultural existen instancias como las instituciones educativas, que juegan un papel fundamental en la conservación cultural porque están dotadas de la autoridad necesaria para la prédica cultural, así como para la organización de los aprendizajes capaces de producir la devoción cultural o consagración (Carabetta y Duarte Nuñez, 2018).

En síntesis; debemos incorporar lo cercano y lo lejano en función de que los niños y las niñas puedan construir un sentido acerca de aquello que van a conocer o re-conocer[31].

> *No se trata de olvidar las obras del pasado, ni de eliminar las diferencias del presente; tampoco de negar los nuevos procesos de globalización, sino de interpretar las diversas producciones socio - culturales con una mirada crítica y comprometida como sujetos libres, democráticos y solidarios en pos de construir nuestras identidades y transformar la realidad. (Resolución CFE 111/10. Inciso 5.1 Aportes de la Educación Artística a la Formación Ciudadana)*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

30 Una de las producciones musicales más representativas de esta incursión del género en la escena infantil y escolar es la cumbia ⍰El Monstruo de la laguna⍰ del grupo musical santafecino ⍰Canticuénticos⍰.

31 Re-conocer interpretado como volver a conocer, o conocer otros aspectos aún no explorados de esas músicas ya transitadas.

Alvides, M. y Belinche, D. (2015). *Materiales, Colección de textos breves. Introducción a la producción y el análisis musical*. Facultad de Bellas Artes. UNLP.

Baquero, R. (1997). La zona de desarrollo próximo. Parte II, Capítulo 5. En R. Baquero, *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique.

Belinche, D. (2010). *Arte, poética y educación* [Tesis doctoral]. UNLP http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/36702

Belinche, D. (2019). *Música/ imagen como experiencia sustractiva. Tensiones entre materialidad y concepto en la educación musical*. Instituto de Investigación y Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL), Facultad de Bellas Artes, UNLP, Argentina. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/80514

Belinche, D. y Larregle, M. E. (2006). *Apuntes sobre apreciación musical*. EDULP. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/SEDICI_f2a6ff8afa517cd8af836bf71eaf860d

Carabetta, S. y Duarte Nuñez, D. (2018). *Escuchar la Diversidad. Músicas, educación y políticas para una ciudadanía intercultural*. Buenos Aires, Editorial Maipue.

Cataffo, A. (2007). Fundamentación y Marco de referencia – Área de educación Artística – Música. Escuela Graduada Joaquín V. Gonzalez. UNLP.

Daniec, K. y otros (2010). La Tecnología como herramienta para el abordaje de los elementos del lenguaje musical [Conferencia]. *II Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Proyectual y V Jornada de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales*. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/39430

Daniec, K. y Torres ,C. (2021). La enseñanza de la Música en la virtualidad: reflexiones en torno a la producción de materiales educativos. *TE & ET*, 28, 258-265. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/117106

Eckmeyer, M., Maggio, M., Trebuq, C. y Marraccini E. (2015). Haciendo del problema la solución. Los conceptos de mestizaje y transculturación y su aplicación al estudio histórico de la música latinoamericana [Conferencia]. *X Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina y América Latina* (La Plata, 2015). http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59713

Hargreaves, D. (1998). Psicología del desarrollo musical. *Música y desarrollo psicológico*, 126. Barcelona, Grao.

Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Propuestas para la enseñanza en el área de Educación Artística - Música. Alternativas para las clases de música con chicos y chicas*.

Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2009). *12 de Octubre. Abriendo Sentidos.* Aportes para la Enseñanza. Escuela Primaria.

Perrenoud P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Ediciones Colihue

Polemann, A. (2013). La versión en la música popular. *Arte e investigación*, 9, 95-101. Revista Científica de La Facultad de Bellas Artes. UNLP. http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/revistas/arteinvestigacion/ArteeInvestigacion-9.pdf

Resolución CFE 111/10. La Educación Artística en el Sistema Educativo Argentino.

Resolución CFE 37/7. Anexo 4. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Artística. Primer Ciclo de la Educación Primaria.

Resolución CFE 135/11. Anexo 1. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Artística. Segundo Ciclo de la Educación Primaria y Séptimo año de Educación Primaria / Primer año de Educación Secundaria.

1.6. Educación Física (Nivel Inicial y Primario)

"La educación es el lugar donde decidimos si amamos el mundo lo bastante como para tomar una responsabilidad por él, y así transmitirlo a nuestros descendientes".
Hannah Arendt

LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Esta propuesta curricular recupera concepciones presentes en otras que la anteceden, concibiendo a la Educación Física como un proceso formativo amplio, complejo y progresivo, que se desarrolla desde el Nivel Inicial hasta el final del Nivel Primario, aportando al desarrollo de la corporeidad y la motricidad en los niños y las niñas.

En este sentido, compartimos que:

> *La Educación Física contribuye a la formación integral de los alumnos/as al intervenir pedagógicamente sobre la corporeidad y la motricidad teniendo en cuenta, además de sus manifestaciones motrices visibles, el conjunto de procesos y funciones -conciencia, inteligencia, percepción, afectividad, comunicación, entre otros que hacen posible que esas acciones sean realizadas por los alumnos/as con sentido y significado para ellos, como actos portadores y a la vez productores de significado. (Diseño Curricular Bs. As. 2007, p. 72)*

Compartimos el enfoque humanista que el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires explicita, poniendo énfasis en el abordaje de la complejidad que plantea la corporeidad, en la constitución de la motricidad, entendida esta como la manifestación visible de la corporeidad, y la sociomotricidad. Para esto, se propician actividades y/o juegos en diferentes contextos, que permitan a los alumnos y las alumnas, desde el "yo puedo", explorar distintos espacios y elementos, ampliando el espectro de habilidades motrices, que son el andamiaje de aprendizajes posteriores, y el disparador para construir con otros u otras su propio camino a la disposición de sí mismos o de sí mismas.

Como marco normativo, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 establece, como propósitos para la Educación Física en su artículo 11r, para el Nivel Inicial y Primario, "Brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad". En particular para el Nivel Inicial propone, en su artículo 20f, "Favorecer la formación corporal y motriz a través de la Educación Física" y, para el Nivel Primario, en su artículo 27j, "Brindar oportunidades para una Educación Física que promueva la formación corporal, motriz y consolide el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as". Asimismo, esta propuesta se enmarca en la Ley 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), en acuerdo con los objetivos que se expresan en su artículo 3.

En virtud de lo señalado, nuestro enfoque de enseñanza en los niveles inicial y primario tiene como propósito general introducir a los alumnos en el amplio universo de la cultura corporal con el objetivo de brindar un espacio para hacer posible que logren apropiarse, (re) construir, transformar, y disfrutar autónoma y críticamente de su formación.

Se concibe de esta manera a los niños y las niñas como sujetos de derecho, protagonistas activos de sus construcciones presentes e históricas, pensando en las transformaciones que las acciones llevadas adelante en el marco de la formación integral deben garantizar y hacer posible. Y al mismo tiempo, sujetos que aprendan a relacionarse con el propio cuerpo y el propio movimiento porque constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal. Además, se espera que asuman hábitos de cuidado del propio cuerpo y el del compañero, en actividades compartidas enfatizando el respeto, la aceptación, promoviendo el diálogo como forma de fortalecer los acuerdos democráticamente y la resolución de conflictos, la valoración de la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.

De esta manera, se apunta a enseñar todas las acciones en tanto situaciones desde la corporeidad y la motricidad, pensadas como expresiones de modos de ser y de hacer propios de cada individuo, que le confieren a las clases de Educación Física un carácter complejo. A esta complejidad contribuye también una multiplicidad de variables como: la heterogeneidad propia de los grupos en los que se promueve el trabajo **conjunto**, los saberes que los alumnos traen y sus diversos recorridos, entre otros.

Los niños y las niñas se apropian de muchos y variados contenidos, donde el juego y las habilidades motoras entre otros, en sus diferentes formas y contextos, ocupan un lugar relevante a lo largo de su escolaridad. Esto requiere que el o la docente deba pensar diferentes formas de intervención, teniendo en cuenta los contenidos seleccionados, las situaciones emergentes que puedan surgir en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y del desafío que esto presenta.

En relación con lo anterior, se pretende enseñar a todos, de acuerdo a sus posibilidades, para que aprendan de diferentes maneras y puedan ejercer prácticas corporales que les permitan construir saberes sobre su propia corporeidad, jugar con otros, participar de diversos juegos (juegos sociomotores, cooperativos, tradicionales, deportivos y no convencionales), cuidar su cuerpo y el de los demás, disfrutar, vincularse y trabajar cooperativamente, ejerciendo una convivencia democrática y valorando la clase como un espacio de aprendizaje mutuo. Por esto, en las clases de Educación Física, los niños y las niñas constituyen el centro del proceso educativo y desde la enseñanza se promueven espacios para que ellos avancen, de acuerdo a sus posibilidades y puntos de partida.

Al momento de seleccionar los contenidos y planificar las clases es importante revisar y reflexionar sobre la manera de transmitirlos y las intervenciones que se realizan, ya que son un factor relevante que incide en el aprendizaje de nuestros niños y nuestras niñas. A decir de Craviotto,

> No hay recetas ni manuales para la planificación de la Educación Física escolar, pues

> no hay recetas en un mundo que se mueve por la vía de los acontecimientos, [...] definir de modo explícito los estados deseados que se aspiran alcanzar, los cambios que queremos conseguir y los medios y estrategias para seguir esa dirección y no perdernos por el camino. (Craviotto 2017, p.34)

Atender a la grupalidad implica para el o la docente que los alumnos y las alumnas puedan conformarse como grupo de clase y tener metas/objetivos comunes y también aprendizajes diferentes. En la escuela se plantean diferentes formas de agrupar a los niños y las niñas para que todos y todas se sientan miembros de un colectivo, de lo grupal desde el primer día que ingresan a la escuela en el Nivel Inicial, para que ejerzan su derecho a aprender y a pertenecer, privilegiando la igualdad de oportunidades y la integración entre todos y todas.

A lo largo de los años se han propuesto diferentes formas de agrupamiento y, en los últimos años, se ha avanzado en la conformación de nuevas formas de grupalidad, promoviendo mayores interacciones entre niños y niñas, y de diferentes grupos etarios.

Estas nuevas formas de armar grupos de trabajo, la reflexión sobre las prácticas instituidas y otras formas instituyentes de pensar los contenidos, y las intervenciones en las clases, posibilitan "lograr un aprendizaje comprensivo de la Educación Física [que] supone realizar una apropiación de los saberes que se presentan a los niños, para recrearlos y operar con ellos, de modo tal que trasciendan el hacer por el hacer mismo, logrando fundamentarse y/o justificar su importancia" (Diseño Curricular Pcia. Bs. As., 2018, p.373).

Respecto de los contenidos, las habilidades motrices básicas, combinadas y específicas "constituyen las herramientas corporales cuya apropiación permite resolver variadas situaciones: en la vida cotidiana, en las propuestas gimnásticas, expresivas, ludomotrices en distintos ambientes" (Diseño Curricular Pcia. Bs. As. 2007, p.73).

Estas habilidades aprendidas a lo largo de la escolaridad inicial y primaria, son la base de aprendizajes futuros, y contribuirán como estructura organizadora y fundante para muchas de las acciones que se desarrollarán en el plano motriz de los juegos sociomotores, en tanto permitirán situaciones de juego, que conjuntamente generarán espacios para la comprensión de lógicas y tácticas.

Es por ello que, entre los contenidos seleccionados, al hablar de juego sociomotor y deportivo, además de las habilidades motoras debemos pensar al espacio como elemento básico. El carácter social de la utilización del espacio es esencial en las sociedades, el hombre lo ha ido transformando y adaptando a sus necesidades convirtiéndolo en un espacio cultural, donde el agrupamiento para diversas actividades, entre ellas las lúdicas, se ha convertido en algo fundamental para la existencia humana. El juego es un medio para interactuar con otros u otras y descubrir el entorno.

Desde nuestro punto de vista y en esta propuesta en particular, en los contenidos sobre juegos debe prevalecer la participación e inclusión frente a la exclusión o discriminación, la comunicación frente a la incomunicación; compartir ciertos acuerdos y valores, en los que se estructuran los alumnos y las alumnas, y la sensibilización de las relaciones humanas que fluyen en los juegos.

Por lo dicho anteriormente, entre los contenidos a trabajar en el Nivel Inicial y Primario nos interesa señalar que son muchas las alternativas que desde el juego podemos proponer; no solo hablamos de **Juego Sociomotor** que según Parlebas (2001), se caracteriza por la presencia de una interacción motriz esencial, que se concreta con una comunicación motriz de tipo cooperativo y/o una contracomunicación motriz, sino que también asumen un rol preponderante los juegos cooperativos donde la finalidad es que todos y todas participen para el logro de una meta común, se juega con otros u otras y no enfrentados a otros u otras, busca incluir y no excluir, basado en la solidaridad, empatía, construir con el aporte de todos y todas y no de algunos o algunas, las reglas son flexibles y se pueden adaptar al grupo, espacio, elementos, etc.

En cuanto a los **juegos tradicionales** de nuestra comunidad y de otras, estos son relevantes ya que identifican a las sociedades y se transmiten de generación en generación a través de la escuela, las familias, los amigos y las amigas, etc., y son parte de nuestro patrimonio, porque no solo muestra la cultura, sino que también la transmite. Es por esto la importancia de implementar acciones para revalorizar, rescatar y recuperar los juegos tradicionales infantiles por su alto valor cultural, histórico y simbólico, ya que algunos están tendiendo a desaparecer, y otros todavía los vemos a diario en el patio de nuestra escuela.

El concepto de **juegos no convencionales** admite todo tipo de prácticas lúdicas (juegos y deportes), constituyen una novedad, representan la búsqueda de nuevos juegos, capaces de incorporar situaciones genuinas y enriquecedoras a las clases de Educación Física. Son un recurso más a las actividades convencionales, generando en los alumnos y las alumnas curiosidad, motivación, vivencia de experiencias nuevas, conocimiento de otras realidades lúdicas, fomentar la creatividad, además de incorporar materiales poco conocidos o construidos artesanalmente como el ringo, freesbe, peteca, etc. Algunos de estos juegos son el gym-ringette, juegos de malabares, indiaca o peteca, baseball 5, dodgeball, kickball.

Ya en los últimos años de la escuela primaria, se abre la perspectiva y se comienza a trabajar también en los **juegos deportivos**, con la complejidad de la regla, la táctica y la estrategia.

Esta propuesta curricular procura que, a través de la enseñanza de los contenidos específicos de Educación Física, se contribuya a la formación integral, democrática y con perspectiva de género de los niños y las niñas, en articulación con otros aspectos de la formación. En palabras de Silvia López de Maturana

> "Habitar la escuela es hacer relevante el paso por ella y compartir el viaje de aprender". (2017:10)
>
> "[...] es promover experiencias en donde se valore la incertidumbre, se aprenda de los errores como fuente de sabiduría y se explore activamente el entorno en busca de nuevos desafíos". (2017:12)

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos se organizan en EJES. Dentro de cada eje se presentan núcleos sintéticos de

contenidos, que conforman objetos culturales y sociales significativos para la enseñanza de esta disciplina y la formación integral de los niños.[32]

Estos núcleos sintéticos de contenidos facilitarán la organización de los mismos en la planificación del profesor.

NIVEL INICIAL

EJE: Corporeidad y Motricidad.

Constitución Corporal

Conciencia Corporal

Habilidades Motrices

EJE: Corporeidad, Motricidad en el juego y el jugar

La acción de jugar y los juegos.

EJE: Corporeidad en relación con el ambiente

NIVEL PRIMARIO

EJE: Corporeidad y Motricidad.

Constitución Corporal

Conciencia Corporal

Habilidades Motrices

EJE: Corporeidad Y Sociomotricidad.

Construcción del Juego Sociomotor (1 Ciclo)

Construcción del Juego Sociomotor y Deportivo (2 Ciclo)

Conciencia Corporal (1° y 2 Ciclo)

EJE: Corporeidad en relación con el ambiente

32 Se comparte esta visión con el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Pcia. de Buenos Aires (DGCyE, 2007)

En el Nivel Inicial los niños ingresan en sala de 3, sala de 4 o sala de 5 años, y en el caso de sala de 4 y 5 con una trayectoria educativa previa en otros establecimientos educativos o pueden realizar su escolaridad completa en esta escuela. En este sentido, en esta propuesta curricular se acordó enunciar los contenidos que se deben desarrollar a lo largo de escolaridad inicial, y son los profesores y las profesoras en Educación Física, en acuerdo con la Coordinación del Área, los y las responsables de seleccionar, planificar y llevar a cabo las prácticas con la progresión pertinente y relevante para cada grupo de estudiantes a su cargo que se conforma, como dijimos, de acuerdo al año de ingreso a la institución.

En el Nivel Primario los contenidos se enuncian para cada grado, de 1° a 6°, con la progresión pertinente. Los saberes que efectivamente se seleccionan se validan en la medida en que propongan verdaderos desafíos cognitivos de acuerdo con la edad y los conocimientos previos de los alumnos. Se intenta además que favorezcan los procesos de comprensión en un nivel de complejidad adecuado y puedan reutilizarse en contextos diferentes de aquellos en los que fueron adquiridos.

En el desarrollo de las prácticas de enseñanza de la Educación Física, se proponen diferentes formas de agrupamiento del alumnado en el Nivel Inicial y Primario. Los grupos son mixtos y, en una nueva modalidad de trabajo, ante algunas propuestas y/o proyectos, desde el ciclo lectivo 2018, se llevan a cabo diferentes formas de organización: niños y niñas que cursan el mismo grado y son de secciones diferentes, niños y niñas de diferentes grados conformando grupos multiedad (ejemplo 1° y 2° grado o 2° y 3° grado), etc. Esto apunta a generar diferentes tipos de interacciones en las situaciones y entre los sujetos mismos, asumiendo que la edad no es el único criterio de agrupamiento, sino que se pueden proponer otras formas de grupalidad y aprendizajes colaborativos.

En otro apartado se presentan tanto los propósitos específicos de enseñanza como los contenidos para cada nivel.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Las orientaciones para la enseñanza que aquí se exponen, tienen el propósito de brindar algunas estrategias, entendidas como un “conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Anijovich, R, 2010, p. 23).

Se proponen una diversidad de estrategias de enseñanza, atendiendo además a las condiciones didácticas que se tienen que presentar en las situaciones, y la necesaria contextualización de las mismas. Por tal motivo, se pueden tomar decisiones que se enmarquen en el enfoque de la enseñanza de la Educación Física en la escuela (NI y NP), respondiendo además y necesariamente a determinadas particularidades de los grupos, de algunos o algunas estudiantes en particular, de determinadas trayectorias y posibilidades de los alumnos o las alumnas, de formas diversas de agrupamiento, etc.

Las recursos son flexibles –dentro del marco del enfoque adoptado para la enseñanza- y pueden ser ampliados, diversificados y revisados, atendiendo siempre a diseñar situadamente las actividades, la disposición del espacio, el lenguaje, el tiempo, el orden comunitario, el grupo, la diversidad en cuanto a las posibilidades corporales y motrices del alumnado con el propósito de promover prácticas donde se democratice la posibilidad para construir conocimiento y avanzar en el mismo, y promover prácticas solidarias y colaborativas que impliquen la participación de los y las estudiantes en la apropiación del conocimiento en este espacio curricular.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Para llevar adelante los procesos de evaluación, se ha tomado la decisión de pensar diferentes tipos e instancias para realizar las pausas evaluativas en momentos planificados.

En primer lugar, pensar en evaluaciones del **tipo diagnóstica o de inicio**, para valorar tanto individual como grupalmente los conocimientos del área al comienzo del ciclo lectivo y/o al iniciar el tratamiento de un nuevo contenido.

En segundo lugar, es importante aclarar que, con el propósito de evaluar avances, intentamos identificar los **puntos de partida** de los alumnos, para luego pensar en **indicadores de avance** de los mismos. En este sentido, postulamos una idea de evaluación formativa, ligada a lo que se enseña y a lo que se aprende en las situaciones de clase, considerando la trayectoria educativa de los alumnos y las alumnas en el área, y destacando la importancia de la retroalimentación de información para los y las estudiantes y para los y las docentes, en un proceso continuo.

Desde la asignatura, los contenidos se planifican (trimestralmente) y se trabajan a lo largo de cada año del ciclo, por lo que consideramos que se podrán advertir indicadores de avance, que proporcionen información respecto a los aprendizajes adquiridos por los niños y las niñas.

A modo de ejemplo en el **1° ciclo se espera que el alumno o la alumna:**

- Utilice en los juegos las habilidades motoras aprendidas con ajuste a la situación que las requieran, combinándolas con fluidez.
- Asuma actitudes de cuidado de su cuerpo y el de sus pares en actividades y/o juegos.
- Participe en instancias de reflexión ante situaciones problemáticas, proponiendo y acordando reglas y formas de jugar donde prime la participación de todos y todas.
- Intervenga en situaciones en las que se generen y propongan acuerdos, respecto a las reglas y a los modos de jugar los juegos sociomotores.
- Resuelva problemas de juego, participa de ellos, interactuando y comunicándose con otros y otras.
- Logre expresarse, escuchar y aceptarse en la diversidad grupal.

A modo de ejemplo en el **2° ciclo se espera que el alumno o la alumna:**

- Resuelva situaciones de juego con anticipación, de forma táctica y estratégica.
- Participe en las situaciones planteadas por el o la docente aportando ideas, formulando

preguntas y expresando dudas.

- Intervenga en situaciones en las que se generan y propongan acuerdos, respecto a las reglas y a los modos de jugar los juegos sociomotores y deportivos.
- Aporte desde sus conocimientos al trabajo en equipo, colabore activamente en los juegos y/o actividades compartiendo sus experiencias y desempeñe un rol preponderante, tendiente a lograr el objetivo del juego.
- Acepte o no de manera fundamentada la opinión de otros respecto al juego, tendiendo a la resolución de conflictos reflexivamente.
- Participe en forma cada vez más autónoma de las actividades y/o juegos realizados en las clases.
- Disponga de criterios progresivamente más elaborados para decidir la forma de jugar los juegos.
- Utilice fluidamente las habilidades motoras en la resolución de problemas que presentan los juegos sociomotores y deportivos.

Un aspecto importante de la evaluación es pensar en cómo observar el trabajo que despliega el alumnado en las clases y tomar decisiones en simultáneo a la enseñanza. En este sentido, asumimos la necesidad de la evaluación **formativa.**

Para llevarla adelante, la observación y la interrogación en y durante las clases serán un instrumento privilegiado para obtener información sobre el proceso de apropiación de los contenidos por parte de los alumnos y las alumnas.

En síntesis, se propone una evaluación que permita observar el proceso y tomar decisiones durante el mismo, así como realizar instancias de reflexión formadoras para los alumnos. Lo relevante de este tipo de evaluación mediante la observación es tomar decisiones de reajuste de las situaciones que se presentan, los cambios que se deben realizar en pos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es importante aclarar que se está pensando en que las instancias evaluativas puedan brindar información sobre lo que los niños y las niñas pueden hacer, sobre sus fortalezas y sus avances respecto del inicio del proceso de aprendizaje de los contenidos propuestos y enseñados, pensando a la planificación como instrumento estratégico.

Respecto a los instrumentos de recolección de datos, se comparte la visión de Rebeca Anijovich y Carlos González (2011:42:43), a continuación, mencionamos algunos de ellos:

- Listas de Seguimiento: es un instrumento que tiene como función monitorear y ajustar el desempeño de los y las estudiantes profundizando la información. Es un cuadro de doble entrada en el que se tienen en cuenta acciones o aspectos observables de un proceso o de un contenido, que se desagrega para marcar su presencia, ausencia, avances, acciones por mejorar, etc.

- Escalas de Valoración: en ellas se registra el grado de desarrollo que los y las estudiantes logran en relación con un contenido y también permiten registrar la frecuencia con la que se presenta un componente del contenido que se quiere evaluar. Es un cuadro de doble entrada.
- Matrices de valoración o rúbricas: se utilizan para evaluar el desempeño o producciones de los y las estudiantes. Es un cuadro de doble entrada que incluye criterios, niveles de calidad de cada criterio desde el más alto al más bajo e indicadores que describen la calidad de cada uno de los criterios.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para Aprender. Conceptos e Instrumentos*. CABA, Aique Educación.

Anijovich, R. y Mora, Silvia. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula*. CABA, Aique Educación.

Anijovich, R., Camilloni, A., Cappelletti, G., Hoffmann, J., Katzkowicz, R. y Mottier Lopez, L. (2010). *La Evaluación Significativa*. CABA, Paidós.

Arendt H. (2011). *La condición humana*. Barcelona, Paidós.

Carli, M.C. (2022). *Proyecto Académico y de Gestión 2022-2026. Hacer la Escuela: entre lo común y lo singular*. Escuela Graduada "Joaquín V. González", UNLP.

Craviotto, A. y Meneses, G. (2017). *Educación Física y Escuela. Revisión y actualización de saberes. Planificar la enseñanza de la Educación Física en la escuela*. Montevideo, Ediciones Universitarias.

Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*.

Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.

Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires (2007). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*.

Gómez, J. (2002). *La Educación Física en el patio*. CABA, Stadium.

Grasso A. (2001). *El Aprendizaje no Resuelto de la Educación Física. La Corporeidad*. CABA, Ediciones Novedades Educativas.

Ley Nacional de Educación N° 26.206. 14 de diciembre de 2006 (Argentina).

Ley Nacional N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 23 de octubre de 2006 (Argentina).

Ley Provincial de Educación N°13.688. 27 de junio de 2007 (Provincia de Buenos Aires, Argentina)

López de Maturana, S. y otros (2017). *Habitar/Des-habitar, re-significar y transformar las escuelas*. La Serena-Chile, Nueva Mirada Ediciones

Ministerio de Educación de la Nación (2006). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Física. CABA.

Navarro Adelantado, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores.* Barcelona, Inde.

ONU: Asamblea General (1989). *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. https://www.refworld.org.es/docid/50ac92492.html

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, Paidotribo.

Resolución N° 45/08. Consejo Federal de Educación. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral.

Santín, S. (1992). *Educación Física: corporeidad y motricidad humana*. Conferencia dictada en Viña del Mar.

Shepard, L. (2006). *La Evaluación en el Aula* (Capítulo 17). En R. Brennan (Ed.), Educational Measurement (4º Edición) (pp. 623-646). ACE/ Praeger Westport.

1.7. Lenguas Extranjeras (Nivel Primario)

Se expondrán a continuación los supuestos teóricos en los que se sustenta esta propuesta de enseñanza y su opción metodológica. La enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela primaria es pensada a través de los siguientes ejes:

Las lenguas extranjeras para el ejercicio de la ciudadanía

La enseñanza de lenguas tiene un rol fundamental en la educación ética y política. No sólo contribuye al diálogo entre múltiples expresiones culturales y concepciones del mundo, favoreciendo la reflexión sobre la "mismidad" y la alteridad (Skliar, 2017), sino que brinda herramientas para ejercer la ciudadanía en un mundo globalizado. En este sentido, es necesario mantener una mirada atenta y crítica sobre la enseñanza de lenguas que se vinculan con la colonialidad –no sólo por su pasado sino también por sus implicancias en el orden del mundo actual (Phillipson, 2008; Hsu, 2017). Una perspectiva intercultural crítica (Walsh, 2009) y plurilingüe, que supere la jerarquización de lenguas y culturas, favorece la apropiación por parte de los y las estudiantes desde sus propias identidades (Barboni y Porto, 2011) como herramienta de intervención y transformación social.

Una perspectiva plurilingüe, intercultural y ciudadana requiere de pedagogías decoloniales situadas localmente (Mignolo, 2010; Kumaravadivelu, 2016). La revisión y expansión del conocimiento y prácticas pedagógicas y didácticas del área son asimismo necesarias para una educación inclusiva que supere las concepciones de homogeneidad y simultaneidad de los aprendizajes.

La adopción de una perspectiva, intercultural, plurilingüe y ciudadana en la enseñanza de lenguas tiene consecuencias en cómo se conciben los objetivos y los contenidos. En este sentido, enseñar una lengua es alfabetizar en prácticas discursivas (Fairclough, 1989), superando (aunque incluyendo) la enseñanza de estructuras gramaticales y léxico. Teniendo en cuenta que las prácticas discursivas se vehiculizan a través de géneros discursivos, la enseñanza de los géneros más relevantes es parte de la alfabetización en el Nivel Primario. Asimismo, considerando que actualmente nuestras prácticas discursivas incluyen el uso de diferentes medios de comunicación, la alfabetización multimodal es esencial (Anstley y Bull, 2006).

Aprender lenguas a una edad temprana

En la clase de lenguas extranjeras se dan las condiciones adecuadas para que un niño o una niña aprenda cuando la lengua es contextualizada y familiar a su mundo. Tiene un propósito, es relevante y memorable, construye sobre lo que el sujeto sabe y a la vez le presenta desafíos. Dadas estas condiciones, las ventajas son evidentes al incluirla en una edad temprana: mayor tiempo de aprendizaje, mejor fluidez y pronunciación, además de intensificar una mirada

intercultural y la flexibilidad mental (Shin and Crandall, 2014), posibilitando su participación ciudadana en comunidades de habla más allá de la inmediata.

El principal interés de los niños y las niñas es comunicarse, les gusta experimentar con los sonidos (como las rimas, repetir listas de palabras) como hacen con su propia lengua, sin preocuparse por su uso correcto. Si el ambiente es favorable, rara vez muestran inhibiciones para expresarse como ocurre muchas veces con los niños o las niñas más grandes o con las personas adultas. El conocimiento formal de las reglas gramaticales se aprenderá más adelante conscientemente, hacia los últimos años de la escuela primaria.

En el caso del inglés, al ingresar a la escuela primaria, los y las estudiantes, consciente o inconscientemente, cuentan con un bagaje significativo en relación con las lenguas extranjeras. Por ejemplo, en la actualidad el alumno o la alumna experimenta el inglés en contextos múltiples y variados y convive con él cotidianamente: se encuentra presente en la publicidad, la alimentación, la vestimenta, los juguetes, la televisión, el cine, los videojuegos, experiencias multimediales, la lectura. Así es que el alumnado está en contacto con dicha lengua en variados contextos en su vida cotidiana.

Atendiendo a estas cuestiones, se propone para la enseñanza del inglés y del francés, un enfoque que promueva y sostenga, desde el primer nivel, el uso del lenguaje, la reflexión sobre el mismo y el ejercicio de prácticas discursivas con sentido para los niños y las niñas, en contextos genuinos de circulación de la palabra tanto oral como escrita.

ENFOQUE METODOLÓGICO

Una perspectiva intercultural y ciudadana requiere de propuestas y prácticas de enseñanza democráticas, igualitarias, que habiliten la producción de sentido. En ese marco, se propiciará una organización de la enseñanza a través de secuencias didácticas o proyectos coherentes con una perspectiva constructivista, no sólo en cuanto al aprendizaje de las lenguas sino también a la construcción de sentidos.

Los proyectos de trabajo constituyen herramientas adecuadas para el abordaje interdisciplinario. Los contenidos de las distintas áreas se integran en función de resolver problemas para comprender y actuar sobre la realidad. Una planificación cuidadosa y colaborativa y una puesta en marcha integral y reflexiva brindarán oportunidades para que los niños y las niñas puedan ejercer su ciudadanía integrando saberes y repertorios lingüísticos.

Prácticas de enseñanza inclusivas requieren del ofrecimiento de diversas consignas y modos de aprender, de organizaciones espacio-temporales flexibles y variadas y de modos de evaluar que contemplen las particularidades individuales y grupales.

Un programa destinado a enseñar inglés y francés a estudiantes en la escuela primaria requiere tener en consideración las características específicas de los alumnos y las alumnas de esa edad para que la enseñanza sea efectiva. Por un lado, aprenden “haciendo”, estando expuestos a la lengua extranjera, interactuando con el entorno, más específicamente con

la persona adulta, quien le brindará el "andamiaje" necesario para que el aprendizaje se produzca (Bruner, 1994). De ahí que las tareas a realizar en la clase deberán ser relevantes para quien aprende desde la oralidad, la lectura y la escritura. Por otro lado, la lengua debe estar en contexto y tener un propósito comunicativo (es decir, se habla para alguien que escucha y se escribe para otro u otra que lee). El o la docente debe proveer un contexto adecuado con suficientes oportunidades de práctica significativa e interacción para que lo dicho tenga lugar (Shin y Crandall, 2014).

Esta propuesta se sostiene en el "Enfoque basado en tareas". La enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela se basa en un paradigma de proceso, desarrollado desde una perspectiva de resolución de problemas (Cameron, 2001). Una tarea es una actividad en la que la lengua se utiliza con un propósito comunicativo y en donde se negocian significados para la resolución de un problema dado (Ellis, 2003). La tarea será la unidad de trabajo en la clase. Debe ser coherente y estar en unidad con el tópico que se está desarrollando, el producto que genera y lo que demanda la niña o el niño. La tarea debe tener objetivos lingüísticos claros, debe ocurrir en determinados contextos y debe haber una coherencia entre la demanda que la tarea requiere y los soportes que el o la docente proporcione (Cameron, 2001). La interacción que se genera entre docente y estudiante facilita un ámbito propicio para el desarrollo de la "interlengua" de la niña o el niño que se irá ajustando en relación con la lengua meta (Diseño Curricular de Inglés de EP, 2018). Por "interlengua" se entiende el estadio en que se encuentra el niño o la niña en un momento determinado del proceso de aprendizaje, que se irá modificando constantemente a medida que vaya tomando contacto con la lengua extranjera y que variará en cada uno de los sujetos (Corder, 1977).

El desarrollo de las tareas en clase se da en tres etapas: una tarea de preparación, una central y otra de cierre. Estos tres momentos que componen una unidad de trabajo constituyen una secuencia didáctica inseparable, con una coherencia en la presentación y desarrollo del contenido. La secuencia difiere de una ejercitación aislada, sin continuidad, contexto o propósito comunicativo. Una unidad de trabajo podrá desarrollarse en una clase, con sus pasos de preparación, tarea central y cierre, o llevar varias clases dependiendo de las exigencias que requiera la tarea.

La interacción que se produce entre el o la docente, que propone tareas a resolver, así como el deseo de los niños y las niñas de encontrar y construir coherencia y significado en las tareas propuestas, permite que el aprendizaje de la lengua surja más naturalmente.

La **preparación** es el momento en que el o la docente establece el **tópico** generando el **contexto** en el que se utilizará la lengua, creando la **situación comunicativa**. Retomará contenidos de clases anteriores para incorporar otros nuevos y la tarea puede estar formada por uno o varios pasos graduados de acuerdo al nivel de dificultad. Estas tareas permitirán realizar las prácticas discursivas necesarias para la tarea central y de cierre.

En la tarea central y de cierre, el o la docente propondrá tareas a resolver en las cuales el o la estudiante utilizará contenidos desarrollados en clases anteriores y en la instancia de preparación. Dichas tareas estarán enfocadas para que la lengua se utilice como un

medio para “hacer algo”. La lengua, entonces, estará subordinada a la tarea y resultará de la realización de la misma.

Estas secuencias didácticas retomarán contenidos ya aprendidos e irán planteando nuevos, teniendo como meta que los niños y las niñas hablen, escuchen, y finalmente lean y escriban.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

La propuesta invita a la reflexión sobre los aprendizajes que se espera desarrollar en los y las estudiantes como parte de un **proceso** que durará toda la vida, dentro de un enfoque de formación que hace foco en el proceso y que contempla el hecho de **aprender a aprender** como central para la educación de este siglo.

Este enfoque metodológico considera la **lengua como discurso**. Enseñar una lengua es enseñar a negociar significados y esto es enseñar a construir discurso. La introducción de la enseñanza del inglés y el francés en la escuela primaria es el primer escalón para que el alumnado pueda crear e interpretar discurso para una variedad de propósitos, en contextos diversos, a través de variedad de textos. Enseñar a ejercer prácticas discursivas implica que los y las estudiantes aprendan a ser lectores, oyentes, hablantes y escritores competentes de la misma forma en que lo hacen en su propia lengua, ponderando el aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso de formación (Osler y Starkey, 2005). Por eso es que se deben proponer tareas para el desarrollo de estrategias, tanto de comprensión como de producción oral y escrita.

La propuesta se centra, además, en la **construcción de significados** dado que enseñar una lengua implica enseñar a crear e interpretar significados por medio de textos orales, escritos y de otros tipos en contextos sociales, históricos y culturales específicos.

Se alienta a que la clase de lengua extranjera se desarrolle en la lengua meta, ya que puede constituir el único contexto en el que la mayoría del grupo tenga la posibilidad de expresarse en la lengua de manera sistemática. En los primeros años de contacto con el inglés y el francés se debe trabajar fuerte desde la oralidad, utilizándose el español de forma estratégica para sostener los usos del inglés y el francés y facilitando el andamiaje de la lengua. Con el tiempo, los niños y las niñas irán desarrollando el uso de la lengua creativa o analítica, lo que permitirá plantear secuencias didácticas que favorezcan la escritura y la lectura.

La enseñanza de la lengua se desarrollará de forma integrada, entendiendo que las secuencias didácticas planteadas brindarán a los niños y las niñas la posibilidad de utilizar sistemáticamente lo que ya saben, integrándolo en contextos nuevos que les permitan seguir aprendiendo la lengua en base a lo ya aprendido, usándola de manera creativa, complejizándola continuamente y consolidándola, así como construyendo el aprendizaje a largo plazo tanto dentro como fuera de la escuela. La lengua se “transfiere”, exponiendo al niño o la niña a repetir lengua con significado. A modo de ejemplo:

(Misma lengua, diferente contexto) Teacher: Come here, children (preparándose para escuchar un cuento) Más tarde en la clase: Teacher: Come here, children (preparándose para hacer una actuación)	(Lengua diferente, contexto diferente) Docente: Listen to me! Más tarde en la clase Teacher: Listen to the puppet! Más tarde en la clase Teacher: Listen to the conversation!

Dentro de la variedad de estrategias didácticas que utilizará el o la docente, las frases lexicales ocuparán un lugar preponderante en la clase. La recurrencia del uso de estas frases en diversos contextos será un recurso eficaz para la enseñanza de la lengua meta. Si el o la docente propone secuencias didácticas que incluyen el uso reiterado de tales frases, los y las estudiantes usarán fórmulas sin recurrir a la explicitación de reglas gramaticales. Por ejemplo, dentro de la rutina de la clase, el o la docente puede comenzar preguntando a sus alumnas y alumnos sobre el clima o saludando: *"Comment ça va?"*, o cada vez que lea una historia repetir la frase, "*It´s story time*", o utilizar lengua específica del contexto escolar. Con el transcurso del tiempo estas frases lexicales se irán expandiendo y/o utilizando en otros contextos.

Es clave que el uso de los formatos sea recurrente y que las frases lexicales (parte de los formatos) se revisen continuamente para poder expandirse y ser utilizadas en nuevos contextos. De esta forma, los y las estudiantes tendrán la posibilidad de ir expresándose en la lengua meta, aun cuando nunca antes hayan estado expuestos al idioma, lo que favorecerá el sentido del logro inmediato, algo totalmente motivador. Estas rutinas interactivas deberán ser sostenidas a lo largo de los años.

Sintetizando, el o la docente deberá proveer secuencias didácticas en la que el niño o la niña vaya seleccionando y adaptando de su repertorio de formatos y frases lexicales en una creciente variedad de contextos lingüísticos, lo que posibilitará el desarrollo de recursos lingüísticos adecuados a cada contexto.

La lengua **se reutiliza y se revisa** constantemente. Los y las estudiantes necesitan retornar al mismo contenido una y otra vez. El o la docente, entonces, diseñará clases que partan de contenidos enseñados en clases anteriores para continuar progresivamente con su **extensión y profundización**, y utilizará técnicas de **andamiaje**, una herramienta de enseñanza especialmente usada por la persona adulta para introducir vocabulario nuevo y estructuras de lengua, permitiendo a los alumnos y las alumnas comprender contenidos que exceden a su nivel actual de lengua, favoreciendo una poderosa y rica interacción entre docente y estudiantes. Dicha interacción permite poner a prueba de forma sistemática las hipótesis de los niños y las niñas respecto a la lengua extranjera, conduciendo a reflexionar sobre sus producciones, estableciendo diferencias entre su producción y aquella que espera el o la docente en esa interacción.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en la clase de lenguas extranjeras en la escuela primaria es el tratamiento del **error**. Es necesario reconocer grados de adecuación y complejidad lingüística y distanciarse de la idea del uso correcto o incorrecto de la lengua de modo de permitir que los niños y las niñas tomen riesgos y se atrevan a usarla (Diseño

Curricular de Inglés de EP, 2018). Aprender una lengua implica un proceso de construcción por medio del cual el o la estudiante se aproxima gradual y paulatinamente al sistema de la lengua meta. El error es una parte integral de ese proceso de construcción, único para cada niño o niña (aunque se observen similitudes y regularidades) y debe ser interpretado por el o la docente como un elemento que muestra las hipótesis que va construyendo cada uno o cada una en un momento específico del proceso. Las estrategias de corrección y compensación del error deberán plantearse en función a esto. Corregir un error ejercitando la versión correcta no garantiza su aprendizaje. Una práctica docente de corrección es efectiva si desafía las hipótesis que tiene el o la estudiante en relación con ese error y desarrolla una conciencia en el niño o la niña de la diferencia entre su producción y la de los y las hablantes de la lengua meta. El desafío de esas hipótesis debe darse desde la instrucción: usando la lengua y resolviendo tareas. Cuando un error conduce a una falla en la comunicación, el niño o la niña se siente la obligación de descubrir y reestructurar la regla que lo o la condujo a producir el error al resolver una tarea. Para que sea efectiva, la corrección debe apuntar a que el sujeto que aprende reflexione sobre el uso de la lengua.

La corrección hecha por una persona adulta carece de valor para un o una estudiante ya que "aprenden de la experiencia" (Donaldson, 1978). El tratamiento del "error" será resuelto por el niño o la niña, de igual forma que lo fue resolviendo en su lengua materna, a su tiempo. Si lo resuelve por sí mismo o por sí misma, lo recordará, siempre y cuando la persona adulta haya repetido la versión correcta en varias oportunidades.

BIBLIOGRAFÍA

Anstey M. y Bull G. (2006). *Teaching and Learning Multiliteracies*. Newark, International Reading Association.

Barboni, S. (Ed.) (2011). *Enseñanza de inglés e identidad nacional: A los 200 años de la revolución de mayo*. La Plata, Al Margen.

Barboni, S. J. y Favini A. R. (2009). *Proyecto: La enseñanza del inglés en el primer ciclo de la escuela primaria*. DGCyE de la Pcia. de Buenos Aires.

Barboni, S. J. y Porto, M. (2011). Enseñanza de inglés e identidad nacional en la Argentina del Bicentenario: IK<<M ¿Qué tensiones y qué posibilidades se abren con la incorporación del inglés en el curriculum de la escuela. En S. J. Barboni (Ed.), *Enseñanza de inglés e identidad nacional: a los 200 años de la Revolución de Mayo* (pp. 13-68). La Plata, Ediciones Al Margen.

Byram. M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and Reflections*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners.* Cambridge University Press.

Corder, S.P (1977). Language Continua and the Interlanguage Hypothesis. En S.P. Corder y E. Roules (Eds). Actes du 5eme Colloque de Linguistique Appliquée de Newchátel

(20-22 Mai 1976). *The Notions of Simplification, Interlanguages and Pidgins and their relation to Second Language Pedagogy*. Faculté des Letres, Neucha.tel: Librairie Doz Geneve.

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning.* Cambridge University Press.

Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*.

Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires (2007). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*.

Donaldson, M. (1978). *Childrens' Minds.*Glasgow, Fontana/Collins.

Fairclough. (1989). *Language & power.* Singapore, Longman Group Limited.

Farías, M. y Araya, C. (2014). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. *Colombian Applied Linguistics Journal, 16*(1), 93-104.

Hsu, F. (2017). Revisiting the coloniality of English: A research review of strategies. *The CATESOL Journal, 29*(1), 111-132.

Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English Teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly, 50*(1), 66-85.

Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: a Social semiotic perspective. *Linguistics and Education 2*, 10-21.

McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge University Press.

Mignolo, W. (2010). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of decoloniality. En W. Mignolo y A. Escobar (Eds.), *Globalization and the decolonial option* (pp. 303– 368). Routledge.

Ministerio de Educación de la Nación (2006). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras. CABA.

Osler, A. y Starkey, H. (2006). Education for Democratic Citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education, 24*, 433-466.

Phillipson, R. (2008). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization. *World Englishes, 27*, 250-267.

Shin J. K. y Crandall, J. (2014). *Teaching young learners English: from theory to practice*. Boston, National Geographic Learning/Cengage Learning.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Melgarejo (Comp.), *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 1-29). México, Plaza y Valdés.

ESCUELA GRADUADA
"Joaquín V. González"
Prosecretaría de Pregrado
Secretaría de Asuntos Académicos

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

ÁREAS CURRICULARES

Propósitos, contenidos e indicadores de avance

NIVEL INICIAL

2.1.1. Prácticas del Lenguaje

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

El área Prácticas del Lenguaje propone una organización curricular tendiente a favorecer la continuidad de la enseñanza desde el ingreso de los niños y las niñas a la institución hasta su egreso[33].

¿Cómo organizar los contenidos a enseñar? Se asumen distintos ámbitos en los que el lenguaje escrito circula y se produce asociados a "diversas esferas de la actividad humana" (Bajtín,1982, p. 248). Se propone agrupar las prácticas de lectura, escritura y oralidad en torno a tres ámbitos: ámbitos cotidianos y de la vida ciudadana, ámbitos literarios y ámbitos de estudio. En torno a cada ámbito se despliegan situaciones didácticas en las que los alumnos y las alumnas ponen en juego lo que hacen en tanto lectores y escritores. Los contenidos se estructuran en torno a los quehaceres[34] o micro prácticas ejercidas como lectores/as o escritores/as en dichos ámbitos, así como también aquellos vinculados a la adquisición del sistema de escritura y la reflexión sobre el lenguaje.

La manera de organizar el tiempo didáctico es decisiva para poder apropiarse de estos contenidos ya que las prácticas de lectura, de escritura o de oralidad no son posibles de parcelar o fragmentar mientras se busque preservar el sentido que guardan socialmente. De manera que la actividad aislada no colabora con la apropiación del objeto. Por eso, se proponen **actividades permanentes o habituales**, que se caracterizan por plantearse de manera frecuente (una o dos veces a la semana, o de manera quincenal) a lo largo de un período o del año escolar, resultan previsibles para los estudiantes. La **secuencia didáctica,** otro modo de organización de las situaciones; profundiza sobre una práctica en particular, un contenido lingüístico o discursivo que requiere un orden en que se desarrollan las situaciones, además su desarrollo suele ser más breve que los proyectos. Por último, las situaciones didácticas pueden organizarse en torno a un **proyecto.** Éste último asume

33 La producción curricular se estructura considerando nivel y ciclo de enseñanza: jardín de infantes (1°, 2° y 3° sección), 1° ciclo y 2° ciclo de la escuela primaria. Por este motivo, el presente apartado se replica tanto en el Nivel Primario como Nivel Inicial.
Los contenidos que se proponen toman en consideración las decisiones de enseñanza de larga tradición institucional en el jardín y en la escuela, experiencias educativas que resultaron pioneras. Asimismo, se incorporan los valiosos aportes de los documentos curriculares para la Educación Primaria de la Ciudad de Buenos Aires, 1999, 2019 primer ciclo y reimpresión 2019 para segundo ciclo, de Educación Primaria de la Provincia de Bs As. del año 2008, y contenidos prioritarios 2020 y 2021 y el diseño de Educación Inicial de la Pcia. de Buenos Aires 2022.

34 Como señala Lerner (2001) "al instituir como contenidos escolares los quehaceres ejercidos por lectores y escritores en la vida cotidiana, se consideran dos dimensiones: por una parte, la dimensión social -interpersonal, pública- y, por otra parte, una dimensión psicológica -personal, privada" (p. 96).

las mismas características que la secuencia didáctica, pero entre su propósito se encuentra la elaboración de un producto final (Lerner,2001; Nemirovsky 1999; Kaufman y Lerner, 2015). Todas las situaciones además de plantear consignas claras con propósitos didácticos precisos requieren la previsión de intervenciones docentes.

A su vez, dentro de cada ámbito se plantean situaciones didácticas de lectura y escritura diversas, de manera sostenida y en simultáneo. La **continuidad**, la **diversidad** y la **simultaneidad** son aspectos a tener presentes a la hora de planificar (Kaufman y Lerner, 2015). Se requiere poder sostener en el tiempo las lecturas y las escrituras haciendo jugar las distintas variables: ya sea que se lea o se escriba de manera individual, en parejas, pequeños grupos o de manera colectiva; a través del docente o por sí mismos; en función de los distintos géneros discursivos y los propósitos. Asimismo, es imprescindible que durante un período -en la organización de la jornada escolar, la semana, el mes- se planteen situaciones que se desarrollen de manera simultánea atendiendo a las distintas variables de manera simultánea. De esta manera se garantiza que los niños vayan apropiándose de distintas porciones de la cultura escrita, donde tienen que asumir nuevos desafíos y complejidades.

El modo en que se plantea la organización de las situaciones didácticas en el tiempo escolar permite garantizar una continuidad atendiendo a la **progresión** entre niveles educativos y entre ciclos[35].

Dado que se trata de que las niñas y los niños se constituyan en practicantes y ciudadanos/as de la cultura escrita se propicia la circulación de textos, lectores y productores en diversos espacios institucionales. Así, es frecuente que los niños trabajen con los textos en la biblioteca (de la sala o el aula, del jardín o de la escuela primaria), en el aula, en otras aulas, en el patio y en los pasillos, así como también en la vía pública.

Las prácticas del lenguaje por ámbitos

A continuación, se explicitan prácticas del lenguaje por ámbitos: ámbitos cotidianos y ciudadanos, ámbitos literarios y ámbitos de estudio. Así como también el enfoque sobre la enseñanza sobre la adquisición del sistema de escritura y la reflexión sobre el lenguaje. En cada ámbito se ejemplifica con algunas de las situaciones que se desarrollan en la escuela y por último se enuncian los contenidos por nivel y por ciclo dentro de cada ámbito.

Prácticas del lenguaje en ámbitos cotidianos y de la vida ciudadana

En el jardín de infantes y en el primer ciclo se desarrollan situaciones didácticas que

35 Retomando a Lerner y Kaufman (2015) la progresión es la manera de entender que la continuidad de la enseñanza requiere atender a variables que complejizan los mismos contenidos y suponen nuevos desafíos para las y los niños. Así es como para poder atender a la progresión se requiere mirar el tipo de situación (de leer o escribir a través del maestro a hacerlo por sí mismo), la extensión y complejidad de los textos (de breves y previsibles a cada vez más extensos y poco anticipables), del grado de conocimiento previo sobre los contenidos leídos o a producir, de la familiaridad que los chicos tienen con el género, etc." (Castedo y Kuperman, 2015).

brindan a los niños oportunidades de ejercer prácticas de lectura y escritura vinculadas a la organización y al funcionamiento del aula, de la institución y más allá del jardín y la escuela.

Dichas prácticas permiten anticipar o prever acciones, revisar y reflexionar sobre lo realizado, establecer diversas formas de comunicación entre niños, con las familias o con otros adultos. Son prácticas del lenguaje que se desarrollan en la vida cotidiana de la institución escolar, similares a las que, a propósito de la escritura, Bernad Lahire (2008) ha analizado como "prácticas domésticas". La referencia conceptual a este tipo de prácticas resulta un aporte para caracterizar aquellas que estamos impulsando desde el momento en que los alumnos ingresan a la institución.

En palabras del autor

> *"(…) las prácticas de escritura de gestión doméstica permiten calcular, planificar, programar, prever la actividad y organizarla en un lapso más o menos largo, así como preparar o demorar la acción directa y suspender en parte la urgencia práctica (…) " (Lahire, 2008, p. 9).*

Tal como señala Lahire (2008)

> *"(…) la escritura interviene en primer lugar cuando deben dominarse temporalidades relativamente largas y cuando se trata de preparar el futuro situaciones que se oponen a la inmediatez de las prácticas cotidianas y de la relación con el mundo. El cronograma, la agenda y la planificación, por ejemplo, hacen posible una distribución de las actividades (individuales o colectivas) en el tiempo objetivado y, por lo tanto, una planificación o retorno sobre lo que se ha hecho, lo cual implica una relación más reflexiva con el tiempo pasado, presente o futuro (p. 4).*
>
> *"(…) Las prácticas de escritura crean una distancia con la práctica; hacen posible no solo un "retorno" reflexivo sobre la práctica, sino su preparación reflexiva (…). Tal es el caso de las escrituras domésticas" (p. 11).*

En contextos escolares -donde las acciones involucran a un numeroso grupo de niños- la organización compartida de tiempos y espacios presenta especial interés para la gestión de la clase y para el compromiso de los alumnos con la tarea. Esto sucede, por ejemplo, cuando niños y niñas participan de situaciones didácticas donde se organizan y agendan actividades previstas o fechas de interés grupal e institucional, cuando se los invita a producir listas de materiales necesarios para emprendimientos compartidos, cuando se involucran en la organización del espacio del aula y en la producción o identificación de materiales de uso común. En todos los casos, se trata de oportunidades de involucrarse reflexivamente en acciones compartidas mediadas por prácticas de lectura, escritura y oralidad que se enseñan y aprenden en el funcionamiento de estas y otras propuestas de uso cotidiano de la lengua escrita.

Algunas situaciones didácticas

En las situaciones que se enumeran a continuación la organización de la clase puede planificarse de forma colectiva; en parejas o tríos o de manera individual.

- *Producción e interpretación de agendas de diverso tipo:*

Algunos portadores como agendas de cumpleaños, agendas diarias para organizar y recordar actividades, agendas telefónicas y los calendarios permiten localizar y/o registrar nombres de los niños y las niñas, fechas y actividades compartidas. Las agendas de lectura permiten localizar y registrar nombres de autores y títulos de libros ya leídos o que se van a leer.

- *Producción e interpretación de notas, mensajes, pedidos en distintos soportes:*

Invitaciones para distintos destinatarios (familias, otras salas, otros grupos escolares) cartas, notas, mensajes, solicitud de materiales, información de novedades o situaciones para compartir.

- *Producción e interpretación de rótulos, firmas y listas de alumnos.*

Escritura y lectura de nombres de los alumnos con la finalidad de identificar producciones y pertenencias, organizar grupos de trabajo y recordar los responsables de diversas actividades. También se escriben y leen otros nombres para identificar y organizar el trabajo. En todos los casos pueden ser utilizados como duendes de información para leer y escribir otros textos.

- *Producción e interpretación de materiales para jugar:*

Lectura y escritura de fichas, tableros, cartas y reglamentos de variedad de juegos de mesa (juegos de memoria, de recorrido, cartas, etc.) que luego se utilizan con distintos propósitos.

- *Organización y funcionamiento de la biblioteca:*

Las fichas de préstamos, las fichas de libros, los inventarios, los carnets de lectores…brindan oportunidades para leer y escribir en el marco de la organización y funcionamiento de las bibliotecas. Si bien uno de los propósitos didácticos de estas situaciones es que los alumnos resuelvan problemas sobre el sistema de escritura, también hay otro propósito más amplio que implica ofrecer oportunidades para constituirse en usuario de las bibliotecas cuando se trata de leer y escribir en otros ámbitos como el literario y el de estudio.

- *Conversaciones colectivas o en pequeños grupos con distintos propósitos:*

La escucha a otros en momentos donde se impulsan rondas de novedades para compartir experiencias (intercambios iniciales promovidos por niños, niñas y docentes, por ej.); rondas de intercambio de opiniones en torno a un tema, problema o suceso de la vida cotidiana o para planificar futuras acciones.

Prácticas del lenguaje en ámbitos de estudio

A lo largo de la escolaridad los niños y las niñas tienen múltiples instancias en las que aprenden sobre saberes habitualmente ubicados en disciplinas como las Ciencias Sociales o Naturales. Son situaciones que se organizan habitualmente en secuencias didácticas en torno a la profundización de un tema en particular. Ahora bien, para poder aproximarse

al mismo se recurre tanto a situaciones de lectura como de escritura. Mirado desde las prácticas sociales del lenguaje oral y escrito, se busca repensar el valor otorgado a dichas situaciones.

Cuando se está enseñando un contenido vinculado a las ciencias naturales o las ciencias sociales textos que se trabajan suelen ser complejos porque, entre otras cosas, están escritos en un lenguaje preciso en los que se condensan ciertos conceptos y requiere de la exposición de varios de ellos para "capturar su significado en el campo específico" (Espinoza y Casamajor, 2022).

Leer no es una habilidad general independiente de los contenidos que se están abordando, leer es interpretar. Leer es coordinar informaciones de diversa procedencia buscando realizar interpretaciones que puedan tomar en consideración indicios provistos por el texto. Por eso las situaciones en las que se lea con los niños y las niñas deben estar inmersas en el contexto de una secuencia para garantizar que la lectura no se restrinja a un solo momento "sino que permita un ir y venir entre distintas situaciones que involucren la construcción del conocimiento en juego, con estrategias que abran oportunidades al conjunto de los alumnos y a la singularidad de cada uno" (Espinoza y Casamajor, 2021, p. 10).

Asimismo, se destaca el propósito con el que se lee o se escribe en ámbitos de estudio:

"Las situaciones de enseñanza pueden ser caracterizadas por diferentes variables: los conocimientos de los niños sobre el tema y el texto, los rasgos del género con el que se trabajará, la extensión de los textos, la organización del grupo y, entre otras pero muy fundamentalmente, por el propósito de la lectura y la escritura. Leer y escribir para aprender es uno de esos propósitos que no debe confundirse con hacerlo para informarse en general o para obtener una información específica. El propósito no está determinado necesariamente por el texto: se puede leer una enciclopedia o un texto instructivo por simple placer o curiosidad o se puede leer una novela histórica para aprender más sobre un momento de la Historia" (Módulo 5, Alfabetización en la Unidad Pedagógica).

Por su parte, cuando se propone escribir mientras se está aprendiendo un contenido disciplinar la escritura se constituye en un proceso que permite la organización y reorganización del saber que se está poniendo en juego por parte de las y los estudiantes. A su vez, hay prácticas propias de la escritura que se ponen en juego asociadas a los contenidos propios de las ciencias naturales o de las ciencias sociales.

Entre las distintas situaciones de escritura que se ofrecen se destacan aquellas que se constituyan en la ocasión para que los niños y las niñas puedan ir poniendo en juego sus ideas y que permitan también ir avanzando en la apropiación de saberes.

Las situaciones de lectura y escritura son medios imprescindibles para poder comprender los contenidos de las áreas disciplinares. Las prácticas de lectura y escritura a su vez son características de ese interjuego con el propósito al que se llega a los textos o se producen textos. Al ponerlas en ejercicio también se aprende a leer textos propios del tema, "la lectura y la escritura son a la vez objetos de enseñanza y herramientas para el aprendizaje de los contenidos de otras áreas" (Castedo, Kuperman y Hoz, 2018).

Algunas situaciones didácticas

- *Exploración en mesa de libros para la selección de materiales:*

En esta situación el maestro o la maestra selecciona previamente un corpus de textos atendiendo a distintos criterios: por la pertinencia en relación con el recorte a estudiar, por las relaciones entre el texto y las imágenes, textos literarios como distractores, textos informativos de otros ejes temáticos, etc. Bajo la propuesta de seleccionar los textos que contengan la información requerida, el o la docente acompaña la exploración brindando información, solicita justificación ante una elección, lee partes o fragmentos, etc.

- *Lectura de un texto que ha sido o no escrito para niños y niñas*

En el marco de una propuesta de estudio el o la docente puede decidir leer un texto que presente algunas complejidades. Para favorecer su comprensión, se puede realizar un abordaje global en voz alta, detenerse en algunos pasajes para hacer comentarios, dar ejemplos, ampliar con explicaciones y otras informaciones relacionadas.

- *Toma de notas*

Durante el proceso de lectura -y con la colaboración de los alumnos- el o la docente toma algunas notas consideradas importantes acerca de lo leído, de lo observado y/o comentado. En otros momentos del año los alumnos pueden hacerlo con autonomía o bien se combinan algunas notas tomadas por el o la docente y otras por los chicos.

En muchas ocasiones se realizan salidas educativas, experiencias en otros espacios de la escuela por fuera de las aulas o visualización de fotos o videos en el marco de una indagación. Aquí es posible proponer un registro de lo que allí se observa. Cuando se realizan este tipo de propuestas es importante acordar previamente con el grupo qué se va a observar, cómo van a realizarse los registros y quiénes van a registrar.

- *Elaboración de cuadros comparativos:*

A partir de la lectura de los textos informativos, el o la docente puede proponer la elaboración o completamiento de un cuadro de doble entrada. Registrar datos de esta manera, al igual que las listas o las tomas de notas, permite disponer de un texto común a todo el grupo para conservar la información obtenida y poder recuperarla o consultarla en el momento necesario.

- *Escritura de rótulos y epígrafes para publicar:*

Pensar en estos tipos de escrituras supone considerar la producción de textos despejados o breves. En general se trata de enunciados cortos conformados por palabras o construcciones lingüísticas más extensas que aclaran o agregan información a la ilustración. El proceso debe incluir la planificación, la textualización, y la revisión. Previo a su publicación, la edición supone considerar entre todos opciones diversas y factibles.

Prácticas del lenguaje en ámbitos literarios

En el ámbito literario las prácticas de lectura de literatura ponen en un primer plano a los niños y las niñas en tanto sujetos que aprenden a partir de cómo la literatura los afecta y de lo que pueden construir, en tanto lectores o escritores desde sus trayectorias particulares. En este sentido, las prácticas que se ponen en juego en la escuela son aquellas de la lectura compartida y la generación de diversos y múltiples intercambios entre lectores; de la participación en mesas de libros para explorar y elegir obras; de las diversas situaciones de lectura y escritura generadas desde la biblioteca de la escuela o del aula, entre otras tantas.

Para consolidar estas prácticas, es necesario crear una comunidad de lectores y escritores en torno al ámbito literario. Una comunidad que comparta un repertorio de obras que permita pensar en una trama común, una comunidad que de algún modo nos abarque y no nos excluya.

Abrir un espacio de intercambio luego de la lectura por parte del o de la docente o de la lectura de los y las estudiantes por sí mismas y mismos, implica entender a la lectura como una construcción de sentidos que se enriquecen a partir de los puntos de vista de los otros con los que se intercambia. En dicha construcción se ponen en cuestión los sentidos disponibles, también cristalizados y se crean nuevos, tal vez inimaginables.

Desde esta concepción sobre la lectura -alejada de los enfoques que sostienen que el significado está en el texto y que la comprensión depende de una única interpretación posible- se sostiene que los sentidos se construyen en la interacción entre los lectores y lo escrito. Por lo tanto, un mismo texto puede generar múltiples significados que se construyen sobre la base de diversas hipótesis de lectura que ponen de manifiesto las diferentes formas de pensar lo literario. No todos los lectores y las lectoras reparan en lo mismo al leer ni le asignan el mismo sentido a lo que observan. Es por eso que la selección de obras se vuelve fundamental. Al respecto, María Teresa Andruetto manifiesta que “los libros verdaderamente buenos” son aquellos cuya lectura ofrece riesgos, incomodidad, ambigüedad, “libros capaces de hacernos entrar en conflicto con nosotros mismos” (2005:104). Es decir, textos que, al generar ciertos problemas de lectura, produzcan contradicciones en los y las lectoras que les permitan confrontar sus propias hipótesis con las de otros y otras haciendo posible la reelaboración de ideas. En otras palabras, si uno de los propósitos de la escuela es formar un lector de literatura capaz de construir diferentes modos de leer según el texto y según su trayectoria como lector o lectora, se espera que las obras seleccionadas los o las pongan “frente a situaciones que planteen nuevos problemas” (Lerner, 1992:69) que posibiliten la producción de conocimiento. Esto requiere atender a la singularidad de cada texto y a la experiencia de lectura que provoca en cada lector en particular.

El surgimiento o despliegue de diferentes interpretaciones en el aula está estrechamente relacionado con las intervenciones del o de la docente destinadas a recuperar los diferentes efectos que la lectura produce en los niños y las niñas para que sean sometidos a discusión y reflexión. Eso garantiza que cada lector exprese y valore lo que le pasa mientras lee aprendiendo a considerar de esta manera su experiencia con la lectura. Es decir, las

intervenciones del o de la docente también hacen posible que los niños y las niñas puedan volver a pensar eso que le sucede mientras lee e interrogarlo. Al respecto, afirma Dalmaroni que "la capacidad del docente para propiciar que la clase que él orienta y encabeza produzca modos del encuentro, de la escucha y de la conversación que posibiliten pensar a todos –profesor y estudiantes- más allá de lo sabido o en su afuera" (2013:138). Es en este sentido que define *territorio de lectura compartido* como un espacio que se construye en torno al texto leído y que coloca a la obra literaria como punto de partida. Aidan Chambers (2007), piensa este diálogo conversacional centrado en la experiencia con el texto y desarrollado en un clima de confianza en el que los niños y las niñas se sientan interlocutores válidos. Para que esto sea posible, es necesario generar en el aula condiciones didácticas que propicien un ambiente literario con igual estatus lector para todos y todas, tanto docentes como estudiantes, en el cual tengan la oportunidad de escuchar y de ser escuchados/as y estén habilitados/as a: opinar y expresar los pensamientos y sentimientos que generan las lecturas; dudar y por lo tanto plantear las preguntas que les surjan; fundamentar sus opiniones volviendo al texto para defenderlas frente a otras diferentes. De esta manera, el o la docente hace posible que todos y todas se posicionen como lectores y lectoras por igual, sintiéndose autorizados y autorizadas a disentir con el gusto o con las ideas planteadas por las y los otros, tanto de estudiantes como de maestros y maestras.

La enseñanza, específica para lo literario -o tal vez para el arte en general- se fundamenta en la legitimación de esa experiencia única -artística- que se produce en la interacción singular de la lectura. Así, la o el docente enseña a construir saber, enseña a leer.

La situación de lectura del o de la docente a los niños y las niñas, permite que se puedan apropiar del lenguaje escrito, así como participar de un espacio de discusión. Se trata de una situación didáctica en la cual los niños y las niñas leen a través del o de la docente, garantizando de este modo la inmersión al mundo de la cultura escrita. Así se forman como lectores y lectoras pudiendo apreciar y apropiarse de las "formas de decir propias de la escritura" (Lerner, 2001; Siro, 2005).

Estas formas del decir, propias de la escritura literaria, cobran vital protagonismo en la poesía. La lectura de poesía en particular invita a detenerse en el lenguaje y especialmente en la palabra. En su sonoridad, en el vínculo entre significante y significado como punto de partida para construir sentidos. Así, la poesía pone en evidencia una organización singular del lenguaje -diferente a la que usamos habitualmente-. En la poesía tradicional, por ejemplo, a partir de la rima, las repeticiones y los recursos descriptivos, entre otros. En la poesía de vanguardia, a partir de la ruptura de la sintaxis y del corte de verso como productor de un efecto de sentido. Por otra parte, en la poesía se hace más evidente el ritmo como organizador del lenguaje siempre en movimiento. Al leer poesía buscamos que los niños y las niñas aprendan a reparar en lo que produce la experiencia atravesada por esos usos del lenguaje que difieren de la comunicación cotidiana. No es necesario explicar todo, "donde el saber no aparece, se mueve el afecto" (Hamacher, 2011:11).

Las propuestas de escritura en este ámbito ponen en primer plano el trabajo con el lenguaje escrito, con las distintas formas del decir que propone la literatura. Kaufman (2001) expresa:

En la construcción de todo relato, y en especial del relato literario, se ponen en juego múltiples saberes de complejidad y alcance muy diversos. Esta construcción se da preferentemente en espacios en los que los alumnos interactúan con textos de autores consagrados mientras van produciendo sus propios textos, en la medida en que pasan a escribir como lectores y a leer como escritores (p. 3).

Esto supone apreciar el valor epistémico de la escritura. Es decir, la escritura como un proceso de construcción de conocimiento a partir de la experiencia singular con la lectura en la que se pone de manifiesto la voz de cada lector y cada lectora. Así, la escritura literaria posibilita el aprendizaje de un uso particular del lenguaje, ya que, como afirma Meschonnic, "la escritura fue siempre y en todas partes una exploración del lenguaje" (2007:141).

Escribir es una tarea compleja porque entraña un proceso que conlleva la resolución de múltiples problemas planteados por la misma situación. Para que sea posible escribir en la escuela es condición necesaria leer de manera intensiva e intercambiar interpretaciones con otros y otras lectoras y volver a los textos para releer, ya no como lectores y lectoras, sino desde el lugar de escritor y escritora. En palabras de Lamberti:

Todo proceso de escritura implica mucho esfuerzo, aunque algunos escritores digan lo contrario. Eso sucede en mi caso, yo trato de reescribir un cuento hasta que encuentre su forma. Lo hago obsesivamente, si bien muchas veces va cambiando el cuento que uno quiere escribir, pero lo sigo escribiendo hasta que tenga la forma que creo que debe tener. A partir de la reescritura y de este trabajo de palimpsesto, como de hacer una capa tras otra de reescritura, uno termina entendiendo lo que escribió y aprendiendo también a leer (2015).

Sobre la elección de obras literarias

En general se busca que la elección de las obras literarias suponga un desafío lector, como se explicitó en la fundamentación del ámbito. El o la docente puede organizar el corpus de lectura de diversas maneras: por autor; por problema (seleccionar escritos que permitan reflexionar sobre las relaciones entre ficción y realidad; vida y literatura; o sobre figuras de narrador; entre otros); por tema (leer varios libros que tematicen la relación entre infancia y adultos; libros sobre animales; o sobre la vida en la ciudad; etc.); por géneros textuales (bestiarios; o libros policiales; o de ciencia ficción; etc.); por personajes (con brujas o piratas); versiones de una historia clásica (por ejemplo, la de Caperucita Roja; entre otras). La intención es siempre abrir las posibilidades de lectura y de planificación, y sobre todo, evitar clasificaciones normativas y estancas.

En esta multiplicidad de posibilidades es importante intentar no perder de vista que pueda darse la diversidad para multiplicar las opciones de familiarización con los textos, a su vez que puedan contener textos clásicos y tradicionales como actuales, y que también puedan atender a textos locales y regionales como de otros lugares del mundo.

Un aspecto a resaltar en la conformación de los corpus literarios es la posibilidad de contar con textos que forman parte de la comunidad lectora de la escuela. Esto significa que hay

unos títulos, ciertos autores, algunas colecciones que resulta conveniente variar con lentitud, dada la necesidad de poder conformar una conversación que exceda el aula y que se instale en la escuela y al mismo tiempo ese piso común permite proyectar la progresión de cada grupo y cada niño.

Por otro lado, se pueden ir incorporando novedades que pueden recoger ciertos intereses particulares regidos por el gusto manifiesto infantil pero también por algunos circuitos de intercambio entre docentes analizando las características de las posibles obras a incorporar.

Algunas situaciones didácticas

- *Lectura por parte del o de la docente y posterior intercambio entre lectores y lectoras:*

La lectura por parte del o de la docente en voz alta que, en primer ciclo es una práctica usual, resulta imprescindible también en segundo ciclo, ya que posibilita la apertura de un espacio de intercambio entre los lectores y las lectoras de manera inmediata a la lectura. El o la docente enseña con su propia lectura las pausas y los ritmos de los textos que lee en voz alta. Durante esta práctica es fundamental que los chicos y las chicas tengan la oportunidad de seguir con la vista en sus propios textos la lectura del maestro o la maestra. Escuchar lo que tienen escrito delante de sus ojos favorece prácticas de lectura como: volver al texto para buscar algún fragmento sobre el que se quiere comentar algo, o para encontrar partes del texto que sirvan para argumentar o contra argumentar alguna idea que se está discutiendo, para releer una parte que dejó dudas, entre otras tantas.

Como sabemos, cuando los lectores y las lectoras toman la palabra demuestran que no todos y todas observan o prestan atención a los mismos aspectos al leer y que le asignan diversos sentidos a lo que leen. Estas diferentes maneras de leer están íntimamente relacionadas con los saberes desde los que lee cada sujeto, como así también con su experiencia como lector de literatura. Para garantizar el derecho de cada lector a expresarse, es fundamental ofrecer espacios de conversación posteriores a cada lectura por parte del o de la docente en un marco de condiciones didácticas en las que los alumnos y las alumnas tengan oportunidades de escuchar y ser escuchados y escuchadas y se sientan autorizados y autorizadas a opinar o no saber algo, a dudar y por lo tanto plantear preguntas.

- *Seguimiento de la lectura de una novela:*

La lectura de este tipo de textos presenta un nuevo desafío sobre todo al inicio de la escolaridad. La extensión mayor de este género implica otras formas de leer: tiempos de atención más prolongados, interrupción de la lectura para retomarla más adelante, seguir el hilo argumental a pesar de las interrupciones en la lectura, decidir en qué momento suspender la lectura. A lo largo de toda la escolaridad, los desafíos que se asumen están vinculados con las particularidades de este tipo de texto, como señala Torres (2015) en la novela “se construyen mundos en los cuales ocurren sucesos en forma paralela o interrelacionada. Se llega, de ese modo, a un relato complejo en el que se introducen historias cruzadas o dependientes unas de otras. Pueden participar gran cantidad de personajes con distintas

problemáticas, pero con un enlace progresivo entre ellos a lo largo de la obra" (19).

- *Selección de formas versificadas breves para compartir con otros:*

Las rondas, adivinanzas, nanas y coplas, los trabalenguas y los juegos cantados son, entre otras, formas verificadas que circulan en la escuela y que se proponen como un modo compartido con las familias y la comunidad de entrar al lenguaje literario, permitiendo que niños y niñas se apropien de diversas tradiciones populares. Así, mientras comparten el legado cultural pueden ir descubriendo que se puede jugar con el lenguaje, desnaturalizar sus principios de construcción, tornar visibles ciertas reglas del mismo. En algún momento, luego de haber compartido, jugado, cantado o contado estos textos, se decide hacer una selección para compartir con las familias, asumiendo decisiones de agrupamiento y de elección explicitando ciertos criterios.

- *Sesiones simultáneas de lectura*

Esta situación didáctica, con fuerte tradición en esta escuela, abre la posibilidad a intercambios entre lectores de distintas edades y con distintos recorridos lectores. Se proponen espacios institucionales sistemáticos en los que la cultura escrita es objeto de discusión en una diversa comunidad de interpretación, donde todo el alumnado tenga oportunidades para construir sentido del texto leído. En este espacio público, cada niño desde su propio recorrido y en la interpretación que allí tiene lugar es habilitado a dar su lectura y el o la docente asume el compromiso de que eso acontezca en esta conformación que traspasa la sala. Al regreso a las aulas habituales se genera una nueva ocasión para comentar al grupo las experiencias de lectura en los grupos multiedad y la ocasión para recomendar o compartir sus apreciaciones sobre la obra escuchada.

- *Selección de obras literarias y producción de comentarios o recomendaciones:*

Elegir una obra que les gustaría recomendar a otros supone que los alumnos hayan profundizado la lectura de un mismo autor o de diversos autores, tener oportunidades de expresar sus gustos y también identificar aspectos de la obra que permitan sostener una opinión. Al decidir recomendar deberán tomar decisiones sobre qué contar para generar expectativa en el lector. La escritura a través de la mano del o de la docente habilita a los niños y las niñas a ser partícipes del proceso de escritura hasta llegar a una versión para publicar.

- *Recreación de algunos personajes a través de nuevos diálogos para publicar:*

En el marco de una situación habitual de lectura y apertura de un espacio de intercambio por parte del o de la docente se habilita la posibilidad de recrear o crear algunos diálogos entre personajes. En la articulación entre la voz del narrador y la de los personajes se trata de producir textos breves sobre lo dicho o lo pensado por algunos personajes; una nueva ocasión para pensar qué dirán y cómo lo dirán atendiendo a sus particularidades, circunstancias y escenario en el que se encuentran.

- *Lectura de los estudiantes por sí mismos:*

Al mismo tiempo que se suceden las sesiones de lectura en el aula, los y las niñas leen

de manera individual en sus casas. Para ello, eligen textos de una lista elaborada por el o la docente de acuerdo al propósito de lectura del proyecto/secuencia. Para favorecer la autonomía, es importante conversar acerca del tiempo necesario para llevar adelante esas lecturas y elaborar entre todos y todas un cronograma para desarrollar durante el año -o un período del año-. Una semana antes de concluir el tiempo destinado para cada una de las lecturas, el o la docente propone una consigna para reflexionar acerca de lo que han leído y, además, acuerda una fecha para realizar el intercambio literario. La tarea elaborada por cada uno de los niños y las niñas se puede exponer en un panel del aula con el fin de que todos y todas puedan leer. La implementación de esta modalidad apunta a darle mayor dinámica a la situación de lectura íntima y a favorecer la inclusión de todos y todas las estudiantes, ya que no solo les permite tener una aproximación a la lectura de sus compañeros o compañeras, sino porque también abre espacios de discusión. Es decir, favorece la interacción entre estudiantes, ya que el conocimiento de las diferentes experiencias de lecturas de sus compañeros y compañeras los y las moviliza a pensar su intervención en la conversación para expresar sus inquietudes y opiniones y ponerlas en discusión con las de sus compañeros y compañeras.

- *Escritura en el "Diario íntimo de lectura":*

Simultáneamente a las lecturas de las obras seleccionadas de la lista propuesta por el o la docente -y de acuerdo al cronograma previsto en clase-, los estudiantes escriben en sus *Diarios íntimos de Lectura* lo que cada obra les hizo pensar, sentir y/o imaginar. El diario articula algunas condiciones que consideramos importante preservar: en primer lugar, se trata de una clase de escritura que cuenta con una larga tradición en la cultura letrada occidental y no parece perder vigencia; en segundo lugar, los diarios preservan el vínculo íntimo con la experiencia literaria; y por último, nos permiten trabajar con la escritura, ya no como instrumento de comunicación, sino como una práctica que admite explorar esa experiencia: lo que pensamos, sentimos o sabemos mientras leemos. Leer levantando la cabeza, decía Barthes, haciendo referencia a la "gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones" (1994:35) que nos hacen interrumpir la lectura. Tanto los lectores comunes como los críticos literarios al leer generalmente registran citas, escriben notas en los espacios en blanco de los libros o en cuadernos, recomiendan obras o escriben otras desde su experiencia literaria (Piacenza, 2018). El diario de lectura es un dispositivo pedagógico que intenta reproducir esta práctica social de lectura de literatura que oscila entre la lectura y la escritura.

El *diario íntimo de lectura* es un dispositivo pedagógico para acompañar la lectura que los y las niñas realizan en solitario sin el acompañamiento inmediato de la conversación con otros y otras lectoras y las intervenciones docentes.

Acerca del sistema de escritura

Se parte de concebir al sistema de escritura como un sistema de representación del lenguaje. Tal como señala Ferreiro (1997) en tanto sistema de representación posee algunas propiedades y relaciones de la realidad que representa y excluye otras. El niño re-inventa

el sistema en tanto trata de comprender cuál es la naturaleza de la relación entre lo real y la representación. Esto no supone que crea letras, sino que intenta distinguir, por ejemplo, por qué algunos elementos del lenguaje oral como la entonación no son "retenidos" en la representación (16). Las investigaciones psicogenéticas (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1991, 1997) permiten afirmar que las escrituras infantiles siguen una línea regular de evolución entre las que se distinguen tres grandes periodos: la distinción entre el modo de representación icónico y no icónico; la construcción de formas de diferenciación (control progresivo sobre los ejes de diferenciación cualitativo y cuantitativo); la fonetización de la escritura (que se inicia con un periodo silábico y culmina con un periodo alfabético).

En la alfabetización inicial, en el marco de la apropiación de diversas prácticas de lectura y escritura, es decir, donde participan como lectores o escritores "plenos" y pueden otorgar sentido a estas prácticas, se plantean situaciones que permitan a niños y niñas a ir apropiándose de las características de nuestro sistema de escritura hasta que logren la reconstrucción de la alfabeticidad. Son situaciones en las que leen o escriben de manera individual, en parejas o tríos por sí mismos.

Cuando se trata de leer, las situaciones buscan brindar oportunidades para que niños y niñas coordinen informaciones de diversa procedencia, realizando anticipaciones y poniéndolas en relación con lo que está escrito para confirmarlas, ajustarlas o rechazarlas. El rol docente atiende a sus posibilidades e interviene para que avancen hacia una lectura convencional. Por eso, "no deja a los niños solos frente a las letras" sino que busca permanentemente que coordinen cada vez más informaciones. De este modo, entre sus intervenciones, aporta información sobre el tema, el género, índices cualitativos o cuantitativos. Asimismo, controla y revisa sus intervenciones para que ganen en autonomía vigilando que no tiendan hacia la adivinación o el descifrado. Se trata de generar situaciones de lectura que vayan desde una máxima contextualización didáctica hacia una descontextualización cada vez mayor (Kaufman y Lerner, 2015; Molinari, 2001; Lerner, 2001; Castedo,1999).

Cuando las niñas y los niños leen por sí mismos:

- Se pueden enfrentar al problema de localizar dónde dice aquello que saben que está escrito a partir de un contexto verbal (pues el o la docente ha informado qué dicen el o los enunciados que el alumno tiene que localizar en un conjunto de enunciados), progresivamente comienzan a coordinar índices cuantitativos y cualitativos para decidir dónde dice el enunciado que están buscando. Por ejemplo, dónde dice Matías en un conjunto de nombres. Este problema de lectura se puede presentar – entre otras situaciones- cuando se leen nombres, títulos de libros, fechas y otros datos en diversos portadores; al localizar en un cuento conocido un diálogo o nombres de personajes; al localizar datos en una enciclopedia para guardar dicha información o cuando se lee un texto que se sabe de memoria.
- Se enfrentan al problema de anticipar qué dice en un escrito inserto en un contexto gráfico (ilustraciones o fotos) o material (soporte donde aparece la escritura) aprenden a coordinar la información contextual con los índices cuantitativos y cualitativos del texto. Por ejemplo, cuando exploran enciclopedias para localizar información específica sobre los animales.
- Pueden apelar a escrituras conocidas- como repertorio de nombres, días de la semana, títulos de libros conocidos- pueden tomar información sobre valores gráficos y/o grafofónicos. Por ejemplo, el nombre de un compañero o compañera o el propio puede ser consultado para leer otros escritos o para pensar aspectos cuantitativos en escrituras sin control de cantidad; así el inicio de Carolina puede servir para identificar dónde dice Caperucita Roja en una lista de libros o dónde dice camellos en el índice de una enciclopedia de animales.

Cuando se trata de escribir, las situaciones buscan brindar oportunidades para que los niños y las niñas pongan en acción sus conceptualizaciones sobre la escritura y las confronten y reelaboren en interacción con sus pares y con el o la docente, recurran a fuentes de información estables que les permitan avanzar hacia una escritura convencional, y llegar a escribir de manera alfabética. Se trata de tomar el lápiz para resolver tres problemas: cuántas letras se necesitan para escribir, cuáles son esas letras y en qué orden se escriben. Las intervenciones docentes buscan, en primer lugar, habilitar la escritura. También, apuntan a que niños y niñas acrecienten su repertorio de letras y puedan utilizarlas progresivamente de acuerdo con su valor sonoro convencional. A su vez, buscan que se confronten escrituras entre niveles de conceptualización cercanos, que interpreten lo que escribieron y las revisen (Kaufman y Lerner, 2015).

Cuando los alumnos escriben por sí mismos:

- Se enfrentan al problema de decidir qué marcas dejar (letras, pseudoletras u otras formas gráficas) para escribir, por ejemplo, una lista de materiales necesarios para una actividad, los nombres de los personajes de una novela que les está leyendo el o la docente o una toma de notas sobre un tema de estudio.
- El hecho de decidir qué marcas supone resolver problemas involucrados con el uso del sistema de escritura, en este sentido, es que deben pensar cuántas letras son necesarias, cuáles son las letras necesarias y en qué orden colocarlas.

Copia de textos breves

Enseñar a copiar el nombre para firmar trabajos o títulos de libros y nombres de autores en agendas de lectura es enseñar una práctica con sentido. A diferencia de la enseñanza tradicional, los niños y las niñas saben qué están copiando y para qué lo hacen. Como señala Nemirovsky (1995), "Cuando copiamos seleccionamos cierto fragmento del texto-modelo y lo escribimos; luego el fragmento siguiente, y así hasta finalizar –lo cual implica no escribir dos veces el mismo fragmento ni saltear ninguno–. Pero en las etapas iniciales de la alfabetización el niño no tiene por qué conocer esa estrategia...".

En los inicios de la alfabetización, quienes aprenden necesitan comprender en qué consiste la práctica de copiar. En un principio se trata de que adviertan la necesidad de mirar el modelo de escritura con la intencionalidad de reproducirlo para luego avanzar en considerar la disposición lineal, las formas de las grafías y dónde comienza y termina el texto a copiar. A fin de comunicar esta práctica, el o la docente la ejerce frente al alumnado, explicitando algunas de sus acciones.

Reflexión sobre el lenguaje y sobre el sistema de escritura

Dentro de esta materia, Prácticas del lenguaje, la propuesta de enseñanza apunta a considerar que en el aula se propicien tanto instancias de acción como de reflexión. Esto es situaciones en las cuales los niños y las niñas lean y escriban con un sentido o propósito social y tengan que ir tomando decisiones para resolver distintos problemas de escritura, y situaciones de reflexión en los que se dedica un tiempo de la clase especial, separado del momento de escritura o de lectura propiamente dicho pero vinculado. Estas situaciones de reflexión sobre el lenguaje permiten descubrir elementos comunes, a partir de los que se puedan extraer generalizaciones y conclusiones.

En la reflexión sobre el lenguaje hay un tiempo para el tratamiento de la gramática y la ortografía a partir de variadas situaciones que, generalmente, parten del uso del lenguaje y tienen como propósito brindar a las y los estudiantes más recursos de la lengua para poner en juego cuando se lee o se escribe textos en diferentes contextos.

Ortografía

La ortografía es un sistema que tiene como función, en un plano lingüístico y comunicativo, asegurar la transmisión íntegra y no ambigua de los enunciados escritos. A su vez, desde un plano sociológico, la ortografía supone una convención necesaria para todos los miembros de una comunidad lingüística (Camps y otros, 1990).

Al mirar la evolución de la escritura podemos comprender que el sistema alfabético supone que con un número reducido de signos "aumente extraordinariamente las posibilidades de representación" (Camps y otros, 1990: 19). Este criterio de economía lingüística implica un principio de correspondencia grafofónico en relación con otras posibilidades de la organización y funcionamiento de la lengua. Es por ello que el sistema ortográfico se define consistentemente en relación con otros niveles del lenguaje: fonológico, sintáctico, semántico, pragmático. A su vez, en nuestro sistema ortográfico podemos observar ciertas correspondencias entre grafía y sonido que se dan en interrelación con otros niveles gramaticales de manera consistente y por lo tanto de manera regular. Sin embargo, resulta muy importante poder conocer cómo se dan esas regularidades en el marco de esa interrelación. Camps y otros (1990) dan un ejemplo de la necesidad de que como usuario de la lengua escrita se pueda recurrir a distintos aspectos para poder escribir correctamente: "En castellano el fonema /b/ puede ser representado por b o v. Esta constante constituye una regularidad para el lector que, en el nivel grafofónico puede automatizar una correspondencia consistente; en cambio, para el escritor, la predictibilidadad de la misma correspondencia ha quedado reducida al 50% y, si no tiene otras posibilidades de relación - el contexto gráfico de m o n, por ejemplo; referencias a la morfología -aba del imperfecto, relaciones léxicas: lavar, lavaba; o el recuerdo de la palabra como un logograma: beber, vivir-, no puede automatizar la correspondencia sobre la base grafofónica" (20).

El ejemplo precedente nos permite sostener que la enseñanza de la ortografía implica un enorme compromiso dentro del proceso de escritura y que es necesario conocer dicha complejidad para poder tomar decisiones en dicho proceso.

En el aula, las propuestas en torno al trabajo con la ortografía suponen atender a los tres planos (acción, reflexión y sistematización). La complejidad del sistema implica proponer situaciones que promuevan reflexiones sobre la ortografía de las palabras. Se busca que los niños y las niñas puedan ir resolviendo cada vez con mayor autonomía distintos problemas ortográficos.

Así habrá situaciones de trabajo en las que se propicie:

- Cuidar la ortografía mientras se está escribiendo.
- Revisar ortográficamente los escritos antes de publicarlos o presentarlos.
- Consultar con otros mientras se está escribiendo o antes de dar a conocer las propias escrituras.
- Recurrir a escrituras confiables para resolver dudas ortográficas.
- Recurrir al diccionario y otras fuentes.

Otros contenidos ortográficos requieren de un trabajo áulico específico de análisis y sistematización, en los que los contenidos se descontextualizan y se constituyen en objetos de reflexión. Se propone la elaboración de tareas con problemas ortográficos o carteles para la sistematización y registro de contenidos que fueron objeto de uso y reflexión (Castedo y otros, 2000). Alternando momentos de trabajo individual y grupal, las tareas contemplan puesta en común de las conclusiones y toma de notas que permitan disponer de la información en consultas posteriores, ya sea en momentos de producción, revisión o nuevas situaciones de análisis.

Gramática

El aprendizaje de gramática supone adquirir "un conocimiento razonado sobre el funcionamiento lingüístico" (Camps, 2010). Por lo tanto, se busca que los alumnos y las alumnas reflexionen sobre las formas del lenguaje.

Se busca habilitar la reflexión gramatical a partir de situaciones didácticas en las que los y las estudiantes puedan amplificar su mirada y su uso sobre el lenguaje ya sea que se trate de las unidades significativas y su combinatoria (morfología y sintaxis) así como también atendiendo a componentes fonológicos y semánticos.

Se esbozan criterios didácticos para planificar la reflexión gramatical tomados de Dib (2010):

Se reflexiona sobre el lenguaje cuando…

- se generan dudas sobre el uso del lenguaje,
- se están revisando o analizando textos,
- se hace un corte para volver sobre lo hecho (recapitulaciones),
- se registran de diferentes maneras los conocimientos alcanzados (escribir sobre gramática),
- se consultan distintas fuentes lingüísticas y los propios registros,
- se ponen en cuestión los saberes que se tienen en el momento frente a un nuevo desafío de lectura escritura o intercambio oral,
- se confrontan distintas concepciones e ideas y se discute sobre el lenguaje (hablar sobre gramática) …

Al reflexionar sobre el lenguaje quienes aprenden realizan una variedad de actividades cognitivas: observar, contrastar y comparar recursos, manipular enunciados (expandir y condensar), ejemplificar y contraejemplificar…

El o la docente promueve la reelaboración de conocimientos gramaticales y habilita diversas situaciones de interacción verbal orales y escritas en torno a éstos.

Las situaciones se planifican pensando un recorrido que parta de las situaciones de lectura, escritura y oralidad, y vaya del uso a la reflexión, de la reflexión a la sistematización y vuelta

al uso, siguiendo un proceso de contextualización, decontextualización y reutilización de recursos gramaticales. Entendiendo que sistematizar es trascender el plano de lo individual y particular para encontrar ciertas regularidades que constituirán puntos de apoyo para resolver situaciones de lectura y producción

PROPÓSITOS Y CONTENIDOS DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

A continuación, se especifican los contenidos del área guiados por un propósito general que es **formar a los alumnos y las alumnas como practicantes de las culturas de lo escrito**. A partir de este propósito general se desprenden propósitos y contenidos por nivel y por ciclo teniendo en cuenta que tanto los contenidos objeto de enseñanza como la concepción acerca de quienes aprenden requieren de propuestas didácticas sostenidas y articuladas con continuidad a lo largo de la escolaridad.

Tanto el Nivel Inicial como el primer y segundo ciclo de la escuela primaria se organizan como un ciclo educativo con propósitos y contenidos comunes que orientan la enseñanza con continuidad y progresión en diversidad de propuestas didácticas que se sostienen a lo largo de la trayectoria escolar de niños y niñas.

Desde el marco conceptual expuesto en este documento se especifican aquí propósitos y contenidos para el Nivel Inicial. Primero se enuncian los propósitos de enseñanza de las prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura; a continuación, los contenidos de enseñanza.

Propósitos para el Nivel Inicial

- Promover diversidad de situaciones didácticas de lectura, escritura y oralidad con continuidad y progresión en cada ciclo lectivo y a lo largo de la trayectoria escolar en el jardín.
- Propiciar prácticas de lectura, escritura y oralidad en el contexto de las bibliotecas de las salas, institucionales y comunitarias.
- Impulsar la constitución de una comunidad de lectores/as y productores/as de textos en la sala y en el jardín, con la participación activa de las familias.
- Promover la participación en prácticas lingüísticas que favorezcan experiencias interculturales en el jardín y con la comunidad.
- Favorecer las prácticas de oralidad, lectura y escritura de textos diversos en múltiples situaciones y en distintos soportes (computadoras, tablets, teléfonos celulares, libros, revistas, diarios, otros).
- Propiciar un ambiente de trabajo que favorezca la interacción entre niñas/os para la construcción cooperativa de conocimiento en torno a las prácticas del lenguaje.
- Promover situaciones desafiantes de lectura, escritura y oralidad en las que los niños y las niñas tengan oportunidades de enfrentar y resolver problemas de manera cada vez más autónoma.

- Promover la participación de niñas/os en situaciones en las que puedan expresar sus conocimientos y reflexionar sobre el lenguaje escrito y sobre el sistema de escritura.
- Propiciar experiencias literarias y lúdico-creativas con el lenguaje y otras formas de expresión.
- Garantizar el derecho a imaginar y expresarse de forma creativa y sensible a través del lenguaje.
- Habilitar la palabra para que alumnas/os puedan participar en diversidad de intercambios orales para exponer sus ideas y opiniones, escuchar con atención la exposición de otros y otras, comprender el punto de vista de los demás y profundizar el propio.
- Favorecer el conocimiento y la reflexión sobre el uso y sentido de expresiones habituales presentes en las interacciones sociales.

Contenidos para el Nivel Inicial

Los contenidos que se enuncian en este apartado se enseñan y aprenden en uso, es decir, en el proceso de ejercer junto a otros y otras prácticas de oralidad, de lectura y de escritura en diversas experiencias educativas. Es en estas prácticas, donde niños y niñas se aproximan además a conocimientos lingüísticos, gramaticales, discursivos de forma reflexiva. En estos procesos de apropiación de las prácticas, el lenguaje puede constituirse también en objeto de reflexión individual y colectiva, en particular cuando se plantean algunos problemas en los que es necesario explicitar recursos y procedimientos utilizados durante la interpretación y/o producción, es decir, las diversas soluciones posibles y sus justificaciones, la anticipación de algunas opciones, la comparación de alternativas y sus efectos. Entre otros problemas: "¿Cómo hicieron para poder encontrar en los libros lo que buscaban? ¿En qué se fijaron?" / "¿En qué te fijaste para darte cuenta que allí decía el título del libro?" / "¿Qué podemos hacer cuando escribimos y necesitamos saber más sobre las letras, dónde podemos encontrar información? "/ "Hay varias formas para describir cómo era el lobo, ¿cuáles les parece mejor?, ¿por qué?" / "Vamos a revisar estas escrituras. Comenten entre ustedes cómo escribió cada uno "pelícano" en las fichas de juego. ¿Cómo se dieron cuenta que empezaba con esas letras? ¿Qué otras palabras puedo escribir que empiecen como "pelícano"? Prueben entre los dos escribirlo otra vez" / "Comparen la escritura del nombre que está en el cartel y la que ustedes copiaron en el registro de préstamo: ¿cuántas letras tiene?, ¿qué puede decir hasta aquí? " / "Cada grupo va a explicar qué piensa escribir debajo de las ilustraciones, cómo va a quedar escrito. El resto puede preguntar o colaborar con algunas ideas y mañana lo escriben" / "¿Qué le queremos decir a los chicos/as de la otra sala? ¿Cómo se lo vamos a decir para que entiendan mejor que para nosotros esto es un problema? ¿Habrá otras formas de decirlo? ¿Por qué parecen mejores?".

Los contenidos se seleccionan según conocimientos de los alumnos y las alumnas y las prácticas del lenguaje que se proponen enseñar. Así, en algunas situaciones, las prácticas de escritura, lectura y oralidad se planifican como contenido central de enseñanza y se abordan de manera específica; en otras situaciones, son las relaciones o interacciones entre dichas

prácticas las que se comunican en las salas, en tanto así suceden en la práctica social. En palabras de Emilia Ferreiro

Si pensamos en todos los tipos de actividades que se pueden desarrollar con los textos, alrededor de los textos, teniendo en cuenta los textos y a propósito de los textos, veremos que se pasa de hablar a leer, de leer a escribir, de escribir a hablar y volver a leer, de manera natural, circulando por la lengua escrita (...) Cuando pensamos en las actividades que efectivamente se hacen con los textos (textos ya producidos o en proceso de construcción) veremos que esas actividades constituyen, en la mayoría de los casos, interfaces entre leer y escribir" (Ferreiro, 2002, p.163).

Por ello, en algunas situaciones didácticas los contenidos seleccionados se proponen comunicar en uso estas interfaces constitutivas de la práctica social (por ejemplo: leer cuentos, conversar sobre ellos como lectores, releer algunos pasajes para comentar algunas ideas, escribir sobre las lecturas, releer para ajustar lo que se ha escrito como lector).

En el primer apartado se exponen los contenidos de enseñanza de las prácticas de oralidad, lectura y escritura agrupados según los siguientes ámbitos: prácticas del lenguaje en ámbitos cotidianos, en ámbitos literarios y en ámbitos de estudio o para saber más. A continuación, contenidos de acuerdo a las particularidades de las prácticas de lectura y escritura cuando se presentan en situaciones de lectura por sí mismos, escritura por sí solos, copia con sentido y dictado al adulto. Aquí se explicitan contenidos de enseñanza del sistema de escritura, a la vez que algunos contenidos en torno al lenguaje escrito y al proceso de escribir. En todos los casos estos contenidos se enseñan en los ámbitos mencionados, pues es allí donde las prácticas del lenguaje cobran sentido social para alumnos y alumnas.

Prácticas del lenguaje en ámbitos cotidianos

- Recurrir a la lectura y/o a la escritura por sí mismos o a través del o la docente para:
  - anticipar, organizar y revisar distintas actividades en la cotidianeidad de la sala, en la biblioteca y en los talleres (lectura y producción de diversas agendas, registros de préstamo de libros, grupos de trabajo ...)
  - acordar y prescribir enunciados de reglamentos de juegos, recetarios, acuerdos de convivencia.
  - comunicarse con personas de la institución y las familias (lectura y escritura de notas, pedidos, invitaciones...)
  - identificar espacios u objetos de uso personal, materiales de uso colectivo o autoría de trabajos (producción y lectura de rótulos, nombres propios y de otros...)
- Conversar para solucionar problemas del aula, atender a lo expresado por sus pares y docentes y exponer algunos argumentos para comunicar su punto de vista, hacer valer sus derechos y/o expresar sus deseos.
- Narrar hechos de la propia experiencia personal, escolar o de interés público y

escuchar las narraciones de otros.

- Expresar mediante el lenguaje sensaciones y sentimientos en situaciones que desee hacerlo.
- Participar de situaciones escolares de comunicación cotidiana con los adultos y pares en ocasión de saludar y responder saludos, solicitar favores y agradecer, invitar y responder invitaciones, solicitar y otorgar disculpas, solicitar y otorgar permisos y ayuda.

Prácticas del lenguaje en ámbitos literarios

- Leer a través del o de la docente textos poéticos, apropiarse de algunos pasajes, compartir sus efectos con otros lectores y lectoras, sus sentidos o sin sentidos, los juegos verbales, su musicalidad.
- Escuchar y producir narraciones ficcionales y textos poéticos en los que puedan recrear y crear otras expresiones con el lenguaje.
- Leer a través del o de la docente diversos textos literarios y participar de esta lectura con creciente interés.
- Expresar impactos e intercambiar opiniones sobre los textos leídos, volver al texto y/o a las ilustraciones para compartir y fundamentar diferentes interpretaciones acerca de la historia contada y sobre cómo está contada, las motivaciones y características de los personajes y los efectos que la obra produce.
- Establecer relaciones de sentido entre diferentes obras de un mismo autor, cuentos de un mismo subgénero, un personaje en diferentes obras, versiones diversas de una misma obra.
- Seleccionar obras que desea leer o releer y compartir algunos de los criterios que orientan esta elección (un autor conocido, personajes preferidos, títulos atrapantes, ilustraciones atractivas y/o inquietantes, pasajes de un texto que por diversas razones quieren volver a escuchar…).
- Intercambiar criterios que justifiquen la elección de libros conocidos para compartirlos con otros compañeros o compañeras del jardín y con las familias.
- Explorar de forma habitual textos literarios de diversos géneros, solicitar al adulto lecturas parciales y proponer interpretaciones cada vez más cercanas al lenguaje escrito de esos textos.
- Producir diversos escritos en torno a sus experiencias literarias con el propósito de compartir con las familias y compañeros o compañeras del jardín dichas experiencias (producción de comentarios o recomendaciones de obras preferidas, selección y recopilación de poemas, recreación de algunos personajes y diálogos…).
- Producir escrituras para compartir con otros u otras su experiencia como lector, anticipar el escrito, escribir solos o solas y/o a través del o de la docente, revisar la producción y participar de su edición.

Prácticas del lenguaje en ámbitos de estudio o para saber más

- Con el propósito de buscar y seleccionar información se formulan los siguientes

contenidos de enseñanza:

- Decidir qué materiales seleccionar para iniciar una indagación en torno a un recorte o problema.
- Explorar y localizar informaciones en los materiales seleccionados, comentar acerca de su pertinencia y poner en común los procedimientos utilizados.
- Identificar progresivamente las marcas de organización de los textos que permiten localizar la información buscada.
- Interpretar algunos vocablos específicos en sus contextos de aparición.
- Guardar memoria de las consultas cuando resulte pertinente.

A fin de *profundizar, conservar y organizar los conocimientos*:

- Leer a través de los o las docentes, solicitar relecturas de fragmentos que presenten dudas o dificultades, intercambiar conocimientos e interpretaciones con otros para aproximarse al significado de los textos.
- Consultar otras fuentes para formular nuevas preguntas y/o ampliar conocimientos.
- Seleccionar información y registrarla a través de ilustraciones y notas escritas por sí mismo o por dictado a los o las docentes de acuerdo con el propósito, el contenido, el material consultado y el destino de estos registros.

Para *comunicar lo aprendido a través de la oralidad y/o la escritura* se propone que los alumnos se aproximen a los siguientes contenidos:

- Intercambiar con compañeros y/o compañeras y docentes algunos criterios para adecuar la comunicación de la experiencia a los propósitos y a los destinatarios.
- Releer a través del o de la docente algunas notas elaboradas en el transcurso de la indagación -antes y/o durante el proceso de escritura- a fin de decidir qué comunicar de estos contenidos.
- Producir textos escritos a través del o de la docente o por sí mismos para exponer algunos resultados de la indagación, alternando prácticas de planificación, textualización y revisión.
- Expresar de forma oral lo aprendido con ayuda de los o las docentes y junto a sus pares considerando algunas previsiones acordadas en la sala de clase (qué decir, cómo decir, de qué manera introducir materiales de apoyo en caso que los hubiera, quiénes y en qué orden van a tomar la palabra).

Contenidos en torno a las prácticas de lectura y de escritura por sí solos, copia colaborativa y dictado

Los contenidos de enseñanza relativos al sistema de escritura se priorizan en las situaciones en las que alumnos y alumnas leen y escriben por sí mismos. Se presentan como problemas a resolver en situaciones didácticas contextualizadas que le dan sentido a la lectura y a la escritura. En todos los casos, se resuelven de forma individual o colaborativa entre niños y niñas.

Algunos contenidos hacen referencia además a prácticas específicas, constitutivas del leer y escribir en las situaciones de lectura y escritura que mencionamos en este apartado. Su adquisición favorece a que niños y niñas puedan ejercerlas con creciente autonomía.

En situaciones de lectura por sí mismo

- Localizar aquello que se sabe que está escrito y justificar la interpretación a partir de índices cuantitativos y/o cualitativos identificados en los textos.
- Decidir qué dice en un escrito tomando en cuenta la información contextual en la que está inserto (gráfica-material), los índices cuantitativos y/o cualitativos identificados en el texto.
- Explicitar algunas decisiones que en el proceso de lectura permiten confirmar, descartar o ajustar interpretaciones.
- Recurrir a escrituras conocidas tomando en consideración algunos valores grafo-fónicos para interpretar otras escrituras.

En situaciones de escritura por sí solos

- Solicitar, proveer, información y tomar decisiones acerca de cuáles letras, cuántas y en qué orden producirlas para que "diga" aquello que se propone escribir de acuerdo a su sistema de ideas.
- Explicitar y confrontar con pares y docentes sus conocimientos sobre la escritura.
- Recurrir a escrituras conocidas para producir escrituras nuevas, identificar en aquellas algunas unidades gráficas y/o grafo-fónicas que puedan ser reutilizadas en la nueva producción y copiarlas de forma selectiva.
- Interpretar sus producciones en el transcurso de la escritura y en momentos de revisión posterior para controlar lo escrito y tomar decisiones.
- Acordar y sostener roles de escritor y colaborador en el proceso de escritura con otros/as.

En situaciones de copia con sentido

- Observar el modelo de escritura con el propósito de reproducirlo o copiarlo en otro soporte.
- Atender de manera progresiva a las particularidades del modelo de texto durante el proceso de copia, considerar linealidad, formas gráficas, cantidad de letras, variedad y orden de las letras en la escritura para que diga lo mismo.
- Interpretar segmentos iniciales, medios y/o finales de un enunciado durante el proceso de copia para controlar la producción y aproximarse a la comprensión de relaciones entre segmentos leídos y escritos. (¿Qué parte dice hasta ahí? ¿Podrá decir todo el nombre en esta partecita? ¿Qué dirá en lo que falta escribir?).

- Comparar el texto producido con el texto modelo al finalizar la copia para revisar que en ambos diga lo mismo.

En situaciones de dictado al adulto

- Participar en la planificación, en la producción oral del texto dictado y en la revisión de lo producido durante y al finalizar el proceso de dictado.
- Ajustar progresivamente el dictado al ritmo del escribiente atendiendo a su escritura y solicitando relecturas para poder continuar.
- Participar en la reformulación de algunos de los enunciados según su adecuación a los propósitos, destinatarios y al lenguaje escrito propio de ese texto.
- Localizar con distintos propósitos palabras o frases que se sabe que están escritas en el texto dictado, a partir de considerar índices cuantitativos y / o cualitativos en el escrito (para agregar o expandir el texto, reformular un fragmento completo, sustituir con otras opciones léxicas, elidir palabras o enunciados).
- Seguir la lectura del o de la docente y explorar relaciones entre el texto leído y el texto escrito durante el proceso de producción y/o una vez finalizado.

EVALUACIÓN

El aprendizaje de los contenidos se debe interpretar como aproximaciones posibles que alumnos y alumnas logran en el tiempo a partir de las oportunidades de enseñanza que ofrece la institución. Es a partir de la observación y la documentación didáctica que tales aproximaciones pueden ser analizadas, tanto en cada ciclo lectivo como en el transcurso de la escolaridad. Desde esta perspectiva es posible analizar procesos de adquisición y resultados provisorios.

Las situaciones de evaluación son idénticas a las situaciones didácticas que de manera frecuente se desarrollan en el jardín. Su especificidad se encuentra en las intervenciones de los o de las docentes en función del propósito que se han planteado.

2.1.2. Matemáticas

PROPÓSITOS

- Generar situaciones didácticas diversas, simultáneas y con progresión para acercar a las y los estudiantes al sistema de numeración, las funciones de los números, las representaciones espaciales, las formas geométricas y la medida, sin desconocer los conocimientos que traen de otros contextos y los que han construido a lo largo del nivel.
- Gestionar el espacio del aula de tal modo que convoque a los niños y las niñas a la actividad matemática al resolver problemas alentando la toma de decisiones, la exploración de alternativas, el debate y la confrontación con otros aceptando distintos puntos de vista e intentando progresivamente que validen sus producciones.
- Generar las mejores condiciones didácticas e institucionales, considerando las diversas trayectorias y saberes, para que todos y todas puedan participar activamente en el aula y producir saberes con otros con creciente autonomía.
- Propiciar la ampliación y revisión de los conocimientos producidos localmente con el fin de que sean reutilizados en nuevos contextos aspirando a una creciente y progresiva descontextualización en este y otros niveles.
- Favorecer el intercambio con otros al resolver problemas matemáticos para elaborar estrategias propias y apropiarse de estrategias utilizadas y ensayadas por los pares.
- Facilitar y promover la comunicación -entre pares y con el o la docente- de las producciones individuales y grupales poniendo el énfasis en las huellas de lo que se va aprendiendo a partir de la memoria didáctica y la evocación.
- Comenzar a identificar los errores para reelaborar procedimientos y resultados.

Bloque: SISTEMA DE NUMERACIÓN

Designación de la serie ordenada de números

● Exploración y recitado de la serie numérica (orden convencional de las palabras números en situaciones habituales en la sala).	● Ampliación de la designación oral de la sucesión ordenada de números a partir de situaciones que propongan extender el límite del recitado. ● Exploración de las regularidades del sistema de numeración.	● Ampliación de la designación oral de la sucesión ordenada de números a partir de situaciones que requieran iniciar el recitado a partir de un número ya conocido diferente del 1. ● Profundización de la exploración de las regularidades del sistema de numeración.

Interpretación/ Reconocimiento de escrituras numéricas

● Exploración de los diversos portadores de números en problemas que requieran interpretar escrituras numéricas (localizar un número en la grilla, banda numérica o calendario entre otros).	● Exploración y ampliación de los diversos portadores de números en problemas que requieran interpretar escrituras numéricas (localizar un número en la grilla, banda numérica o calendario entre otros).	● Profundización de la exploración de los diversos portadores de números en problemas que requieran interpretar escrituras numéricas (localizar un número en la grilla, banda numérica o calendario entre otros). ● Interpretación de escrituras numéricas con variada cantidad de cifras.

Comparación de escrituras numéricas

● Exploración del orden de los números en diversos contextos con variada cantidad de cifras favoreciendo el intercambio de ideas	● Exploración del orden de los números en diversos contextos favoreciendo el intercambio de ideas y ampliando el rango numérico.	● Profundización de la exploración del orden de los números en diversos contextos, con variada cantidad de cifras, favoreciendo el intercambio de ideas acerca del tamaño de los números y el orden numérico.

Producción de escrituras numéricas

● Exploración e inicio en la producción de escrituras numéricas en situaciones diversas.	● Inicio en la comparación de las producciones numéricas escritas avanzando hacia la adecuación de lo representado en función de la situación que se quiere resolver.	● Avances hacia la representación convencional del número a partir de diversas situaciones.

Bloque: NÚMERO

Uso del número para comparar cantidades

- Relaciones de igualdad. Comparación de pequeñas cantidades usando diferentes procedimientos.
- Comparación de colecciones a partir de las relaciones de igualdad (tantos como o la misma cantidad que) y desigualdad (más qué, menos qué, menor qué, mayor qué).

Uso de números para cuantificar una colección de objetos

- Cuantificación de colecciones pequeñas en problemas en los que se requiera responder a la pregunta: ¿Cuánto?
- Designación oral de cantidades en situaciones que requieran el conteo estableciendo correspondencia entre la serie oral y los objetos a contar.
- Cuantificación de colecciones de más de diez elementos.
- Afianzamiento de la correspondencia entre la serie oral y los objetos a contar y adquisición de estrategias para diferenciar los objetos ya contados y los que quedan por contar en colecciones de más de 10 elementos.
- Cuantificación de colecciones móviles y/o fijas de más de quince elementos.
- Significado cardinal del conteo.

Uso del número para recordar cantidades/ Inicio en el registro de cantidades a través de marcas y/o números

- Registro de pequeñas cantidades (dibujos, marcas, etc.).
- Registro de pequeñas cantidades a través de marcas o números.
- Registro de cantidades a través de números.

Uso del número para recordar cantidades/ Inicio en el registro de cantidades a través de marcas y/o números

- Inicio y profundización en la designación de posiciones dentro de una serie de objetos ordenados (valor ordinal).
- Uso de palabras - números para nombrar una posición y expresar conclusiones acerca de la posición.

Uso del número para calcular
Transformación de colecciones
(Problemas ligados a agregar, quitar, sacar, perder, juntar o unir, completar, avanzar y retroceder, partir y repartir)

- Inicio en la exploración de situaciones referidas a acciones de: agregar, quitar y repartir

- Utilización de diversos procedimientos para resolver problemas de transformación de colecciones: agregar, quitar, perder, avanzar y retroceder, repartir, reunir.

- Utilización del número para resolver problemas de transformación de colecciones en los que se requiera aumentar o disminuir progresivamente las cantidades a tratar, la forma de anticipar esa transformación, así como las acciones de resolución.

- Del conteo al sobre conteo a partir de situaciones que lo requieran.

Uso del número como código

- Exploración de diversas fuentes y contextos donde el número funciona como código: ejemplo: etiquetas-teléfonos- direcciones- calles-colectivos- patentes- calzados-.

Bloque: FORMAS GEOMÉTRICAS

- Inicio en la exploración de las caracterís-ticas de los cuerpos geométricos a través de, por ejemplo, sellado de sus caras, las impre-siones en arena, las construcciones, etc.

- Comparación de cuerpos geométricos para hallar similitudes y diferencias.

- Caracterización de algunos cuerpos geométricos a partir de algunos de sus elementos (cantidad de caras, forma de las caras, caras planas o no, cantidad de aristas, cantidad de vértices, igualdad de las caras).

- Exploración de las características de las figuras geométricas a través de la comparación de las huellas que se desprenden de los cuerpos geométricos.

- Exploración de las características de figuras en problemas en los que hay que reproducir figuras idénticas o guardas. Construcciones de figuras de lados rectos sobre papel cuadriculado (copiar, construir, completar)

- Apropiación de un cierto vocabulario geométrico, relativo a las figuras que le posibilite participar en situaciones que requieran el dictado o el pedido para reproducir modelos o guardas.

Bloque: ESPACIO

Uso de las relaciones espaciales
Comunicación de Posiciones
Interpretación y producción de mensajes - Verbales o gráficos – que indiquen relaciones espaciales entre objetos y personas

- Uso de referencias espaciales para comunicar la ubicación de objetos y otras personas utilizando palabras y no gestos o señalamientos.
- Utilización de algunas nociones topológicas para ubicar objetos o personas (arriba-abajo-adentro-afuera-delante-en medio).

- Uso de referencias espaciales para interpretar y producir mensajes que describan posiciones.
- Uso de dibujos para representar posiciones de objetos y personas desde diferentes puntos.
- Exploración de planos y otros modos de representación de uso para comunicar posiciones espaciales.
- Utilización de un sistema de representación propio o grupal que involucre códigos para comunicar posiciones.

Comunicación de desplazamientos
Interpretación y producción de mensajes - Verbales o gráficos – que indiquen desplazamientos o trayectos utilizando diversos puntos de referencia.

- Exploración de diferentes recorridos para llegar a un mismo punto.

- Uso de referencias espaciales para comunicar sus desplazamientos.

- Utilización de un sistema de representación propio o grupal que involucre códigos para comunicar trayectos y desplazamientos.

Representación de posiciones y trayectos

- Interpretación y producción de dibujos que representen posiciones y trayectos.

- Uso de planos: interpretación y producción de dibujos que representen posiciones y trayectos.

Bloque: MEDIDA

Longitudes, capacidades y peso

- Exploración de longitudes, capacidades y pesos usando diversos modos de medir, estimar y comparar en forma directa o con instrumentos no convencionales.

- Comparación de longitudes, capacidades y pesos con diversas finalidades prácticas de manera directa y mediante procedimientos indirectos con unidades no convencionales.

- Exploración de instrumentos de medición convencionales para la resolución de problemas.

Medición social del tiempo

- Inicio en la medición social del tiempo: días de la semana.

- Inicio en el uso del calendario para determinar algunas duraciones a partir de la ubicación de fechas importantes. (Cumpleaños, festejos, eventos, visitas, paseos etc.)

- Registro de duraciones más prolongadas en problemas que requieran determinar cuánto falta.

- Uso del calendario para determinar algunas duraciones en la que la necesidad aparezca como un condicionante externo para no olvidar eventos, anticipar hechos, señalar acontecimientos ya sucedidos.

- Nominación de relaciones temporales inmediatas. (“antes de”, “después de”, “ahora”, etc.)

- Interpretación de la información contenida en diversas formas de registro como agendas y calendarios.

INDICADORES DE AVANCE

Bloque Sistema de numeración y número:

- Designación de la serie ordenada de números / Interpretación / Reconocimiento de escrituras numéricas / Comparación de escrituras numéricas.
    - Recitar porciones de la serie numérica, inicialmente con el apoyo del docente y luego sin esa ayuda.
    - Reconocer algunos números menores que diez y luego mayores que diez, en portadores numéricos (banda numérica, grilla, calendario, entre otros), utilizando el conteo desde el número uno u otro número conocido.
    - Interpretar algunas regularidades en la serie oral y la serie escrita de numeración en situaciones colectivas e intercambiando ideas acerca del nombre, la escritura y la comparación de números de una y dos cifras.
- Producción de escrituras numéricas / Uso del número para recordar cantidades / Inicio en el registro de cantidades a través de marcas y/o números.
    - Realizar marcas y /o números para recordar cantidades.
    - Seleccionar, según el problema matemático, la estrategia más económica al momento de producir escrituras numéricas (números o marcas), ya sea para registrar el puntaje en un juego, para saber el total de la colección al reunir dos cantidades, para registrar el número de elementos de uso cotidiano, por ejemplo, al etiquetar latas con pinceles u otros materiales, entre otras.
- Uso del número para comparar cantidades / Uso de números para cuantificar una colección de objetos.
    - Contar una cantidad de objetos -al principio pequeña, pero luego esta cantidad se va haciendo mayor- e ir organizando los objetos a contar.
    - Reconocer en la última palabra número la designación del total de los elementos (cardinal).
- Uso del número para calcular / Transformación de colecciones
    - Desplegar diversas estrategias (conteo -con dedos, dibujos, objetos- y sobre conteo) al resolver problemas en los que hay que unir, agregar, quitar, avanzar o retroceder, en principio con cantidades pequeñas que van en aumento progresivo.

Bloque Formas Geométricas

- Resolver en juegos o actividades grupales, problemas que implican la identificación y formulación de algunas características y elementos de algunos cuerpos geométricos (cantidad de caras, forma de las caras, cantidad de vértices) y algunas figuras geométricas (cantidad de lados, lados iguales), utilizando un lenguaje propio e incorporando progresivamente vocabulario específico.
- Formular e interpretar pistas o textos breves que describen una forma

geométrica usando vocabulario propio e incorporando vocabulario específico.
    - Comenzar a establecer, en propuestas colectivas, relaciones entre algunas figuras y las caras de algunos cuerpos geométricos.

Bloque Espacio

- Uso de las relaciones espaciales / Comunicación de posiciones y desplazamientos / Representación de posiciones y trayectos.
- En juego o propuestas grupales…
    - Interpretar y ubicarse en el espacio próximo tomando como referencia objetos o personas.
    - Producir mensajes verbales que indiquen relaciones espaciales entre objetos y personas con menor presencia del señalamiento.
    - Involucrarse colectivamente al interpretar y producir mensajes verbales o gráficos que indiquen desplazamientos o trayectos utilizando diversos puntos de referencia.
    - Comenzar a interpretar dibujos que representan espacios físicos conocidos.

Bloque Medida

- Longitudes, capacidades y peso
    - Resolver de modo colectivo problemas que implican comparar en forma directa, sin usar instrumentos, para luego comenzar a comparar usando unidades de medida no convencionales.
    - Explorar, en instancias colectivas, el uso de algunos instrumentos para medir longitudes, pesos y capacidades.
- Medición social del tiempo
    - Reconocer, en instancias de trabajo grupal, la distribución y organización de días, semanas y meses en el calendario.
    - Organizar con otros la agenda diaria reconociendo la distribución de las propuestas en un tiempo acotado a lo largo de una jornada.

2.1.3. Juego

PROPÓSITOS

a. Garantizar la transmisión del legado cultural manifiesto en juegos y juguetes a lo largo de la trayectoria educativa.

b. Ampliar el repertorio lúdico de los niños y las niñas, generando situaciones de enseñanza que posibiliten que aprendan, complejicen y/o diversifiquen el conocimiento sobre los juegos.

c. Ofrecer variadas experiencias de juego, mediante las cuales los niños y las niñas puedan conocerse a sí mismos y a sí mismas, a los demás y al mundo que los rodea.

d. Ofrecer experiencias variadas de los distintos tipos de juego, generando las condiciones de tiempo, espacio y materiales, que les permitan ampliar las posibilidades lúdicas.

e. Propiciar múltiples y variadas instancias de juego, promoviendo diversos reagrupamientos entre niños y niñas de la misma edad o de distintas edades.

f. Generar espacios de juego con las familias y la comunidad educativa.

CONTENIDOS

- Juego en general:
  - Integración, colaboración e interacción con pares.
  - Intercambio de ideas, construcción compartida y aceptación de acuerdos establecidos para jugar.
  - Inicio en la coordinación de las acciones propias con las acciones de sus pares.
  - Búsqueda de diferentes soluciones para resolver un mismo problema.
  - La construcción progresiva de la valoración de las acciones propias y la de los otros y las otras, y el reconocimiento de límites, a partir de situaciones de juego o de la vida cotidiana. (ESI)
  - La construcción de valores de convivencia vinculados tanto al cuidado de sí mismos o de sí mismas y de los otros o las otras en las relaciones interpersonales como a la relación con el propio cuerpo y el de los y las demás. (ESI)
  - El desarrollo de capacidades para tomar decisiones sobre las propias acciones en forma cada vez más autónoma fortaleciendo la autoestima. (ESI)
- Juego dramático:
  - Asunción de diferentes roles, sostenimiento de los mismos y su variación.

- Anticipación de las escenas a dramatizar, de los materiales, del espacio, de la temática inicial.
- Interés por el conocimiento del mundo social, a partir de asumir diferentes roles lúdicos.
- Organización del espacio de juego.
- El reconocimiento y valoración de los trabajos que desarrollan mujeres y varones en diferentes ámbitos, identificando cambios y permanencias a lo largo del tiempo. (ESI)

- Juego con objetos y de construcción:
  - Construcción de diferentes estructuras en el espacio, explorando las diversas posibilidades de los materiales.
  - Organización del espacio de juego.
  - Anticipación de lo que se va a realizar, coordinando acciones con el grupo de pares.
  - Utilización de los materiales para la creación de variados escenarios lúdicos.
  - La exploración de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas, brindando igualdad de oportunidades a niñas y niños. (ESI)
- Juego con reglas convencionales:
  - Conocimiento de las reglas de juego.
  - Respeto por las reglas de juego.
  - Recreación de las reglas de juego a partir de la apropiación de las mismas.
  - Inicio en la elaboración de estrategias teniendo en cuenta las acciones realizadas por los y las contrincantes del juego.
  - Conocimiento de algunos juegos tradicionales que tienen valor para la cultura infantil, su comunidad y su familia.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Planificación

Entendemos a la planificación didáctica como un instrumento de trabajo que permite prever y organizar las acciones, anticipa situaciones e implica la toma de decisiones fundamentadas. Es uno de los «espacios escolares» de reflexión, pensamiento, discusión, búsqueda, modificación, actividad compartida. Pero, para cumplir con estas funciones, debe ser realmente pensada como una herramienta que brinda insumos a los «haceres educativos» y permite repensar conjuntamente dando lugar a las modificaciones y adecuaciones necesarias" (Pitluk, 2006).

Por lo anteriormente expresado, pensar en la planificación de la enseñanza del juego significa, en primer lugar, darle un lugar en la propuesta educativa, de modo que su enseñanza no quede librada al azar, sino que se puedan anticipar las variables didácticas que se considerarán y la modalidad de intervención docente.

Considerar al juego como contenido supone asumir su vinculación con la enseñanza. Es el o la docente quien decide qué ofrece a los niños y las niñas como experiencias de aprendizaje

y, en consecuencia, es quien planifica las situaciones de juego y le dedica tiempo didáctico.

Entendemos que no hay una única manera de planificar las propuestas de juego, pero consideramos que las mismas deben tener en cuenta:

- los propósitos de enseñanza
- el tipo de juego: las situaciones deben ser variadas, garantizando la enseñanza de todos los tipos de juego
- la duración y frecuencia de la propuesta: como actividad central del nivel, el juego, en cualquiera de sus formas, debe estar presente todos los días de la semana
- los agrupamientos y reagrupamientos
- la previsión de los materiales y los espacios a utilizar
- las posibles formas de intervención del docente en función de las características del juego antes, durante y después de cada situación de enseñanza

Juego inicial

Cuando comienza la jornada, se organizan en las salas algunas propuestas lúdicas, de modo que los niños y las niñas vayan acercándose a las mismas a medida que ingresan, según sus intereses. Además de aquello que el o la docente haya propuesto, es recomendable que también tengan la posibilidad de seleccionar por su propia cuenta aquellos materiales que necesiten o que les interesen. En estas situaciones podrían incluirse algunas propuestas que no estén directamente relacionadas con el juego, como espacios literarios y/o artísticos. En todos los casos, es necesario tener en cuenta una adecuada organización de espacios y recursos.

Juego en el patio

El juego en los patios, al aire libre, asume características muy distintas al que se desarrolla en otros espacios de la escuela o el jardín, sobre todo en las salas, ya que los niños y las niñas tienen la posibilidad de efectuar un gran despliegue motriz y de interactuar con elementos de la naturaleza.

En algunas propuestas, el patio solo es el espacio elegido y planificado para una situación específica, o sea, una variante didáctica (por ejemplo, las docentes optan, en algún caso, por jugar a “las rondas” en el patio.) Pero en la mayoría de las situaciones, las docentes concurren diariamente a algunos de los patios para que los niños y las niñas puedan elegir libremente a qué o con qué y quiénes jugar. Es importante que se consideren, además de los juegos específicos de este espacio (hamacas, trepadores), la posibilidad de ofrecer otros materiales y la variación de los mismos (autos grandes, sogas, tizas, etc.)

Juego como recurso

Nos parece importante destacar que existen en el jardín de infantes múltiples y variadas situaciones lúdicas que no necesariamente se relacionan con la enseñanza del juego como

contenido, pero no por eso son menos importantes. Es en este contexto que el juego puede aparecer como:

Un recurso de tipo:

a) Motivacional (ejemplo: reunir al grupo disperso, presentar una actividad, etc.),

b) Un modo de ocupar un tiempo de espera (de los compañeros y las compañeras al término de una actividad, entre una actividad y otra, etc.)

c) Un medio para enseñar contenidos (ejemplo: jugar a las cartas como forma de resolver problemas con números; jugar al supermercado como actividad de sistematización en Ciencias Sociales, etcétera).

En estos casos, los propósitos y contenidos estarán relacionados con otras áreas de enseñanza.

EVALUACIÓN

Concebimos a la evaluación como una reflexión sobre el desarrollo del juego, para permitir que este último avance en complejidad. La evaluación contempla el análisis que realiza el o la docente de su propuesta lúdica, en función de lo acontecido y de los aprendizajes que realizó el alumnado, es decir si los niños y las niñas lograron apropiarse de los contenidos de enseñanza que se pensaron al momento de la planificación. Para ello, el o la docente debe valerse de la observación del desarrollo de las situaciones de juego, de sus registros, siempre teniendo en cuenta que la apropiación de los contenidos implica un proceso que requiere de muchas y variadas situaciones de juego. Así, la evaluación supone un proceso en el cual se vincula el análisis respecto de lo aprendido por los niños y las niñas con la propuesta misma de juego, podrá evaluarse si posibilitó o no el despliegue de los contenidos planificados. (DGCyE, 2008, pág. 77)

Para esto deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos.

- la participación en los juegos (preferencias e intereses, pares con los que juega, modalidades con las cuales se incluye en los juegos, tiempo que permanece jugando)
- el aprendizaje de nuevos juegos (respeto de reglas, comprensión de las mismas)
- la posibilidad de asumir diferentes roles durante el juego (utilización de elementos para caracterizarse, actuación desde el personaje elegido, interacción con los otros y las otras mediante la palabra o la acción)
- la anticipación del juego (roles, guion, materiales, etc.)
- las posibilidades de encontrar modos de resolver las dificultades que se presentan durante el desarrollo del juego (estrategias utilizadas: pedidos de ayuda, búsqueda de elementos, mediación entre pares, etcétera)
- la participación durante la evaluación del juego (reconocimiento de su desarrollo, de las dificultades y los conflictos, y las propuestas para superarlas).

Este análisis, además, permitirá revisar las propuestas que se ofrecen, modificarlas y/o enriquecerlas para asegurar que los contenidos planificados sean aprendidos por los niños y las niñas.

2.1.4. Ambiente

PROPÓSITOS:

- Diseñar propuestas que permitan la indagación/problematización de la vida cotidiana y el ambiente, como así también, que favorezcan el desarrollo del espíritu crítico y la ampliación de sus repertorios culturales.
- Promover el conocimiento y el establecimiento de relaciones entre culturas, lenguajes e historias de su grupo social y de otros lejanos en tiempo y espacio como modo de vincular experiencias diversas.
- Promover la valoración del trabajo humano organizado como articulador de relaciones sociales que coadyuven a la construcción de una sociedad más justa.
- Estimular la curiosidad a través de actividades que permitan desarrollar la capacidad de observación, la exploración, comparación, análisis y reflexión sobre los problemas que se aborden.
- Iniciar a los niños y las niñas en la indagación de variados contextos del ambiente, a fin de que desarrollen una mayor comprensión, organización y capacidad de intervención en la realidad.
- Ampliar y enriquecer la mirada del alumnado sobre el ambiente, promoviendo el reconocimiento de las propiedades de los materiales, de las características de algunos objetos y de los procesos y los medios técnicos de transformación usados en distintos contextos sociales.
- Iniciar a los niños y las niñas en el conocimiento de algunos problemas ambientales sencillos que afectan la vida cotidiana, fomentando el desarrollo de hábitos y acciones que contribuyan a prevenirlos y pensar algunas posibles soluciones.
- Presentar situaciones de enseñanza para que los niños y las niñas conozcan diversas experiencias que permitan una comprensión de la vida cotidiana en la complejidad que subyace a este concepto.
- Iniciar a los niños y las niñas en la adopción de hábitos saludables en relación con las medidas de prevención y promoción de la salud, para la formación y adquisición de conductas relativas al cuidado del propio cuerpo, así como del de los otros y las otras.
- Propiciar salidas educativas para observar diferentes espacios y modos de organización de la vida cotidiana.
- Favorecer la elaboración de materiales e instrumentos comunicacionales como: infografías, cuadros comparativos, registros gráficos, encuestas, etc.
- Promover el despliegue de procedimientos que permitan la utilización de diversos materiales experimentales.
- Fortalecer y revalorizar el lugar del juego dentro de las prácticas cotidianas.

OBJETIVOS

- Indagar los diferentes aspectos que presentan los contextos del ambiente seleccionados para su análisis y utilizar diversas estrategias en el registro de la información.
- Plantear preguntas, hipótesis sobre las temáticas objeto de indagación.
- Reconocer y comparar las diversas plantas y animales cuyo estudio se despliega en la sala
- Diferenciar los aspectos de la vida cotidiana en las comunidades seleccionadas para su estudio.
- Ampliar el vocabulario específico referido a la complejidad del ambiente.
- Reconocer las propiedades de algunos materiales y de algunos de los objetos utilizados en la vida cotidiana
- Participar activa y entusiastamente de las diferentes instancias de juego propuestas en la sala.
- Presentar su punto de vista y escuchar y respetar los puntos de vista diferentes al propio.

CONTENIDOS

El contenido escolar es una construcción que intenta responder a las preguntas: ¿qué es valioso transmitir?, Y que en nuestro caso tiene como punto de partida el ambiente y sus problemáticas naturales y sociales, situadas e históricas, que posibilitan una mayor dialéctica entre naturaleza y sociedad, lo global y lo local, el pasado, el presente y el futuro, los valores y el consumo, la calidad de vida y la trama social, para cuyo desarrollo es necesaria la indagación, la formulación de anticipaciones y preguntas, la observación y registro sistemático utilizando diversos instrumentos, el uso de diversas fuentes, la contrastación de diversos puntos de vista.

La selección de contenidos está estrechamente ligada a las experiencias que portan los niños y las niñas que concurren a esta escuela provenientes de la ciudad de La Plata, de diferentes provincias de la Argentina y países latinoamericanos. Algunos y algunas no han salido de su lugar de residencia y conocen realidades lejanas a través de los medios de comunicación, otros y otras han vivido la experiencia de la migración, la vida en zonas urbanas, rurales, o tienen acceso a viajes por el país y otros países. Se trata, entonces, de proponer al alumnado la indagación de recortes del ambiente, tanto cercanos a nuestra escuela y a su experiencia diaria como lejanos en tiempo y espacio, y desplegar sobre ellos múltiples miradas.

Por otra parte, la concepción asumida nos desafía a trabajar pedagógicamente desde la perspectiva de la otredad, centrándonos en la diversidad de quienes aprenden y construir modos de enseñanza que den prioridad a la palabra, la acción de los niños y las niñas, problematizando las formas educativas meramente enunciativas y prescriptivas.

A continuación, se presentan los conceptos estructurantes que atraviesan la totalidad de los contenidos que se enuncian más abajo.

Conceptos estructurantes:

Consideramos los **conceptos estructurantes** que operan como categorías intelectuales para analizar la complejidad del ambiente:

- El **tiempo histórico**: "El tiempo social es por definición histórico ya que se conforma a través de la relación dialéctica entre lo que ha sido -el pasado-, lo que es -el presente- y lo que será -el futuro- como consecuencia de lo que somos y estamos haciendo" (Pagès, 1997). Conformado por duraciones y ritmos: tiempos largos -estructuras-, tiempos medios -coyunturas- y tiempos cortos -acontecimientos-, implica explicar y comprender lo que cambia y lo que permanece, las transformaciones y las continuidades en procesos signados por conflictos, acuerdos y desacuerdos.
- El **espacio geográfico**: producto de las acciones humanas sobre el territorio. El hombre en sociedad ha transformado la naturaleza para apropiarse de ella y satisfacer sus necesidades. En esa interacción ha modificado el medio y, a su vez, ha sufrido las consecuencias de su acción. Por lo tanto, es el espacio geográfico una construcción social.
- **Sujetos sociales**: son los protagonistas de la historia y por ende de las transformaciones que desarrollan en el espacio social, también considerado como "sujeto colectivo". Son quienes producen, reproducen y transforman la realidad social que es a su vez productora de sujetos.
- Principio de **causalidad-multicasualidad**: desde el cual se pueden explicar los diferentes fenómenos naturales y los hechos sociales, atendiendo a sus jerarquías y vinculaciones entre ellas, como también a las consecuencias.[36]
- Principio de **contexto**: todos los hechos sociales deben contextualizarse en otros que hayan sucedido en las diferentes dimensiones de lo social: política, cultural, económica, ambiental, etc.
- Principio de **multiperspectiva**: ligado a los conceptos anteriores desde el momento que son los actores sociales los que construyen diversas visiones y explicaciones de los fenómenos sociales, tanto en la realidad social como en el momento de conocerla científicamente. La importancia de este concepto radica en la posibilidad de enseñar al alumnado las diferentes interpretaciones y puntos de vista que se pueden construir frente a un mismo hecho, al mismo tiempo que puedan identificar los intereses de determinados sujetos sociales puestos en la construcción de los mismos.
- **Unidad**: nos permite conocer que todos los seres vivos, animales y plantas, están formados por células, entendidas como la unidad estructural y funcional de un ser vivo. La aproximación al concepto de unidad, como así también al de diversidad de la vida, sientan las bases para que, conforme avancen en su nivel de escolaridad,

36 Cabe aclarar que la noción de causalidad de ciencias naturales introduce para este proyecto cuestiones relacionadas con los sujetos sociales y la multidimensionalidad de lo social.

los niños y las niñas puedan comprender los procesos de evolución biológica y el papel de la biodiversidad en estos procesos.

- **Diversidad:** concepto que referencia la variedad de animales y vegetales existentes en la naturaleza. Los seres vivos presentan una serie de características comunes y al mismo tiempo una enorme diversidad de formas. Es decir, la diversidad es una característica más de la materia viva como lo es su unidad e involucra aspectos variados. Este concepto también nos permite dar cuenta de la multiplicidad de actores y procesos sociales.
- **Conflicto**: concepto capaz de dotar las informaciones de que disponen los niños y las niñas de un marco explicativo general. En el campo social, convivir en la diversidad implica tener conflictos, es un fenómeno continuo y constante en la interacción humana y puede trabajarse en el aula en sus diferentes ámbitos: social, político, económico, escolar, mediático… e identificar los modos en que las sociedades pasadas y presentes los resuelven.

Criterio de organización de los contenidos: formulación de problemas/ recorte didáctico

Tal como expresamos más arriba el ambiente se nos presenta como una totalidad compleja para cuya indagación es necesario el diseño de **problemas** ya que los mismos crean un espacio de aprendizaje en el que los y las docentes alientan a los niños y las niñas a indagar, pensar y resignificar los saberes previos en marcos más amplios y diversos. El aprendizaje basado en problemas promueve la metacognición al apelar a estrategias tales como la búsqueda de información, el análisis de los datos que proporcionan diferente tipo de fuentes, la construcción de hipótesis y la comparación del propio recorrido con el del grupo clase (Torp y Sage, 1998).

La selección de ejes y problemas se vincula estrechamente a la noción de recorte didáctico que implica:

> *La operación de separar, de aislar una parcela de la realidad coherente en sí misma, con una racionalidad propia, y a la que uno podría acercarse como si lo hiciera con una lente de aumento. Focalizar la mirada en una parcela de la realidad, reconocer los elementos que la conforman, analizar las relaciones que los vinculan entre sí, encontrar las lógicas explicativas de la misma, puede resultar de utilidad para explicar la sociedad en una escala más amplia. (Gojman y Segal, 1998)*

El autor del recorte es el docente y es quien decide qué recorte del ambiente convertirá en objeto de indagación para analizar el juego dialéctico entre elementos culturales y naturales (personas, animales, plantas, necesidades, vínculos, materiales, objetos y recursos materiales, roles, trabajos, historia, formas de organización, pautas culturales, etc.), al mismo tiempo que supone adoptar un marco conceptual explicativo para la selección y abordaje

de los contenidos, definiendo tiempos y espacios acotados, a partir de los cuales se define una puerta de entrada/problemática a la temática seleccionada y se diseña el itinerario de actividades para el logro de los objetivos (DGCyE. Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial).

Por otra parte, a la hora de enseñar los conceptos estructurantes detallados no puede obviarse la relevancia pedagógica de la **narración,** el **juego** y las **salidas educativas.**

El discurso narrativo como estrategia didáctica constituye un recurso formidable para iniciar a los niños y las niñas en la dimensión temporal, en especial en el concepto de duración(es), a través del orden del relato y desde allí al conocimiento social e histórico.

Las ***imágenes***, no son ajenas a ese discurso, dado que las mismas se multiplican día a día en la vida cotidiana y también son formas de narrar, son poderosos vehículos de transmisión de ideas, valores, emociones, miradas del mundo. Las imágenes tienen la capacidad de hacer ingresar temas, preguntas, problemas que tal vez por las vías habituales no entrarían. El desafío consiste en sacarlas del lugar subordinado de ser meras ilustraciones y tener en cuenta sus poderes, su polisemia, su relación con la palabra, la imaginación y los distintos modos de mirar.

Al mismo tiempo la narración proporciona un ambiente cómodo y hospitalario para la fantasía y la imaginación y, desde allí, se liga al juego. La experiencia cultural del niño o de la niña como ser social comienza con el vivir creador y su primera acción es el juego. El sujeto que aprende es portador de una herencia lúdica, la que re – crea desde su subjetividad, y que le es transmitida tanto por sus pares como por los adultos y las adultas. Por ello, el jugar es una actividad individual y colectiva; en la comunicación social que esto supone reside el valor del juego como experiencia cultural (Winnicott, 1987). Es la escuela la que abre las puertas al conocimiento de esas experiencias culturales que conforman identitariamente a las infancias y que proporcionan herramientas para pensar/organizar juegos de simulación desde los cuales generar empatía con los sujetos sociales que se hacen presentes en las diferentes temáticas abordadas.

Para conocer experiencias distintas a las propias el trabajo con diferentes fuentes de información es fundamental en la construcción del conocimiento del área. Entre estas podemos considerar los textos escritos, los testimonios orales, las entrevistas, las ilustraciones, las pinturas, las fotografías, los planos, los objetos, las construcciones, las películas y videos entre otras.

Por último, y no por ello menos importante, las salidas educativas son por demás significativas en la indagación del ambiente, ya que posibilitan al alumnado observar de cerca aspectos centrales de los problemas que estudian, enriqueciendo la comprensión de las temáticas abordadas. Un recorrido por el barrio de la escuela o la salida por alguna plaza emblemática para registrar las huellas de la memoria constituyen, por un lado, oportunidades de mirar con otros ojos espacios que alumnos y alumnas transitan cotidianamente y, por otro, una invitación a hacerse preguntas, escuchar otras voces, mirar otros objetos, conocer diversas historias.

Contenidos Conceptos Eje: vida cotidiana y ciudad	Posibles preguntas/problemas	Modos de conocer
Los seres vivos del entorno cercano y lejano. Unidad Diversidad. Interrelaciones		
● Indagación de las características comunes y diferentes de los seres vivos. Comparaciones. Relaciones. Caracterización de los ambientes en que viven. Reconocimiento y comparación de diversos animales y plantas. Áreas protegidas y Parques Nacionales como espacios creados social e históricamente para proteger la biodiversidad de un espacio natural. Nosotros y los otros: nuestro cuerpo, su cuidado, la higiene. Las vacunas como requisitos para la salud comunitaria. Diversas formas de alimentación. Los requerimientos nutricionales. La producción de alimentos en la casa. La conservación e higiene de los alimentos Valoración y cuidado de la intimidad propia y de los otros y las otras.	● ¿Qué plantas y animales podemos encontrar en el ambiente seleccionado para su estudio? ¿Por qué hay diversidad de plantas y animales? ¿Nos detenemos a indagar sobre alguno/s de ellos? ¿Cuáles? ¿Qué características poseen? En los animales que observamos: ¿Cómo es su locomoción, reproducción, hábitos alimentarios? Las plantas que observamos: ¿son todas iguales? ¿Qué estructuras tienen? ¿Por qué hay una huerta en la escuela? ¿Qué es una huerta? ¿Cómo se relaciona con otras huertas? ¿Qué podemos plantar y/o sembrar? ¿Quiénes trabajan en la huerta de la escuela? ¿Qué diferencias y similitudes hay entre la huerta de la escuela y una huerta familiar? ¿Quiénes trabajan en las diferentes huertas? ¿Cómo debemos cuidar las plantas? ¿Qué animales podemos encontrar en ellas? ¿Por qué decimos alimentación saludable? ¿Qué comemos en la escuela? ¿Todos tenemos acceso a la alimentación saludable? ¿Por qué? ¿Por qué en la escuela piden el calendario de vacunas? ¿Cuáles son? ¿Para qué?	● Reconocimiento y comparación de características comunes de diferentes animales (su locomoción, hábitos alimentarios, cuidado de las crías, etc.) El ambiente en que viven. Reconocimiento y comparación de características comunes y diferentes de las plantas: raíz, tallo, hojas, flores, frutos. El establecimiento de relaciones entre estructura y función. La observación de cambios en las plantas, y en sus partes. El ambiente en que viven La observación del proceso de germinación de la semilla en diferentes sustratos. Sembrado de semillas y/o trasplante de plantines. Requerimientos nutricionales para su crecimiento La huerta como espacio socioeducativo y productivo, en el que es posible visualizar y estudiar las características y conceptos enunciados, la identificación de algunos productos que obtenemos de las plantas ya sea para alimentación u otros usos como por ejemplo leña, madera, papel, etc. Observación y reconocimiento de las diferentes partes del cuerpo humano. Los cambios y permanencias a lo largo de la vida (cuando eran bebés, al año, en la actualidad). Entrevista a diferentes actores para indagar sobre las diferentes formas de alimentación. Indagación en diferentes tipos de fuentes (textos, imágenes, videos) Sistematización de la información por dictado al maestro, organización de pequeños textos, grabaciones, selección de fotografías, etc.

La vida cotidiana en la escuela

● Los diferentes espacios del Nivel Inicial y Primario (aulas, patios, cocina, biblioteca, pasillos, sanitarios, dirección, laboratorio, talleres, la huerta etc.) para visibilizar sus particularidades. Los tiempos. La entrada, la salida, el desayuno, los talleres, las efemérides. Los objetos presentes en la escuela: materialidad y vestigio de múltiples indicios y relaciones sociales. La identificación de las funciones de los objetos y artefactos; los diferentes materiales que los componen y algunas características. Los diferentes actores sociales: alumnos, docentes, directivos, preceptores, bibliotecarios, auxiliares: trabajos que cada uno realiza. Las normas que organizan el día a día escolar. Horarios, normas de convivencia, distribución de tareas.	● ¿Cómo se organiza el espacio de la sala para aprender y comunicarnos con los pares? ¿Cómo se organizan los otros espacios de la escuela? ¿A qué está destinado cada uno de ellos? ¿Por qué hay patios? ¿Por qué la escuela tiene biblioteca, laboratorio, taller de carpintería, taller de cocina, huerta? ¿Qué actividades se desarrollan en esos espacios? ¿Quiénes trabajan en ellos? ¿Qué otros trabajos se realizan en la escuela? ¿Quiénes los hacen? ¿Qué objetos encontramos en los diversos espacios de la escuela? ¿Cuál es su historia? ¿De qué material están hechos Ejemplo: ¿Por qué la escuela tiene un laboratorio? ¿Qué funciones cumple el o la ayudante del laboratorio? ¿Qué experimentos podemos realizar en el laboratorio? ¿Qué cambios podemos observar en los materiales? ¿Para qué sirven los diferentes instrumentos que se guardan en él (tamices, lupas, goteros, etc.)? ¿Qué normas organizan la escuela? ¿Quiénes las deciden? ¿Por qué debemos respetarlas? ¿Qué acuerdos debemos construir en la sala? ¿Cómo cuidamos los pasillos, las salas, la cocina y los baños? ¿Qué trabajos realizan los diferentes actores de la escuela? ¿Quiénes ejercían esos roles cuando se fundó la escuela?	● Exploración y observación de los diferentes espacios de la escuela. Registro de los diversos espacios, diversos formatos, dibujos, fotografías, grabaciones, etc. Comparación de los tiempos y espacios de la escuela con los de los diversos hogares Observación y comparación de las características de los objetos que allí encontramos, y construidos con diferentes materiales, analizando sus propiedades, características, forma, textura, flexibilidad, dureza, etc. Identificación de los distintos tipos de cambios que ocurren en esos materiales, por ejemplo, cuando se mezclan, se separan, se enfrían o se calientan, se mojan, se tiñen, se queman, etc. La observación y experimentación del comportamiento de diferentes materiales, Búsqueda de información sobre el uso de los objetos presentes en la escuela en el pasado y el presente. Identificación de cambios y permanencias. Entrevista a los diferentes actores de la escuela Comunicación de la información obtenida a otros niños, niñas, salas, adultas, adultos utilizando diversos formatos. Sistematización de la información por dictado al o a la docente, organización de pequeños textos, grabaciones, selección de fotografías, etc.

La vida cotidiana, la historia personal y la historia colectiva

● La herencia cultural: historias, juegos, rimas, canciones, cuentos, celebraciones, tradiciones alimentarias/culinarias que se transmitieron de generación en generación y que nos constituye histórica e identitariamente. Juegos en la casa, el barrio, la escuela. Cambios y continuidades. Calidoscopio latinoamericano e identidad. (Trabajo interdisciplinario con el área de música para ampliar el repertorio de los niños y las niñas) Las conmemoraciones significativas en la familia, la escuela y la comunidad provincial, nacional, latinoamericana. Comparaciones en diferentes tiempos y espacio. La Historia colectiva que la escuela nos cuenta en sus paredes, bustos, murales, etc.	● ¿Qué celebraciones son significativas para las familias? ¿Los cumpleaños, casamientos, fiestas barriales, otras? ¿Por qué la escuela tiene un calendario con fechas para recordar? ¿Qué se recuerda en cada una? ¿Todas las escuelas celebran las mismas fechas? ¿Por qué? ¿Por qué aparecen en esas fechas solo nombres de hombres/próceres? ¿Las mujeres dónde estaban? ¿Por qué no se nombra a todos los hombres y todas las mujeres anónimas que también hicieron historia? ¿Cuáles son los juegos que conocen y se transmiten de generación en generación en las familias? y en la escuela? ¿Quiénes los jugaban? ¿Cómo? ¿Son siempre los mismos o se han modificado a lo largo del tiempo? ¿Por qué se diferenciaban en tiempos de fundación de la escuela juegos de nenes y nenas? Calidoscopio latinoamericano. ¿Qué melodías, relatos, tradiciones se reiteran en diferentes tiempos y espacios latinoamericanos? ¿Qué características tienen esas melodías, relatos? ¿Qué personajes aparecen? ¿Qué actividades realizan unos y otras?	● Búsqueda de información en diversas fuentes sobre historias familiares, juegos, rimas, canciones, cuentos, celebraciones. Participación en juegos para producir memoria corporal. Comparación de juegos, cuentos, canciones en diferentes tiempos y espacios. Observación de objetos, bustos, murales, carteleras, dibujos en la escuela para desentrañar las historias que nos cuentan Registro de cambios y permanencias de esas historias. Identificación del formato escolar y la separación de niños y niñas. Repensar ese ordenamiento en el presente. Escucha y comparación de las diversas canciones latinoamericanas que se seleccionan. Confección de entrevistas. Escucha de testimonios. Comunicación de la información obtenida a otros niños, niñas, salas, adultas, adultos utilizando diversos formatos. Efemérides: conversación con las docentes sobre la importancia de la fecha, lectura de carteleras, participación en actos escolares, búsqueda de información. Comparación de esas celebraciones en diferentes tiempos y espacios. (Ver documento de Efemérides de la escuela)

La vida cotidiana y su relación con las instituciones, el trabajo y la tecnología

● El establecimiento de relaciones entre las funciones que cumplen diversas instituciones y los trabajos que en ellas se realizan. Escuelas, hospitales, museos, bibliotecas. Delegación municipal, el registro de las personas, la información turística, los comercios. Características y funciones. Circuitos productivos. Reconocimiento del proceso de producción, trabajos y actores sociales que los mismos implican. La producción en pequeñas fábricas y artesanal. actores sociales involucrados. Ej. El cordón hortícola de la ciudad Medios de información y comunicación. los diarios, revistas, televisión, fotografía, cine, internet, radio. Una mirada particular a la radio de la Universidad. Utilización de estos formatos de información y comunicación para sintetizar lo trabajado en la puesta en común, secuencias, proyectos.	●¿Quiénes trabajan en la huerta, la fábrica, la producción artesanal? ¿Hay diferencia entre los trabajos de varones y mujeres? ¿Por qué hay ferias de productores/as? ¿Dónde y cómo producen los vegetales que allí se comercializan? ¿Pueden sembrarse en la huerta de la escuela? ¿Qué otros productos alimenticios se comercializan allí? ¿qué nos dicen los y las productores sobre el trabajo? ¿Para qué sirven los medios de comunicación, información? ¿Por qué la Universidad de La Plata tiene una radio? ¿Hay otras radios en la ciudad? ¿Todas son iguales?	●Salidas educativas. Observación y registro. Comunicación en diversos formatos de las salidas efectuadas. Búsqueda de información en textos, imágenes, videos, etc. Sistematización de la información por dictado al maestro, organización de pequeños textos, grabaciones, selección de fotografías, etc.

La vida cotidiana en la Ciudad de La Plata y otros espacios cercanos/lejanos

● Los espacios públicos. Características y cuidado. Plazas, parques, el Paseo del bosque, teatros, bibliotecas, museos, Comedor universitario, facultades, guardería, planetario, la feria de productores, el observatorio. Las funciones que cumplen y los trabajos que se realizan en ellos. Cambios y permanencias a través del tiempo. El uso de diferentes tecnologías. La vida cotidiana en los diferentes espacios de la ciudad. Indagando el barrio de la escuela: características, instituciones, problemas ambientales Similitudes y diferencias con otros barrios. Trabajos, organización social, tecnologías, vínculos con el paisaje. Sitios, construcciones, objetos, rituales, tecnología, diversiones, propuestas culturales. El abastecimiento de alimentos, agua. Los problemas ambientales en la ciudad y la escuela: la contaminación, el camino de la basura, el cuidado del espacio público. Normativa. Las responsabilidades de los diferentes actores: funcionarios, ciudadanos. Acciones de concientización para la comunidad. La circulación por la ciudad: peatones, bicicletas, motos, autos, colectivo, tren. Normativas. Cambios y permanencias. Las experiencias que realiza la Universidad en nuevas energías para el transporte: micro eléctrico.	● ¿Qué características tiene la Ciudad de La Plata? ¿Todas las ciudades son iguales? ¿Dónde se ubican las áreas comerciales, industriales, educativas, recreativas? ¿Qué es el espacio privado y el público? ¿Qué normas organizan la vida colectiva en la Ciudad? ¿Quiénes trabajan para mantener los espacios públicos? Las plazas: ¿por qué vamos a la plaza? ¿Qué plazas hay en la Ciudad? ¿Quiénes trabajan en las plazas, etc.? ¿Por qué hay ferias en las plazas? ¿Cómo cuidar las plazas? ¿Por qué es importante que haya vegetación en las plazas? ¿Por qué los monumentos que hay en las plazas solo recuerdan a los varones? ¿Hay algún monumento/calle dedicada a una mujer? ¿En qué barrio se ubica la escuela? ¿Qué medios de transporte me llevan a la escuela? ¿Qué paisaje rodea a la escuela? ¿Es un espacio originariamente natural o construido? ¿qué elementos del mundo natural encuentro? ¿Cuáles son los beneficios de la vegetación en la ciudad, los usos de los jardines, parques, en el bosque, etc.? ¿En qué se parece/diferencia el barrio de la escuela y el barrio donde vivo? ¿Por qué hay Universidades y Museos? ¿Qué es un Museo? ¿Por qué hay un lago?,¿es natural o artificial? ¿Habrá vida en ese lago? ¿Qué problemas tiene el barrio de la escuela? ¿Cuáles son las fuentes de contaminación del aire? ¿Qué efectos produce en la salud? ¿Qué medidas podrían tomarse para controlar la emisión de gases? ¿Los problemas del barrio de la escuela son similares a los de los otros barrios de la Ciudad? y de otras ciudades? ¿Cómo llega el agua a la ciudad? ¿Y a la escuela? ¿Para qué usamos el agua en la escuela, la casa, la ciudad? ¿Por qué es importante beber agua? ¿Por qué el agua es un derecho humano? Los sonidos en la escuela y en la calle: ¿de dónde provienen estos? ¿es igual el ruido que el sonido? ¿Por qué los ruidos contaminan? ¿Qué hacemos con la basura? ¿Cómo se eliminan los residuos en la ciudad? ¿Y en la escuela? ¿Qué acciones realiza la escuela en su interior? ¿Por qué?	● Salidas educativas. Observación y Registro. Entrevista a los diversos actores sociales. Comparación de los relatos de los diversos actores. Planteo de hipótesis. Búsqueda de información en diferentes fuentes. Escucha de diversos relatos. Sistematización de la información por dictado al maestro, organización de pequeños textos, grabaciones, selección de fotografías, etc. Observación, registro y búsqueda de información sobre los problemas ambientales (ej. La basura, el ruido) Identificación de los diversos actores en las problemáticas abordadas. Planteo de soluciones para los problemas abordados.

EVALUACIÓN

La evaluación es una construcción colectiva en la que intervienen los y las docentes. Implica reconocer y comprender los procesos involucrados en el aprendizaje y considerar los puntos de partida de la totalidad y de cada uno de los niños y cada una de las niñas. Los aprendizajes son considerados indicios de progreso que a lo largo de las trayectorias escolares irán alcanzando en forma gradual.

Posibles indicadores:

- Se interesa por la indagación de variados contextos del ambiente.
- Plantea preguntas nuevas y propuestas de intervención propias de este campo de conocimiento.
- Utiliza estrategias diversas para registrar información del ambiente.
- Confronta sus ideas iniciales con las resultantes de un proceso de indagación.
- Conoce la importancia del cuidado del ambiente y propone soluciones para problemas ambientales sencillos de su entorno.
- Se interesa por conocer la vida cotidiana de comunidades diferentes de las propias.
- Identifica los diversos tipos de relaciones que mantiene con los demás (familiares, amistosas, de compañerismo, de vecindad...).
- Adopta hábitos saludables a partir del tratamiento de temas relacionados con el ambiente y la salud.
- alora los distintos trabajos y su contribución a la satisfacción de necesidades individuales y sociales.
- Reconoce en forma progresiva las propiedades de los materiales y las características de algunos objetos usados en distintos contextos sociales.
- Utiliza diversos lenguajes simbólicos y medios de representación para expresar sus ideas
- Amplía su vocabulario en relación con los contenidos específicos de este campo.
- Participa de las diferentes instancias de juego y lo enriquece a partir de las experiencias y actividades realizadas.
- Reconoce nociones temporales (antes, durante, después, la organización de las tareas de la sala, ayer, hoy, mañana) y de ese modo se aproxima a los múltiples sentidos de las categorías tiempo y espacio.
- Se orienta de forma cada vez más autónoma en los espacios escolares y en las visitas educativas.

2.1.5. Educación Artística

2.1.5.1. Plástica

CONTENIDOS

Para presentar los contenidos en cada nivel, se han establecido ejes que permiten agruparlos, organizarlos y secuenciarlos anualmente, atendiendo a un proceso de diferenciación e integración progresiva y a la necesaria flexibilidad dentro de cada uno de ellos. Además, para enunciar los saberes se tomaron en cuenta, los criterios de progresión, coherencia y articulación al interior del nivel y entre niveles.

Los ejes están atravesados por el contexto socio-histórico-cultural que se extiende de lo micro a lo macro (desde el contexto escolar hasta el contexto social y latinoamericano) y se relaciona con otros contextos con el objetivo de fomentar la interculturalidad y el respeto a la diversidad.

Para el Nivel Inicial, Primer y Segundo Ciclo de la Educación Primaria se definieron los siguientes ejes:

- **Percepción**
- **Producción**
- **Reflexión**

En cada eje se despliegan contenidos que pueden ser abordados en profundidad o articulados con saberes de los demás ejes.

FUNDAMENTACIÓN DE LOS EJES

Eje: Percepción

El eje Percepción refiere a un proceso complejo que articula la experiencia de las representaciones propias y el imaginario colectivo. Como acto cognitivo, permite la elaboración de la información visual desde determinadas estructuras de referencia, construidas social y culturalmente en la interacción con otros sujetos. Las experiencias de apreciación de las imágenes en nuestra cultura se desarrollan desde los primeros meses de vida a través de todos los sentidos. La capacidad natural que el niño o la niña tiene de detenerse a explorar a partir de mirar, tocar, oír, oler, gustar y ver aquello que despierta su curiosidad, y su deseo por descubrir y conocer, requieren del acompañamiento de una persona adulta que la favorezca y la estimule.

Percibir es una vivencia subjetiva que se produce a partir de un estímulo sensorial al que le

otorgamos una significación y afectividad. Así, la identificación de un objeto implica reconocer, es decir, volver a conocer, y recurrir a un saber acumulado del pasado. En la percepción se confronta lo nuevo con lo viejo. El psicólogo y filósofo Rudolf Arnheim (1964) definió "la visión como un acto de inteligencia, es decir que no se trata de una acción pasiva de los sentidos, sino de un proceso en el que participamos activamente y en el que intervienen aspectos emocionales y cognitivos, personales y colectivos".

Eje: Producción

A través de este eje se busca que las producciones den cuenta de la adquisición de conocimiento visual. La producción, así entendida, articula las representaciones simbólicas particulares del mundo visual que surgen de los actos de percepción y del análisis crítico-reflexivo. Comprende la toma de decisiones referidas tanto a los recursos técnicos como compositivos y las manifestaciones visuales (producción y recepción), expresadas en los actos de identificación, modificación, descripción, análisis y relación de las estructuras visuales.

La producción visual conlleva una libertad de expresión que genera una acción con sentido, fruto de una reflexión o elaboración. Desarrollar un momento para exteriorizar un "poner afuera" o un "hacer público" es expresar, transferir significado y vivencias de un individuo a otro. Esta percepción, acompañada de una expresión, hace referencia a un acto de construcción de intenciones (deseo de expresar), un significado (qué expresar), una forma o medio (con qué expresar), un uso del medio (cómo expresar) y un sujeto (para quién expresar). Este conjunto de elementos constituye un acto productivo-creativo que permite entrelazar: quién expresa, la forma en que se representa y el significado que se expresa.

Eje: Reflexión

La reflexión y el análisis crítico son competencias que están presentes en cada uno de los accesos a las manifestaciones visuales.

La práctica sistemática por parte del o de la estudiante de diálogos y reflexiones sobre su propia obra, así como el empleo de un vocabulario correcto, enriquecen los conocimientos adquiridos en la disciplina. El niño o la niña se siente feliz ante una conquista que no debe a nadie sino a su propio esfuerzo.

La educación visual debe nutrirse del entorno en el que se han desarrollado las artes visuales a lo largo de la historia. Esto permite comprender el patrimonio cultural, fomentar la cultura visual aprendiendo a decodificar las ideas e interpretar los mensajes que componen la obra.

Este eje tiene como propósito brindar testimonio acerca de diversos aspectos de la vida social, económica, política y cultural de las obras de arte, consagradas o no, utilizando y reconociendo la cultura de nuestras tradiciones, de los testimonios orales y visuales, las narraciones gráficas de hechos históricos de otras generaciones, para poder así conocer el patrimonio cultural tangible e intangible. Las imágenes permiten no sólo guardar la memoria, sino que, además, influyen en el modo en que los acontecimientos son vistos en su época, ya que en cierta forma actúan como agentes históricos.

Garantizar a los niños y las niñas esta forma de conocimiento es indispensable para poder transitar críticamente el mundo que les rodea y poder construir nuevos discursos arraigados en su tiempo y espacio.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Enseñar plástica es dotar de instrumentos al alumno para que pueda ser capaz de imaginar, crear imágenes, construirlas y desarrollar su potencial expresivo y pueda hacerlo disfrutando del hacer y del mirar.

Se enseña a mirar recurriendo a procedimientos o pasos a realizar con los niños, que serán diferentes en los distintos niveles de escolaridad.

Se enseña "a hacer", pintar, dibujar, modelar, grabar, primero a través de la experimentación particular e individual de cada uno de los niños, pero también en el intercambio y la reflexión sobre lo realizado.

Se enseña comparando los resultados, los logros y los fracasos; conversando sobre qué le pasa a uno cuando dibuja, pinta o modela: reconociendo que las sensaciones y las emociones juegan un papel importante en estos aprendizajes, ya que uno se involucra "como persona" al realizarlos (Ema Brandt, 1998)

Como hemos expresado en la fundamentación, la Educación Artística resulta muy importante en la formación del estudiantado, dado que su objetivo primordial es la apropiación de conocimientos que permitan la interpretación estético-artística de las producciones y bienes culturales y simbólicos, lo que conlleva el abordaje del pensamiento crítico, abstracto y divergente, necesario para una actuación ciudadana plena. La enseñanza del arte en la escuela constituye una vía para que niñas y niños aprendan a elaborar e interpretar modos de decir, o sea, que puedan desarrollar la competencia estético expresiva con tiempo, paciencia y trabajo, integrando, conceptos, haceres y actitudes que permitan producir y comprender mensajes estéticos.

De este modo, resulta significativo considerar el trabajo con la observación y la memoria visual para que los alumnos y las alumnas puedan resignificar y transformar su entorno por medio de intervenciones artísticas (efímeras o permanentes). Con la visita a talleres de artistas, museos, galerías y lugares de arte público, se buscará desarrollar la imaginación narrativa y utilizar esas experiencias para reflexionar y producir otras obras.

Así también, puede resultar interesante componer imágenes o figuras partiendo de manchas, colores o de representar figuras o elementos geométricos con masas u otros materiales alternativos para la construcción de imágenes propias. Por ejemplo: en el abordaje del concepto de trama, podrían utilizarse lanas, sorbetes, bufandas, bandas elásticas y otros.

Otra opción posible es descubrir por medio de experimentos el color, la luz y los pigmentos: experimentar con la expresividad de la luz y la sombra para descubrir formas y contrastes.

El docente favorecerá así la exploración en las obras de la relación figura- fondo, el color y el ritmo. Estimulará la búsqueda y el descubrimiento de las diferentes sensaciones de las texturas naturales y artificiales, y las posibilidades de los materiales orgánicos e inorgánicos. Otro desafío para el o la docente será proponer las técnicas pictóricas (collage de papel o mixto, teñido de papeles y telas, sellos, mosaicos, estarcidos, esténcil, dactilopintura, entre otras) y escultóricas (modelado, talla, ensamble, entre otras) a través del color, texturas o materiales. Colaborará con el alumnado en la utilización de los colores y su significación en relación con otras experiencias sensoriales. Enseñará las mezclas utilizando todo tipo de materia para la exploración, desde témperas hasta el papel celofán. Del mismo modo, se podrá descomponer e intervenir reproducciones de obras, realizar ejercicios de rotación o traslación, como así también, de proporciones y dirección de la figura de diferentes soportes.

Se sugiere la preparación y uso del soporte de diversas características, diferentes tamaños, texturados visuales y táctiles (lisos, rugosos, acanalados), de diferentes formatos y de diferentes calidades (poroso, satinado, rígido, flexible, blando, duro), sus materiales y sus diferentes características expresivas.

También será posible: experimentar con formas abiertas o cerradas y con líneas según su forma, dirección y situación espacial de diferentes composiciones figurativas y abstractas en la bidimensión y en la tridimensión; componer organizando la figura según su agrupamiento, dispersión, repetición, diferenciación, ampliación, reducción, yuxtaposición y superposición; y finalmente, elaborar o representar imágenes fantásticas o realistas, fijas y en movimiento, expresando ideas o sentimientos.

En la construcción de las secuencias didácticas será necesaria la profundización y complejización del saber, además de pasar las producciones en la bidimensión al trabajo en la tridimensión.

La lectura de la imagen debe estar coordinada por el o la docente y podrá ser abordada a partir de una lectura tanto objetiva como subjetiva. La lectura objetiva se inicia con la observación y sigue con la descripción, comparación, relación y análisis de los elementos o códigos visuales que componen la imagen. La lectura subjetiva está relacionada con la experiencia estética y emocional. Un aspecto metodológico a tener en cuenta es que la observación y la lectura de imágenes puedan ser libres o dirigidas, y lleven al observador, alumno o alumna, a la búsqueda y comprensión de la información de la obra. Estas lecturas permitirán que quien enseña evalúe la comprensión que ha alcanzado su estudiante y diseñe propuestas que propicien nuevas producciones y una mirada crítica reflexiva.

La selección y la articulación de contenidos deberán contemplar la posibilidad de retomar distintas problemáticas, abordando cada vez distintos aspectos aún no trabajados. Así se promoverán mayores alcances desde sus capacidades simbólicas y un universo visual cada vez más vasto. Es necesario considerar que las propuestas de trabajo no son una mera colección de situaciones inconexas o aisladas entre sí. En este sentido, la organización de secuencias o proyectos de trabajo resulta necesaria para el desarrollo de la tarea. La secuencia de actividades permitirá estructurar un encadenamiento, en el cual el tratamiento de un conocimiento se vinculará con el anterior y el posterior, con el fin de que todos ellos

conformen una visión totalizadora del saber. Así también, se implementarán actividades de cierre en el aula, donde el o la estudiante observará, analizará y reflexionará sobre lo producido, y el o la docente realizará devolución de lo trabajado. Se sugiere un cierre de año con el armado de muestras, donde se organicen los espacios de exposición en agrupamiento por grado, por técnica, por temas, etc.

La selección de las obras se realizará como una nueva instancia de aprendizaje, utilizando criterios de selección y organización de las mismas, haciendo énfasis en qué es un curador, qué funciones cumple, cómo organiza y selecciona las obras, entre otros.

Articulación con otros espacios:

El espacio **Artes Visuales** podrá vincularse desde los saberes propios del área con otros espacios, tanto del área artística, como **Música**, o de otro espacio curricular como **Prácticas del Lenguaje**, y apoyarse en una obra literaria, para el armado de obras de títeres, maquetas, recreación de piezas de cerámica o dibujos relacionados con mitos, leyendas, cuentos, entre otras posibilidades.

El diálogo entre las artes visuales y otras disciplinas nos permite desarrollar conexiones que desembocan en un conocimiento más completo y más complejo, que entienda lo que se estudia como parte de un todo y que se pueda comprender desde diversas miradas o perspectivas. Estos cruces entre la plástica y otros espacios curriculares permiten una experiencia global de aprendizaje, donde alumnos y alumnas son sujetos activos, capaces de participar de actividades significativas a las que logran integrar sus propias experiencias.

Es posible estimular la imaginación para la investigación del patrimonio cultural (tangible e intangible) del entorno cercano a los estudiantes, a partir de actividades que permitan un enlace con la lectura de obras y fomenten el desarrollo de una cultura visual. Se recomienda ordenar la lectura comenzando por la percepción; esto permitirá que tanto alumnos como alumnas observen y aprendan a mirar, descomponer y analizar qué elementos visuales conforman la imagen. Se buscará favorecer los intercambios orales para que el alumnado tenga oportunidad de comunicar sus modos de comprender el sentido de la obra. Asimismo, se propiciarán diferentes situaciones que permitan conocer su contexto de creación, favoreciendo la apertura al mundo de la cultura. Estos acercamientos a las obras de la cultura regional, nacional y mundial desarrollarán y ampliarán su sensibilidad estética. Para iniciarse en la lectura de una obra es necesario contemplarla e interactuar con ella como espectador o espectadora. La capacidad y profundización con que cada individuo pueda abordar la lectura de una imagen dependerá de las posibilidades que se le brinden.

Se incentivará a los alumnos y las alumnas en el uso de las TIC para crear o incursionar en la captura y/o la transformación de imágenes, investigando las potencialidades de las herramientas y valorando la producción en su intención artístico - comunicativa. También se las utilizará para realizar presentaciones multimediales e investigaciones en la web como recursos áulicos.

Los medios masivos de comunicación hoy brindan numerosas posibilidades para apreciar, analizar, utilizar, disfrutar y valorar diversas expresiones relacionadas con las artes visuales y cómo ellas inciden, y otras condicionan, a aquellos a los que van dirigidas. Por otro lado, es necesario desarrollar en las y los estudiantes un continuo y sostenido rol crítico y reflexivo frente a dichos medios de comunicación y su actuación social, por lo que el lenguaje visual es un componente sumamente significativo en la consecución de este objetivo. Propuestas áulicas con el uso de aplicaciones digitales serán sumamente significativas en relación con las artes visuales y sus posibilidades como lenguaje.

Se sugiere experimentar y construir producciones integradas con otros lenguajes artísticos como Danza, Música, Escenografía, Teatro, en la creación de máscaras, maquillajes y espacios escenográficos, entre otros, procurando experiencias colaborativas con sus pares y con el grupo de estudiantes, a partir de los saberes de la disciplina.

Las imágenes visuales son los transmisores más potentes de la cultura y las tradiciones. Conocer y reconocer cómo este lenguaje fue central en la vida de los pueblos originarios y otras culturas que ocuparon este territorio dimensionará la función social de esta disciplina. Conocer, diferenciar e investigar acerca de otras realidades dará en muchas ocasiones sustento y cimiento a las artes visuales que rodean cotidianamente el mundo habitual del alumnado.

EVALUACIÓN

El aprendizaje de las Artes Visuales es un proceso y, en consecuencia, el y la docente deben evaluar tanto el producto artístico o la apreciación estética, como la serie de pasos realizados para llegar a éste. La evaluación será formativa y parte integrante del proceso didáctico. Se evaluará al alumno o alumna en proceso individual y grupal.

Para evaluar los aprendizajes en plástica visual, el o la docente debe contemplar la modalidad de trabajo de las clases regulares a fin de que las instancias de evaluación se den en forma similar al planteo de las mismas. Asimismo, proyectar e implementar situaciones y dispositivos de evaluación que permitan valorar los aprendizajes de los núcleos temáticos en su confluencia con los ejes.

Durante la **Educación en el Nivel Inicial**, la evaluación se realizará a partir de la observación directa y constante de las acciones y reacciones de los niños y las niñas; ésta es la herramienta fundamental para realizar este seguimiento responsablemente.

La evaluación podrá ser: casual, focalizada, participativa, individual o grupal.

Cuando los niños y las niñas reconocen su propia imagen y pueden reflexionar sobre lo aprendido, es más sencillo que logren después comprender y darle sentido a lo realizado, reconociendo avances sobre sus últimas producciones.

El criterio de evaluación en este nivel, tomará otro aspecto ya que se deberá ofrecer el acceso al arte para fundar el goce estético y la necesidad del lenguaje plástico en niños y niñas, para conocer el grado de logro de los objetivos y no para emitir una calificación.

CONTENIDOS	
PUNTO	• Agrupamiento/ semejanza/ proximidad • Punto como mancha
LÍNEA	• Tipo de líneas: recta, vertical, horizontal, oblicua, curva, ondulada, quebrada • Intensidad de la línea (gruesa/fina) • Línea como contorno
FORMA	• Las formas simples y complejas en la naturaleza, en los objetos cotidianos, en el espacio cercano • Modos de organización de las formas • Formas orgánicas y geométricas (blandas y duras) • Las formas en el campo plástico • La forma construida con línea • Esquema corporal: rostro y partes del cuerpo • Figura humana, posturas, gestos, estereotipos (ESI)
COLOR	• Colores del entorno y del medio natural • Colores primarios • Mezclas espontáneas con color • Colores secundarios (mezclas) • Color: adición de blanco y negro. • Intensidad del color • Color como construcción de sentido (color simbólico/ estereotipos) • Blanco y negro (valores). Mezclas/gris.
TEXTURA	• Las texturas en el entorno • Texturas táctiles y visuales: calidades y características de las superficies (lisa, rugosa, áspera, suave) • Uso de materiales y herramientas para representar texturas • Grafismos visuales (entramados)
ESPACIO BIDIMENSIONAL Y TRIDIMENSIONAL	• Tamaño: grande, mediano, pequeño • Puntos de vista: cerca/ lejos, arriba/ abajo, izquierda/ derecha, alto/ancho • La figura y el fondo • Superposición y yuxtaposición • Formas volumétricas • Representación en el espacio tridimensional
PROCEDIMIENTOS COMPOSITIVOS	• La imagen como medio de representación y materialización de ideas • Exploración con diferentes materiales, herramientas y soportes • Modos de producción (collage, dibujo, pintura, sellado, modelado, etc.) • Observación y conocimiento de producciones plásticas visuales de artistas de diferentes disciplinas (fotografías, ilustraciones, pinturas, etc.) • Experimentación del montaje de obras en diferentes superficies

2.1.5.2. Música

PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA

- Generar espacios que promuevan la construcción de herramientas que potencien el desarrollo de la autonomía en la producción musical, tanto individuales como grupales.
- Generar espacios que promuevan la toma de decisiones interpretativas a partir de la construcción de criterios propios de análisis para la selección y la organización de los materiales sonoros en el espacio y en el tiempo.
- Generar espacios que promuevan una escucha atenta y activa, a partir de una actitud interpretativa de las manifestaciones musicales considerando la posibilidad de diversas interpretaciones de un mismo hecho musical.
- Promover la participación en proyectos musicales colectivos, de ejecución vocal e instrumental.
- Proponer situaciones de enseñanza que favorezcan el desarrollo de la noción témporo - espacial propios de la música.
- Generar situaciones de enseñanza que promuevan la conceptualización, a partir del desarrollo de la percepción, la producción, la reflexión, la representación y la abstracción como modos específicos de conocimiento musical.
- Promover la progresiva comprensión de algunas relaciones entre los diferentes lenguajes artísticos, entre el arte y la tecnología y entre el arte y las demás áreas de conocimiento que se desarrollan en la escuela.
- Promover situaciones de enseñanza que incorporen la tecnología como un recurso para la enseñanza de la música.
- Promover la realización de audiciones y muestras de las producciones propias, como parte del proceso de producción.
- Generar ámbitos que propicien el desenvolvimiento en los distintos roles que supone la participación en la interpretación del hecho musical: compositor, arreglador, ejecutante, público.
- Generar espacios de intercambio que colaboren en la construcción de la propia identidad centrada en la interculturalidad y la convivencia en diversidad, a partir del respeto, valoración y comprensión de las manifestaciones artístico-culturales diversas.
- Promover situaciones de enseñanza que aborden el reconocimiento de las relaciones entre las manifestaciones artísticas, los contextos culturales, políticos, económicos y sociales.
- Conocer y reconocer los diversos ámbitos de circulación de la música; tanto los tradicionales como no tradicionales; coadyuvando a la construcción de una mirada crítica e interpretativa de los medios de comunicación.
- Promover situaciones de enseñanza que favorezcan la utilización del cuerpo y del movimiento como recurso gestual para la apropiación de los contenidos específicos de la música.

PROPÓSITOS DEL NIVEL INICIAL

- Generar situaciones que promuevan la participación y el disfrute de la audición de obras musicales de diversos tipos y procedencias, del ámbito local y/o remoto, en forma directa y/o a mediatizada por recursos tecnológicos.
- Generar espacios que promuevan una escucha atenta y activa, tanto de sus producciones como de las de sus pares.
- Generar situaciones que promuevan el conocimiento y la valoración de manifestaciones musicales de diversos géneros y estilos expresando sus percepciones y opiniones a través de la palabra y/o distintos medios.
- Promover la participación del alumnado en proyectos musicales colectivos de ejecución vocal e instrumental, partiendo de la exploración de los instrumentos musicales y de la propia voz.
- Generar espacios de producción que promuevan el desarrollo de la emisión de la voz desde el canto y de la voz hablada posibilitando la exploración de la propia voz y a partir de ello el desarrollo de recursos interpretativos[38].
- Proponer situaciones de enseñanza que favorezcan el desarrollo de la noción témporo-espacial de la música a partir de la identificación de similitudes y diferencias en el transcurrir musical.
- Promover situaciones de enseñanza que favorezcan la utilización del cuerpo y del movimiento como recurso para iniciarse en la apropiación de los contenidos específicos de la música a partir de la imitación y la exploración de movimientos libres y/o pautados en relación con la música que escuchan.
- Generar espacios de participación en juegos grupales, a partir de una música determinada, con diferentes acciones tales como percusión instrumental y corporal, movimientos con desplazamientos, mímicas y gestos.
- Promover la realización de audiciones y muestras de las producciones propias, como parte del proceso de producción.

LOS CONTENIDOS

La organización de los contenidos

Los contenidos se organizan de acuerdo a tres dimensiones: los materiales[39], su

38 La denominación de recursos interpretativos se refiere en este caso a la posibilidad de cantar variando la intensidad, o realizando variaciones en la entonación del sonido. Otra denominación frecuente es la de recursos expresivos. Si bien ambas denominaciones refieren a lo mismo, optamos por la denominación recursos interpretativos, ya que en esta se explicita una toma de decisiones en torno a cómo se produce la música.

39 Entendemos a los materiales como toda "materia prima" que mediante diferentes procesos y transformaciones se "materializa en obra/música. De este modo, un sonido, una célula rítmica o melódica pueden ser materia compositiva. La obra es en este sentido una transformación de los materiales, una consecuencia de la interacción entre ellos y el trabajo humano, que le agrega un plus de sentido, un valor." (Alvides, Belinche, 2015)

organización[40] y la interpretación[41]. Cada una de ellas incorpora los diferentes modos de acceso al conocimiento musical; la percepción, la producción y la reflexión, todos ellos atravesados por la interpretación[42]. Tal como quedara explicitado en la fundamentación, el enfoque de la enseñanza de la música en la escuela sienta sus bases en el abordaje de estos modos de conocimiento musical. La percepción, la producción y la reflexión implicadas en los procesos de aprendizaje son fundamentales para que los niños y las niñas puedan construir conocimientos musicales que entiendan a la música en su complejidad y a la vez como unidad de sentido.

Producción: involucra la exploración, selección, ejecución vocal e instrumental, construcción, elaboración, improvisación, concertación y representación. Implica el hacer, el operar con los elementos del lenguaje en la elaboración de ideas y su organización en la acción – ejecución – y más allá de ella.

Percepción/recepción: involucra la audición, reconocimiento, discriminación, identificación, descripción, análisis, conceptualización, comparación y relación, codificación y decodificación. Implica diferentes maneras de escuchar y atribuir significados a la música.

Reflexión: involucra el análisis para la formulación de un juicio crítico, identificación de problemas, búsqueda de posibles soluciones implicando la valoración de las propias producciones y las de otros u otras desde los actos de producción y percepción – recepción y su conceptualización.

A su vez habrá una mirada transversal de los contenidos que será abarcativa de todos los años de la escolaridad, conformando una espiral construida a partir de los criterios de diversificación, profundización, ampliación y complejización.

Organización de contenidos en tres ejes.

- **Los Materiales. El sonido. Las melodías. El ritmo**. Estos contenidos representan los materiales.
- **Su organización**. Estos contenidos representan el modo en que se vinculan los materiales en el plano de la sucesión y en el de la superposición; en el tiempo y en el espacio; delimitando los aspectos formales y texturales de la música.

40 Los materiales se organizan en dos dimensiones a partir de relaciones en la organización temporal que ocurren en el plano de la sucesión como la repetición y el cambio, y de relaciones en la organización espacial que suceden en la simultaneidad como la relación entre la figura y el fondo.

41 La interpretación es entendida más allá de su acepción tradicional que la vincula exclusivamente a la ejecución musical; en esta acepción del término, tanto el compositor que dispone y utiliza materiales sonoros y los organiza en función de una intencionalidad, como el oyente, quien a partir de la escucha y el análisis le otorga sentido a la obra, son atravesados por instancias de interpretación.

42 Se entiende aquí a la interpretación, no desde la perspectiva tradicional vinculada exclusivamente a los momentos de ejecución o al análisis, sino que acompaña todos los procesos de producción artística.

- **La interpretación**[43]. Los procedimientos de producción y los procedimientos de percepción. Estos contenidos incluyen aspectos vinculados a la práctica musical, a los procedimientos a través de los cuales los materiales se transformarán en Música: la composición, la realización de arreglos, la sonorización, la concertación grupal, la puesta en acto de la música, la audición y el análisis.

Cabe aclarar que la organización de los contenidos no supone la proyección de propuestas de enseñanza diferenciadas para cada eje, sino todo lo contrario. Las propuestas contemplan el abordaje de los contenidos desde una perspectiva que los interrelaciona.

43 La interpretación es entendida más allá de su acepción tradicional que la vincula a la ejecución musical; tanto quien compone, que dispone y utiliza ciertos materiales sonoros y organizaciones musicales en función de una intencionalidad, como la o el oyente, quien a partir de su análisis le asigna sentido a la obra, son atravesados o atravesadas por instancias de interpretación. Por ello se incluirán en este eje de contenidos.

CONTENIDOS DEL NIVEL INICIAL

Los Materiales[1]

Sonidos del entorno social, cultural y natural.

Referencialidad sonora y ruptura de estereotipos de los sonidos del entorno.

Sonoridad:

contrastante y variación gradual de intensidad en contexto musical.

Fuentes sonoras:

Modos de ejecución, resultante sonora a partir:

**del cuerpo como fuente sonora (palmas, chasquido, voz cantada, voz hablada, susurrada, efectos, glissandos);*

** de instrumentos convencionales, no convencionales*

y materiales sonoros (percutir, frotar, raspar, etc.)

Posibilidades sonoras a partir del material constitutivo (madera, metal, cuero...)

Ritmo:

Ritmos simples y breves en contexto de canción y sonorización con o sin métrica regular.

El ritmo de la palabra: duraciones contrastantes en rimas, cuentos y contextos musicales variados.

Tempo: Lento, moderado y rápido.

Melodía/producciones vocales e instrumentales

Contorno melódico en canciones. Movimientos globales, ascendente y descendente.

Melodías con sonidos de alturas contrastantes.

La Organización[2]

Criterios de Organización formal - la temporalidad y la espacialidad.

Cambio, continuidad y retorno en canciones y obras instrumentales. Forma canción. Estrofas, estribillo y partes instrumentales. Organización responsorial .
Diferentes posibilidades de organización del discurso musical: figura; figura fondo.
La construcción del fondo a partir de la sonorización o instrumentaciones simples. La superposición y la alternancia.

La Interpretación[3]

Sonorización/musicalización a partir de referentes visuales y literarios:

Sonorización de cuentos, relatos y poemas y canciones, partiendo de evocaciones sonoras literales y metafóricas del entorno social, cultural y natural a partir de recursos sonoros vocales: imitación de voces de adultos, de personajes de fantasía, de animales, de sonidos de la naturaleza o el entorno urbano. Sonidos para personajes, imágenes, movimientos, textos, dramatizaciones, adecuando los sonidos a las intenciones con un nivel creciente de concientización.

Criterios de instrumentación y arreglo

Motivos rítmicos breves, en finales de frases y/o en los tiempos de silencio.

Acompañamientos rítmicos a partir de:
*patrones rítmicos simples
*rítmicas sin métrica regular

Procedimientos compositivos

Exploración y puesta en juego de posibilidades sonoras de la voz y el cuerpo en función de la intencionalidad expresiva.

Improvisaciones vocales breves en contexto de canción.

La representación gráfica

Elaboración de partituras analógicas a partir de la utilización de diversos tipos de grafías como modos de organización y registro en las producciones propias y/ó como soporte visual para el desarrollo de contenidos.

Ejecución/Concertación Grupal – criterios interpretativos – roles en la ejecución:

Canto colectivo de canciones al unísono.

Alternancia en los roles de ejecución vocal e instrumental.

Ajustes de entrada y cierres en producciones colectivas.
Intervenciones grupales e individuales.

Acompañamientos instrumentales con ajuste global y puntual, en vivo y/ó sobre grabaciones.

Producción sonora (vocal e instrumental) en diferentes intensidades en contexto musical.

Análisis y audición

Escucha atenta de sonidos, canciones y músicas en vivo y en grabaciones, en períodos de tiempo cada vez mayores.

Escucha e interpretación consciente de las posibilidades sonoras y expresivas de la propia voz y de sus pares: tesitura y características tímbricas.

Reflexión acerca de lo que implica hacer música de manera colectiva.

Reconocimiento de los cambios, las continuidades y las reapariciones de las organizaciones musicales.

Identificación de contrastantes y variaciones graduales en cuanto a intensidad y altura en contextos musicales.

Reflexión acerca de los diferentes modos de ejecución y las resultantes sonoras.

Reflexión sobre los diversos materiales y sus posibilidades sonoras: la superficie, el tamaño, la forma de los objetos y el tipo de material.
El reconocimiento paulatino y de un repertorio creciente de músicas de diferente procedencia geográfica y temporal.

Reconocimiento elemental de planos sonoros y sus jerarquías a partir de la relación de figura y fondo.

[1]Entendemos a los materiales como toda "materia prima" que mediante diferentes procesos y transformaciones se constituye en obra/música. De este modo, un sonido, una célula rítmica o melódica pueden ser materia compositiva. La obra es en este sentido "una transformación de los materiales, una consecuencia de la interacción entre ellos y el trabajo humano, que le agrega un plus de sentido, un valor." (Alvides, Belinche, 2015)

[2]Los materiales se organizan en dos dimensiones: a partir de relaciones en la organización temporal que ocurren en el plano de la sucesión como la repetición y el cambio y de relaciones en la organización espacial que suceden en la simultaneidad como la relación entre la figura y el fondo.

[3] "La interpretación es entendida más allá de su acepción tradicional que la vincula a la ejecución musical; tanto el compositor que dispone y utiliza ciertos materiales sonoros y organizaciones musicales en función de una intencionalidad, como el oyente, quien a partir de su análisis le asigna sentido a la obra, son atravesados por instancias de interpretación" NAP.

EVALUACIÓN

La evaluación será considerada como una actividad sistemática e integrada a las distintas etapas de la tarea pedagógica y tendrá la finalidad de propiciar reflexiones en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es importante señalar que las categorías de 'bien' o 'mal', o de 'correcto' e 'incorrecto' tienen en el arte unos límites un poco más difusos que en otras áreas de conocimiento. Cuando decimos "en la interpretación y en la producción artística pocas son las certezas; es propio del campo artístico la convivencia con la incertidumbre, distante de las verdades universales y de la realidad unívoca" (Resolución CFE 111/10. En 3.2 Desafíos de la Educación Artística en el contexto contemporáneo), estamos abriendo un juego que en cierto sentido es incompatible al menos con las posturas tradicionales acerca de la evaluación. Tampoco las categorías de 'me gusta' o 'no me gusta' dan cuenta de un acceso al conocimiento musical por parte de niñas y niños, sino que forman parte de valoraciones subjetivas vinculadas a las preferencias o gustos musicales. En este sentido, será necesario e importante explicitar cuáles son los conocimientos específicos que se evaluarán y cuáles las posibilidades de realización.

Por otro lado, cabe señalar que la evaluación no mirará solo el producto musical que devenga del proceso de producción, sino que focalizará la atención en el propio proceso de producción y en los contenidos que se abordan en el proceso, en los cambios conceptuales que en ese proceso el niño o niña haya generado y en el modo en que haya podido establecer vinculaciones entre abordajes previos y los nuevos conocimientos.

A continuación, se plantean algunas premisas que orientarán la evaluación en el aula.

El sentido de la evaluación. Entendemos a la evaluación como un proceso que a la par de los procesos de enseñanza, brindará información que permita valorar las distintas instancias de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para re-pensar los procesos formativos y eventualmente reorientar las propuestas de trabajo y las alternativas metodológicas.

El momento de la evaluación. La evaluación no constituye una instancia separada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino que forma parte de este, se lleva a cabo **durante** este proceso.

Evaluar lo que se enseña. En concordancia con este necesario vínculo entre la enseñanza y la evaluación, evaluaremos sólo aquello que enseñamos.

La evaluación de los pares o co-evaluación. Aquello que los niños y las niñas puedan decir acerca de las producciones de sus pares constituye aprendizajes para unos y para otros. Estas evaluaciones muestran puntos de vista que no son otra cosa que las interpretaciones que hacen de las producciones de los pares.

Instrumentos de evaluación: La observación de los procesos de producción, el registro escrito de los procesos de participación, la escucha en vivo y las grabaciones de producciones serán los principales instrumentos para la evaluación y para la co-autoevaluación.

Criterios de evaluación. A continuación, se proponen algunos criterios que se tendrán en

cuenta en las diferentes instancias del proceso de enseñanza y de aprendizaje musical. Los criterios están organizados de acuerdo a los modos de conocimiento planteados como ejes de la enseñanza: la producción, la percepción y la reflexión.

Vinculados a la producción/elaboración/composición (grupal)

- Propuesta de ideas en torno a la producción dando cuenta del conocimiento de los contenidos que se plantean.
- Nivel de participación en los diferentes desempeños de producción como cantar, tocar un instrumento, realizar percusión corporal, sonorizaciones, etc.

Vinculados al análisis de las producciones

- Verbalización de los procesos propios de producción
- Pertinencia/nivel de los análisis realizados, ya sea de producciones propias o de sus pares.
- Grado de utilización de terminología específica adecuada.

Vinculados a la puesta en acto (concertación grupal)

- Postura en la interpretación, atención a los momentos de participación propia y de los pares, escucha atenta de todos los roles en la concertación.
- Ajuste temporal y espacial en la concertación grupal.
- Vínculo que establece con el grupo a partir de la producción.

Vinculados a la reflexión

- Posibilidad de reflexión sobre los procesos de producción propios y de los pares.
- Capacidad de formular hipótesis sobre diversas posibilidades en la producción musical.

La evaluación en las instancias de producción grupal. Una instancia muy frecuente en el aprendizaje de la música es la participación en las producciones colectivas, por ello resulta necesario tener criterios específicos respecto de su evaluación. Durante el proceso de elaboración grupal de una producción musical, se observarán los siguientes modos de participación de alumnas y alumnos:

Respecto del trabajo en equipo:

- Establece diálogos constructivos con el grupo.
- Participa proponiendo ideas en torno a la producción
- Respeta y valora la participación de sus pares
- Opina y discute sobre las decisiones compositivas
- Participa en la toma de decisiones
- Se remite a participar sólo a partir de los que sus pares le indican.
- Participa activamente tocando y/o cantando

Respecto de la producción musical:

- Nivel de adecuación de la propuesta musical de la consigna.
- Ajuste temporal en la puesta en acto de la producción.

2.1.6. Educación Física

PROPÓSITOS

- Proponer situaciones que permitan la constitución de la corporeidad a través del conocimiento del propio cuerpo.
- Propiciar el desarrollo de las capacidades perceptivas, condicionales y coordinativas a través de actividades y juegos.
- Propiciar hábitos saludables y la construcción de valores de convivencia y colaboración vinculados al cuidado de sí mismo o de sí misma, de los y las demás y de los materiales de juego.
- Contribuir a la realización de juegos cooperativos y actividades colectivas y colaborativas para desarrollar la conciencia grupal, la cooperación, el rol durante el juego, el respeto de las reglas, el cuidado de sí mismo o de sí misma y del compañero o la compañera.
- Promover variadas y diversas situaciones de enseñanza que propicien el uso de las habilidades motrices y permitan su desarrollo.
- Promover situaciones que posibiliten al alumno o a la alumna la exploración del espacio y generen conciencia de su ubicación en relación con sí mismo o sí misma, con los y las demás y con los objetos.
- Estimular la participación en los juegos, la dinamización en la asunción de roles y propiciar una disposición favorable y creativa para la invención, modificación de reglas, de espacios y materiales de juegos, brindando igualdad de oportunidades a niños y niñas.
- Incentivar a través de situaciones problemas, la creación de juegos y/o acciones jugadas.
- Proponer situaciones jugadas que posibiliten la relación con el ambiente natural fomentando actitudes de preservación y cuidado del mismo.
- Contribuir a la participación y valoración de juegos tradicionales y no convencionales de nuestra comunidad y de otras.
- Brindar oportunidades para que todo el alumnado pueda expresarse, manifestarse y organizarse con autonomía, permitiéndole comprender la importancia de la diversidad y advirtiendo sobre diferentes formas de discriminación.
- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos
- Integrar a las familias y a otras comunidades educativas a diferentes actividades dentro y fuera de la escuela, promoviendo la articulación y la comunicación que potencien el logro de objetivos educativos.

CONTENIDOS NIVEL INICIAL

EJE: CORPOREIDAD Y MOTRICIDAD

Constitución Corporal

Capacidades Condicionales:

- Percepción de la fuerza, la flexibilidad, la velocidad y/o la resistencia en la resolución de situaciones motrices y ludomotrices.

Capacidades Coordinativas:

- Control del equilibrio y reequilibrio en situaciones estáticas y dinámicas. Variando: altura, apoyos, base de sustentación, tipo de superficies, etc.
- Percepción y reconocimiento del ritmo propio. Adaptación a ritmos externos en diversas situaciones motrices y ludomotrices.
- Coordinación de acciones motrices sucesivas o simultáneas (acoplamiento).
- Orientación y ubicación en el espacio en referencia a los otros y las otras y a los objetos en situaciones motrices y ludomotrices.

Conciencia Corporal

- La predominancia lateral en diferentes acciones motrices y ludomotrices, variando los contextos.
- Reconocimiento y toma de conciencia del propio cuerpo en acciones motrices y ludomotrices.
- Identificación de las partes del cuerpo, utilizando el vocabulario correcto y sus posibilidades de movimientos y funciones.
- Exploración de posturas y desplazamientos, en acciones que impliquen flexión-extensión, movilidad-inmovilidad, rapidez-lentitud y tensión-relajación.
- Las prácticas de cuidado de sí mismo o de sí misma en relación con la alimentación, la salud, la higiene y la actividad física.
- Cuidado del propio cuerpo y el de los otros y las otras, en la realización de actividades motrices.
- La puesta en práctica de actitudes que promuevan la solidaridad, la expresión de la afectividad, el respeto a la intimidad propia y ajena y el respeto por la vida y la integridad de sí mismos o de sí mismas y de los otros y las otras.
- Valoración de los avances en la autoestima y la confianza en sí mismo o en sí misma y en otros u otras como producto de la práctica corporal/motriz.
- La distinción de cuándo una interacción física con otra persona puede ser adecuada y cuándo no lo es y sentirse autorizados a decir “no” frente a estas últimas. (Resolución N° 45/08 2008:19)

Habilidades Motrices

- Exploración y apropiación de las habilidades motrices en diversas situaciones y juegos. Variando los objetos (texturas-peso-tamaño), el contexto y las distancias.
- Combinación y utilización de las habilidades motrices variando los ámbitos (superficies-planos) y formas de realización.
    - De Desplazamientos: correr, trotar, salticar, saltar, caminar, traccionar, empujar, transportar, esquivar, apoyos, rodar, rolidos.
    - De Dominio Corporal: Descubrimiento, registro y toma de conciencia del propio cuerpo en acciones que impliquen flexión- extensión, giros, circunducción de brazos en diferentes ejes y planos, otros
    - De Manipulación: lanzar, pasar, recibir, golpear, patear, picar, conducción de objetos con elementos intermediarios, variando la velocidad y los espacios.

EJE: CORPOREIDAD Y MOTRICIDAD EN EL JUEGO Y EL JUGAR

La acción de jugar y los juegos

- Asunción y apropiación de los roles en el juego. El otro o la otra como compañero o compañera de juego.
- Cuidado del propio cuerpo y el de los otros o las otras en situaciones ludomotrices.
- Aceptación de las decisiones y los resultados favorables y desfavorables.
- Los acuerdos básicos a partir del diálogo en la creación y/o en la utilización de la regla, para que el juego y la inclusión de todos y todas sean viables.
- El conocimiento y construcción de las reglas y pautas de juego.
- El juego como medio de socialización.
- El juego por el juego mismo, como actividad recreativa y placentera.
- Los juegos de persecución y atrape, de relevos, de atención y reacción, su realización y diferentes formas de jugarlos con inferioridad o superioridad numérica, grupales (masivos o por bandos), con y sin refugio.
- Exploración y práctica de juegos de cooperación y oposición, en pequeños y grandes grupos.
- Reconocimiento y discriminación de las posibilidades de juegos en diferentes espacios y ámbitos (entorno-medio), brindando igualdad de oportunidades a niños y niñas.
- Invención de juegos sociomotores y modificación de juegos conocidos.
- Identificación de diversos objetos y sus posibilidades para la utilización en situaciones ludomotrices.

- Los juegos tradicionales y no convencionales de diferentes comunidades, su conocimiento y realización.
- Los juegos cooperativos: de conocimiento, de cooperación, de comunicación, de confianza, otros.
- Jornadas de juegos y/o actividades ludomotrices, con la participación de las familias y otras comunidades educativas.

EJE: CORPOREIDAD EN RELACIÓN CON EL AMBIENTE

- Participación en diversas actividades ludomotrices y juegos en el ambiente natural.
- Conocimiento y práctica de normas para su preservación y cuidado.
- Sensibilización frente a la necesidad de cuidar y mejorar el ambiente social y natural.
- La construcción de valores de convivencia vinculados al cuidado de sí mismos o de sí mismas y de los otros o las otras en el ambiente natural.
- Resolución cooperativa en actividades y tareas en contacto con el medio natural o naturaleza: la participación en actividades pre-campamentiles (armado de carpas, construcción de fogones, cocina rústica, etc.)
- Exploración de las habilidades motrices básicas necesarias para el desplazamiento seguro en diferentes espacios.
- La exploración, descubrimiento y experimentación de juegos y acciones motrices en espacios naturales.
- Juegos cooperativos, de búsqueda, de aventura, tradicionales y no convencionales, en contacto con el medio natural.

OTROS ESPACIOS FORMATIVOS

Talleres

1.1 Nivel Inicial

El Nivel Inicial ofrece los talleres de Biblioteca y de Experiencias estéticas como otro modo de organizar las situaciones de enseñanza en forma complementaria a las propuestas que se desarrollan en las salas.

Los grupos de las salas de 4 y 5 años se organizan en grupos de 15 niñas o niños que concurren una vez por semana a cada taller. Cada taller cuenta con su propio espacio físico, acondicionado en relación con las actividades que allí se realizan.

En las salas de 3 años las docentes de ambos talleres, conformando una pareja pedagógica, trabajan con el grupo completo.

Las propuestas de estos espacios pueden ser específicas de cada uno, estar relacionadas entre ambos talleres, o dar continuidad al trabajo del aula estándar.