



Consejo General de Educación
Gobierno de Entre Ríos

DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

2011

COMISIÓN DE DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Equipo Técnico Pedagógico Dirección de Educación Primaria

Lengua: Prof. Gladys Widmer

Matemática: Prof. Alcira García

Ciencias Sociales: Prof. Marina Maidana

Ciencias Naturales: Prof. Ma. Teresa Battistutti

Educación Tecnológica: Prof. Silvia Colliard

Educación Física: Lic. Sara del Porto

Educación Musical: Prof. Marta Gabás

Artes Visuales: Prof. Susana Icasatti

Colaboradores/as en las áreas:

Lengua: Prof. Marta Zamero

Formación Ética y Ciudadana: Prof. Rubén Victor Pak

Ciencias Naturales: Prof. José Dionisio Árias

Artes Visuales: Prof. Alicia Rosa Cicchitti

Asesora

Lic. Nidia Landi

Colaboradores

Lic. Evelyn Schneider. Dirección de Educación Primaria

Prof. Miriam Hergenreder. Dirección de Educación Secundaria

Mg. María Zaida Cardoso. Dirección de Educación de Gestión Privada

Lic. Patricia Noemí Baglione. Dirección de Educación de Gestión Privada

Prof. Diana Inés Casalongue. Dirección de Educación de Gestión Privada

Melissa Soledad Yonas Fischer. Coordinación de Informática y Sistemas

Laura Lucrecia Dellavedova. Coordinación de Informática y Sistemas

Equipo Administrativo

Equipo Administrativo de la Dirección de Educación Primaria.

INDICE

PRIMERA PARTE

1. PRESENTACIÓN	6
2. INTRODUCCIÓN. ENSEÑAR Y APRENDER EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA	7
3. ENCUADRE POLÍTICO EDUCATIVO	12
4. LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS	16
5. MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR	
5.1 El currículo	21
5.2 La institución educativa	22
5.3 Los sujetos del aprendizaje y la enseñanza	24
5.4 La planificación como recurso para anticipar y revisar prácticas	30
5.5 La evaluación educativa	31
5.6 Apropiación social y pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación	33
5.7 Formación ética y ciudadanía	35
6. BIBLIOGRAFÍA	
Documentos Curriculares	39
7. PROPUESTA CURRICULAR POR ÁREAS	39
8. ESTRUCTURA CURRICULAR	41
9. DESARROLLO DE CADA ÁREA CURRICULAR	42

SEGUNDA PARTE

1. CUESTIONES DE ENFOQUE Y DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES	
1.1 Caminos de producción y apreciación	45
1.2 La Educación Artística redefine conceptos y sentidos	47
1.3 Dos niveles de educación articulados en un mismo proceso	52

1.4 El ciclo sostiene la continuidad de los procesos	53
1.5 Interrogantes para reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza	56

PRIMER CICLO

2. PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA EN EL PRIMER CICLO	58
3. SABERES, CONTENIDOS Y SITUACIONES DE ENSEÑANZA DE PRIMER CICLO	58
4. LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LAS ARTES VISUALES	
Criterios de evaluación del Primer Ciclo	60

SEGUNDO CICLO

5. CUESTIONES DEL ENFOQUE Y DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES PARA SEGUNDO CICLO	
5.1 El ciclo sostiene la continuidad de los procesos	62
5.2 Interdisciplina.	66
5.3 Aportes desde las artes visuales sobre la complejidad	67
5.4 Dos niveles de educación articulados en un mismo proceso	69
6. PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA EN EL SEGUNDO CICLO	70
7. SABERES, CONTENIDOS Y SITUACIONES DE ENSEÑANZA DE SEGUNDO CICLO	
7.1 Situaciones de enseñanza en relación con la práctica del lenguaje visual	71
7.2 En relación con la contextualización de la imagen visual	72
8. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL SEGUNDO CICLO	74
9. BIBLIOGRAFÍA	
9.1 Documentos Curriculares	75
9.2 Bibliografía Recomendada	75

1. PRESENTACION

En la segunda década del siglo XXI ¿qué sentido tiene hablar y presentar un currículum? Políticamente es asumir la responsabilidad de la educación del Nivel Primario de la sociedad de Entre Ríos. Es presentar desde la gestión educativa, las definiciones político-pedagógicas e instrumentales como garantías para que todos los niños y las niñas tengan acceso a la educación como bien público. Como tal, esas garantías de escolarización se constituyen en el fundamento para construir conocimientos y actitudes éticas basadas en los valores.

Para la escuela leer, analizar y trabajar el currículum escolar es repensar las prácticas socio culturales y los cambios que se producen en los escenarios sociales y educativos, es resignificar infancias, familias y contextos; las transformaciones sobre el *qué* enseñar y *qué* aprender en relación a saberes y contenidos; es decidir sobre los *cómo*, *que como estrategias* y recursos impactan en la enseñanza y en los aprendizajes. Es reconocer y asumir otros factores que intervienen en la cultura escolar y en la organización de las instituciones educativas tales como las tecnologías de la información y la comunicación entre otras.

El Diseño Curricular de Educación Primaria comprende un espacio en el que se conocen los fines, se analizan los contenidos, se debaten los procesos y resultados como horizonte formativo para las próximas décadas.

En este Diseño Curricular se pueden visualizar líneas de continuidad y cambios, conceptuales, teóricos y axiológicos. Se ponen de manifiesto en estas definiciones, una diversidad de enfoques y de miradas de escuela, de infancias, de cultura, de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación; de garantías para que todos los niños y niñas en el territorio de Entre Ríos durante seis años de escolaridad, aprendan.

Nos interesa que esos cambios enunciados como horizontes educativos, atraviesen las prácticas y las concepciones de la comunidad educativa y ayuden a comprender la necesidad de educar en una sociedad participativa, democrática y justa, en la que el acceso a los bienes culturales sea un beneficio para todos y todas.

En este sentido, esperamos que esta propuesta se transforme en un currículo inclusivo, produzca efectos sociales y como afirma Connell, R. W en su obra "*Escuelas y justicia social*", otorgue *valoración multicultural y de producción histórica de más igualdad a lo largo del tiempo*.

Prof. Graciela Bar

Pte. Consejo General de Educación

2. INTRODUCCIÓN: ENSEÑAR Y APRENDER EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Los procesos de enseñanza y aprendizaje no se dan en forma aislada. Están situados en una institución social -la escuela - la que está atravesada por múltiples variables que la constituyen y definen. Las cuestiones relacionadas con la política educativa tanto a nivel macro como de la propia gestión, las necesidades del contexto, las decisiones curriculares y los acuerdos que a partir de ello se generan, la dimensión administrativa, los alumnos que a ella concurren, los padres, el personal de maestranza... todos aquellos que la transitan cotidianamente impregnan el espacio escolar y construyen una cultura institucional que le es propia. Los vínculos que se establecen y las posibilidades que generan configuran el estilo de gestión institucional.

Esta institución “vivida”, construida a partir de un marco regulatorio que organiza la actividad escolar, permite generar propuestas educativas valiosas, dando lugar a “distintos modos de apropiación de los saberes, nuevas formas de enseñanza, de organización del trabajo (...), del uso de los espacios y los ambientes de aprendizaje”¹

El currículum, en el ámbito escolar no se constituye entonces, solo desde su carácter prescriptivo sino que, a partir del documento base donde se plasman las políticas educativas del nivel, se construye y se resignifica en lo específico y singular de cada contexto, de cada institución, en la trama del interjuego entre lo instituido y lo instituyente.

Más que contar con un nuevo diseño, interesa responder a las demandas sensibles de cambios que surgen de la sociedad y desde los campos del conocimiento para poder, a través de este currículum común, orientar prácticas -institucionales y de aula- que desarrollen saberes, conocimientos, habilidades y valores para participar en la vida democrática como ciudadanos activos e informados.

Estas innovaciones, requieren de un cambio de paradigma.

Este Diseño ancla en un modelo complejo de mirada de la educación, de la enseñanza, de mejora y de toma de decisiones estratégicas que concibe a la escuela como unidad de cambio y al Estado que asume la responsabilidad de guiar, apoyar, orientar esas transformaciones.

Estamos muy comprometidos en transformar este Diseño Curricular en un recurso intelectual, profesional, de creación de nuevos significados y cambio cultural para que:

- **La escuela** tome decisiones sobre **su proyecto pedagógico** con el fin de que éste se constituya en **el horizonte colectivo** de formación de todas las niñas y niños. En él se repiense los agrupamientos, los espacios, el tiempo de la enseñanza, el acompañamiento de las dificultades de aprendizaje de los alumnos/as como inherentes a los procesos de construir saberes. En este marco, las planificaciones en el equipo de ciclo y en el ámbito del aula implican los acuerdos que procuran garantizar la coherencia en la complejización de los saberes grado a grado y ciclo a ciclo del Nivel Primario.

Un diseño curricular ayuda a poner en debate, al interior de la escuela, los procesos educativos, los logros y las dificultades. Las fortalezas son para continuar y los problemas para afrontarlos en el espacio de decisión de autonomía institucional. Las dificultades no son solo de los alumnos ya que muchas de ellas suelen ser los efectos/consecuencias de acciones pedagógicas que se hacen visibles en ellas, pero que, para superarlas, las prácticas de enseñanza deben ser revisadas institucionalmente.

El Diseño Curricular se plantea como una herramienta inacabada, pues la escuela, como organización, toma decisiones y construye su propuesta con este

¹ ME. Res. 93/09.

marco orientador de las prescripciones. Desde estos acuerdos, los equipos docentes profundizan y resignifican por ciclo esas definiciones. Así mismo, la escuela y la familia, la escuela con la comunidad y la sociedad en general también redefinen aspectos de la enseñanza propios de este tiempo. Desde esta perspectiva los equipos docentes, construyen acuerdos y los plasman en propuestas de enseñanzas situadas y complejas con el propósito de acompañar las trayectorias de los niños y niñas.

En este trabajo y frente a la complejidad del proceso educativo que asumen las instituciones escolares, es indispensable garantizar condiciones de igualdad y de justicia curricular para muchos niños y niñas en estado de vulnerabilidad social y económica.

Se hace necesario entonces, pensar en una nueva lógica del currículum que rompa con la idea de un currículum general eminentemente centrado en lo técnico-didáctico sin considerar lo político-social que ha producido mayor desigualdad educativa, entre escuelas, entre aulas, entre contextos, en un mismo sistema educativo.

Muchos de los niños y niñas han quedado librados a su propio desempeño o a la oportunidad de las familias de poder concretar apoyos extraescolares para aprender o alcanzar la promoción de un grado. Flavia Teriggi² menciona que “... la pobreza afecta de manera grave al conjunto de la población de Iberoamérica...La pobreza infantil está asociada con una exclusión de los servicios las oportunidades que les corresponden, lo que contribuye a perpetuar su transmisión intergeneracional. La situación se agudiza (no solo en la periferia de los conglomerados urbanos) sino en las áreas rurales y se configura como un factor que tiende a reforzar el círculo de pobreza.....Miles de niños en situación de extrema pobreza....., minan su desarrollo y ponen en riesgo su destino escolar, ya que son los que fracasan, repiten o abandonan...Sin desconocer que son necesarias políticas intersectoriales; tenemos cada vez más conciencia que algo sucede dentro de la escuela, causa de que las trayectorias escolares de los más pobres siga interrumpiéndose...”

“Hacer” garantía institucional de obligatoriedad es poder alcanzar logros equivalentes en aprendizajes en el tiempo esperado, para todos. En este Diseño Curricular se retoma el concepto de gestión escolar, institucional, como la función de *ejercer el gobierno de la escuela para desarrollar procesos estratégicos y operativos que aseguren el logro de sus fines.*³

Esta concepción de Diseño Curricular se constituye junto a la idea de dirección, de participación colectiva en el diseño de un proyecto institucional y curricular, de toma decisiones entre los maestros y de evaluación del funcionamiento organizativo que le permite a la escuela pensarse a sí misma y definir su propuesta pedagógica. En este sentido, la propuesta se construye, se comunica, se difunde y se elaboran intercambios para que se pueda encarnar en el devenir cotidiano de la institución escolar. Todo ello se realiza reconociendo la complejidad y la preocupante brecha de desigualdad en el logro de saberes profundizada por condiciones de iniquidad socioeconómica. Desde esta concepción, la inclusión educativa es ineludiblemente una definición pedagógica de nuestros tiempos que debe atravesar los procesos educativos.

• **Los padres y tutores** puedan comprender los nuevos desafíos de enseñanza que el Estado asume, garantizando los saberes, la formación durante este tramo de escolaridad obligatoria y la articulación con la Educación Inicial y Educación Secundaria,

² Terigi, F. “Educar en Ciudades. Segmentación urbana y educación en América latina. El reto de la inclusión escolar”. Prólogo. Fundación Iberoamericana para la educación, la ciencia y la tecnología. 2009. Pág. 16.

³ Carriego, C. “Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa”. Colección itinerarios. Editorial Stella. Argentina. 2005.

también obligatorios. Están convocados para trabajar activamente en pos de esos objetivos en diálogo familia-escuela y comunidad.

- **El equipo directivo** como autoridad formal de la escuela vincula el Diseño Curricular con su formación y experiencia para la realización de cambios y mejoras del proyecto de trabajo escolar. Desde este lugar gestiona la cotidianeidad escolar, construye enlaces con la comunidad y otras organizaciones o redes⁴ para fortalecer la centralidad de la propuesta pedagógica inclusiva y de calidad; en los procesos y resultados para todos los niños y niñas.

Como tal, **el equipo de conducción acompaña la identificación de dificultades en procesos de aprendizaje**, desde una mirada compleja en la que la escuela se interroga sobre las prácticas que los docentes responsables han de cambiar y/o a revisar y no sólo para identificar lo que el niño/a debe superar en situación de dificultad. Auspicia acuerdos docentes por ciclos para ofrecer -a partir de las dificultades detectadas durante la enseñanza- más y mejores oportunidades de aprendizaje a los alumnos en riesgo de fracaso o dificultad escolar. Estimula para que los equipos docentes acompañen de manera sostenida las trayectorias educativas por ciclo de todos los alumnos/as, en especial a aquellos/as que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y que los/as afecta su expectativa de aprender.

Favorece procesos de autoevaluación participativa en la institución, para objetivar las prácticas, conocer las expectativas de los padres y los alumnos sobre la escuela; para retroalimentar las decisiones pedagógicas y transformar el concepto de evaluación en herramienta para la gestión y la mejora de la oferta pedagógica. Compara resultados y la adquisición de saberes socialmente relevantes. Ofrece acompañamiento en el aula a los docentes para desarrollar su enseñanza y promueve acciones reflexivas sobre su práctica, auspiciando procesos de formación permanente y actualización. Propicia que los proyectos de mejora institucional, ayuden a identificar prácticas valiosas para mejorar los procesos educativos.

➤ **Los docentes, como equipo de ciclo**, reflexionan, revisan y acuerdan acerca de los enfoques y la enseñanza, seleccionan contenidos y anticipan la intervención mediante la planificación en equipo. Esto permite la discusión, el debate y los criterios compartidos, en la búsqueda de procesos valiosos para el aprendizaje, que implica el desarrollo cognitivo complejo de todos los alumnos y las alumnas.

Como responsables directos de la enseñanza, repiensen colectivamente, al interior de cada ciclo y en la continuidad de la trayectoria obligatoria de ciclo y nivel, los contenidos escolares, las experiencias, las tareas, las actividades, el tiempo real de enseñanza, la variedad de materiales y recursos para garantizar la enseñanza activa y aprendizajes autónomos.

Discuten y acuerdan un concepto unificado de evaluación educativa y ensayan prácticas evaluativas formativas y democráticas de comprensión y comparación de situaciones de enseñanza, de evaluación de saberes y de variedad de instrumentos para recolectar evidencias (tanto de la enseñanza como de los aprendizajes).

En este sentido, asumen la planificación por ciclo como un recurso colectivo profesional esencial que contribuye para anticipar decisiones complejas y que ofrece marco para las planificaciones de aula y la concreción de las intervenciones didácticas.

⁴ Idem Ob Cit

➤ **La enseñanza en el aula se constituye en el desarrollo de un currículum destinado a la comprensión**, ofrece organización de los saberes, que permite a los alumnos desarrollar su autonomía con recursos y soportes variados que acrecienten el deseo de aprender, investigar, relacionar, discutir, confrontar, argumentar, crear, experimentar, dialogar; pone énfasis en el desarrollo de conceptos y de proyectos que formen habilidades cooperativas y solidarias para la resolución de problemas como camino de elección y de superación.

La perspectiva de la centralidad de la enseñanza se presenta como propuesta inexcusable para abordar el problema del fracaso escolar ya que no es una cuestión individual del niño o la niña sino un problema institucional que debe ser revisado ofreciendo nuevas y diferentes oportunidades de aprendizaje desde el trabajo compartido de los equipos de la institución.

Esta centralidad remite a potenciar la gestión de la clase para lo cual las tecnologías de la información y la comunicación hoy ocupan un lugar relevante. Por ello en cada área curricular del presente documento, se hace mención a la importancia que en los próximos años, cada vez con mayor envergadura, han de desempeñar las TIC. Frente a esta perspectiva, enriquecer las estrategias, ampliarlas permitirá al docente generar nuevos ambientes de aprendizaje donde adquieran relevancia el material multimedia. Tal vez como ya lo anticipan algunos teóricos, el desafío también alcanza ya, no solo en el acceso a la información, sino fundamentalmente a garantizar la comunicación. Esto último implica una postura profesional docente y de la escuela de interacción y comprensión para aprender a aprender, muy diferente a la enseñanza aislada y centrada solo en el docente.

Un Diseño Curricular debe habilitar a las escuelas a poner en juego diversas propuestas de trabajo que permitan *“...no sólo remover los obstáculos de acceso, sino promover aquellas formas de organización institucional y de trabajo pedagógico que se requieren para que todos y todas logren los aprendizajes a los que tienen derecho.”* (Teriggi, F. 2009).

De esta manera, se entiende a la **escuela como el lugar privilegiado de transmisión sistemática del conocimiento y el currículum es la “bisagra” articuladora entre el conocimiento anterior y las nuevas construcciones teóricas** que sustentan las innovaciones en las prácticas educativas. Es así que se propone a directivos y maestros reflexionar sobre los espacios que el currículum habilita, qué lugar se le otorga a “lo ausente”; interrogar acerca de qué conocimientos se transmiten y cómo son transmitidos, qué saberes disciplinares y didácticos se incluyen y cómo se los articula y con qué coherencia epistémica son incluidos, sin perder de vista aquellos conocimientos que son dejados de lado.

Al hablar de conocimiento lo hacemos en referencia a aquellos significados construidos y consensuados socialmente, de carácter provisorio, problematizado y cuestionable.

El conocimiento escolar no es una simplificación del conocimiento cultural⁵ del que deriva, sino un nuevo producto cultural que tiene otras finalidades, funciones y utilidades, además de otras lógicas y circuitos de producción, desarrollo y difusión. Es el que se construye en la interacción y el diálogo entre docentes y alumnos/as. Este intercambio permite, a su vez, la problematización, la interrogación acerca de los objetos de conocimiento, lo que favorece su reconstrucción individual por parte de cada uno de los/as alumnos/as. Posibilita mediante la reflexión y conceptualización de las prácticas de enseñanza, la producción por parte del docente de un saber didáctico.

⁵ Se hace referencia aquí a las interpretaciones erradas acerca de la transposición didáctica que consideran la misma como una “simplificación” del saber erudito, quitándole así al conocimiento escolar su valor científico.

Esta forma de concebir el conocimiento implica entender que el mismo tiene múltiples lecturas al que cada campo del saber aporta diversas perspectivas. **El saber de la enseñanza debe ser reflejo de la complejidad de la realidad y de su conocimiento construido a partir de la interacción con ella.** Esto requiere necesariamente un enfoque didáctico integrador que haga explícitos los acuerdos que propician tanto las relaciones entre los saberes específicos como la articulación significativa de las áreas.

Tener en cuenta la problemática de la repitencia en los procesos de escolarización, es incorporar estas concepciones que requieren ser asumidas respecto de diversas prácticas escolares para dar vida a una propuesta curricular, que pretendemos se plasme tanto en las planificaciones como en la elaboración y ejecución de proyectos, en la elaboración de diagnósticos y evaluaciones, como también en la selección y puesta en marcha de diversas estrategias y recursos didácticos que favorezcan el desarrollo y promoción de las trayectorias escolares.

El Programa integral *Todos Pueden Aprender*⁶, destinado a reducir la repitencia en el primer ciclo, realiza una mirada compleja sobre la misma afirmando que: “...*hacer repetir el grado es un procedimiento usado frecuentemente en las escuelas cuando un niño o una niña no logra los aprendizajes esperados...., está basado en una concepción de aprendizaje, pero que muchas veces no cuenta con criterios claros y explícitos...La repitencia y el abandono escolar afectan principalmente a los pobres...Generalmente cuando el niño o la niña está en riesgo de repetir o abandonar, la explicación de esta situación se concentra exclusivamente en factores personales o del entorno socioeconómico....*”

La repitencia es uno de los fenómenos que describen el fracaso escolar.....La repitencia y el fracaso escolar son problemas institucionales y que afectan seriamente la trayectoria educativa de los niños y niñas..., por tal razón deben ser trabajadas colectivamente....”

Flavia Teriggi⁷ menciona cinco formas de exclusión educativa que a veces aparecen combinadas, pero que deben ser reconocidas por cómo afectan a las trayectorias educativas de los niños y las niñas:

- **No estar en la escuela:** hace mención a los niños y niñas que deberían estar cursando la escuela primaria y no están escolarizados....
- **Asistir varios años a la escuela, y finalmente abandonar:** aunque hay avances importantes en el acceso de la población infantil a la enseñanza primaria, también se manifiestan dificultades para permanecer y avanzar en su escolaridad....
- **Las formas de escolaridad de baja intensidad:** se menciona el desenganche de las actividades escolares, jamás estudian una lección, ni cumplen las tareas, no llevan útiles, y no les importa mucho no hacerlo (Kessler, 2004). Este “desenganche” se puede presentar bajo dos formas: una “disciplinada”, es decir no realiza actividades escolares pero tampoco genera problemas de convivencia en la escuela; la otra “indisciplinada” se suma al no involucramiento en lo escolar los problemas de disciplina o faltas graves...
- **Los aprendizajes elitistas o sectarios:** Connell llamó la atención al mundo pedagógico sobre el hecho que los currículos pueden ser injustos si codifican como

⁶ UNICEF. *Todos pueden Aprender*. Colección. Módulos.

⁷ Teriggi, Flavia. “Educar En Ciudades. Segmentación Urbana Y Educación En América Latina. El Reto De La Inclusión Escolar”. Cap 1:” *La Inclusión Educativa: Viejas Deudas y Nuevos Desafíos*”. Fundación Iberoamericana para la educación, la ciencia y la tecnología. 2009. Pág. 24

cultura autorizada la de sectores específicos de la población; si desautorizan la perspectiva de los menos favorecidos....Lo que conduce a una conclusión política fundamental respecto de la inclusión educativa: aprender lo mismo no es indicador automático de justicia....

• **Los aprendizajes de baja relevancia:** *es otra forma sutil de exclusión cuando los alumnos y las alumnas de los sectores más pobres logran aprender contenidos curriculares que se les presentan y logran avanzar con regularidad en la escolaridad, pero acceden a versiones devaluadas de los contenidos culturales...Esto después les afecta sus posibilidades de seguir estudiando..."*

Si partimos del supuesto que los Diseños Curriculares prescriben a partir de estas preocupaciones, las mismas se constituyen en problemas pedagógicos desde los cuales se considera imprescindible su superación.

En síntesis, **establecer el sentido del Diseño Curricular es hablar de modelo, de fundamentos, de concepciones didácticas, de prácticas educativas, de propósitos que orientan los logros, de criterios rigurosos y consensuados, conscientes y fundamentados. En este sentido, podemos resignificar la tarea de enseñar en función de determinadas cuestiones** en relación con las formas de enseñanza y la necesidad de intervenir para transformarlas.

3. ENCUADRE POLÍTICO EDUCATIVO

El presente Diseño Curricular se sustenta en diferentes normativas. La Constitución de la Provincia de Entre Ríos, establece: *"La educación es el derecho humano fundamental de aprender durante toda la vida accediendo a los conocimientos y a la información necesarios en el ejercicio pleno de la ciudadanía, para una sociedad libre, igualitaria, democrática, justa, participativa y culturalmente diversa. El Estado asume la obligación primordial e indelegable de proveer a la educación común, como instrumento de movilidad social, con la participación de la familia y de las instituciones de gestión privada reconocidas. Promueve la erradicación del analfabetismo, imparte la educación sexual para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, garantiza el acceso universal a los bienes culturales y la vinculación ética entre educación, trabajo y ambiente."*⁸

En el artículo 258 afirma que el Estado provincial asume la responsabilidad de garantizar *"...a los habitantes la igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia, reingreso y egreso en todos los niveles de la educación obligatoria."*

Asimismo, define que los *"...lineamientos curriculares para cada nivel educativo obligatorio, integrarán, de manera transversal, educación con: cultura, derechos humanos, culturas ancestrales, cooperativismo y mutualismo, educación sexual, para la paz y para la no violencia, trabajo, ciencia y tecnología y que "la educación ambiental, los lenguajes artísticos, la educación física y el deporte escolar son inherentes a la educación común..."*⁹

La Ley de Educación Nacional¹⁰ en su Artículo 27° establece que: "La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común" y explicita una diversidad de objetivos:

⁸ Constitución Provincia de Entre Ríos, Sección X. Artículo 257

⁹ Ibidem. Artículo 260.

¹⁰ Ley de Educación Nacional N° 26.206. Argentina

La Ley de Educación Provincial¹¹ establece “el Sistema Educativo Provincial y regula el ejercicio del derecho humano, personal y social de enseñar y aprender consagrado constitucionalmente para todos los habitantes del territorio entrerriano.”¹²

A la vez, afirma que es el Estado Provincial el que “garantiza como prioridad la educación integral, permanente y el acceso a la información y al conocimiento para todos los habitantes.”¹³

Asimismo delega en el Consejo General de Educación la responsabilidad de aprobar “los lineamientos curriculares para cada nivel educativo obligatorio integrándose de manera transversal, educación con cultura, derechos humanos, culturas ancestrales, patrimonio tangible e intangible, cooperativismo y mutualismo, educación para la paz, la resolución pacífica de conflictos, trabajo, ciencia y tecnología y educación ambiental”¹⁴

La misma Ley Provincial de Educación en el CAPÍTULO IV de EDUCACIÓN PRIMARIA establece en los artículos que:

“La Educación Primaria constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de niños y niñas que asegura el derecho personal y social a la educación”¹⁵.

Son objetivos de la Educación Primaria¹⁶:

a) Asegurar una formación básica común a todos los niños y niñas garantizando su acceso, permanencia, reingreso y egreso en condiciones de distribución igualitaria del conocimiento que garanticen la calidad del proceso educativo y sus resultados.

b) Favorecer el desarrollo de contenidos considerados socialmente significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial de la lengua española y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales, las lenguas extranjeras, el arte, la cultura, la educación física y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.

c) Promover la función socializadora de la escuela en un marco de respeto por la diversidad social y cultural.

d) Propiciar el conocimiento y la valoración reflexiva de la tradición y el patrimonio cultural y natural local, regional y nacional.

e) Promover la formación artística y artesanal, la educación física y el deporte, como componentes indispensables del desarrollo integral de la persona y de los grupos, como formas de expresión e interacción social y ética.

f) Desarrollar hábitos de convivencia solidaria y cooperación, construyendo formas pacíficas y racionales de resolución de conflictos.

g) Promover actitudes de esfuerzo, de trabajo y responsabilidad en el estudio, y de estímulo e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las posibilidades de aprender.

¹¹ Ley Provincial de Educación N° 9890. Entre Ríos. Argentina.

¹² *Ibidem*. Título I. Capítulo I. Artículo 1°.

¹³ *Ibidem*. Artículo 2°.

¹⁴ Art. 11°.

¹⁵ Art. 29°.

¹⁶ Art. 30°.

h) Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.”

La citada Ley propone una Educación Primaria que contemple:

- ✓ *“una organización institucional y curricular flexible, de jornada simple, extendida o completa, domiciliaria y hospitalaria y en contextos de privación de libertad.”¹⁷*
- ✓ *Implementar “... proyectos específicos y se otorgarán cargos de maestros, en función de las características institucionales” para “favorecer la integración, permanencia y egreso de la educación primaria se implementarán”¹⁸.*
- ✓ *Promover “la jornada extendida y completa para favorecer el desarrollo de actividades que permitan intensificar la lectura, la escritura, el cálculo y acciones culturales, artísticas, de educación física, deportivas y recreativas.”¹⁹*
- ✓ *Articular “con la Educación Inicial y la Educación Secundaria para facilitar el tránsito entre los diferentes niveles y posibilitar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar.”²⁰*

En referencia a las Modalidades del Sistema Educativo Provincial, la Ley establece que: *“...constituyen las opciones organizativas o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles del sistema educativo, que intentan dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanentes o temporarios, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.”²¹*

En el TÍTULO III, EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA establece que: *““A los efectos de esta ley se entiende que la educación de gestión privada tiene carácter público por cuanto su objeto es la administración de un bien público y social y adquiere entidad sobre la base del reconocimiento de la libre elección de los padres”. (Artículo 99) y que “Los establecimientos educativos de gestión privada confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa o de gestión social integran el Sistema Educativo Provincial y están sujetos al reconocimiento, autorización y supervisión del Consejo General de Educación”. (Artículo 100).*

Tanto la Ley de Educación Nacional, como la Ley de Educación Provincial y los Acuerdos del Consejo Federal de Educación, definen y regulan las diferentes **Modalidades**²² del Sistema Educativo: Educación Especial, Domiciliaria Hospitalaria, Privados de Libertad, Intercultural Bilingüe, de Jóvenes y Adultos, Artística y Rural para la Educación Primaria.

En septiembre del 2010, en Iguazú, Misiones, se aprobó, en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria; el Documento “Orientaciones para el mejoramiento de

¹⁷ Art. 31°.

¹⁸ Art. 32°.

¹⁹ Art. 33°.

²⁰ Art. 34°.

²¹ Art 58°.

²² En el presente documento se hace mención a 7 de las 8 Modalidades en relación con el Nivel Primario.

las trayectorias escolares reales de niños, niñas y jóvenes”.²³ Algunos conceptos esenciales son definiciones político pedagógicas del mismo, son retomadas por el presente Documento curricular.

El Plan Educativo Provincial de Entre Ríos ²⁴2007 - 2011 en su **Presentación** determina que:

En la actual gestión de gobierno, la educación se constituye como una política de Estado, en tanto que es prioridad para construir una sociedad más justa, reafirmar la soberanía, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Consideramos a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social que debe ser garantizada por el Estado, tal como lo hemos definido en la Ley de Educación Nacional. En este sentido, el Consejo General de Educación pone en marcha un Plan Educativo Provincial que permitirá el desarrollo sostenible de una educación de calidad para todos y todas, priorizando estratégicamente la formación integral de las persona. Está sostenido en la justicia social, como condición impostergable para la formación del ciudadano, la convivencia democrática desde la identidad nacional y latinoamericana en vistas a la integración y crecimiento de nuestro país en el contexto mundial.

El Consejo General de Educación posibilitará, a través de las diferentes Direcciones de Planeamiento y de Educación, que las instituciones educativas constituyan un espacio esencial de transmisión, consolidación, creación y recreación de la cultura nacional y popular y un ámbito de producción, reproducción y distribución del conocimiento, considerado como bien social e instrumento de desarrollo y liberación personal y social basado en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a hacer (“Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI”).

*Para alcanzar una Educación de Calidad para Todos y Todas, el Consejo General de Educación sustentará su gestión en los **siguientes ejes fundamentales y líneas de acción**²⁵ que contendrán propuestas pedagógicas pertinentes a cada nivel y modalidad del sistema educativo provincial:*

- 1. Educación, compromiso de la sociedad.*
- 2. Jerarquización de la educación en un nuevo marco normativo.*
- 3. Mejor educación con igualdad de oportunidades.*
- 4. Profesionalización docente.*
- 5. Integración Educación – Trabajo – Producción.*

²³ Este Documento de aprueba por la XXXI Asamblea del Consejo federal de Educación y forma parte del Anexo de la resolución 122/10

²⁴ Puesto en marcha por el Consejo General de Educación. Entre Ríos. Argentina.

²⁵ El desarrollo de los mismos se encuentra en el Plan Educativo provincial “Educación de calidad para todos y todas” y en los Lineamientos Curriculares para la Educación Primaria (2009:9). Entre Ríos. Argentina

4. LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS

La Educación Primaria en nuestra provincia, cuenta con una estructura de **seis años de duración, organizada en dos ciclos de tres años cada uno**, a partir de los seis años de edad, tal como se enuncia en la Ley de Educación Provincial N° 9.890.

Asimismo, con el objetivo de lograr mayor inclusión educativa y continuidad en las trayectorias escolares es de relevancia pedagógica y social **la articulación con el Nivel Inicial en su sala de cinco años y con el 1º año del Ciclo Básico Común del Nivel Secundario**. Esta articulación resulta favorecida por las actuales normativas referidas a su estructura y organización escolar y a la evaluación, tanto al interior de cada ciclo como para la promoción de un ciclo a otro, y de un nivel a otro, siempre en el marco de los Acuerdos Federales del Consejo Federal de Educación²⁶. Éstos ofrecen el marco para garantizar la equidad en el acceso a la educación, la igualdad de oportunidades que propician experiencias diversas de aprendizaje y la movilidad tanto interinstitucional como interprovincial del alumno.

La estructura graduada y simultánea es una de las características que ha adoptado la escuela moderna. Este carácter graduado de la escuela primaria tomó el criterio de agrupar a los niños y a las niñas según el principio de correspondencia entre una edad cronológica determinada y un grado de escolarización para el que se definen propósitos educativos y contenidos escolares. La escuela se tornó así en una institución propia del imperativo de la educación universal: agrupando a niños y niñas con un mismo docente. De esta manera se generó un dispositivo escolar moderno que resolvió la masividad. La clasificación por edades ha sido la principal estrategia macro política para asegurar el mandato de la homogeneidad²⁷.

La perspectiva de la escuela primaria hoy, ofrece la modalidad de **la estructura ciclada** como alternativa superadora de la estructura rígida de lo graduado, otorgando movilidad y comprensión del tiempo, propio de los procesos implicados en los aprendizajes escolares, el que no puede ser concebido como monocrónico, es decir como tiempo regular y único.

Ahora bien, cabe reconocer que **junto a la estructura** graduada y simultánea y la ciclada, se han desarrollado **“otras escuelas”**²⁸, que no siguen este criterio de homogeneización del tiempo tales como los plurigrados o aquellas escuelas urbanas que procuran trabajar con estrategias y otras condiciones pedagógicas que favorezcan las oportunidades de aprender para los niños y niñas cuyas dificultades en sus trayectorias los ha colocado en situaciones de sobreedad.

Desde esta perspectiva surgen otras iniciativas como propuestas institucionales que son ofrecidas como una alternativa posible para trabajar de otro modo con el tiempo y los procesos escolares, para detenerse en lo ya visto, retomar y fortalecer aprendizajes, para generar las mejores condiciones desde el inicio donde los alumnos/as puedan establecer otra relación con el saber.

Con respecto a los **plurigrados, nuestra provincia se caracteriza por un alto porcentaje de escuelas rurales y de islas que tienen esta organización**. Esta situación presenta la realidad de las escuelas hoy, que no permite hablar de una **solamente escuela primaria, sino de múltiples primarias donde la organización de las mismas se complejiza**.

²⁶ Resoluciones N° 214/04; N° 225/04; N° 228/04; N° 146/00; N° 030/93 Consejo Federal de Cultura y Educación.

²⁷ Teriggi, F. “*Las Otras Primarias Y El Problema De La Enseñanza*”. Op. Cit.

²⁸ Teriggi. Op. cit

La organización del plurigrado agrupa a niños y niñas que cursan diferentes grados en una misma sección escolar. Así, quién está a cargo de dicha sección, debe desarrollar contenidos referidos a grados diferentes en condiciones de enseñanza simultánea, teniendo como herramientas propuestas didácticas que han sido construidas según el modo distintivo que ha primado para la escolarización –y aún siguen vigentes-, es decir para la enseñanza graduada y simultánea.

Por otra parte y si bien el manejo no graduado de los contenidos se ofrece como una alternativa posible en la enseñanza y encierra una gran potencialidad, no es una organización que pueda instalarse sin previo estudio y reflexión en las escuelas. Este tipo de modalidad requiere, a la hora de planificar, de la selección de recorridos curriculares referidos al desarrollo de saberes mediante contenidos, reorganización de los tiempos en la clase y una transformación organizacional y pedagógica.

Respondiendo a las necesidades y desafíos que el entorno le plantea a las instituciones educativas, surge otro tipo de organización escolar: **Escuelas de Jornada Extendida**.

Su implementación tuvo su origen en el objetivo de revertir la desigualdad escolar, el abandono y la repitencia²⁹, pretendiendo brindar mejores condiciones a los alumnos y alumnas para acceder al dominio del conocimiento y de los códigos culturales, mediante el desarrollo de áreas instrumentales y formativas, otorgando nuevos sentidos a la experiencia social y escolar de los sujetos.

Es una instancia, en contraturno, que ofrece a los niños y niñas otros espacios participativos de construcción de conocimiento, de trabajo cooperativo y solidario, ampliando condiciones para la articulación de los contenidos de las distintas áreas del conocimiento, el fortalecimiento mutuo y una gestión directiva compartida y responsable.

En este sentido, extender la escolaridad es un esfuerzo y una responsabilidad del ámbito público por cumplir y velar por el derecho de niños y niñas a contar con un espacio y un tiempo social significativo y protector, principalmente de aquellos y aquellas que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad.

La implementación de la Jornada Extendida es una oportunidad para ofrecer una mejor educación, una escuela más abierta y dinámica, una experiencia más potente y significativa. A través de esta modalidad escolar se procura:

- ✓ Una escuela que no excluya, sino que afronte su responsabilidad y su razón de ser en torno a una educación obligatoria en igualdad de condiciones para todos y todas.
- ✓ Que, ante las dificultades de la pobreza social, económica y cultural, la institución se fortalezca en iniciativas pedagógicas que marquen una diferencia para aquellos y aquellas en donde la escuela es tal vez la única posibilidad de ser y estar en el mundo de un modo más digno.
- ✓ Promover el estudio de los nuevos enfoques didácticos y curriculares en función de una transmisión y producción de conocimiento más rica.
- ✓ Fortalecer los procesos participativos de reflexión y evaluación institucional que redunden en beneficio de las experiencias de enseñar y aprender.
- ✓ Que la escuela esté atenta ante los estigmas y prejuicios sociales (de maestros/as, alumnos/as y padres y madres) que discriminan, que establecen fracasos

²⁹ Referida a la *Convención Internacional de los Derechos del Niño* y en las Leyes Nacionales N° 23.849 y N° 26.075

anticipados, que retacean la confianza en el niño y en la niña, más allá de las diferencias de distinto orden.

Nuestro sistema educativo provincial cuenta además para el nivel, con **escuelas de jornada completa**.

Son escuelas que cuentan con propuestas estratégicas para mejorar los aprendizajes incrementando la participación de los alumnos y las alumnas en las actividades escolares a través de la permanencia diaria dentro de la institución educativa.

El incremento del tiempo de permanencia en la institución escolar se basa en el objetivo central de brindarle a los alumnos otras posibilidades de aprendizaje, no contemplados en la escuela tradicional. Más tiempo para enseñar y aprender confluye en el trabajo pedagógico de la escuela para que los niños y niñas adquieran, a través de experiencias significativas y enriquecidas, el conocimiento que como competencias, habilidades, destrezas y actitudes, los habilita para la convivencia democrática, pluralista y constructiva en la sociedad en que viven.

La implementación de esta modalidad pedagógica es un proceso complejo dada sus implicancias en diversos ámbitos de la política educativa, tales como son la planificación, el rol del director, la participación de la comunidad, el currículum, el financiamiento, pero brinda la oportunidad de disminuir indicadores vinculados con los problemas de la desnutrición infantil, la deserción y la repitencia, al ofrecer un contacto prolongado con los docentes a fin de mejorar los desempeños escolares y procesos de crecimiento de los niños/as con la adquisición de las herramientas intelectuales, afectivas y políticas que los prepare para el ejercicio de su autonomía y ciudadanía

La Provincia de Entre Ríos, dice Sandra Carli³⁰, funcionó como escenario principal de experimentación e innovación pedagógica a nivel nacional durante las últimas décadas del siglo XIX. La historiadora relata que lo que hoy se nos presenta como tradición provincial, como un capital cultural significativo, sufrió un proceso histórico de constitución en el cual lo nuevo y original tuvo lugar con todas las incertidumbres e imprecisiones que esto conllevaba. En un contexto de tensión entre la autonomía provincial y el gobierno nacional, se implementaron ensayos educativos, siendo el indicador más fehaciente del anclaje civilizatorio dentro del proyecto de organización nacional, la instalación de la Escuela Normal de Paraná.

Con esta impronta en el surgimiento de la escuela pública en la provincia es que hoy nos encontramos con la siguiente distribución de escuelas³¹ en la misma:

³⁰ Carli, Sandra. "Modernidad, Diversidad Cultural Y Democracia En La Historia Educativa Entrerriana. (1883-1930)" en Puiggrós, A. (Direc.) "La Educación En Las Provincias Y Territorios Nacionales (1885-1945)" Ed. Galerna. Bs.As.1993

³¹ Los siguientes cuadros y mapa muestran la distribución de escuelas tanto de gestión pública como de gestión privada según los departamentos de la Provincia de Entre Ríos.

**UNIDADES EDUCATIVAS DE NIVEL PRIMARIO COMUN
GESTIÓN ESTATAL Y PRIVADA
FUENTE RELEVAMIENTO ANUAL 2010**

Datos al 30 de abril de 2010

Departamento	Gestión Estatal			Gestión Privada			Total de unidades educativas por Departamento
	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	
COLON	57	14	43	4	4	0	61
CONCORDIA	65	35	30	22	20	0	85
DIAMANTE	48	11	37	8	5	3	56
FEDERACION	67	16	51	9	8	1	76
FEDERAL	55	7	48	3	2	1	58
FELICIANO	30	4	26	2	2	0	32
GUALEGUAY	55	14	41	4	4	0	59
GUALEGUAYCHU	93	28	65	17	14	3	110
ISLAS DEL IBICUY	27	3	24	1	1	0	28
LA PAZ	97	18	79	8	8	0	105
NOGOYA	89	12	77	4	4	0	93
PARANA	169	69	100	56	53	3	225
SAN SALVADOR	19	4	15	1	1	0	20
TALA	45	9	36	4	3	1	49
URUGUAY	84	23	61	14	10	4	98
VICTORIA	46	10	36	3	3	0	49
VILLAGUAY	96	14	82	2	2	0	98
Total	1142	291	851	162	144	16	1302

El 76% de las unidades educativas del Nivel Primario Común son rurales.

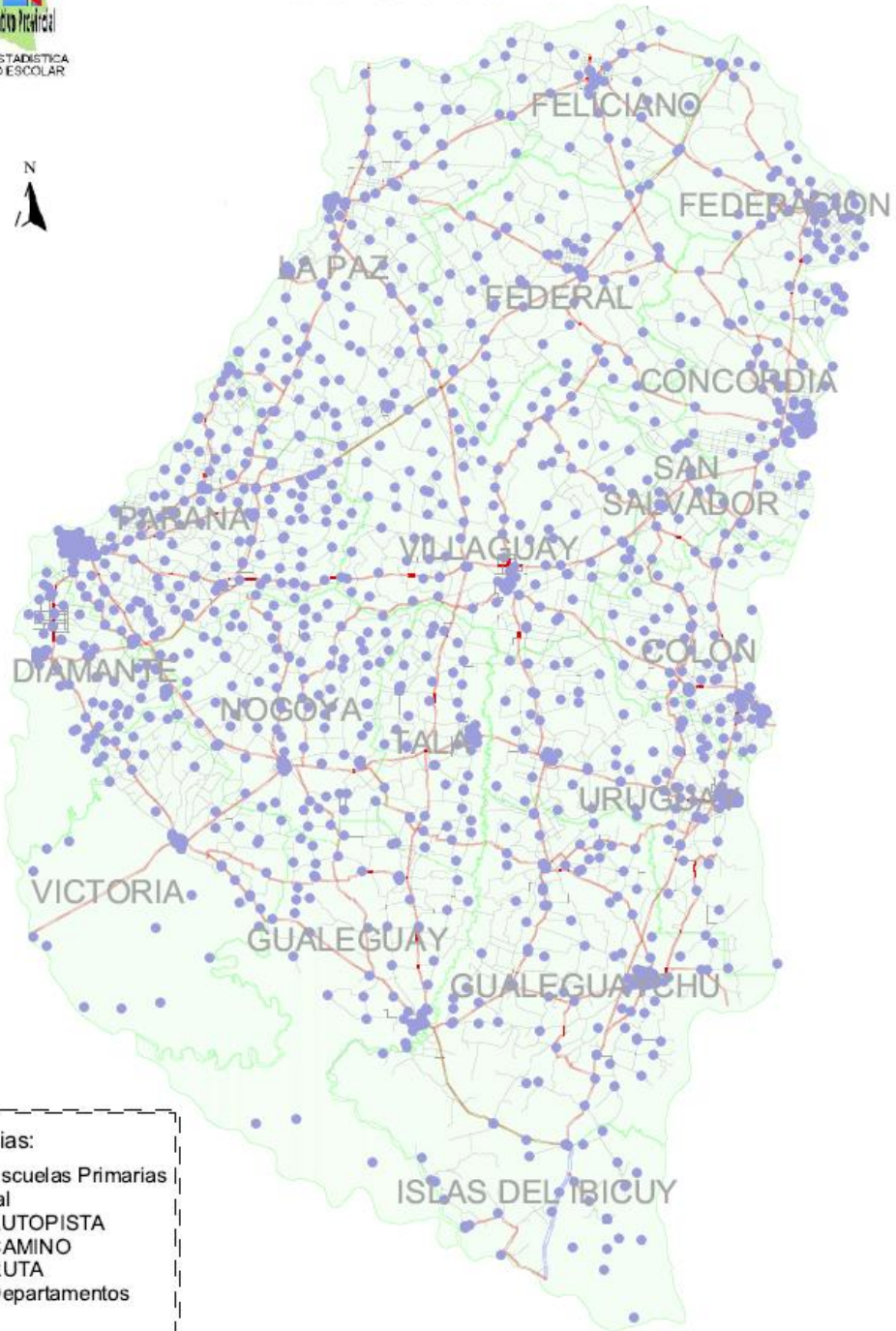
Diseño Curricular de Educación Primaria



ESCUELAS PRIMARIAS DE LA PROVINCIA DE ENTRE RIOS

DPTO. ESTADÍSTICA Y CENSO ESCOLAR

Fuente: Relevamiento Anual 2010



5. MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR

5.1 El Currículum

El currículum es una herramienta de la política educativa que tiene un valor estratégico específico, ya que comunica el tipo de experiencias educativas que se espera se ofrezcan a los alumnos en las escuelas y desarrolla marcos conceptuales para revisar las prácticas docentes y potenciarlas para la transformación.

A su valor para expresar y orientar el sentido formativo de la experiencia escolar y para asegurar los compromisos del Estado, se le suma su capacidad para generar un proyecto de trabajo en cada escuela que haga posible que la distancia que siempre media entre la prescripción y las prácticas, se resuelva en términos de un enriquecimiento de las experiencias educativas de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos y alumnas. **Concebir el currículum como una herramienta de trabajo para los equipos docentes, implica su conocimiento por parte de este equipo, su análisis en el contexto específico de actuación, su utilización para la recuperación de prácticas valiosas y transformación de aquellas que se considere necesario mejorar.**

Adoptamos una concepción de currículum que contempla tanto los documentos curriculares (diseños, propuestas, materiales de desarrollo curricular) como las prácticas concretas que se expresan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, no sólo lo que se establece a través de documentos, sino también lo que efectivamente se enseña (en forma explícita o implícita) y se aprende en el aula. En nuestro caso, al hablar de documentos, hacemos referencia tanto a los marcos generales y orientativos de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)³² como a los Cuadernos para el Aula aprobados por el Consejo Federal de Educación, marcando los acuerdos marco para las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; como así también a las prescripciones propuestas en los Documentos Curriculares Provinciales, propiciando una lectura y un diálogo enriquecedor entre estos textos.

El currículum adquiere, por lo tanto, significación en su construcción y contextualización como proceso activo que no es ya un simple plan de clases, un examen estandarizado, una serie de objetivos, contenidos y estrategias metodológicas, ni un documento para archivar. La legitimidad de este proceso de construcción radica en ofrecer y garantizar las mejores experiencias de formación en las trayectorias de los alumnos y alumnas, que son singulares y propias.

Si se instala en **la institución educativa la problemática curricular como eje de discusión permanente y se estimula al equipo docente a producir una lectura analítica del currículum en sus diferentes versiones (tanto en la documental como en las prácticas) aparecen ineludiblemente, una serie de interrogantes** que implican repensar la escuela en su dimensión pedagógica en procura de otorgar pleno sentido al *proyecto formativo*, propiciando la construcción de una “mentalidad curricular”. Esto es, una mentalidad que comprenda al currículum como un proyecto formativo global, que incluya fases o etapas articuladas a una totalidad que le da sentido.

Al entender al currículum en un sentido más complejo que el de la prescripción, nos permite ampliar una visión del mismo que **recupera la dimensión de las prácticas educativas y la reflexión de directivos y maestros como promotores de experiencias**

³² Estos acuerdos formulados en el seno del Consejo Federal de Educación explicitan sus propuestas garantizando para todos los niños de nuestro país aprendizajes iguales y movilidad por todo el territorio nacional, en nombre de la justicia social.

formativas. En este marco recuperamos la categoría de currículum que trabajan diversos autores³³ en tanto Proyecto Formativo Institucional.

5.2. La Institución Educativa

Pensar en la escuela primaria de hoy implica considerar el lugar que ocupa el conocimiento en ella y qué saberes se enseñan y se aprenden en ella. La definición de los saberes que constituyen el currículum escolar pone de manifiesto una jerarquía de valores, contenidos y normas que la escuela considera prioritario enseñar.

Esta escuela se constituye también como un espacio privilegiado para la construcción de diversas subjetividades que en ella se manifiestan, se relacionan, se transforman. El modo en que entre ellas interactúan construye una identidad institucional particular, propia de cada escuela. Recuperar esta cultura escolar propia, generar espacios de interacción y nuevos, habilitar espacios de participación para todos los miembros de la comunidad educativa constituye un desafío siempre presente para la gestión escolar.

Este modo de mirar la realidad de la escuela, implica necesariamente redefinir el rol de cada actor institucional, recuperar la autoridad pedagógica sustentada en el conocimiento de la normativa y de los saberes acordados, las competencias profesionales requeridas y la apertura a nuevos modos de pensar los espacios, tiempos y agrupamientos de alumnos en la escuela.

La institución escolar debe recuperar su sentido como escenario de saberes y experiencias diversas, referidas no solo a la incorporación de contenidos, sino también a la diversidad de materiales y elementos capaces de generar otros conocimientos, posibilidades e interrogantes. “Esto es lo que permite pensar en la inclusión real de los niños y niñas, no solo a los que aún no están en la escuela, sino también a aquellos que ya están dentro de ella, pero que continúan, en algunos aspectos, siendo excluidos.”³⁴

Actualmente en nuestras instituciones asisten alumnos y alumnas con trayectorias escolares diversas, algunas ya iniciadas y otras por transitar. **La escuela primaria tiene el deber de aportar pedagógicamente al desarrollo de esas trayectorias para que los niños y niñas aprendan a vivir en sociedades más complejas, con el reconocimiento del valor de la pluralidad y de la diversidad, construido a partir de las experiencias que dan lugar a la concurrencia de distintas perspectivas culturales.** En ese marco las prácticas institucionales deben garantizar el itinerario continuo y completo para todos y todas en el sistema educativo, puesto que la responsabilidad de educar tiene que ver con la iniciativa de una oferta de ampliación identitaria dirigida a todos y disponible para todos.

Frente a la visibilización de diversas infancias, es necesario que las prácticas institucionales interpelen y resignifiquen las formas de trabajo pedagógico, siendo capaces de encarar un proyecto sostenido que busque cambios en la relación de los alumnos con el saber, en los modos de intervención del educador, con la comprensión de la dimensión temporal para situar la enseñanza en términos de distinción, de oportunidad y de apertura a otra temporalidad.

Si el aprendizaje es un proceso constructivo interno, entonces **la enseñanza debería plantearse como un conjunto de acciones dirigidas a favorecer precisamente los procesos de aprendizajes de los alumnos/as.** Por ello es importante tener en cuenta que el docente debe focalizar su atención sobre sus representaciones y sus

³³ Esta idea es una síntesis de planteos que realizan Alfredo Furlán (1996), Nora Alterman (Ibidem) y Octavio Falconi (2006).

³⁴ Ministerio de Educación de Argentina. “*Problemáticas Educativas Contemporáneas*”. Buenos Aires. 2009

comprensiones que, como imaginarios contruidos, intervienen en dicho proceso. El conocimiento que se produce en diferentes ámbitos sociales (científicos, artísticos, filosóficos, de la vida cotidiana, del trabajo, etc) se reelabora creativamente en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, transformándose en conocimiento escolar.

En esta mirada resignificar el mandato fundacional de la escuela es reconocerla en su responsabilidad de promover el trabajo con el conocimiento. Pero este saber no debe ser transmitido como algo cerrado, ya elaborado por otros, sino que debe posibilitar la interrogación, la pregunta, la curiosidad.

La escuela tiene que asegurar que todos lo que asisten a ella en calidad de alumnos se apropien de un conjunto de saberes de campos muy diversos, seleccionados para su transmisión a todos/as. Para ello, es necesario comprender y situar a los docentes, quienes mediante la reflexión y la conceptualización de las prácticas de enseñanza, producen el saber didáctico. Es a través de este saber que se establece el sentido de lo que se enseña para que, a través de sus intervenciones, los alumnos puedan avanzar en el dominio de los saberes propios de los campos que componen la propuesta educativa. El diseño curricular es el dispositivo escolar por excelencia para la transmisión de estos saberes y para generar instancias colectivas para los aprendizajes. De esta manera la **escuela es también un lugar donde se producen estos saberes y donde los docentes son también productores.**

Es menester tener presente que la educación exige centrarse en la relación entre sujetos, una relación muy particular que atañe a docentes, quienes intervienen desde sus propósitos para **construir los vínculos pedagógicos con sus alumnos basados, en la confianza y el reconocimiento como condiciones para su inserción en el mundo y la construcción de sí mismo.**

Una educación basada en el reconocimiento de los derechos conlleva un trámite institucional que resguarda los espacios de participación democrática y colectiva, donde los sujetos responsables de educar pueden discutir sentidos alternativos para las prácticas pedagógicas como modo de garantizar el acceso igualitario a la cultura y al conocimiento.

Revisar y reformular las prácticas educativas conlleva el propósito de fortalecimiento de los proyectos educativos institucionales en el sentido de habitar nuevas y mejores oportunidades de inclusión educativa para todos y todas, para lo cual, las condiciones sociales y pedagógicas de igualdad exigen partir, en muchos casos, de la superación de anticipaciones y predicciones, de la modificación de prácticas cristalizadas, que actúan como designios del fracaso escolar.

El proyecto formativo institucional cobra sentido en la organización y desarrollo de las acciones que lo hacen posible. Desde esta comprensión, la gobernabilidad pedagógica es la cualidad inherente que se sustenta en la cultura de la participación y de la colaboración, con el resguardo de los niveles de autonomía, creatividad e innovación.

En el marco de esta cultura institucional, la función de liderazgo del Equipo Directivo radica en su capacidad de convocatoria al colectivo de sus docentes, para la más auténtica concreción de su proyecto. Son los acuerdos de los equipos los que entran la propuesta pedagógica y la fortalecen en la producción de diseños alternativos que conectan la metodología de la enseñanza con los contenidos de la transmisión para enriquecer las experiencias de aprender.

5.3 Los sujetos del aprendizaje y de la enseñanza

➤ ***El sujeto pedagógico que transita la escuela primaria***

Pensar en el Sujeto Pedagógico de hoy en la escuela primaria, constituye una cuestión central en la formulación del Diseño Curricular para el Nivel. Como propuesta de política educativa, la misma parte de su **reconocimiento como sujeto de derechos, cuya educación debe ser garantizada**. En este sentido la escuela se concibe como ámbito primordial de constitución de identidades, de apropiación y producción del conocimiento en trayectorias de formación y de restauración de derechos para aquellos que pertenecen a contextos de vulnerabilidad y también deben tener oportunidades valiosas de aprender a lo largo de su trayectoria educativa.

En el marco de una concepción relacional, el sujeto pedagógico se configura en el vínculo entre el docente y el alumno. Es en el acto educativo donde se establecen las relaciones que ponen como eje la enseñanza, asumida desde la perspectiva de la complejidad con el reconocimiento y la significación de la multiplicidad y de las singularidades en juego.

En contraposición, hoy reconocemos que cada sujeto construye su identidad en relación con otros/as y a partir de múltiples experiencias. La escuela, hoy más que nunca, se despoja de la figura del alumno/a como sujeto homogéneo para encontrarse con plurales identidades infantiles que chocan – con mayor o menor intensidad – con la identidad escolar esperada por la institución.

No es posible, entonces, **hablar de la infancia, como concepto capaz de abarcar todas las manifestaciones y procesos involucrados en lo infantil. Más bien deberíamos hablar de la existencia de múltiples infancias en virtud de la diversidad –y a veces desigualdad- que caracteriza a los sujetos sociales**. En nuestra provincia y nuestro país, la situación socioeconómica quizás sea la dimensión que con mayor fuerza opera en los recorridos vitales diferenciados y desiguales: niños/as que trabajan y se constituyen en sostén económico de sus hogares, que están en situación de calle, con necesidades educativas especiales; niños/as que en su tiempo libre forman parte de agrupaciones culturales o deportivas, entre otras.

La concepción relacional del sujeto pedagógico sitúa el vínculo del docente y el alumno, en la dimensión de las múltiples relaciones que se establecen entre los diversos sujetos sociales que ingresan e interactúan en la escuela, constituyéndose en educadores y educandos mediados por el currículum.

Pensar la enseñanza, por lo tanto, remite inexcusablemente a repensar en el sentido del conocimiento que trasmite la escuela, en la construcción del contenido escolar y la didáctica que lo orienta, reconociendo su diferencia cualitativa con los saberes y prácticas propias de los ámbitos científicos de referencia. Por otra parte, es necesario superar la adscripción de muchas prácticas pedagógicas a las psicologías del desarrollo, las que sostienen una mirada normalizada del desarrollo infantil.

Esta postura modifica sustancialmente las interacciones que frecuentemente se producen en las instituciones escolares. Es así que se propone la organización de una escuela en la que todos/as sus miembros –docentes, alumnos/as, comunidad- puedan participar, tomar decisiones, comprometerse, pronunciar su palabra y ser escuchados/as, idear proyectos de vida, para favorecer así la democratización de los espacios escolares. Estos aspectos deberán reflejarse en la propuesta formativa de la institución educativa.

El desafío de la escuela de hoy consiste en reconocer estas diferencias para que su proyecto formativo institucional se apoye en los acuerdos que se establezcan entre los

equipos docentes de los ciclos y de las áreas, en busca de conexiones entre los saberes, los contenidos de transmisión³⁵ y las metodologías de la enseñanza, generando con ello nuevas formas de vinculación con el saber, con la construcción del conocimiento y su utilización como potencialidades de experiencias de aprendizajes diversificadas.

Reconocer y asumir la heterogeneidad como rasgo que caracteriza a los sujetos que transitan este nivel nos remite a la perspectiva de la complejidad, que permite mirar de otra manera la vida en la escuela y en el aula. Ello hace imprescindible la búsqueda de otros modos de intervención en procura de ampliar situaciones de interacción como oportunidades de proveer a la continuidad pedagógica para revertir la desigualdad escolar, el abandono y la repitencia.

La estructura del nivel requiere de acuerdos institucionales que permitan garantizar la enseñanza y los aprendizajes en un marco de mayor comprensividad y continuidad de los ritmos y los tiempos singulares que caracterizan las múltiples trayectorias de los alumnos y alumnas que las transitan.

➤ **El sujeto docente**

En el marco de los cambios que las nuevas regulaciones del sistema educativo nacional y provincial han impulsado y, en función del espíritu que atraviesa los documentos curriculares que introduce este marco general, es importante destacar que la concepción relacional del sujeto pedagógico plantea como ineludible considerar a directivos/as y maestros/as como agentes activos e irremplazables para la toma de decisiones curriculares.

En este sentido, la mediación que los/as maestros/as hacen al interpretar las indicaciones curriculares, al descontextualizar y recontextualizar los saberes propios de las distintas disciplinas –producidos por otros/as en otros contextos y que son patrimonio y legado común- para re-crearlos y transmitirlos, los/as ubica como profesionales críticos/as capaces de dar sentido a su diario accionar. **Los/las maestros/as deben ser productores/as de conocimiento, de un conocimiento relacionado con la transmisión cultural y la generación de condiciones que hacen posibles los aprendizajes en cada uno de los contextos específicos.**

Los/as maestros/as se encuentran interpelados cotidianamente por la multiplicidad de funciones y tareas, muchas de ellas cruciales e imprevisibles, para las cuales deben aplicar su habilidad, su experiencia y su saber acumulado en las circunstancias específicas del aula – siempre únicas e irrepetibles-, que provocan la búsqueda de estrategias que organicen su acción. Sensibles ante las diferencias sociocontextuales de sus alumnos/as y de la comunidad local en la que se inserta la escuela, se desafían a sí mismos/as al analizar reflexivamente sus prácticas de enseñanza, con el fin de revisarlas y mejorarlas. Así, transforman sus experiencias en conocimiento profesional y participan en el desarrollo curricular como actores protagónicos de la acción pedagógica. Para ello, deben apropiarse crítica y reflexivamente de los documentos curriculares como instrumento esencial de su práctica educativa, deben profundizar su conocimiento acerca de los contenidos disciplinares a transmitir y encontrar procedimientos originales para no enajenar su tarea.

La sociedad en la que estamos hoy insertos, reclama intervenciones docentes cada vez más creativas. Requieren una incesante búsqueda de estrategias variadas, significativas y pertinentes. Esto es lo que permite reconocer que no alcanza con saber aquellos conocimientos a transmitir sino que es preciso, además, construir claves para desarrollar

³⁵ El término “transmisión”, está citado aquí en el sentido con que lo trabaja Violeta Nuñez: “tanto los procesos de transmisión como de adquisición de los recursos culturales que posibilitan la incorporación de los sujetos a la actualidad de su época”. Nuñez, V *Pedagogía Social. Cartas para Navegar en el Nuevo Milenio*. Santillana. 1999. Resignifica así este concepto “vinculándolo con el concepto de adquisición, con los destinatarios del legado de la cultura y la acción educativa”. Cardoso, M.Z. *Tesis de Maestría*. 2009.

buenas prácticas de enseñanza que a su vez se amalgaman con el compromiso ético de presencia y confianza en las posibilidades de todos/as para aprender.

Aquí juega un papel fundamental la biografía escolar de cada educador/a, su formación inicial y el proceso medular de educación continua que se produce cotidianamente en el territorio de la escuela con sus pares y colegas. El saber docente, sostenido y acompañado por el Estado que garantiza el derecho a enseñar y a aprender, demanda hoy generar los espacios de producción y circulación de aquellos saberes para ubicarlo en el centro del escenario pedagógico, como parte de una comunidad profesional que destituya la aparente soledad de su acción y renueve diariamente su compromiso ético y social con la escuela.

➤ **La complejidad que constituye a los sujetos sociales complejos**

El término sujeto contiene en sí mismo la noción de relación, de estar unido a – sujeto a - una psiquis, un lenguaje, una sociedad, una cultura, una historia, un ambiente y a otros sujetos. Sujeción que no ha de entenderse como determinación, sino como condición de identidad que habilita y potencia su formación y el desarrollo de sus atributos como sujeto y como persona.

Tanto el alumno/a como el/la docente que, mediados por el conocimiento, conforman el sujeto pedagógico son sujetos sociales complejos.

A continuación, se desarrollan algunos de los aspectos que hacen a esta complejidad.

✓ ***Sujetos históricos***

En tanto sujetos históricos están situados/as en un determinado momento de la historia, en un presente que configura el escenario de su constitución, un presente conformado por las continuidades y rupturas de un pasado y por los escenarios futuros imaginados, proyectados o negados. El sujeto histórico, sin embargo, no está determinado en su totalidad por las estructuras sociales producidas históricamente. Por un lado, porque es un sujeto inconcluso, siempre en construcción; proceso que resulta conflictivo. Por otro lado, porque también las estructuras son incompletas y tienen fisuras y son los sujetos los que con su acción contribuyen a su creación, conservación y/o destrucción.

El conocimiento del pasado hace posible el conocimiento del presente y las representaciones del hoy, resignifican la comprensión de la historia. A su vez, el sujeto en su relación con otros, proyecta un futuro que no está determinado. Por ser un proyecto humano, puede ser previsto, pensado e inventado a partir de los múltiples anticipos que la educación permite instituir.

✓ ***Sujetos e interculturalidad***

Décadas atrás, la escuela intervenía, desde un lugar privilegiado, en la conformación identitaria de los ciudadanos/as, intentando ocultar las diversidades culturales y las desigualdades socioeconómicas, fortaleciendo así la idea de una cultura hegemónica y homogeneizante. La identidad construida en función del rol de los sujetos dentro de la institución educativa (docente y alumno/a) dominaba por sobre las otras identidades que las conformaban. La heterogeneidad que siempre ha caracterizado a los sujetos estaba invisibilizada.

En contraposición, hoy reconocemos que cada sujeto construye su identidad en relación con otros/as y a partir de múltiples experiencias. La escuela, hoy más que nunca, se

despoja de la figura del alumno/a como sujeto homogéneo para encontrarse con plurales identidades infantiles, juveniles y de adultos/as que chocan – con mayor o menor intensidad – con la identidad escolar esperada por la institución.

En el interior de la institución educativa no nos encontramos con “docentes” y “alumnos/as”, sino con múltiples formas de ser docente y alumno/a. Unos/as y otros/as están constituidos/as por diversidades de género, de generación, de lenguaje, de etnia, de consumos y prácticas culturales, de proyectos, de religión y creencia y por desigualdades socioeconómicas, que involucran también diferencias en las matrices de acción, pensamiento, creencias y sentimientos.

No es posible, entonces, hablar de la infancia, la adolescencia y la juventud como conceptos capaces de abarcar todas las manifestaciones y procesos involucrados en lo infantil y lo juvenil. Más bien, deberíamos hablar de la existencia de múltiples infancias, adolescencias y juventudes, en virtud de la diversidad que caracteriza a los sujetos sociales. En nuestra provincia y nuestro país, la situación socioeconómica quizás sea la dimensión que con mayor fuerza opera en los recorridos vitales diferenciados y desiguales: niños/as y jóvenes que trabajan y se constituyen en sostenes económicos de sus hogares, adolescentes que proyectan su futuro universitario, jóvenes que viven su paternidad/maternidad a edades muy tempranas, niños/as que en su tiempo libre forman parte de agrupaciones culturales o deportivas, entre muchas otras.

Es así que, en este documento, desde la perspectiva intercultural se destacan tanto las diversidades lingüísticas como las discursivas. En situaciones de aprendizaje y de enseñanza los sujetos utilizan el lenguaje – los textos orales y escritos y la conversación– para construir, ampliar, modificar e integrar conocimientos. No se trata sólo de hablantes / escritores / oyentes / lectores, también son miembros de grupos y de culturas. Las reglas y las normas discursivas de los sujetos comportan significados, creencias, sistemas de pensamiento, es decir, son dimensiones cognitivas que están insertas y se revelan en situaciones y estructuras sociales. Estas prácticas discursivas – configuradoras de pensamiento – son de carácter social y generalmente portadoras de intereses e ideologías del grupo de pertenencia.

A partir de la consideración de estas diversidades, las interacciones complejas entre grupos y sujetos abren posibilidades de intercambio en el conocimiento para la comprensión de otras lógicas y de otros sentidos atribuidos al objeto de enseñanza o al trabajo escolar. Por ello, las prácticas discursivas desde la perspectiva de la diversidad lingüística e intercultural son fundamentales en la formalización de habilidades de pensamiento y en las configuraciones ideológicas y cognitivas.

En síntesis, en las instituciones educativas de la Provincia de Entre Ríos, se propone una intervención que oriente y favorezca la interrelación entre culturas, no entendida como “tolerancia hacia lo diverso”; sino desde una perspectiva intercultural, que valore la interacción y comunicación recíprocas y comprenda a las diversidades desde una perspectiva de derechos.

✓ **Sujetos de derecho**

Educadores/as y educandos son sujetos de derecho. El avance en el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes, legalizado y legitimado en la Declaración de Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos del Niño – reconocidas en

las Constituciones Nacional y Provincial – marcan derechos y obligaciones respecto de estos grupos etéreos³⁶.

La institucionalización de estos marcos legales, sientan las bases para la transformación del sistema de atención a la infancia en su totalidad, fuertemente signado por las prácticas vinculadas a la doctrina de la situación irregular, que se legitimara en nuestro país con la sanción de la Ley de Patronato en 1919, hasta hace pocos años vigente. En este proceso de transformación, aún resta camino por recorrer para la materialización de los principios legales en prácticas e instituciones concretas.

La doctrina de la situación irregular definía negativamente a los niños/as y jóvenes a partir de sus carencias, es decir, se los/as consideraba personas incompletas, que no tenían saberes, ni capacidades, ni gozaban de los mismos derechos fundamentales que se les reconocían a los adultos/as. Por esa razón, debían ser objeto de “protección” y tutela por parte del Estado, que debía intervenir y controlar a aquellos niños/as que propendieran a una conducta peligrosa, irregular, antisocial, aún antes de que cometieran alguna falta a las normas. Esta perspectiva acerca de la infancia no sólo rigió en términos jurídicos, sino que constituyó una matriz socio-cultural, impuso determinadas lógicas de acción y pensamiento que operan aún hoy en prácticas y discursos sociales e institucionales.

Buscando apartarnos de esta lógica y en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, y la nueva Ley de Educación Provincial, la Educación Primaria concibe a los niños/as como sujetos de derecho, es decir, como actores sociales clave, protagonistas activos/as de la comunidad y, por lo tanto, no sólo portadores/as de derechos futuros, sino sujetos que deben ejercitar sus derechos en el presente. Desde esta perspectiva los niños/as son ciudadanos/as plenos/as. No deben esperar a la mayoría de edad para gozar de su ciudadanía, sino que se constituyen en ciudadanos/as desde su nacimiento.

Esta postura modifica sustancialmente las interacciones que frecuentemente se producen en las instituciones escolares. Es así que se propone la organización de una escuela en la que todos/as sus miembros –docentes, alumnos/as, comunidad- puedan participar, tomar decisiones, comprometerse, pronunciar su palabra y ser escuchados/as, idear proyectos de vida, favoreciendo así la democratización de los espacios escolares. Estos aspectos deberán reflejarse en la propuesta formativa de la institución educativa.

✓ ***Sujetos y ambiente***

La cuestión ambiental ha cobrado importancia desde las últimas décadas del siglo XX y es hoy en día una temática ineludible. La degradación del ambiente – ecológico se demuestra en múltiples problemáticas: a nivel mundial – en los cambios climáticos, las guerras por el petróleo, los conflictos por el agua – y a nivel regional – en el deterioro de los recursos naturales causado por los monocultivos, por ejemplo la soja, la contaminación de nuestros ríos y el no tratamiento de los residuos urbanos-.

La crisis del ambiente-ecológico deviene de la intervención que la sociedad ejerce sobre el mismo. La degradación ambiental-ecológica se traduce además en degradación social –en descomposición del tejido social-.

De esta manera, los modelos de desarrollo que han caracterizado a la modernidad evidencian, más que nunca, la insustentabilidad de sus principios. Son principios basados en un “progreso” científico y tecnológico hegemónico, que suponen la exclusión de millones

³⁶ Los derechos y obligaciones a los que hacemos referencias han sido plasmados en la Ley 26061 de Protección Integral del niño, la niña y adolescentes, que deben guiar el accionar de todos aquellos que intervienen con niños, niñas y adolescentes.

de ciudadanos/as y que han cosificado a la naturaleza como objeto de estudio sin reparar en la intervención de la acción humana sobre ella, ni en el impacto social que esto significa. Desde esta concepción, se imponen modelos de desarrollo productivo a corto plazo, con el fin de obtener mayores ganancias, sin considerar las dinámicas y temporalidades ecológicas y culturales de largo plazo.

En contraposición a la visión del ambiente como “escenario natural” en el que las personas desarrollan su existencia, es decir, como algo ajeno y externo a lo social, el currículum de la Provincia de Entre Ríos, adopta una concepción que lo entiende como el resultado de interacciones entre sistemas ecológicos, socio-económicos y culturales.

Nuestra provincia propicia una educación ambiental que enfatiza la formación de sujetos críticos, sensibles a la crisis del ambiente y activos/as en la creación de prácticas sustentables. El Consejo General de Educación ha desarrollado un proceso de construcción integrando la Educación Ambiental en el sistema educativo formal y teniendo como base la legislación vigente, crea el Programa de Educación Ambiental por Resolución N°123/07 C.G.E. transversal a todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Por esa razón, los diseños y propuestas curriculares vinculan los contenidos y enfoques de las distintas áreas del conocimiento con los de la educación ambiental, destacando los derechos y las prácticas en relación con el ambiente y promoviendo la superación de visiones fragmentadas. Asimismo, habilita los debates acerca del desarrollo, la sustentabilidad, la calidad de vida, la producción y el trabajo, la ciencia y la tecnología, la ciudadanía, etc., en el marco de una pedagogía, basada en el diálogo entre saberes socialmente productivos que aporten nuevas relaciones al entramado entre la sociedad y la naturaleza. En la implementación de los diseños y propuestas curriculares en los procesos de enseñanza resulta indispensable abordar esta complejidad atendiendo a los procesos locales, que por su cotidianeidad y aproximación vital, favorecen una comprensión global de los problemas de la relación sociedad-naturaleza.

✓ **Sujetos y familias**

En las últimas décadas, el modelo tradicional de la familia nuclear se ha transformado: cada vez es más evidente que los hogares de muchos de nuestros/as alumnos/as no están conformados por un padre, una madre y uno o más hijos/as con roles y funciones predeterminados. Este arquetipo coexiste actualmente con otros modos de organización familiar cada vez más diversos. Las expectativas sociales basadas en la representación tradicional de familia propician valoraciones complejas que provocan diversas repercusiones en aquellos sujetos que no responden al modelo familiar socialmente aceptado.

Sin embargo, sea cual sea la configuración del grupo primario de referencia que ocupa el lugar de familia, se reconoce su significado en la vida de cada sujeto a partir del componente afectivo de las relaciones que la estructuran, de los lazos de solidaridad y de afinidad que la caracterizan y de la función de inscripción del sujeto al mundo social y cultural por medio de la interiorización de esquemas de percepción y legitimación de la realidad. Todos ellos son componentes que determinan la primera filiación de un sujeto sobre la que se funda el proceso de conformación identitaria.

Frente a la realidad de esta diversidad las escuelas deberán resignificar sus idearios asumiendo las representaciones sociales acerca de la constitución de la familia, las prácticas y los valores que la sostienen y las funciones que deben cumplir. Ello permitirá que las instituciones educativas superen actitudes de exclusión desvalorización e incompreensión hacia aquellas personas que forman parte del grupo de socialización primaria del niño/a o joven.

Es en este sentido, que uno de los desafíos de la escuela consiste en explorar formas creativas de comunicación, convocatoria y encuentro con las familias, estableciendo espacios de respeto, colaboración y diálogo y afianzando vínculos que potencien los aportes de ambas en la socialización y educación de los alumnos/as.

5.4 La planificación como recurso para anticipar y revisar prácticas

Enseñar es hacer un sitio para el otro ofreciéndole los medios para que pueda ocupar ese sitio, pero que pueda hacerlo en la constitución e inscripción de su diferencia. No puede ser sino una acción, “un hacer” en constante reformulación, recreación e invención, imposible de ser pensada una vez y para siempre.

Cada situación de enseñanza y aprendizaje es un acontecimiento y por ello **la planificación, la organización previa, la predicción acerca de lo que la intencionalidad educativa ha de poner en juego son sólo indicaciones, como el libreto de una obra de teatro, que adquieren plenitud en las prácticas de enseñanza.**

La intervención educativa presupone la anticipación para considerar que el trabajo de enseñar puede presentar obstáculos que vienen de lejos y se reiteran. Anticiparse es el gesto político de sostener el trabajo con la obstinación que supone la exigencia de seguir elaborando, buscando nuevas formas teniendo en cuenta que ello no será sin renuncia.

La planificación de las situaciones de enseñanza en el marco de los ciclos resulta orientada por los propósitos establecidos para las trayectorias demarcadas en el tiempo escolar, que no es regular ni monocrónico. La planificación del docente es la expresión de un propósito deliberado de intervenir de manera organizada con sentido pedagógico para que los aprendizajes ocurran, se susciten, con la tensión que se produce entre los logros y los ritmos singulares.

Es justamente el juego entre la previsión y el acontecimiento lo que dinamiza las prácticas pedagógicas sostenidas en la pregunta que actualiza su pertinencia y potencialidad.

En los propósitos de la enseñanza, en la forma de planificación, se perfilan modos de concebir al otro no solo en su identidad, en sus capacidades y potencialidades sino también en lo que aún no es y que se vislumbra como horizontes de alcances para acompañar las trayectorias que son singulares.

Pensar a la enseñanza y su planificación como práctica situada y ocasional, exige poder considerar una multiplicidad de factores que la condicionan (el conocimiento, el tiempo, el espacio, los recursos materiales y simbólicos, el currículo, los sujetos, los valores, las creencias, los espacios sociales, entre otros) donde cobra sentido la variedad y la significación de las actividades, junto a la riqueza de los ambientes y la multiplicidad de los recursos.

Por tanto planificar para enseñar es intervenir, cuya acepción puede ser asociada al de interrupción.

Resignificar esta idea en términos de enseñanza nos permite establecer el sentido de interrumpir cuando ello implica generar, provocar un vínculo que como interlocución, permita el reconocimiento de un lugar de responsabilidad que es del educador y que desde propósitos establecidos debe direccionar y sostener un horizonte común con el trabajo de garantizar igualdad de oportunidades para todos/as.

En relación con las responsabilidades organizativas y de anticipación de los acuerdos docentes se considera deseable en el ámbito de la escuela la planificación a nivel institucional, la de equipos docentes por ciclo y la planificación en el aula. Todo ello desde

un lugar estratégico y sistémico que enlaza estos ámbitos de decisiones y construcciones flexibles y que operan de guía para las prácticas.

En las instituciones educativas suelen circular diversos formatos de presentación de las planificaciones con diferentes alcances temporales. Por eso se considera conveniente comprender el sustento teórico al que responde cada una de esas posibilidades y ponerlo en discusión en las reuniones institucionales. Pero lo que sí debe estar en cada una de ellas son los siguientes elementos:

- Propósitos de la enseñanza: expresan la intencionalidad pedagógica, ya sea de la clase o del ciclo lectivo. Es un punto de partida y el horizonte que orienta cada una de las estrategias didácticas y actividades que se planifican.
- Contenidos: expresan el “qué enseñar”. Si bien en el presente documento se brinda una selección de los mismos, corresponde al docente secuenciarlos, profundizarlos de acuerdo al grupo de niños y niñas que aprenden.
- Estrategias metodológicas: Se constuyen como el “camino” que se traza el docente para que los niños y niñas aprendan. La definición de las estrategias corresponde al docente, incardinándose en ellas cada una de las actividades, siguiendo los criterios de coherencia y continuidad. Se pretende también que se planifique de acuerdo a una diversidad de formatos que le permitan a todos acercarse al conocimiento.
- Actividades: Si bien pertenecen a estilos de planificación de corto plazo, guardan coherencia con el resto de los elementos curriculares presentes en la planificación anual/trimestral. El sentido de la actividad no está en sí misma, sino en la posibilidad de aprender, comprender, aplicar, reflexionar que le brinden al alumno.
- Evaluación: superando la idea de evaluación como “acreditación” de saberes, es pertinente aquí recuperar la noción de evaluación de seguimiento diaria, formativa. Es decir, de qué manera el docente recolectará los datos que le permitan comprender el nivel de apropiación de los conocimientos del alumno y la pertinencia de las estrategias utilizadas para tomar decisiones que permitan mejorar los aprendizajes de los niños y niñas.

5.5 La evaluación educativa

La complejidad existente tanto en la realidad escolar como en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje nos interpelan en relación a las prácticas de evaluación presentes en las escuelas. Es necesario reconocer que la evaluación forma parte del proceso de la complejidad de la enseñanza y del aprendizaje como un elemento más de los mismos. Por ello, se constituye en una herramienta fundamental del docente para tomar decisiones en torno a dichos procesos. No es, por tanto, una herramienta de exclusión, segregación ni clasificación relacionada a los estudiantes, aunque tradicionalmente haya habido prácticas escolares que así lo evidenciaban.

La consideración de los trayectos educativos heterogéneos, de las múltiples realidades presentes en las aulas, de las experiencias educativas diversas, la repitencia y la deserción complejizan aún más la perspectiva de análisis de las prácticas evaluativas en el aula y en la institución escolar.

“En este contexto de contradicciones entre necesidades y posibilidades, procuramos acercar fundamentos, estrategias, escalas de calificación desde una concepción de evaluación pensada como:

- Práctica social, que no es tarea única del docente, sino responsabilidad de los equipos docentes y de toda la institución, estableciendo acuerdos en torno a qué, cómo, cuándo y para qué evaluar.

- Que se desarrolla en forma colegiada, es decir, responsabilidad de equipos institucionales que permita articular espacios de reflexión acerca de las prácticas evaluativas institucionales.

- Mediante información compartida con los alumnos, sobre procesos, logros, decisiones, asumiendo el carácter comunicacional de la enseñanza y de la evaluación

- Como fundamentalmente multirreferenciada, en la que participan muchos actores institucionales además de los docentes, cuya función la entendemos desde el mismo rol que en la enseñanza: como guía”.

Pensar en la evaluación, entonces, no es referirse solo a los alumnos sino a todos los que intervienen en este proceso, fundamentalmente a las propuestas pedagógico-didácticas, a “las decisiones curriculares y a los modelos de gestión”³⁷

Tradicionalmente, se ha relacionado la evaluación con el examen, como un instrumento para validar la calificación y la promoción. Hoy, con el modo de concebir los procesos de enseñar y de aprender es urgente considerar la propuesta de una evaluación formativa.

“La contradicción entre el espíritu formativo y el certificativo no puede ser superada por arte de magia, pero será tanto más soportable cuanto se desarrolle una pedagogía diferenciada eficaz. La apuesta prioritaria no es suprimir toda evaluación sumatoria o certificativa, sino crear condiciones de aprendizaje más favorables para todos, principalmente para los más desfavorecidos.”³⁸

Junto con las consideraciones acerca de la heterogeneidad y diversidad en la composición del grupo escolar, debemos tener en cuenta también en la evaluación, la gran variedad de estilos de aprendizajes, intereses, períodos de concentración, memorias, ritmos, tipos de inteligencia, niveles de conocimiento.

La propuesta de una evaluación formativa supone comprenderla de manera procesual, respaldada por el conocimiento que el docente posee de las formas de aprender de los alumnos que supone intervenciones pedagógicas individualizadas que reconozcan la diversidad de los alumnos. En este sentido, se puede decir que evaluar es “estimar el camino ya recorrido por cada uno y, simultáneamente, el que resta por recorrer”³⁹, para determinar en qué momento y de qué manera debe intervenir el docente.

“Instalar la evaluación formativa y procesual es lograr que sus conclusiones retornen en beneficio de los aprendizajes, lo cual se operativiza en acciones concretas. Así, las devoluciones que hace el docente al alumno sobre el desarrollo, resultados o progresos de una actividad evaluativa, es fundamental para comprender los aciertos, errores, cómo continuar, cómo retomar y mejorar sus aprendizajes. Esas ocasiones de “diálogo, de comprensión...” son valiosas, allí pueden gestarse “mejoras” en la producción de conocimiento y en la enseñanza”⁴⁰

Por último, resaltamos que la evaluación *es uno de los elementos claves del proceso formativo en cualquier nivel educativo, cuyo desarrollo y resultados tienen consecuencias en términos formativos, acreditativos e incluso económicos...La reflexión*

³⁷ Op. Cit.

³⁸ 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: Colihue.

³⁹ Ibídem.

⁴⁰ CGE. “*Documento 4*”. 2009

*sobre la evaluación es un aspecto clave cuando lo que está en juego es una concepción coherente y global de la enseñanza que sea alternativa a un modelo tradicional. Ninguna innovación curricular resultará efectiva si no va acompañada de innovaciones en el modo de concebir la evaluación...*⁴¹ (Rodríguez Escanciano, I-2009:21)

5.6 Apropiación social y pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación

Hoy no es posible hablar de los sujetos sin considerar el impacto de las tecnologías y los medios de comunicación masivos, tanto en la construcción de sus subjetividades como en sus modos de relacionarse. En las instituciones educativas estos procesos adquieren particular relevancia, dado que hacen visibles las transformaciones socioculturales que experimentan tanto alumnos/as como docentes, marcando profundas brechas generacionales y nuevos modos de creación y circulación de los conocimientos.

Las escuelas asisten a la tensión que se establece entre los discursos, prácticas y consumos culturales que circulan prioritariamente a través de los medios masivos y las lógicas, concepciones y dinámicas propias de los espacios escolares, viviendo en muchas oportunidades esta tensión como obstáculo insalvable en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta sensación, en caso de no ser abordada, reflexionada y problematizada, ubica a los/as educadores/as en un campo de batalla contra la mediatización de las culturas y los efectos de los medios, dispuestos a expulsar estas prácticas y lógicas mediáticas de las aulas.

No obstante, esta perspectiva no focaliza adecuadamente el problema: las tecnologías de la información y la comunicación no son meros aparatos cuyos efectos positivos o negativos dependen de su uso. Constituyen una dimensión importante de las culturas contemporáneas, en tanto tienen la capacidad de configurar y transformar un conjunto de prácticas, saberes y representaciones sociales, extendiendo este proceso a todas las formas de la vida cotidiana y no sólo a situaciones específicas en las que los sujetos se exponen a la recepción de productos mediáticos.

Las tecnologías de la información y la comunicación transformaron, a su vez, las nociones de tiempo y espacio. La velocidad en la transmisión de información quebró la lógica del espacio, acercó lugares distantes geográficamente, generó la necesidad de conocer anticipadamente. Potenció también nuevos modos de producción y circulación del saber. Durante siglos el conocimiento se había centralizado territorialmente y vinculado a determinados actores sociales. Actualmente, los saberes se han descentrado y deslocalizado, circulan por fuera de los espacios tradicionalmente legitimados, adquiriendo la forma de información –fragmentaria, dispersa, desarticulada- y desdibujando su carácter “científico”.

Los sujetos, en su capacidad reflexiva y creativa, son capaces de otorgar nuevos significados a estos discursos, criticarlos, problematizarlos, transformarlos. La escuela ocupa un lugar primordial en estos procesos. La incorporación de estos debates y perspectivas en los diseños curriculares de los diferentes niveles y propuestas de las modalidades otorga a los/as docentes el marco necesario para que produzcan alternativas de enseñanza destinadas a promover mayores grados de reflexividad, favoreciendo de este modo la desnaturalización de discursos y prácticas y su comprensión como construcciones socio-históricas particulares.

⁴¹ Rodríguez Escanciano, Imelda (Ed.) *“Estrategias De Innovación En El Nuevo Proceso De Evaluación Del Aprendizaje”*. Servicio de Publicaciones. -Universidad Europea Miguel de Cervantes. España. 2009

Es preciso que los/as docentes propicien este trabajo analítico. No obstante, no es probable lograrlo si la incorporación a la enseñanza de los medios masivos y las tecnologías sólo contempla como objetivo hacer más entretenido el aprendizaje. Su abordaje se fundamenta en la imperiosa necesidad de comprenderlos compleja y críticamente, en tanto forman parte de la cotidianeidad de alumnos/as y docentes. La recuperación, el análisis y la producción en lenguajes mediáticos facilitan la confrontación y el intercambio, la proyección social de la propia voz, la apropiación de múltiples lenguajes y la socialización de los saberes. Al involucrarse los educadores/as y educandos como interlocutores/as, participan desde sus propias matrices culturales en la producción colectiva de conocimiento, es decir, en una tarea que es sustancialmente política.

La educación, la comunicación y las nuevas tecnologías, se integran en una especial relación que las hace protagonistas al momento de reflexionar sobre la proyección del sistema educativo. Las tecnologías de la comunicación y la información tienen en la actualidad una ineludible presencia en el contexto social impactando especialmente en la cultura, en las formas de conocer y comunicar. La necesidad de incorporar a las tecnologías de la comunicación y la información como un elemento constitutivo de nuestro contexto cultural, cognitivo, político y social todavía no está aceptada y es reciente, al menos en nuestro país, su explicitación como eje prioritario en la elaboración de propuestas curriculares.

El sociólogo Manuel Castells expresa que, es posible caracterizar este proceso como revolucionario, dado que es viable establecer el inicio de un nuevo paradigma signado por las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Esto, en el ámbito educativo, nos coloca frente a un real desafío.

Las propuestas educativas deben asumir las nuevas formas de vinculación con la información y el conocimiento que nos permiten estas tecnologías, basada en el conocimiento como factor fundamental de productividad, poder y participación.

Esta nueva relación con el conocimiento se ve especialmente potenciada en el ámbito educativo a partir de las recientemente disponibles aplicaciones de la denominada WEB2.0 en la cual, la organización y flujo de la información dependen del comportamiento de las personas que acceden a ella, permitiendo una mayor accesibilidad y socialización de la información, propiciando la conformación de equipos de trabajo y el aprendizaje colaborativo. El/la docente se constituye en mediador, propiciando la búsqueda, selección, interpretación y procesamiento de la información, tendiendo a la conformación de redes de conocimiento basadas en el conocimiento individual y colectivo.

En este marco, el Consejo General de Educación ha creado la Coordinación de Tecnologías de la Comunicación y la Información, como una alternativa de innovación en educación, dentro de las políticas públicas prioritarias del estado entrerriano.

Los/as docentes deben redefinir su perfil teniendo en cuenta su función de mediador y orientador en los procesos de búsqueda, organización y procesamiento de la información y el conocimiento, analizando las derivaciones cognitivas de la utilización de las tecnologías de la comunicación y la información, profundizando su conocimiento de las lógicas específicas de los distintos lenguajes en vistas a su potencialidad educativa y sus competencias comunicativas, agudizando su capacidad para realizar una constante relectura de los cambiantes escenarios en los cuales deberá actuar en vistas a construir estrategias de intervención y mediación adecuadas.

Las nuevas propuestas curriculares tendrán que garantizar el acceso a las tecnologías de la comunicación y la información, así como la formación necesaria para su utilización desde un lugar activo, posicionando a los sujetos como productores y procesadores de información y conocimiento y no como meros receptores.

La ampliación del acceso a la información y la posibilidad de producir información propia, modifica radicalmente los estilos de la intervención política. La apropiación social del conocimiento resignifica a los actores involucrados dándoles el rol de protagonistas.

Se debe asumir que ya no es suficiente estar alfabetizado en la lectura, escritura y cálculo, ya que hoy existen múltiples lenguajes que implican nuevas formas de alfabetización, de las cuales la escuela no puede dejar de dar cuenta.

La posibilidad de leer y producir mensajes en otros lenguajes nos abre las puertas a otras formas de alfabetización. Los medios y nuevas tecnologías estarían provocando “alfabetizaciones múltiples” junto a nuevas formas de conocimiento.

5.7 Formación Ética y Ciudadanía

La Ética es una rama de la filosofía que nace dentro del pensamiento de la Antigua Grecia. El término Ética en castellano es la traducción del vocablo griego *ethos* que significaba “costumbre”. En el latín, se utilizó la palabra *mos* para referirse a las costumbres y de allí deriva el término castellano *moral*. Es por esta razón que encontramos que en nuestro vocabulario habitual estos dos términos son usados como sinónimos, lo que a menudo causa muchas confusiones.

Avanzando en la historia del pensamiento, en la filosofía occidental, en la Edad Moderna, el filósofo alemán Kant propone la separación de estos dos términos. A partir de ello, comienza a utilizarse la palabra *Ética* como disciplina que estudia los principios generales sobre el comportamiento humano y el término *Moral* para lo que se refiere al comportamiento práctico y las costumbres.

En la actualidad, circulan muchas y variadas clasificaciones y tipologías de las corrientes éticas que van desde los primeros planteos éticos de Aristóteles, pasando por la ética teleológica, las éticas teológicas, normativa-formalista, éticas pragmáticas, utilitaristas, individualistas, relativistas, contextuales, situacionales, ética social, etc.

Este esquemático recorrido histórico solo está indicado para que seamos conscientes de la existencia de tantas corrientes éticas, del pluralismo y fragmentación de nuestro mundo contemporáneo en materia de principios éticos y conductas morales, porque si algo caracteriza a nuestras sociedades es la diversidad en el campo ético-moral. Es también evidente, que no existe una sola teoría ética, ni una sola conducta moral posible.

Esta realidad de nuestro mundo y sociedades, nos plantea el desafío siguiente: ¿Cómo conciliar el respeto por la diversidad de culturas en nuestras sociedades y al mismo tiempo aspirar al establecimiento de principios y normas ético-morales comunes en materia socio-política, económica, ambiental, educativa, étnica, sexual, religiosa etc.?

La Ética nos brinda principios y valores que se fueron construyendo a lo largo de la historia y que son la base de nuestras normas morales y sociales. Pensamos que entre esos valores, es **fundamental para la Educación rescatar y trabajar en las aulas en la construcción de dos ejes centrales para una formación ética y ciudadana: la Comunidad y la Solidaridad.**

✓ **Los Derechos Humanos: Consciencia Ética de la Humanidad**

El término “Derechos Humanos” es bastante nuevo y reciente. Comenzó a aplicarse de manera sistemática a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. Pero ya desde la Revolución Francesa se hablaba de “Derechos del Hombre”, aunque este término provocaba una confusión de género.

Estos derechos tienen antecedentes muy antiguos y se encuentran en los primeros documentos conocidos de organización social y aún en los textos de las grandes religiones universales.

Hoy día, los Derechos Humanos comprenden un gran espectro del quehacer social, porque, luego de aprobada la Declaración Universal, siguieron la promulgación de grandes Convenciones Internacionales y un sinnúmero de reformas políticas y judiciales de los Estados Nacionales (Estado Argentino en 1994).

Esto significó establecer las bases para sancionar las Cartas Regionales, tales como la Convención Europea de DDHH (1950), La Convención Interamericana de DDHH, llamada Pacto de San José (1969), la Carta Africana de los Derechos Humanos y de los Pueblos (1981).

A pesar de su amplitud e importancia, los llamados Derechos Humanos no son siempre bien conocidos, por sus defensores o detractores. A veces se los reduce a unos pocos principios obvios o bien se los identifica con posiciones ideológicas que sirven más para confrontar que para debatir razonablemente.

Los Derechos Humanos no son una creación aislada o accidental. En muchos sentidos son el producto de una larga evolución del pensamiento y la experiencia humanitaria y representan históricamente la conciencia ética que fue forjando la humanidad a lo largo de su historia y sus luchas. Esta idea está sintéticamente expresada por el jurista italiano Norberto Bobbio cuando dice:

“La Declaración Universal representa la conciencia histórica que la humanidad tiene de sus propios valores fundamentales en la segunda mitad del siglo XX. Es una síntesis del pasado y una inspiración para el porvenir, pero sus tablas no han sido esculpidas de una vez para siempre).⁴²

En la República Argentina, el tema estuvo casi ausente hasta los años 70, en el siglo XX. Es a partir del Golpe de Estado de 1976 y la instauración de un gobierno de facto donde se violaron sistemáticamente los DDHH, que comienza a ponerse en la agenda nacional la problemática de los Derechos Humanos.

En los últimos 30 años se ha trabajado arduamente en el tema de la violación de los derechos civiles y políticos y el castigo a los culpables. Pero a veces se ha dejado de lado la violación de los demás derechos: económicos, sociales y culturales que sufre nuestra sociedad civil.

Creemos que la articulación, entre el reconocimiento de los derechos civiles y políticos con los derechos sociales, económicos y culturales es un tema pendiente de crucial importancia para el futuro democrático de la sociedad argentina en la actualidad.

✓ La educación en y para los Derechos Humanos: Fundamento de la Formación Ciudadana

La Educación en y para los Derechos Humanos se constituye en la base y fundamento de una propuesta educativa que busque promover una cultura de paz y es una necesidad ineludible en la creación de una sociedad (y comunidad) con Justicia, Libertad y Solidaridad.

La Ciudadanía, que tradicionalmente era definida como la integración de los derechos civiles y políticos, se ve así enriquecida por esta concepción integral y global de los Derechos Humanos (civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y

⁴² Bobbio, Norberto, “*El tiempo de los derechos*”. Editorial Sistema, 1991. Pág. 40.

medioambientales), que engloban de esta manera todo el quehacer cotidiano de las personas y los pueblos.

El concepto original de ciudadanía fue forjado inicialmente en la ciudad, era el conjunto de derechos y deberes que la persona tenía y que se realizaba de cara a las instituciones de representación y gobierno en el ámbito local (Ayuntamientos, comunas, municipio o los “Burgos”-ciudades). El ciudadano era el habitante de “derecho” de la ciudad.

El concepto actual de ciudadano está referido y ligado a la constitución del Estado moderno, es a partir del Estado que se vincula ciudadanía con nacionalidad. Se es ciudadano de un país, no de una ciudad.

Actualmente, este concepto de ciudadanía es desafiado por las nuevas realidades del proceso desencadenado por la Mundialización o Globalización que tienden a borrar ciertas fronteras; se crean uniones económicas supraestatales (MERCOSUR) o intergubernamentales (UNASUR).

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alterman, Nora. **“La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas”** Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. 2005.
- Assessment for Learning: 10 principles. Assessmet Reform Group. 2005.
- Ávila, Olga. **“La educación como espacio público”**. Cuadernos de Educación. Año II Nº 2. Córdoba. Diciembre. 2002.
- Bendersky, Betina y Aizencan, Noemí. **“La evaluación en cuestión. Miradas e intervenciones posibles”**. Mimeo. FCE. Universidad Nacional de Entre Ríos. 2007.
- Carriego, Cristina. **“Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa”**. Colección itinerarios. Editorial Stella. Argentina.2005.
- Carli, Sandra. **“Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana. (1883-1930)”** en Puiggrós, A. (direc.) **“La Educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)”** Ed. Galerna. 1993.
- Connell, R. W **“Escuelas y justicia social”**. Ed Morata. 1999.
- Contreras, José. **“Política del currículum y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democrática”**. En: Westbury, Ian (comp.). “¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora”. Edic. Pomares S.A. España. 2001.
- Edelstein, Gloria y Aguiar, Liliana (comp.) **“Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción de Córdoba”**. Edit. Brujas. 2004.
- Escaño, J, de la Serna, María Gil. **“Cómo se aprende y cómo se enseña”**. ICE Ed. Horsori
- Falconi, Octavio. **“En busca de la mentalidad curricular: problemas y desafíos del trabajo docente en el nivel medio”**. Seminario Internacional Fundación Osde – FONCyT. British Council. Julio, 13 y 14 de 2006. (Inédito)

“Currículum e instituciones”. Conferencia presentada en el marco del Proyecto Integral para el Tratamiento y Producción de los Lineamientos Curriculares del Nivel Primario. Paraná. 27 de junio de 2008.

- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) **“Educar: ese acto político”**. Del Estante Editorial. Bs. As. 2005.

“Educar: figuras y efectos del amor”. Del Estante Editorial. Bs. As. 2006.

- Furlán, Alfredo. **“Currículum e institución”**. Cuadernos del CIEEN. México. (1996)
- Gimeno Sacristán, José. **“La educación obligatoria: su sentido educativo y social”**. Morata, España. 2000.
- Landi, Nidia; Palacios, Ma. Elena. **“La Autoevaluación Institucional Y La Cultura De La Participación”** en Revista Iberoamericana de Educación. OEI. **“Evaluación de la Educación: ¿producción de información para orientar y sustentar las políticas educativas?”** N° 53. Madrid. Mayo - agosto 2010.
- Meirieu, Philippe. **“Aprender sí, ¿pero cómo? En Anexo I “Guía metodológica para la elaboración de una situación –problema”**. Ed Octaedro. 1992.
- Metas Educativas 2021-: desafíos y oportunidades. OEI- IPE – Unesco – SIEAL - 2010
- « Entrevista ». Cuadernos de Pedagogía N°373. Noviembre 2007 España.
- Nuñez, Violeta. **“Pedagogía Social. Cartas para Navegar en el Nuevo Milenio”**. Santillana. 1999.
- Perrenoud, P. **“La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas”**. Buenos Aires: Colihue. 2008.
- Porlán, Rafael. **“Constructivismo y escuela”**. Ed. Diada.1993
- Rodríguez Escanciano, Imelda (Ed.) **“Estrategias De Innovación En El Nuevo Proceso De Evaluación Del Aprendizaje”**. Servicio de Publicaciones. Universidad Europea Miguel de Cervantes. España. 2009
- Terigi, Flavia. **“Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar”**. Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “El currículum y los retos del nuevo milenio”. La Habana, Cuba, 8 al 12 de julio de 2002.

“Educar en Ciudades. Segmentación urbana y educación en América latina. El reto de la inclusión escolar”. Prólogo. Fundación Iberoamericana para la educación, la ciencia y la tecnología. 2009.

“Enseñar en las “otras” primarias. Cambios, permanencias y silencios”. Revista Monitor N° 14. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Infancias y escuela. Revista Iberoamericana de Educación. 2008.

“Las otras primarias y el problema de la enseñanza” – Ed. Siglo XXI. Bs. As. 2006

- Primera infancia en América Latina: la situación actual y las respuestas desde el Estado. OEI – Unesco. IPE. SITEAL
- Torrado, Susana. “Historia de la familia en la argentina moderna (1870-2000)”. Ediciones De La Flor. Bs. As. 2003.

Documentos Curriculares

- Dirección de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Marco General de Política Curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo. (2008)
- Dirección de Planeamiento Educativo. Tomo I y II. "La evaluación Externa". CGE - 2010. Entre Ríos.
- Constitución Provincial de Entre Ríos.
- Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos. Plan Educativo Provincial 2007 – 2011. **"Educación de calidad para todos y todas"**.

"Documento 4: Evaluación". 2009

- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución N° 030/93
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución N° 146/00
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución N° 214/04
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución N° 225/04
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución N° 228/04
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución N° 105/10 y Anexos
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución N° 109/10 y Anexo
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución N° 119/10 y Anexo
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución N° 122/10 y Anexos
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Ley 26061 de Protección Integral de los Derechos del niño, la niña y adolescentes.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Res. 93/09. **"Problemáticas educativas contemporáneas"**. Bs. As. 2009

7. PROPUESTA CURRICULAR POR ÁREAS

Aspectos comunes que desarrolla cada Área Curricular

Si las prácticas socioculturales tradicionales han cambiado, han aparecido otras nuevas que tensionan y complejizan la tarea de enseñar en la educación primaria. Transformar el peso de la tradición acumulativa de contenidos y de escasa significatividad a la incorporación de saberes y capacidades necesarias para que todos los alumnos y alumnas puedan actuar de modo competente en la sociedad y continuar sus estudios secundarios, también obligatorios, es uno de los propósitos que se propone acompañar este Diseño Curricular⁴³

⁴³ Este diseño curricular de Educación primaria toma como base los planteos políticos, teóricos, educativos de los Lineamientos Curriculares para la Educación Primaria 2009. Dirección de educación Primaria. Dirección de educación de gestión Privada. Consejo General de Educación. Entre Ríos. Argentina

Hay saberes básicos, necesarios que garantizar. Puntos de partida que recuperan, ya no los contenidos aislados desde la disciplina, sino como situaciones sociales relevantes y en contexto.

Simultáneamente, también hay condiciones y oportunidades para que esa propuesta pedagógica en cada escuela sea posible.

Repensar la escuela hoy, es pensarla como un ámbito propicio para el desarrollo de experiencias educativas y enriquecedoras de las trayectorias. El documento de Diseño Curricular destaca aspectos en cada campo disciplinar⁴⁴, sosteniendo una coherencia de estructura que aliente los acuerdos docentes trans e interdisciplinarios.

A continuación se mencionan y justifican estos aspectos:

- Hay **cuestiones de enfoque para todo el nivel primario**, desde la perspectiva del campo disciplinar pero también del educativo que está dirigido a hacer comprensivo y estratégico el desarrollo de conocimientos. Son *los anteojos* con los que cada colectivo docente ha de tomar decisiones pedagógicas. Hay **cuestiones de enfoque** que luego son específicas **para el Primero y Segundo Ciclo**.

- Hay una perspectiva superadora del Nivel, que recupera en una **línea de trayectoria educativa obligatoria las articulaciones con Educación Inicial y Educación Secundaria**. El **primer ciclo** produce enlaces o articulación con la Educación Inicial, en la construcción de saberes cada vez más complejos. El **segundo ciclo** articula y permite avanzar en las complejidades de la formación en el Nivel de Educación Secundaria. A modo de ejemplo para cada articulación, sólo se mencionan algunos de estos enlaces.

- Hay una clara mención **al ciclo** como unidad pedagógica a los fines de otorgar continuidad **a los procesos en tiempos más flexibles, superadores del grado a grado** y respetuosa de los ritmos singulares en procura de una enseñanza más integral.

- Hay **interrogantes para reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza**. La **identificación de los problemas de la enseñanza por área** es el resultado de numerosas capacitaciones y recorridos formativos que los propios maestros relatan como obstáculos o tensiones a la hora de enseñar. Hoy en este diseño nos permitimos enumerarlos provisoriamente desde la lectura de su complejidad que refiere a desempeños y enfoques, para que interroguen las decisiones en la escuela, en el aula, en las capacitaciones, en la formación de grado, etc.

- Hay **propósitos de enseñanza por ciclo** que orientan la propuesta de intervención y de acuerdos entre los docentes. **La direccionalidad está enmarcada en el maestro** y no en el alumno. Fortalece **el trabajo en equipo docente** como una herramienta de competencia profesional frente a los complejos requerimientos de nuestros tiempos.

- Hay **Saberes, Contenidos y Situaciones de Enseñanza por cada Ciclo y por área**. En muchas de ellas y como aportes al actual estado de situación se hace mención a programas y proyectos desde donde se alientan procesos de transformación y ensayos de mejoras, que conducen a Proyectos de Mejora, plasmados en proyectos institucionales que se desarrollan en un tiempo determinado en algunas escuelas. La idea de incluir su mención es que estas prioridades de política provincial y nacional no queden escindidas del Diseño.

Se presentan los contenidos por grado y por ciclo. **Los contenidos** realizan un recorrido sobre los saberes a alcanzar desde una perspectiva dinámica y compleja. Simultáneamente se plantean **situaciones de enseñanza** que resignifiquen las prácticas del

⁴⁴ Las Áreas de la estructura curricular son: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física, Música, Tecnología, Artes Visuales.

aula, ya que éstas deberán ser interrogadas a la luz de los problemas de la enseñanza y los objetivos de la Educación Primaria. Al respecto de los contenidos, para que posibiliten la construcción de saberes en los niños y niñas, se observará un cuidadoso tratamiento de los mismos para que no se transforme en un listado interminable de contenidos positivistas y de acumulación-superposición.

Hay **ejes, prioridades** en los que el Estado⁴⁵, retoman la voz de los docentes. fija posición. A partir de ellos, la escuela, los equipos docentes y el docente en el aula han de definir los contenidos necesarios desde una postura que privilegia la enseñanza comprensiva y no la mera presentación/ repetición de los contenidos. Los contenidos se resignifican mediante el enlace con las experiencias de los alumnos y alumnas, con lo local, con la información que circula socialmente y lo que ellos reconocen y valoran como bien cultural.

- Hay **criterios de evaluación por ciclo** como rasgos deseables de encontrar al finalizar cada ciclo de enseñanza. Los mismos ofician de orientación para elaborar las planificaciones y operan potencialmente para planificar criterios valiosos para cada grado; y como transformadores de las prácticas evaluativas desde un modelo formativo con centralidad en los saberes y no solo en las condiciones en que se producen dichos aprendizajes.

Este desarrollo al interior de cada área se pudo construir gracias a la profesionalidad de los especialistas curriculares que hicieron de la actuación educativa en su complejidad política pedagógica, la centralidad en este Diseño Curricular.

8. ESTRUCTURA CURRICULAR

Nueva Caja Curricular Nivel Primario			
ASIGNATURAS	1º CICLO	2º CICLO	Hs. TOTALES
Lengua	6	5	11
Matemática	6	6	12
Ciencias Sociales	3	4	7
Ciencias Naturales	3	4	7
Tecnología	2	2	4
Educación Física	1	2	3
Educación Musical	2	1	3
Artes Visuales	2	1	3
	25	25	50

Estructura modular de 40'

La nueva estructura para la Educación Primaria, modifica en parte, para el primer ciclo, las artes visuales permitiendo un desarrollo más amplio de esta disciplina.

⁴⁵ Estos Ejes en algunos casos retoman la propuesta realizada por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación Argentina mediante los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Primaria. 2006. Argentina

Diseño Curricular de Educación Primaria

En el segundo ciclo se ha previsto la incrementación de una hora en Ciencias Sociales, a los efectos de facilitar al alumno una mejor comprensión de la realidad local, provincial y del país.

9. DESARROLLO DE CADA ÁREA CURRICULAR

• Lengua	• Educación Tecnológica
• Matemática	• Educación Física
• Ciencias Sociales	• Educación Musical
• Ciencias Naturales	• Artes Visuales

Las áreas desarrolladas en cuadernillos individuales para 1° y 2° ciclo permitirá tener un mejor manejo de las mismas.

AREA

ARTES VISUALES

1. CUESTIONES DE ENFOQUE Y DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES

Los adultos en general, en particular los adultos responsables de la educación primaria, han sido formados a partir de un paradigma tradicional que reconoce como finalidad fundamental de la educación artística el desarrollo de la creatividad, de aspectos emocionales y afectivos, entretenimiento y buen uso del tiempo libre, complemento terapéutico, apoyo a otras disciplinas curriculares, ejercitación de capacidades sensoriales y psicomotrices, entre otras.

Por esto es necesario advertir los cambios que evidentemente se observan en la cultura actual. Esto requiere pensar los procesos formales de enseñanza y de aprendizaje desde otro lugar donde la creatividad, la sensibilidad, la espontaneidad y la libertad expresiva tengan su espacio y no sean exclusivos de un área curricular.

Los lenguajes artísticos- entre ellos artes visuales -constituyen formas de representación simbólica, organizadas a partir de componentes precisos y diferenciados, situados en un contexto político, económico, social y cultural. En este contexto el mundo de la imagen comprende propuestas que exceden la imagen fija, producto de la manipulación de materiales y canalizadora de la pura expresividad, incorporando otras manifestaciones generadas por los medios de comunicación social y las tecnologías.

La formación permanente y sistemática de la mirada ocupa un lugar preponderante en el aprendizaje del lenguaje visual. Está inmediatamente ligada desde sus inicios a la percepción sensible del objeto observado como modelo, contrariamente a propuestas donde prevalece la fidelidad al modelo como único punto de llegada.

Promover nuevos conocimientos y descubrimientos, seguramente, favorece la posibilidad de disfrutar y construir otros sentidos ante lo que se mira, lo que se lee y lo que uno mismo es capaz de crear. Porque *“el niño, durante su crecimiento, atraviesa una fase en la que los objetos le sirven sobre todo como símbolo. Es la fase en la que se instituyen las funciones simbólicas del lenguaje y del juego para convertirse en componentes de la personalidad.”*⁴⁶

Para el niño *“la fantasía es un instrumento para conocer la realidad”*. Fantasía e imaginación, son sinónimos dejando atrás la diferenciación tradicional que adjudicaba la fantasía creadora a los artistas y la "imaginación" práctica a los trabajadores manuales. *“Nadie puede prescindir de la fantasía, ni el científico ni el historiador. Recientes investigaciones han puesto en evidencia importantes homologías entre los procesos de creación artística y los de la creación científica.”*⁴⁷

⁴⁶ Rodari, G. *La Imaginación en la Literatura infantil* en: Revista Imaginaria revista Infantil y juvenil, Nº 125, Barcelona, 2004.)

⁴⁷ Rodari, G. Op. cit.

1.1 Caminos de producción y apreciación

El universo visual al que acceden los alumnos está determinado por factores diversos: el material disponible, el gusto y los conocimientos de los adultos y la influencia de la sociedad de consumo que muchas veces intenta moldear o determinar el gusto infantil. En la escuela, los materiales disponibles suelen pertenecer a estéticas pasadas, portadoras de determinadas ideologías y subjetividades. ¿Qué imágenes ofrecen los docentes para **desarrollar el juicio crítico y la sensibilidad** de los estudiantes de hoy, inmersos en la era de la imagen?

Se trata de poner a disposición de los alumnos obras e ideas para ser conocidas, debatidas, retomadas; para que integren su mundo y generen otras imágenes y otras ideas. Un ejemplo de esto es que la lectura de una imagen artística implica tener en cuenta los aspectos estructurales u objetivos de la obra. Es decir, lo que está en la imagen, sus formas, sus colores, sus texturas, los materiales con que está hecha, la composición de un dibujo, etc.

Esta apreciación incluye también los aspectos subjetivos: las ideas, los sentimientos y emociones que provoca en cada espectador la obra, lo que para cada uno significa, sus lecturas, *“la lectura produce sentido, si tenemos la suerte de tener acceso a ella”*⁴⁸

*“La iniciativa de introducir objetos de arte en las aulas de los niños (...) pretende significar también el vínculo de la escuela con la cultura contemporánea. El arte ha encontrado en los niños un público extraordinariamente sensible y atento, que no se escandaliza, ni siquiera ante los productos más revolucionarios de las vanguardias históricas del posmodernismo.”*⁴⁹

*“Lo que caracteriza a las operaciones cognitivas que se ponen en juego al apreciar el arte es el carácter único y singular que imprime cada sujeto a esa construcción de significado. Esta singularidad está determinada por la cultura, ya que el conocimiento emerge de la relación dialéctica entre el que conoce y lo conocido. La mente es algo más que un depósito de significados, un espejo del entorno. Más que reflejar la mente, crea y la naturaleza de esa creación no puede separarse del mundo social circundante.”*⁵⁰

Es necesario incorporar saberes no escolarizados y aprender de ellos, posibilitar el acceso a conocimientos que permiten decodificar otros universos visuales con la posibilidad de tomar algunos de sus elementos, imágenes que planteen nuevas formas de explorar, comprender, leer el mundo; nuevos modos de ver, conocer y representar.

⁴⁸ Nap (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) Nivel Inicial, Serie Cuadernos para el Aula, Volumen 2, Números en juego /Zona fantástica. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires, 2007.

⁴⁹ Bartholomeis, F., El color de los pensamientos y de los sentimientos, Barcelona, Octaedro, 1994.

⁵⁰ Hernandez, F., Educación y cultura visual, Barcelona, Octaedro, 2000.

Los nuevos discursos visuales y otros géneros artísticos, han producido transformaciones en la concepción espacio-tiempo que requieren la construcción de otras capacidades interpretativas

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) generaron, entre otras cosas, una transformación en la concepción del espacio museístico. El concepto de museo virtual concibe una nueva clasificación:

✓ Los museos-instituciones que paralelamente a su labor cultural tradicional exponen virtualmente obras de arte tradicionales. Ofrecen además todo tipo de información, material didáctico, base de datos y actividades interactivas que permiten realizar recorridos virtuales por las salas de exposición.

✓ Los espacios museísticos totalmente virtuales, sólo existen en la Red o en medios electrónicos que exponen obras de arte digital donde se fusionan diferentes lenguajes y medios.

La enseñanza de las artes visuales puede ser enriquecida con el uso de las TIC, el docente puede utilizar las herramientas tecnológicas como complemento de sus prácticas pedagógicas, analizando y evaluando informaciones, teniendo como objetivo que todo recurso tecnológico esté al servicio de los contenidos curriculares.

Esta propuesta curricular pretende trascender los límites de lo que tradicionalmente se ha considerado arte e incorporar en la escuela el análisis de otros fenómenos visuales generados por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías tales como imágenes: fotográficas, digitales, virtuales y aquellas generadas por videos juegos, dibujos animados, televisión, cine 3D y otros.

Debe procurarse, entonces, la observación y el descubrimiento de las pequeñas y grandes imágenes que se encuentran en las vivencias cotidianas, tales como las diversas formas de los árboles, las piedras, las nubes, los colores del cielo, de las hojas, las flores, la arquitectura, entre otras. El impacto que todo eso produce posibilita convertirlos en los insumos esenciales para la creación.

Eisner sostiene que los niños pequeños *“no podrían ver, a menos que se les enseñase, que un campo de césped, por ejemplo, no es simplemente verde sino que contiene una amplia variedad de tonos de verde, además de otros colores.”*⁵¹ Este “aprender a ver”, la actitud curiosa e investigadora, puede construirse.

Es importante que el docente se permita buscar lo que ofrece el entorno próximo, que esté atento a los intereses de los alumnos y, además, genere nuevas posibilidades procurando trascender las carencias.

Museos, centros culturales, bibliotecas y teatros son algunos de los lugares donde se puede bucear en busca de producciones de artistas y artesanos que enriquecerán tanto a los alumnos como a los docentes. También planificando visitas y/o invitando a personas relacionadas con la producción visual que se acerquen a la escuela; organizando muestras y

⁵¹ Eisner, E., *Cognición y currículum. Una visión nueva.*, Amorrortu, Buenos Aires, 1998

exposiciones de trabajos de la totalidad de los alumnos, sin que medie la selección de “los mejores”. Muestras didácticas donde se expliciten los conocimientos y vivencias/experiencias estéticas puestos en juego y el análisis reflexivo que, sobre ellos, pudieran haber realizado los alumnos y las alumnas.

1.2. La Educación Artística redefine conceptos y sentidos

Es necesario redefinir conceptos a fin de construir una visión compartida de la educación artística, que dé respuesta a los desafíos que plantea la contemporaneidad. Esto requiere de un análisis previo respecto de los paradigmas desarrollados para el área, que coexisten en la sociedad y, por lo tanto en las instituciones educativas, tales como los diversos sentidos y finalidades de la enseñanza del arte, heredadas de una tradición clásica europea occidental del siglo XVII.

A partir de este paradigma tradicional la educación artística, en su construcción histórica, dio lugar a otras concepciones respecto del sujeto, del contexto y la producción, aportando diferentes sentidos, propósitos y finalidades que han dado origen a diversos enfoques tales como el academicista, el expresivista y el comunicacional.

“El enfoque academicista: ha centrado su enseñanza en el objeto artístico, promoviendo los saberes anclados en el dominio de técnicas, métodos y herramientas. Se pone el énfasis en la producción y sucede en una práctica sistematizada, circunscribiendo la formación al desarrollo de habilidades de repetición, adquisición y dominio de reglas artísticas universales, dejando de lado los intereses del estudiante y su contexto socio histórico. (...) Este enfoque dirige la mirada a lo establecido como válido por los grupos hegemónicos, que reconocen un determinado criterio de belleza y un correcto modo de producción. Remite a la forma de concepción de la Europa del siglo XVIII, que se fundamenta en la idea de la Bellas Artes, constituyéndose como las más destacadas la Pintura y la Escultura.

Posteriormente el arte es comprendido como un hecho subjetivo, como un acontecimiento dado al interior del sujeto. El interés ahora, es el sujeto creador y el reflejo de sus emociones y sentimientos en las prácticas, no el objeto artístico, características propias del enfoque expresivista. En correspondencia, la formación es eminentemente práctica y establece el énfasis en lo procedimental e individual. Los saberes se desarrollan descontextualizados histórica y culturalmente, además de carecer de reflexión y análisis, priorizando la expresión de la interioridad del sujeto. La capacidad para la creación está en íntima relación con las facultades innatas del sujeto, por lo tanto el producto artístico será resultado de la genialidad del artista, más que del trabajo o del aprendizaje. Encuentra sustento en la base de concepciones romanticistas, donde la espontaneidad y la libre expresión son criterios que este modelo beneficia.”⁵²

La denominación “plástica” define un modelo de concebir ciertos recortes del campo que se sustenta, dentro de las tendencias pedagógicas por las que ha transitado el área, en

⁵² Diseño Curricular para la Formación Docente. Profesorado de Artes Visuales. Entre Ríos, 2009, p. 13-14.

la corriente expresivista, destinada a la educación de sujetos libres que se expresan sin trabas ni limitaciones.

Si el arte es expresión, la función de la educación consistía en posibilitar la manifestación de la expresividad. Ésta suele anteponerse a la conceptualización, utilizando como vehículo a la técnica que permite el surgimiento del potencial creativo. Aunque la "obra" no se produzca se accederá de todos modos a una actividad placentera a través de la manipulación de la materia, donde se imprime el gesto y exteriorizan la sensibilidad y las emociones.

Las propuestas educativas que se han orientado hacia esta tendencia se sitúan en los primeros tramos de la escolarización y su enfoque pone de relieve el descrédito adquirido por la noción de arte asociada al academicismo. A ello se suma la influencia de los planteos de la psicología evolutiva, que consideran que es en la plástica donde se hace posible que los alumnos puedan situarse en su aprendizaje y donde toda intervención del adulto es vista como una interferencia que coarta las posibilidades de expresarse.

La producción plástica entonces, desde esta corriente, se asocia al desarrollo espontáneo más que a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Importa el modo de expresión y no el contenido, por lo tanto se enseña a explorar, a experimentar, a descubrir, a buscar respuestas creativas.

El estudiante crea con cualquier grado de conocimiento que posea en el momento porque el acto mismo de creación puede proporcionarle nuevos saberes.

"El siglo XX trae consigo un giro sustancial en el modo de entender el arte y su enseñanza, planteado por el enfoque comunicacional y relacionado con la corriente tecnicista, [donde] establece el interés ya no en el objeto artístico o en el sujeto creador, sino en la comunicación (...) el objetivo primordial es que los estudiantes relacionen las dimensiones formales, semánticas y sintácticas de las imágenes, para poder decodificar los recursos expresivos ocultos y usarlos para su propia praxis artística.

*Las Artes Visuales son entonces entendidas como un proceso consciente de aplicación de conocimiento aprendido. (...) la propuesta educativa enmarcada en este enfoque promueve la experiencia, el análisis y el descubrimiento requiriéndose para ello la orientación del docente de Artes Visuales y la organización curricular de los contenidos."*⁵³

En la actualidad puede interpretarse que en las prácticas de las escuelas del nivel primario de la provincia, y en la sociedad toda, se fue construyendo, una especie de mixtura paradigmática.

Hoy se puede advertir que las distintas posiciones teóricas que sustentaron las concepciones enunciadas impulsaron aportes valiosos para la construcción del área. Pero si **"se puede considerar al arte como conocimiento en tanto búsqueda y construcción y como lenguaje, porque se presenta como una de las condiciones de la vida humana"**⁵⁴

⁵³ Op. Cit.

⁵⁴ Ibidem. p. 28

donde intervienen procesos cognitivos, de planificación, racionalización, vivencias estéticas e interpretación, puede y debe interrogarse el sentido de la enseñanza del arte, retomando y redefiniendo los procesos de:

a. *Percepción Estética*

b. *Producción Artística*

c. *Reflexión Crítica.*

a. La Percepción Estética no es un acto natural que puede señalarse como una simple captación de estímulos producidos entre el mundo físico, psicofísico y psíquico. La percepción en tanto proceso complejo, que articula la experiencia de las representaciones propias y el imaginario colectivo, constituye un acto cognitivo que permite la elaboración de la información visual desde determinadas estructuras de referencia, construcciones que se realizan social y culturalmente en la interacción con los otros. El conductismo restringió la percepción a su actitud más inmediata: observacional, psicomotriz; aprender a ver, aprender a copiar, aprender a dibujar.

La tendencia a separar lo cognitivo de lo afectivo se refleja en la separación entre mente y cuerpo, entre sentimiento y pensamiento; y se advierte también en la manera en que se ha establecido una dicotomía entre el trabajo de la cabeza y el trabajo de las manos. Por el contrario, la cognición y la afectividad no son procesos independientes o procesos que se puedan separar.

Por medio de la imaginación, la creación de imágenes mentales, las personas son capaces de concebir lo que nunca ha experimentado en el mundo empírico. Estas imágenes son creadas a partir de las cualidades empíricas a las que los sentidos responden.

b. La Producción Artística deben ser comprendidas y efectivizadas como elaboración que da cuenta de un conocimiento visual y que articula las representaciones simbólicas particulares del mundo que surgen de los actos de percepción y del análisis crítico-reflexivo. Esto implica la toma de decisiones respecto de los procedimientos técnicos y compositivos.

c. La Reflexión Crítica estará presente en los otros modos de acceso al conocimiento artístico, tanto en la acción como fuera de ella. En la producción estará la reflexión en la ideación y la composición y en la recepción estará el análisis crítico a través de actos reclamativos.

Para esto se requiere de la delimitación de saberes que permitan el acercamiento a la cultura visual con la que interactúan los alumnos; que los docentes favorezcan los aprendizajes vinculados a la percepción, a la producción y al análisis crítico, con diferentes medios y recursos en los que los conocimientos se proyecten en producciones simbólicas, con el desarrollo de saberes procedimentales, tanto técnicos como compositivos.

La definición de saberes deberá favorecer el desarrollo de un conocimiento crítico y relacional sobre y desde las producciones vinculadas a su contexto, a los diferentes productores de las manifestaciones estéticas de la cultura visual y a la situación de los alumnos. Los docentes son los responsables de garantizar, desde la escuela, el acceso y la apropiación por parte de los alumnos de los bienes culturales que les pertenecen. Esto implica frecuentarlos, conocerlos, como propios a partir de dialogar con ellos y de resignificarlos para que comiencen a formar parte de su mundo.

“En síntesis, la enseñanza de las Artes Visuales compromete el abordaje de saberes que consideran a la producción visual como un fenómeno situado en un contexto político, económico, social y cultural, reconociendo sus relaciones, donde las propuestas didácticas posibilitan el tránsito por la producción y el análisis, favoreciendo la multiplicidad de interpretaciones, atendiendo al carácter abierto, ambiguo y metafórico de los discursos artísticos”.⁵⁵

Las artes visuales constituyen un campo de conocimiento estético-artístico, cuyos saberes se tornan fundamentales para la comprensión e interpretación de la realidad, y para la construcción de la identidad propia y social, desde las cuales se abren múltiples posibilidades de expresión.

Las artes visuales deben posicionarse, entonces ya no en la pura expresividad individual o en el estudio de signos, identificando sus significados universales o como códigos que se han de descifrar, sino como un modo de conocimiento que, a través de la interpretación, permita apropiarse de los significados y valores culturales. El contenido de las currículas escolares encuentra su sentido en el correlato con los contextos presentes en que los estudiantes se desarrollan.

Las formas de representación son auditivas, visuales, cenestésicas y gestatorias y se manifiestan en la música, las artes visuales, la danza, el discurso, los textos, la matemática, etc. Lo que se desea simbolizar está arraigado en la propia experiencia y esta experiencia, tanto empírica como imaginativa, está influida (pero no determinada) por la agudeza de sentidos.

Tener una mirada para observar e interpretar, producir una significación personal sobre lo que se ve, una mirada personal. Dar sentido *“A ser un espectador se aprende. El espectador debe conocer, en alguna medida, el lenguaje y los códigos que rigen el espectáculo. (...) ver es un logro que depende de un alfabetismo visual”*⁵⁶

Al hablar del desarrollo de representaciones sustentadas en la cotidiana exploración sensorial (tacto, olfato, gusto, oído, vista), como expresión de los conocimientos y la sensibilidad estética con que cuentan los alumnos, es común que los docentes digan: ¡Esto ya lo hacemos!..

Desde éste enfoque ¿qué es lo que se trata de decir?

⁵⁵ Catibiela A. en revista El Monitor n^o 23 - 2009

⁵⁶ Eisner, E., Op. cit., p. 66

Aportes como los de Eisner nos pueden orientar: “(...) los sentidos son los sistemas primeros con los que tomamos información, y nos ofrecen el contenido en que se forma nuestra vida ideática. Además sostiene que las aprehensiones que constituyen nuestra vida ideática son imágenes formadas con el “material” que cada uno de los sentidos provee, sea separadamente sea en combinación con el contenido de los otros sentidos.

Las aprehensiones preceden a su transformación lingüística (...) el lenguaje es uno de los caminos por los que nuestra vida ideática se hace pública (...) la representación de esta vida ideática debe emplear una forma de representación que se construye con el material de que disponen nuestras capacidades sensoriales; así, las formas de representación pueden apelar fundamentalmente a nuestros sentidos: de la vista, del tacto, del oído, del olfato y del gusto.

Los sentidos diversos que podemos concebir desde las formas de representación dadas conciernen tanto a los límites como a las posibilidades de esas formas y a nuestra capacidad de “entenderlas”. Las formas de representación revelan y ocultan al mismo tiempo”.

Hacen posibles los sentidos de diferentes clases. Nos dan acceso a mundos singulares.

“La vista, el oído y el tacto no sólo nos permiten leer la escena; funcionan también como recursos por los cuales nuestras experiencias pueden ser transformadas en símbolos. (...) lo que vemos, oímos y tocamos constituyen la materia a partir de la cual se crean las formas de representación. (...) las formas de representación nos permiten no sólo crear sino también ampliar nuestra vida privada y darle presencia pública”⁵⁷



1.3 Dos niveles de educación articulados en un mismo proceso: inicial y primario

Los lenguajes se aprenden usándolos y también jugando, desde distintos lugares: como autores, como espectadores o podemos ubicarnos alternativamente como críticos. Al

⁵⁷ Ibidem, p. 11.

jugar los alumnos toman elementos unos de otros, aprenden, modifican, incorporan, generan desvíos, retoman y plantean nuevas alternativas.

En la articulación del nivel inicial con el primer ciclo se debería promover la búsqueda por parte de los alumnos de distintas maneras de transformar el papel, por ejemplo: modificar su plano en un cuerpo tridimensional e identificar distintas acciones como: retorcer, doblar, enroscar, abollar con o sin la ayuda de cinta de enmascarar o abrochadores. Las transformaciones de figuras bidimensionales en cuerpos tridimensionales, o a la inversa, son aprendizajes indispensables que van a ir complejizándose para luego buscar y lograr otros modos de representación de los cuerpos. Por ejemplo cuando se habla de pintar se entiende el completar con un color determinado un espacio de una fotocopia sin salirse de la línea. En realidad correspondería hablar de los diversos modos de aplicación del color: pintar, chorrear, frotar, estarcir, mezclar, superponer, empastar entre otros.

En el primer ciclo, en cuanto al color continuamos con la experimentación que se inició en el nivel inicial hacia la organización intencional. De manchas y mezclas espontáneas a la sistematización de distintas mezclas, de la distribución arbitraria a la organización cuantitativa del color, su uso simbólico y referencial, su organización cuantitativa de predominantes y acentos.

No se intenta enseñar una organización convencional, tal como la tríada de colores primarios y colores secundarios que dejan de lado operaciones simultáneas que deberían ser tenidas en cuenta por el docente al abordar la complejidad de estos conocimientos

¿Cuántos verdes, azules y blancos diferentes se ven en el aula?

El desarrollo de la percepción estética, permitirá a los docentes, generar el descubrimiento de nuevos modos de ver, desde lo experimental y lúdico, producir imágenes, usar materiales y herramientas y emplear diferentes técnicas para materializar dichas imágenes.

La conceptualización teórica no deberá forzarse, ya que los saberes que comenzaron a desarrollarse en el nivel inicial irán tomando cuerpo hasta que los estudiantes puedan dar cuenta de ello en forma verbal.

Es necesario un docente que pueda sugerir más que decir, abrir y no cerrar, preguntar más que responder, proponer para jugar y crear, generar tiempos para mirar y pensar, donde todo es importante, como por ejemplo revalorizar los muros de las salas, del aula, de toda la escuela, instalar en las paredes fotos y reproducciones de artistas, imágenes que no profundicen estereotipos sino que se transformen en espacios abierto, a "mundos" reales y fantásticos que deseamos enseñar.

1.4 El ciclo sostiene la continuidad de los procesos.

Para tomar las decisiones más acertadas en cada caso, es necesario que se establezca un diálogo entre las orientaciones curriculares realizadas desde los documentos y el análisis que cada docente pueda hacer acerca de las secuencias posibles, los saberes enseñados y los logros y problemas encontrados.

La presencia de variados elementos del lenguaje visual en forma simultánea y los distintos tipos de relaciones organizativas que se establecen, requieren hacer un recorte didáctico y establecer un recorrido en un trayecto formativo.

Es parte de la tarea cotidiana preparar previamente el material al encuentro con los estudiantes. Eso permite mirar y seleccionar obras de artistas que han explorado y representado los espacios de distintos modos, trabajar comparativamente con dos o tres imágenes de representación donde los alumnos puedan establecer diferencias y similitudes respecto del contenido que se está abordando e iniciarse tempranamente en una concepción abierta y flexible respecto de las posibilidades de la imagen; buscar información y tenerla a mano para poder recurrir a ella. Habrá momentos en los cuales los docentes necesiten ofrecer algún dato sobre autores, el contexto de la época y el lugar en el cual fue producida la obra.

Es posible encontrar informaciones que aporten una clave para abrir nuevas perspectivas, produzcan interpretaciones que enriquezcan, iluminen y seguramente, modifiquen la mirada y a la vez, siembren o produzcan en los alumnos las ganas por saber algo más, generen curiosidad. En este sentido, los docentes cuentan con el “libro-álbum” donde texto e imagen se disuelven y funden en una sola obra y se utilizan variedades de técnicas gráficas y verbales para crear una composición poética. Cambios sutiles en el diseño (ligado a la comunicabilidad de los mensajes) son también recursos poéticos que marcan la transición de la realidad a la fantasía.

Detenerse a mirar con los alumnos las reproducciones de las obras seleccionadas y dejar tiempo para contemplarlas; entregarse a las múltiples miradas, comentarios espontáneos, risas, asombro. Estar atentos y encontrar el momento de intervenir con preguntas que orienten a descubrir, por ejemplo, la causa de la risa, el miedo, o el asombro.

Para el primer ciclo (1º, 2º y 3º grado) se prioriza la percepción y la interpretación con la intención de crear un caudal de imágenes en los alumnos, enriqueciendo su imaginario para poder seguir produciendo.

Las imágenes visuales son, también, “cosas”, objetos tridimensionales que ocupan un lugar en el espacio, realizadas con materiales que tienen características visuales y táctiles, como también presencia y participación activa en el carácter expresivo de la imagen que forman parte.

La presencia de la materia es indefectible y su elección así como su tratamiento o proceso de transformación no son cuestiones ajenas a lo que se desea representar. Las

cosas forman parte de la idea y son el vehículo de la sensibilidad para realizar lo que se tienen en mente, eso que las ganas y la imaginación hacen germinar en ideas para concretar aquello que se desea expresar.

Los maestros pueden acercar a los estudiantes los materiales y las herramientas que necesitan; enseñar técnicas y procedimientos. También resulta valioso que imaginen escenas concretas, con materiales concretos, en tiempo y espacios concretos; para visualizar y anticipar de manera tal de contar con un repertorio de recursos suficientes durante el momento de la enseñanza.

Es parte de la enseñanza de la disciplina establecer contacto con obras y con autores de las artes visuales para concebir el arte como parte de la sociedad actual. En la presente propuesta se seleccionó a Antonio Berni por su calidad artística, riqueza expresiva y el carácter experimental como aspectos destacados en su producción, tanto en el empleo de materiales diversos como la incorporación de herramientas y técnicas no tradicionales.

Antonio Berni (1905-1981) a través de sus obras muestra la relación del hombre con la materia y cómo el artista, en el proceso creador, vive el cuerpo del material como hecho esencial para corporizar su arte. Ofrece la posibilidad de llevarlo a la escuela y tomar sus producciones como caminos de enseñanza desde donde desarrollar los contenidos seleccionados.

“Yo andaba haciendo apuntes por las barriadas y advertí que no me alcanzaba la pintura en sí para alcanzar la intensidad expresiva que buscaba. Así que empecé a juntar de la calle lo que encontraba y lo iba incorporando a la tela. Y, mientras tanto, pensaba: si algún día no pintaba más, ya tengo profesión: ciruja”.

A partir de la década del cincuenta, Berni introduce en los cuadros todo un repertorio de objetos de desecho, testimonios oxidados, restos de un mundo opulento, en la vida cotidiana de la pobreza. Privilegiado en la búsqueda de correspondencia entre tema, materiales y técnicas. Ese tipo de trabajo fue definido por el propio Berni como “reciclaje” y esta propuesta estética muestra al artista comprometido socialmente.

Este autor usa el collage como técnica, aprovechando los desechos como material, como parte de su interpretación sobre la sociedad de aquel tiempo. “Juanito Laguna” es un chico pobre, no un pobre chico. La pobreza del personaje infantil se presenta como una cualidad esencial porque el origen social de un niño no borra, para el pintor, la singularidad de su infancia. En la obra se liga el personaje y su hábitat, Juanito forma parte de una narrativa hecha con los elementos de su propio ámbito.

La línea de fuerza de toda la trayectoria de Berni fue su temática. Es la que ha producido todos los cambios formales y cromáticos de su estilo con notable coherencia de su obra y contenido testimonial.

Berni es parte del Surrealismo y luego del Realismo social. Experimenta el Expresionismo, Informalismo, Nueva figuración y Pop-art a través de la combinación de materiales y medios, vive sucesivas etapas: pintura, collage, fotomontaje, ensamblado, grabado, dibujo, tapiz, objetos escultóricos.

Al interrogar y guiar el análisis conjunto, los estudiantes podrán diferenciar liso-rugoso, recto-ondulado, claro-oscuro, cromático-acromático, grande-pequeño, lleno - vacío,

regular-irregular. Más adelante, podrán definir y clasificar las relaciones de opuestos presentes en las imágenes. Se podrá producir contraste entre lo liso y lo rugoso, superponer reconociendo lo lleno de lo vacío, el hueco del relieve. Dialogando con la materia en busca del sentido y de la comunicación, se generarán aprendizajes que no se agotan en una sola clase sino que crecerán con la experimentación y la continuidad para adquirir habilidad en el manejo y transformación de los materiales y en la posibilidad de unir y pegar.

Los materiales y las herramientas tienen distintos requerimientos en lo que a su cuidado se refiere. Aprender a cuidar los elementos de trabajo forma parte del proceso de producción, por lo que también se lo considera un contenido.

Los soportes aportan sus características a la imagen y plantean distintas alternativas a la representación y por ello son contenidos de aprendizaje.

Proponer proyectos de producciones personales y/o grupales, comenzando con el collage y cuando éste se agote, continuar con fotomontaje que aportará los conocimientos necesarios para abordar la construcción en el último año del primer ciclo. Podría ser uno de los tantos caminos a seguir, si el interés se centra en la enseñanza de la interrelación de los componentes formales, tonales y texturales en la composición de la imagen; en el reconocimiento de las funciones del color del objeto en las distintas imágenes y en la diferenciación connotativa de acuerdo a su utilización con otros colores. Los procedimientos como modos de acción, son la resultante de una elección.

El reconocimiento del campo visual tridimensional, el objeto, el espacio que lo contiene, el volumen y los cuerpos geométricos.

El collage, es mucho más que simplemente “pegar elementos” por más variados que estos sean. Estos elementos pueden ser recortados para darles diferente forma o pueden ser utilizados directamente aportando sus formas sugestivas e interesantes. La riqueza fundamental de esta técnica consiste en probar e intercambiar las partes hasta llegar a la imagen deseada.

Generar diferentes propuestas como la realización de soportes trabajados con collage, sobre los que se harán impresiones diversas; combinando el pegado con el uso de

líneas de contorno, del grafismo o de la superficie pintada en el interjuego de figura- fondo, etc. Pegar es lo último que se hace, ese es su gran secreto.

El fotomontaje, es un tipo de collage, con figuras de diarios y revistas recortadas y pegadas, componiendo con ellas una nueva imagen en la que distintos objetos se re contextualizan, se construyen con figuras de objetos combinadas estéticamente pero que no tienen nada que ver entre sí, jugando con los recortes como si fuera un rompecabezas, donde la resultante es una imagen irracional, insólita, irreal, graciosa o irónica como la construcción de monstruos y animales imaginarios.

Crear seres tridimensionales con cajas, botellas plásticas, papeles, maderas, entre otros utilizando los materiales comunes en la zona para su construcción.

Proponer la búsqueda de manifestaciones de otros tiempos y culturas en comparación con las imágenes de la cultura actual y las producidas por los alumnos, analizar críticamente cómo esta relación de contraste opera en discursos variados, qué nos dicen y qué nos han dicho.

Sería interesante buscar entre los artistas o artesanos de la región, algunos que produzcan imágenes tridimensionales. Al recorrer y observar algunos monumentos, los alumnos podrán describir las obras y descubrir los materiales utilizados.

No deja de ser una propuesta o, más bien, un recorte con la intención de enseñar determinados contenidos, pero es trabajo del docente que, con conocimiento del espacio institucional y de su grupo de alumnos, pueda darle cuerpo a su proyecto de aula acorde a las necesidades y demandas que advierta.

1.5 Interrogantes para reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza.

*“Es un desafío repensar la disciplina trascendiendo los límites de lo que tradicionalmente se ha considerado “plástica” hacia la concepción de las artes visuales como conocimiento, posible de ser enseñado y aprendido, y capaz de ser fuente de nuevos conocimientos, que ofrece modos de entender la realidad que le son propios y que otras formas de conocimiento no proveen”.*⁵⁸

Este desafío se vuelve un imposible si continuamos creyendo que los materiales, el tiempo y el lugar; son obstáculos reconocidos a la hora de enseñar. Comenzar a pensar la posibilidad institucional de contar con un LUGAR donde se pueda seleccionar y, posteriormente, almacenar los materiales es IMPRESCINDIBLES para la disciplina. Como por ejemplo: campañas de colección de materiales disiparán la angustia del “me olvidé” o el “no tengo”.

Cuarenta minutos una vez a la semana, cuatro semanas al mes, nueve meses durante seis años, es pensar en un “tiempo” continuo, opuesto a la idea fragmentaria donde sólo se piensa en cuarenta minutos aislados.

⁵⁸ Catibiela A. en la revista El Monitor n^o 23 -2009

La selección de los contenidos que debemos enseñar por año en uno o más proyectos, dependerá del tiempo estimado para su desarrollo.

Asimismo si se entiende que las artes visuales no son una técnica, sino que en todo caso incluyen las técnicas, los procedimientos serán adecuadamente seleccionados y secuenciados en función de los contenidos a abordar como instancia de comunicación y construcción de conocimiento. Por lo tanto las artes visuales no deben plantearse como mera reproducción de técnicas vaciadas de sentido.

Esto requerirá que en la producción del aula se desarrollen procesos de exploración y creación que permitan representar ideas y experiencias personales o colectivas desde la puesta subjetiva y el aprendizaje en el uso de materiales, soportes, recursos y procedimientos técnicos y compositivos propios del lenguaje visual, así como la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas que favorezcan el pensamiento crítico y divergente en los procesos de producción de sentido.

En este documento, la presentación diferenciada de los contenidos y situaciones de enseñanza responde al enfoque propuesto. Es por ello que en el primer ciclo se muestran situaciones de aprendizaje, y en el segundo ciclo, además de ellas, se detallan contenidos. Éstos son elementales en la disciplina, por lo que están presentes (sin estar explicitados) en el primer ciclo con la diferencia que, en esa etapa no es imprescindible su identificación como sucedía al hablar de la enseñanza del lenguaje visual; no podemos

seguir dando clases de PUNTO y LÍNEA en el primer año del primer ciclo es necesario entenderlos como parte de un *todo*, en un lenguaje que necesita ser *vivido*.

Pensar entonces en presentar este lenguaje visual en forma global y relacional, sin separarlo de sus contextos de referencia, pretende que los alumnos puedan reconocer dichos componentes en una totalidad discursiva y no como agregados.

Las artes visuales en la escuela se presentan como un espacio de enseñanza abierto y complejo, los docentes necesitan tomar decisiones que amplíen y diversifiquen los modos de enseñanza basados en conocimientos específicos, continuando con estudios determinados y revisando permanentemente la concepción en la que se han formado para aportar a la desnaturalización de lo que parece inmutable en la escuela. Analizar el nuevo enfoque curricular será seguramente tarea de todos.

Aparece entonces la necesidad de que cada docente pueda hacer un análisis de los conceptos para identificar cuáles son previos para entender otros más complejos; cuáles deben abordarse recursivamente; qué categorías, clases, características se pueden ir agregando año a año.

“El hecho de enunciar los elementos con posterioridad a las decisiones compositivas en el segundo ciclo obedece a la voluntad de secuenciar de lo general a lo particular. Cualquier elemento requiere para su tratamiento ser momentáneamente apartado del resto para poder reconocerlo, definirlo, ejemplificarlo, pero demanda

inmediatamente ser restituido al contexto de funcionamiento en el cual opera y en el que adquiere sentido⁵⁹.

Clasificar los colores; primarios, secundarios, círculos cromáticos, escalas de valores, tablas de saturación y otras prácticas también deben ser re-pensadas. La enseñanza deberá apuntar a lograr conocimientos y utilización con sentido estético del color a partir de experiencias que les permitan a los alumnos advertir los diferentes climas, niveles de contraste y de luminosidad, agregando con posterioridad la aproximación a las cuestiones vinculadas a la temperatura del color (cálidos y fríos); a la saturación y a la desaturación (modelado y modulado); así como también la distinción entre las mezclas con colores pigmentarios y el aprovechamiento de colores propios de materiales y soportes. Esto requiere de la comprensión (al finalizar el nivel primario) de la diferencia entre el *concepto de visión* (como acto fisiológico que alude al sistema de operaciones ópticas, químicas y nerviosas por medio del cual el sujeto percibe) y la *noción de mirada* (como construcción cultural que implica una cierta concepción de lo visible atravesada por las condiciones de cada época y lugar y, por lo tanto, transitorias).

Estos cambios que se proponen desde este diseño curricular no podrán quedar circunscriptos a cada aula y a cada hora, sino que van hacia la redefinición del sentido de la experiencia artística en la escuela.

Crear un clima más natural de producción y consumo artístico en el ámbito de la enseñanza, supone atender a los pasos progresivos necesarios para que, partiendo de la situación actual, se llegue a reasignar valor al arte en el currículum escolar y se modifique el posicionamiento del conjunto del equipo docente en el que la escuela desarrolla su tarea.

Sumar a las actividades escolares, la enseñanza específica del área, por ejemplo: abrir los modos tradicionales de circulación de las artes plásticas; intervenir en espacios tales como telones, espacios escenográficos de los actos escolares y mirar los espacios tridimensionales transformándolos en espacios escénicos; crear con los chicos nuevas formas de interrelación de las artes, estimularlos a inventar historias, a participar en ellas, a imaginar situaciones y a dramatizar escenas para convertirse en protagonistas ocasionales; armar espacios, concebidos para ser habitados y hasta modificados por quienes van a transitarlos.

2. PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA EN EL PRIMER CICLO.⁶⁰

⁵⁹NAP Resolución CFE N° 97/10

⁶⁰ "Su principal desafío plantea la transmisión cultural para la construcción de saberes y el desarrollo de las capacidades vinculadas al arte, a sus diferentes lenguajes/disciplinas- Música, Artes Visuales, Teatro y Danza, incluyendo gradualmente otras especialidades actuales, tales como el lenguaje audiovisual-y en su articulación con otros campos de producción y conocimiento, en pos de la interpretación crítica de los discursos en la contemporaneidad, cuestión primordial para la construcción de la identidad y de la soberanía. Su función resulta imprescindible para el logro de objetos educativos-estratégicos: la inclusión social, la construcción de ciudadanía y su participación, el desarrollo del pensamiento divergente y la vinculación con el mundo del trabajo."

Los lenguajes artísticos ofrecen diversos modos de expresar y comunicar las emociones, las ideas, las sensaciones; posibilitan tomar conciencia de la gran diversidad de respuestas posibles ante una misma consigna de trabajo; permiten también una reflexión sobre el trabajo realizado con el fin de volver sobre lo producido para mejorarlo y que responda cada vez más a la intencionalidad creativa de quién lo hace.

Alderoqui, Helena -Arte y Currículo-

Desde una ciudad con puerto. 2001

Los propósitos que se enuncian a continuación expresan la intencionalidad del docente a la hora de enseñar artes visuales en el primer ciclo. Entre otros podemos considerar:

- ✓ Incentivar a los alumnos en la realización y creación de producciones sencillas a partir del juego y la exploración para conocer los elementos, materiales, técnicas y procedimientos del lenguaje visual.
- ✓ Promover experiencias de conocimiento y disfrute de formas de representación variadas, según las distintas personas, épocas y culturas.
- ✓ Favorecer en los alumnos/as la asunción de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado por las producciones propias y ajenas.

3. SABERES, CONTENIDOS Y SITUACIONES DE ENSEÑANZA DEL PRIMER CICLO

El núcleo de la enseñanza se centrará en la interpretación de las producciones visuales considerando sus contextos, involucrando en esto el desarrollo de la percepción, la producción y la reflexión como modo de acceso al conocimiento artístico.

Catibiela, A.

La enseñanza de las artes visuales en el primer ciclo plantea el encuentro entre las experiencias infantiles y la exploración del medio y los elementos que lo habitan, a partir de las vivencias y las indagaciones sensoriales para el desarrollo de la sensibilidad estética.

A través de la investigación de los elementos plásticos, el docente podrá proyectar diferentes producciones en situaciones que requieran:

- Análisis e interpretación de diferentes textos visuales a partir de lo denotado y connotado.

Diseño Curricular de Educación Primaria

- Descubrimiento de los colores, formas, texturas, volúmenes y su identificación en el entorno natural y socio/cultural.
- Búsqueda creativa en la exploración del espacio bidimensional (dibujo, estampa, encolado, pinturas, otros), y tridimensional (modelados, construcciones, móviles, relieves, ensamblados y otros) en proyectos personales y/o colectivos.
- Creación de imágenes plasmadas en formatos analógicos y digitales.
- Planteos reflexivos acerca de sus propias producciones y las de sus compañeros, al igual que aquellas que pertenecen al acervo cultural provincial y universal.
- Iniciación en el uso de diferentes materiales y procedimientos técnicos según sus necesidades creativas.
- Identificación de la relación existente entre los procedimientos seleccionados con los resultados esperados y lo alcanzado en las producciones realizadas.

A partir del tercer grado el docente podrá proyectar diferentes producciones en situaciones que demanden:

- Reconocimiento de las diferentes funciones de las imágenes en los medios masivos de comunicación, en diversos soportes y formatos.
- Identificación y valoración de las imágenes en relación a la cultura actual.
- Recuperación de experiencias de contacto y saberes relacionados con la creación de imágenes plasmadas en formato digital.
- Determinación de estructuras compositivas básicas, tales como la simetría, equilibrio, ritmo, encuadre y otras.
- Posicionamiento creativo en la resolución de problemas formales y de producción.
- Distinción de las posibilidades y limitaciones en el uso de materiales y herramientas en relación con la intención representativa.
- Conocimiento, valoración y preservación del patrimonio cultural provincial, nacional y latinoamericano.
- Desarrollo de la identidad cultural a partir del reconocimiento de las manifestaciones artísticas de su pueblo, ciudad y provincia como el aspecto central de la construcción de la subjetividad.
- Reflexión compartida con sus pares y con el docente acerca de las formas de producir imágenes y sus cualidades en el entorno inmediato, la cultura urbana y el repertorio visual con el que convivimos diariamente.
- Conocimiento de los distintos espacios de producción y difusión de imágenes: el museo, los centros culturales, la plaza, el teatro, los cines, la televisión, las galerías, la calle, los talleres, y otros; en forma directa y/o mediatizada por recursos tecnológicos.
- Identificación y reconocimiento de signos, símbolos y/o rasgos visuales predominantes de la cultura a la cual pertenece cada comunidad.

4. LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LAS ARTES VISUALES

Al hablar de la evaluación en artes visuales se ponen de manifiesto todos los prejuicios y concepciones (ya mencionados), debemos volver a analizar el enfoque disciplinar y la concepción de enseñanza que comparte con otras áreas de conocimiento. El momento de la evaluación debe constituirse como una situación de aprendizaje.

La evaluación es necesaria para tomar decisiones sobre la enseñanza y para pensar la planificación curricular, debe entenderse como una mirada crítica sobre la totalidad del proceso de enseñanza, sea a través de procedimientos informales como formales.

Para poder realizar evaluaciones, deben tenerse en cuenta que estas prácticas transcurrirán en diferentes momentos, y que están vinculadas a los procesos de producción, percepción y contextualización de los saberes en relación directa con los niveles de especificidad de la materia contemplando la utilización de los materiales adecuados y su organización.

Criterios de evaluación del Primer Ciclo

Evaluar varios cursos en más de una escuela es una tarea complicada si se la considera separada de lo que significa enseñar. Necesitamos elementos para interpelar los procesos de los aprendizajes de cada estudiante y 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.

A través de algunos medios como: observación en clase y puesta en común, podremos obtener algunas evidencias a partir de las cuales formular valoraciones.

La necesidad de establecer una fluida vinculación entre la acción y la reflexión nos lleva a organizar lugares y momentos para que los alumnos reflexionen críticamente sobre los logros y procesos de trabajo.

En la puesta en común se intenta que el alumno/a verbalice lo que ha experimentado del arte visual, lo que tiene como objetivo el reconocimiento y apreciación de lo que ha producido y/o de la obra que se intenta analizar, superando el “me gusta” o “no me gusta” para poder llegar a observar con más profundidad, aumentando la información visual.

El registro de intervenciones puntuales de un alumno, observaciones de logros de otro, notas de manifestaciones, descripciones, interpretaciones, observaciones, reflexiones

críticas sobre los procesos de trabajo y valoración de los distintos pasos que implica una construcción de sentido, serán datos valiosos que deberemos tener en cuenta.

Los criterios de evaluación para el primer ciclo toman como referencia el material de acompañamiento para las jornadas institucionales del mes de febrero de 2010.

- Realizan producciones visuales tanto en el espacio bidimensional como en el tridimensional
- Efectúan procesos exploratorios para conocer los elementos, materiales, soportes, técnicas y procedimientos propios del lenguaje visual.
- Crean imágenes personales y/o grupales.
- Reconocen la forma figurativa y no figurativa, las variaciones de la representación de figura y fondo, los espacios llenos y vacíos, las relaciones de tamaño.
- Eligen los materiales y soportes apropiados para el trabajo en el plano y en el volumen.
- Recurren a técnicas y procedimientos acordes al campo visual.
- Utilizan la línea y la textura con sentido estético en el espacio bidimensional y tridimensional.
- Usan el valor con sentido estético advirtiendo los niveles de contraste.
- Utilizan el color con sentido estético advirtiendo los diferentes climas y niveles de contraste.
- Organizan los componentes de la imagen en función de los efectos y significaciones.
- Participan de producciones grupales.
- Reconocen estereotipos visuales y la asignación de significados fijos a los elementos del lenguaje.
- Interpretan producciones visuales propias y de otros.
- Realizan diferentes lecturas de una misma imagen.
- Comienzan a utilizar correctamente el vocabulario técnico específico del lenguaje visual.
- Comprenden el carácter ficcional y la apertura significativa de las imágenes artísticas.
- Se acercan a producciones visuales de variadas épocas, espacios, géneros y estilos.
- Relacionan las producciones visuales con los contextos culturales y los circuitos de circulación.
- Participan de encuentros, muestras y espectáculos dentro y fuera de la escuela.
- Observan imágenes visuales de variados contextos históricos y sociales.

5. ENFOQUE DEL SEGUNDO CICLO

Las propuestas de enseñanza de núcleos temáticos en el primer ciclo se presentan como contenidos más abarcadores. En el segundo ciclo dichos núcleos se muestran más específicos y su enseñanza, dada su complejidad, debe retomar, articular y retroalimentarse con los conocimientos adquiridos en el primer ciclo.

Para ello, es necesario concebir propuestas e intervenciones docentes que estimulen la producción grupal, que orienten a explorar diversas cualidades visuales del entorno y a generar nexos entre: las manifestaciones populares (a veces anónimas) que en muchos casos son las formas del arte con las que están en contacto los alumnos en su vida cotidiana y las otras imágenes del pasado cultural y/o de un presente desconocido.

Dichas intervenciones deben procurar la profundización en el conocimiento y uso de distintas técnicas de la representación, empleando mayor variedad y complejidad en los procedimientos; la búsqueda de nuevas alternativas, la incorporación de materiales audiovisuales, generando propuestas con otros lenguajes artísticos; mayor autonomía en la elección de herramientas en función de la imagen que se desea representar.

Esto implica establecer espacios para la reflexión acerca del hacer, promover la reconstrucción de los procesos estableciendo relaciones entre: los distintos aspectos que intervinieron, la idea, el accionar y los resultados. Además de propiciar la utilización gradual del vocabulario específico de la disciplina, enriqueciendo las declaraciones verbales que surjan como producto de la interpretación.

5.1 El ciclo sostiene la continuidad del proceso

En cada propuesta de enseñanza se debe tener en cuenta las distintas maneras de problematizar cada contenido, cómo está relacionado con un elemento del lenguaje, con las formas de producir, con las formas en que se percibe y se interpreta y el modo en que una manifestación estética circula en un contexto sociocultural.

La consideración de la imagen visual como proceso situado en un contexto cultural, nos lleva a indagar sobre las raíces artísticas “muy poco conocidas” de nuestra zona y reflexionar críticamente acerca de la relación entre las imágenes visuales, los contextos culturales (la provincia, la región), los circuitos de circulación y también la presencia o no en los medios de comunicación. “*Cada cultura es, ante todo, una experiencia en el tiempo y no es posible una nueva cultura sin una modificación de esa existencia*”⁶¹, señala Agamben.

Muchas de las escuelas de la provincia están cerca de ríos u arroyos, por lo tanto los alumnos conocen el barro, saben de distintos tipos de tierras y reconocen la arcilla. Arcilla es sinónimo de alfarería, es un material plástico por excelencia que nos puede dar la oportunidad de enseñar contenidos esenciales de la disciplina.

En la escuela, el modelado y construcciones de imágenes tridimensionales hechas con arcilla, suelen ser escasamente trabajadas. Algunas veces, temida por el tiempo o por la organización que requiere, no suele ser suficientemente valorada en sus aportes específicos que ninguna otra técnica puede reemplazar.

⁶¹ Op. Cit.

Diseño Curricular de Educación Primaria

Sumergirnos en el pasado, de los pueblos que vivían a orillas del río Paraná, rescatar objetos de gran valor artístico y simbólico, puede ser un proyecto fascinante.

Tratar de tener un contacto directo con estas producciones, comprender más acerca de sus funciones y conocer algo de la cosmovisión de los pueblos que las crearon, puede ser un camino valioso para la enseñanza de las artes visuales.

En nuestro continente la dominación europea arrasó con las genuinas expresiones de los pueblos originarios. En este sentido, se considera importante recuperar y mantener desde la escuela las historias que forman parte de nuestras raíces.

Al respecto, toda la información de base es obtenida a partir de las investigaciones arqueológicas realizadas por el Museo "Antonio Serrano". Si bien el museo al que se hace referencia se encuentra en la ciudad de Paraná, el rescate del acervo cultural de los habitantes originarios está basado en el reconocimiento de la calidad artística y la autenticidad de sus diseños (colecciones de alfarería que se exhiben en el mismo), considerándolos antecedentes provinciales.

Los distintos grupos humanos que poblaron el noreste argentino tuvieron como principal escenario los ambientes relacionados con el Río Paraná y su cuenca, al menos desde dos mil años atrás.

La entidad cultural Goya –Malabrigo corresponde a cazadores- pescadores- recolectores con alta movilidad basada en el desplazamiento mediante canoas, que ocuparon las islas y costas bajas del Paraná Medio y parte del delta entre comienzos de la Era y la conquista europea.

En la provincia de Entre Ríos, están presente al menos desde el año quinientos de nuestra era, sus nombres llegaron a nosotros gracias a las crónicas y otros documentos históricos : mbeguás, chanás, timbúes, mocoretás y mepenes.

Entre las principales muestras de sus actividades se cuenta la cerámica, agregando a la arcilla fragmentos triturados de ollas viejas para mejorar la calidad de la pasta, decorada con representaciones plásticas de notable fidelidad, que reproducen figuras humanas y animales de la fauna local.

Las investigaciones al respecto indican la presencia de un pueblo con muy buen manejo del ambiente isleño, gran sentido estético y profundo conocimiento empírico de la tecnología cerámica. Esta característica impresionó tanto a los primeros arqueólogos que los estudiaron, que durante mucho tiempo fueron conocidos como "Cultura de los Ribereños Plásticos".

La misma constituye la manifestación artística aborigen más desarrollada de todo el noreste argentino, y una de las mejores expresiones modeladas de Sudamérica.

Hay piezas lisas, pintadas de rojo, o con guardas y motivos complejos con incisiones de surcos rítmicos. Recipientes abiertos: platos y fuentes; y cerrados como campanas, ollas y cántaros, en los cuales predominan las bases convexas, con diversos tipos de asas.

La técnica decorativa que los alfareros de Goya - Malabrigo aplicaron por excelencia, y que sirve para caracterizarlos, es el modelado. Aparece solo o combinado con incisión y/o pintura.

Son característicos los apéndices zoomórficos y antropomorfos recortados o modelados de a pares en la boca de las vasijas, representando cabezas de animales, como así también efigies humanas. Generalmente se trata de loros, cotorras, cabezas de otras aves –halcones, lechuzas, diversos pájaros-, y mamíferos –nutrias, carpinchos, monos, felinos, lobitos de río, murciélagos, e incluso oso meleros, guanacos, reptiles, ofidios y lagartos.

En la decoración incisa, predomina la técnica de incisión de surco rítmico, también incisión de línea, de puntos simples y compuestos, cepillado, estampamiento de: dedos, cordones o moluscos.

A partir de la cerámica, se pueden rastrear evidencias de dos tipos de ceremonias:

- Destrucción de recipientes de alfarería: destrucción de bienes del difunto durante los funerales; en señal de alegría, con motivo de algún acontecimiento social; y al trasladar un campamento, para impedir que los objetos abandonados por inútiles o incómodos sean utilizados con fines mágicos.
- Entierro intencional de diversos elementos, en sectores alejados de sitios habitacionales o sepulturas.

Estos datos nos permiten desplegar un mundo mágico de las culturas del litoral. Investigar sobre la vida cotidiana, el paisaje, los mitos y leyendas.

Principales características de la cerámica Goya - Malabrigo:

- Antiplástico de tiesto molido
- Formas simples o compuestas derivadas de seccionar sólido de rotación, especialmente esferas, elipsoides, conos y cilindros.
- Bases convexas. Esta característica aparece tanto en recipientes abiertos (platos y fuentes) como cerradas (ollas y cántaros).
- Decoración de las vasijas con apéndices recortados o modelados, zoomorfos o antropomorfos.
- Presencia de asas pequeñas, dobles, simétricas.
- Guardas y motivos complejos con incisión de surcos rítmicos, y en menor medida punteado e incisión de línea llena.
- En algunos casos, decoración pintada (generalmente rojo, en mucha menor proporción rosado o blanco), formando guardas geométricas o cubriendo superficies más o menos amplias. El pigmento rojo se obtiene de concreciones de óxido de hierro, y el blanco o rosado de arcilla. Herramientas: piedras lisas, huesos de pescados, plumas de loros, conchillas, ramitas.



“Cómo los indios hacen las ollas y vasijas de beber. La tierra preparada como se acaba de decir es usada para hacer vasijas del modo siguiente: hacen de ella unos choricitos de un largo de una vara y cuarto y un grueso de un dedo, comienzan a hacer la olla desde el fondo que no es ancho sino puntiagudo como un huevo, forman con un trapo mojado o un lío corona como llevan en sus cabezas las gentes(...) sobre esta corona forman de puros choricitos la olla y otras vasijas, aprietan éstos uno después del otro poco a poco en círculo que por dentro y fuera emparejan con una concha y unen de modo que ninguna parte se conoce la separación de uno y otro Luego dejan secar a la sombra la vasija y cuando aún no está completamente seca, la pulen con una piedra lisa, la pintan por fuera de color rojo ladrillo, la alisan de nuevo y la dejan secarse por completo. Luego encienden un gran fuego; cuando éste ya contiene carbón y ceniza, reparten la ceniza en derredor del fuego, colocan en ellas las vasijas para que se quemen aún mejor y se calienten, luego hacen en el centro del fuego un sitio dentro del cual colocan sus vasijas y en derredor agregan más leña para que arda bien. Cuando la vasija ya está bien cocida dejan ir apagándose el fuego”⁶²

El conocimiento y la valoración de las producciones artísticas que integran el patrimonio cultural local, provincial y nacional. Visita a museos

Considerando la imagen como testimonio histórico nos podemos detener en aspectos que influyen en la visión estética a lo largo de la historia.

- El análisis de diferentes modos de producir: tradicionales y no tradicionales.
- La experimentación con distintos modos de acción en el volumen: aplastar, amasar, estirar, modelar, ahuecar, otros.
- La elección de procedimientos en el volumen y de las técnicas que deriven de las necesidades del proceso compositivo.
- Las formas cerradas, abiertas, espacios internos y externos.
- La morfología orgánica e inorgánica, regular e irregular, volumétrica, geométrica, tridimensionales, abstractas, figurativas.

⁶² Paucke, F., S J 1942 Hacia allá y para acá. (Una estada entre los indios mocobíes, 1749-1767) Univ. Nac. De Tucumán, Publicación N° 324, Tucumán, Buenos Aires.

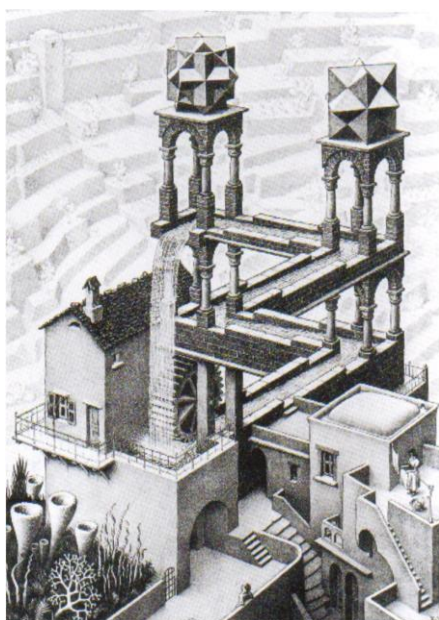
- La elección de la escala (formatos pequeños y/o medianos).
- El progresivo conocimiento, utilización y conceptualización de la línea en el espacio tridimensional, las texturas visual y táctil.
- La incorporación paulatina del lenguaje técnico específico del lenguaje visual, tanto para dar cuenta de las decisiones tomadas en el propio proceso de producción de imágenes como para analizar las obras de los pares y/o de artistas.
- La distinción entre la interpretación metafórica, hacia la apertura significativa y el carácter ficcional de las imágenes artísticas.
- Con los conocimientos adquiridos generar otras creaciones como por ejemplo máscaras.
- Las visitas de artesanos, indagar sobre los saberes que se conservan de los procedimientos tradicionales y/o su modificación.
- Atribución de sentido a través del lenguaje verbal.



5.2 Interdisciplina

La práctica interdisciplinaria es crítica de la realidad, surge de manera que permite articular lo múltiple sin ocultar las diferencias. Supone acercarse a la realidad en su complejidad, desde distintos puntos de vista, para los cuales, los saberes disciplinares nos proporcionan diversos elementos para la comprensión y el conocimiento.

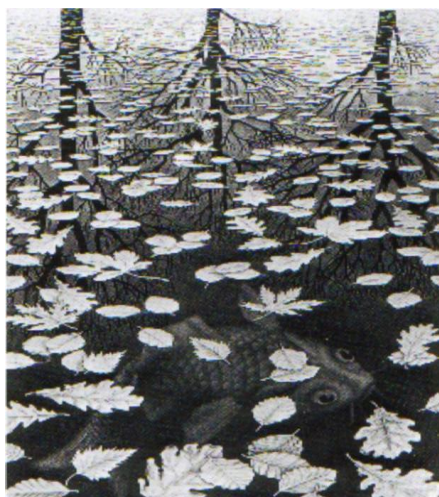
Es indudable el gran aporte que han tenido en el campo del arte las nuevas tecnologías, sobre todo las comprendidas en el campo de la informática multimedial, por ejemplo: la fotografía, la radio, la cinematografía, la televisión, las PC. En ese sentido el siglo XX nos ofrece un amplio abanico de Escuelas y artistas que no pueden estar ausentes en la escuela primaria.



Ejemplos como Escher (1902-1972) que en sus dibujos hay mucho más que simetría, hay una idea subyacente realizada en forma artística. Ejemplo *Cascada*. (Litografía) y el Canon per Tonos de Bach, donde la semejanza de visión es notable. Bach y Escher están tocando un mismo tema en dos “claves” distintas: la música y la pictórica”.

Las bibliotecas escolares cuentan con libros que merecen ser tenidos en cuenta. Buscar también en otras áreas aquello que nos puede ayudar a pensar las artes visuales como un espacio interrelacionado con las demás disciplinas del currículum; por ejemplo, los descubrimientos de la humanidad como el lápiz, la tinta y el papel, (tres libros de pequeño formato)⁶³. Es necesario contar con otros saberes y herramientas para enfrentar la tarea (un alumno curioso necesita de un

maestro curioso).



Escher: “Tres mundos”

Acerca de la relación entre el arte y la tecnología, Luis Felipe Noé expresa: **“La tecnología marca en gran medida los cambios del tiempo, de la conciencia del tiempo, y el arte lo debe asumir. Pero su aprovechamiento consciente es el gran aporte del arte. La tecnología brinda posibilidades; el arte, en cambio, estados de conciencia”.**

63Rocha, Ruth, Roth, Otávio “El libro de la Tintas, del Lápiz y del Papel. El hombre y la comunicación.”. Aique

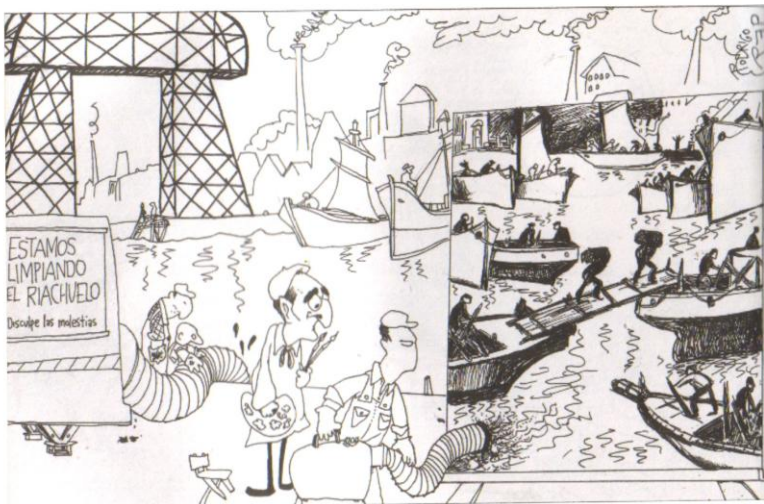
5.3 Aportes desde las artes visuales sobre la Complejidad

A modo de ejemplo podemos mencionar algunas modalidades estéticas surgidas en el siglo XX, como las instalaciones, (que tiene sus antecedentes en el happening y el body art) y la performance, con la intención de aportar a la comprensión de la **complejidad** que se manifiesta en la creación artística y nos proporciona herramientas para conocer, comprender e intentar transformar el mundo desde una perspectiva de la diversidad de recursos, de obras poéticas y miradas.

Las **instalaciones** incorporan y problematizan ámbitos no convencionales, en un tiempo limitado, y le confieren un rol protagónico. Incluyen a veces recursos como la fotografía, la música, el video y otros semejándose a una puesta teatral. Manifiestan la no perennidad de la obra de arte y por su condición de efímeras quedando solamente registros fotográfico o fílmico. El espectador, parte activa de la obra construye su propio recorrido y decide el tiempo de apreciación.

En la **Intervención** del espacio urbano (interviene la materia y el espacio), los transeúntes se transforman en actores del hecho artístico. Como puro concepto, la obra es totalmente inmaterial, porque representa la reacción y las sensaciones despertadas por la propuesta artística, es el producto visual obtenido.

Estas manifestaciones artísticas vienen del campo de las ciencias sociales, como obra colectiva de transformaciones permanentes, generadas por la acción, la espacialidad de los escenarios elegidos, la historia social compartida por los actores ocasionales.



Rep. Bellas Artes.

Quinquela Martín

"No podría decir qué me apasiona más, si transformar la tierra en vida o mostrar la vida de mi tierra."⁶⁴

⁶⁴ Florencio Molina Campos

Diseño Curricular de Educación Primaria

Nuestro referente fue un grande de nuestra pintura nacional: **MOLINA CAMPOS**. Los murales se realizaron en las semanas que nuestros alumnos le dedicaron al pintor por su aniversario del fallecimiento.



“Yo no hago más que expresar la realidad, exagerando ciertos rasgos, como si los viera a través de un lente deformador de personas y animales. Pinto al gaucho, el que he visto en años lejanos cuando aún existían verdaderos gauchos, porque los conozco y los comprendo.”⁶⁵

5.4 Dos niveles de educación articulados en un mismo proceso: primario y secundario

La ampliación y extensión del campo de trabajo hacia producciones visuales como por ejemplo los murales, permiten retomar conocimientos del segundo ciclo y emprender mayores desafíos.

“Los Murales son representaciones con larga tradición en las artes visuales. Las paredes de piedra de las cavernas han sido el primer soporte de la representación visual en las que diferentes culturas de Oriente y Occidente han plasmado imágenes para decorar muros de palacios, catedrales, pirámides, monumentos, etcétera”.

“En la década del 40 el maestro Spilimbergo presenta un proyecto en la Universidad Nacional de Tucumán para hacerse cargo de la cátedra de pintura donde parte de la finalidad es lograr la perfección estética, teórica y práctica, propio de la concepción de la época, y también, dice, “valiéndose de todos los recursos de la investigación, de estudiar los secretos de las leyes de la pintura y la práctica de la composición mural, con experimentación de todos los materiales nuevos, modernos, utilizables para el estudiante(...). Se constituirán equipos capaces de realizar pinturas murales a fin de establecer el contacto con el pueblo por medio de obras de calidad artística. Se decorarán, por ejemplo, los muros de los hospitales, las salas de conferencias, bibliotecas populares, escuelas, campos de deportes, etc., todo edificio que el pueblo frecuente. Los temas serán tomados de nuestro pasado histórico, de noble contenido de acontecimientos más representativos del momento actual, etc.

El proyecto perfila, en su enfoque, metodología, contenidos, una política de transmisión que sitúa cuestiones claves: el conocimiento de la tradición de la pintura y sus leyes, la experimentación, la creación de proyectos colectivos, la selección de temas significativos. Los alumnos debían conocer las leyes pero también experimentar otras técnicas y métodos.

La experiencia formativa, por su parte, no se reduce al maestro y al alumno con sus telas en el espacio cerrado, sino que excede ese espacio, incluye el proyecto colectivo, la relación entre pares que ponen en marcha una acción conjunta que se instala en otro espacio: el espacio público. Arte mural y calidad artística ligadas, indisociables, que habilitan un trabajo colectivo, una experiencia pictórica y el contacto con la realidad del

⁶⁵ Florencio Molina Campos

*Tucumán de los años cuarenta*⁶⁶. El arte moderno de este siglo es vanguardia y el maestro Spilimbergo lo sabe.

El mural es un tipo de expresión que integra el sentido estético propio de las artes visuales con el sentido constructivo de la arquitectura.

Tradicionalmente el mural se caracterizó por estar realizado directamente sobre la pared: ésta constituye el soporte de la imagen. No obstante, su definición se ha extendido a representaciones que pueden estar realizadas sobre otro tipo de soporte –chapa, madera, cerámica, etc.- y que luego se fijan sobre muros (internos o externos). En todos los casos, el mural tiene grandes dimensiones y está concebido para formar parte de un determinado espacio arquitectónico.”⁶⁷

La realización de un mural es una de las situaciones de interacción social que la misma práctica del arte propone como fuente de conocimientos diversos. La organización en la composición, partiendo de la selección de ideas de los diferentes bocetos individuales, permite establecer criterios comunes: relaciones de tamaño, distintos tipos de murales, niveles de intencionalidad comunicativa, alternativas, vinculaciones y diferentes posibilidades de relaciones; elecciones basadas en el conocimiento, utilización y conceptualización con sentido estético; a través de la reflexión se visualiza la posibilidad de anticipar la elección de materiales, soportes y herramientas convencionales y no convencionales.

El proponer el mural como una instancia valiosa de articulación, no obtura otras posibles estrategias que propicien la continuidad pedagógica entre los dos niveles.

6. PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA EN EL SEGUNDO CICLO

Estos propósitos expresan la intencionalidad pedagógica para este ciclo. Entre otros posibles, podemos explicitar los siguientes:

- ✓ Favorecer la realización y creación de producciones de imágenes para aprender, comprender y desarrollar el lenguaje visual.
- ✓ Propiciar situaciones para experimentar, tomar decisiones respecto a procedimientos y técnicas, para materializar representaciones de lo percibido o imaginado en el espacio bidimensional o tridimensional.
- ✓ Proporcionar otros modos, recursos de producción y percepción visual para la construcción reflexiva de nociones espaciales, temporales y objetuales, y relacionarlas significativamente consigo mismo y con el entorno.
- ✓ Propiciar actividades colectivas para desarrollar la conciencia grupal, el respeto por el pensamiento del otro, la resolución conjunta de situaciones problemáticas, la

⁶⁶ Carli, S., *Cuaderno de Pedagogía*, Rosario, Año IV, n° 9, octubre 2001

⁶⁷ Educación Artística Propuesta para el aula EGB3 Ministerio de Educación 2000

construcción y respeto de las reglas y la asunción de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado por las producciones propias y ajenas.

✓ Alentar el debate acerca de lo que se ve, reconocer estereotipos visuales y la asignación de significados fijos a los elementos del lenguaje.

7. SABERES, CONTENIDOS Y SITUACIONES DE ENSEÑANZA DE SEGUNDO CICLO

El lenguaje visual define la imagen como estructura portadora de significado posible, con discurso polisémico, productor y a la vez producto de un contexto, que admite interpretaciones diferenciadas y divergentes de la realidad, tanto en el momento de su producción como en el de su recepción.

Catibiela A.

Es posible que el docente se encuentre con la necesidad de contar con un modo de organización que muestre la propuesta curricular donde se considera la imagen como producto de relaciones entre: los componentes del lenguaje, modos de acción, encuadre, materiales, soportes, procedimientos en el plano y en el volumen, escala y mediaciones contextuales y comunicativas.

Frente a ello, las situaciones de enseñanza que los docentes ofrecerán pueden estar organizadas (al igual que los presentados por los NAP) en dos grandes ejes:

- ✓ En relación con la práctica del lenguaje visual.
- ✓ En relación con la contextualización de la imagen visual

7.1 Situaciones de enseñanza en relación con la práctica del lenguaje visual

Para atender particularmente a la realización de producciones visuales (pinturas, impresos, objetos, instalaciones, dibujos, construcciones) se debe partir del conocimiento de los elementos, materiales, soportes, técnicas y procedimientos propios del lenguaje visual, tanto en el espacio bidimensional como tridimensional. Se trata de relacionar concepto, materialidad y dispositivo.

Considerando que al recorrer los procesos vinculados a la producción y a la recepción del hecho visual, se consolidan los elementos del lenguaje visual como construcciones del pensamiento.

Las decisiones que se tomen a lo largo del proceso de producción deben estar en estricta relación con la intencionalidad comunicativa y la producción de sentido estético. Esto requiere poner en cuestión estereotipos visuales-conceptuales y la asignación de significados fijos a los elementos del lenguaje a los fines de ampliar la percepción y la interpretación estética.

- Composición: La sistematización en la composición, explorando y representando las formas, los espacios, las diferentes posibilidades entre figura y fondo, la posición y dirección de las figuras en el campo y relaciones de tamaño.
- Encuadre: La toma de decisiones frente a la problemática de encuadre, conocimiento en relación al espacio, marco de encierro y formatos.
- Materiales, Herramientas y Soportes: La elección de materiales y soportes, sus posibilidades y limitaciones: en el plano y en el volumen; convencionales y no convencionales. Principales características de los materiales reconociendo diferencias y principales requerimientos para su uso, cuidado y elección de herramientas.
- Los procedimientos y técnicas: La elección de procedimientos en el plano y en el volumen y de las técnicas que deriven de las necesidades del proceso de composición
- Escala: La elección de la escala (pequeño, mediano y gran formato), entendida como uno de los elementos fundamentales que intervienen en la relación entre espacio propio del espectador y el espacio de la imagen, y de los emplazamientos reconociendo que toda imagen es producida teniendo en cuenta el entorno que condicionará su recepción.

Los elementos del lenguaje visual y su organización:

- Línea: conocimiento y utilización con sentido estético de la línea en el espacio bidimensional y tridimensional.
- Valor- Color: La investigación en el empleo intuitivo del valor y del color a partir de experiencias que permitan advertir los diferentes climas niveles de contraste y luminosidad.
- El color pigmentario puro, las saturaciones producidas por las mezclas así como el aprovechamiento de los colores propios de materiales y soportes.
- Las consecuencias y alcances producidos por la combinación de los componentes de la imagen (opacidad/transparencia, liso/rugoso, estático/dinámico).
- Producción artística grupales, potenciar la socialización, el diálogo, la argumentación, el respeto por el otro, la resolución de conflictos y la asunción de diferentes roles.

La interpretación de producciones visuales propias y ajenas:

- Relación artista-obra-público. La actitud interpretativa en el proceso del fenómeno artístico.
- Atributo de sentido a través del lenguaje verbal.
- Reconocimiento del carácter ambiguo y poético del discurso artístico.
- Incorporación paulatina de vocabulario técnico específico del lenguaje visual.

- Distinción entre la interpretación literal y la interpretación metafórica, comprendiendo la apertura significativa y el carácter ficcional de las imágenes artísticas.

7.2 En relación con la contextualización de la imagen visual

- El reconocimiento del contexto multicultural en el que se registran las producciones visuales en función de la construcción de la identidad a través del conocimiento de la diversidad de manifestaciones que ofrece el entorno cultural; involucra la observación, el análisis y miradas en torno a las manifestaciones de las artes visuales. Identificación y reflexión crítica en torno a cómo las industrias culturales y los medios de comunicación orientan o dirigen el “gusto” de la imagen.
 - La relación entre el espacio contextual y las imágenes visuales. Los contextos culturales (el barrio, el entorno urbano, el entorno rural, la provincia, el país, la región) y los circuitos de circulación (museos, clubes, teatros, plazas, calles, televisión, cine, revistas, Internet y otros) como medio a indagar en su dimensión estética y como referente y disparador de la construcción de discursos visuales.
 - Las artes visuales como producto social y cultural: los componentes diferenciados de variadas épocas, espacios, géneros y estilos. El conocimiento y valoración de las producciones artísticas que integran el patrimonio cultural local, provincial y nacional. Relaciones indisolubles entre las formas artísticas y los diversos modos de percibir y representar, momentos históricos que marcan rupturas en los modos de percibir, producir e interpretar.
 - La comprensión del entorno natural y artificial/cultural como espacio apto de ser interpretado y/o intervenido estéticamente.
 - La frecuentación de muestras y espectáculos, dentro y fuera de la escuela y el contacto con artistas y productores culturales.

En relación a lo antes dicho en: **5- Enfoque del Segundo Ciclo** es necesario profundizar sobre los alcances de los contenidos mencionados a fin de lograr la ampliación y la complejización progresiva acordada para el ciclo.

De la imagen a los componentes:

Contenidos:

- **Espacios llenos y vacíos.**
- **Figura- fondo:** diferentes posibilidades de relación figura/s simple/fondo simple, figura/s simple/ fondo complejo, figura/s compleja/ fondo simple, figura/s compleja/ fondo complejo (mímesis)

En situaciones de enseñanza gradual se incorporarán los conceptos de: simétrico/asimétrico, equilibrado/desequilibrado, relaciones de tamaño.

• **Posición y dirección de las figuras en el campo:** adelante, atrás, arriba, abajo, izquierda, derecha.

Las intervenciones del docente darán lugar a diferentes posibilidades de relación entre la/s figura/s y el fondo (reversibilidad), la posición y la dirección de las figuras en el campo (centrado/descentrado, concentrado/disperso), las relaciones de tamaño.

• **Encuadre en relación con el espacio:** (encuadre tradicional, desencuadre), marco de encierro, los formatos (geométrico: circular, rectangular apaisado, rectangular vertical, cuadrado, orgánico o irregular).

El trabajo didáctico sobre este contenido permitirá posteriormente definir los puntos de vista (normal, picado, contrapicado) e incorporar los tamaños del plano (panorámica, plano general, plano conjunto, plano americano, plano medio, primer plano, primerísimo primer plano, o plano detalle).

• **Procedimientos en el plano y en el volumen:** agrupar, dispersar, repetir, diferenciar, ampliar, reducir, yuxtaponer, superponer, adicionar, sustraer, encastrar, doblar, modelar, plegar, troquelar, cortar, ahuecar, estarcir, manchar, calar, obturar, iluminar, otros.

Acercando de los mismos, las situaciones de enseñanza inducirán paulatinamente a la generación de profundidad en la bidimensional mediante el empleo de indicadores espaciales (imbricación, luz y sombra, textura, horizontalidad, repetición, relaciones de tamaño y otros), por fuera del sistema de la perspectiva clásica.

• **Materiales y soportes:** convencionales y no convencionales (papeles, telas, cartones, hilos, bolsas, cajas, alambres, pinturas, lápices, maquillaje, maderas, metales, placas radiográficas, celofanes, pasteles grasos y secos, adhesivos, cintas, fibras, tintas, carbonillas, carbónico, luces, pantallas, píxeles y otros).

• **Técnicas** (técnicas que derivan de las necesidades del proceso de composición): collage, frottage, estarcido, fotocopiado, fotografía, pintura, ensamblado, modelado, otras.

• **Escala:** pequeño, mediano y gran formato. Relación entre el espacio propio del espectador y el espacio de la imagen, y de los emplazamientos: interior (aula, hall, salas) y exterior (patio, plaza, calle, muros).

• **Línea en el espacio bidimensional y tridimensional:** de contorno y abstracta; abierta, cerrada; curva, recta, horizontal, vertical, oblicua, quebrada, ondulada, texturada, modulada.

• **La textura visual y táctil:** regular y orgánica, la generación de tramas.

• **Valor:** climas, niveles de contraste, luminosidad, luz representada, planos y polares.

En instancias posteriores, la tarea didáctica procurará la generación de atmósferas mediante la utilización de tramas, superposiciones, veladuras, sombras proyectadas.

• **Color:** color pigmentario puro, desaturaciones por mezclas, colores propios de materiales y soportes.

Gradualmente se avanzará en la diferenciación de climas, niveles de contraste y de luminosidad, temperatura del color (cálidos y fríos), saturación y desaturación (modelado y modulado).

Continuando con el mismo criterio anterior, se avanzará en la distinción entre las mezclas con colores pigmentarios y el aprovechamiento de colores propios de materiales y soportes.

• A partir del quinto grado la combinación de componentes de la imagen, **tensiones, simetría/ asimetría, equilibrio/ desequilibrio, caos/ orden.**

Se continuará al año siguiente con los efectos y significaciones producidos por la combinación de los componentes de la imagen, **ritmo- repetición y céntrico- excéntrico.**

8. LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LAS ARTES VISUALES PARA SEGUNDO CICLO

Considerando que la totalidad del proceso de enseñanza deberá ser objeto de evaluación retomamos los criterios generales citados en el ítem 4. **La evaluación en el marco de la Artes Visuales y**, dentro de él, el ítem **4.1.Criterios de evaluación para Primer Ciclo.**

Es imprescindible que se planifiquen e implementen situaciones y dispositivos de evaluación que estimulen los aspectos positivos y permitan valorar los aprendizajes desde las oportunidades de enseñanza.

Llevar un registro en el aula de relatos sobre las intervenciones individuales relacionadas con: las respuestas ante un problema, la participación en el grupo, la capacidad de crear, las reflexiones críticas sobre los procesos de trabajo y la valoración de los distintos pasos que implica una construcción de sentido entre otras posibles. Este registro brindará datos valiosos a tener en cuenta a la hora de evaluar.

En virtud de la creciente complejización asignada a los núcleos que se desarrollan en este ciclo, las observaciones y criterios a aplicar para la evaluación han de ser más específicos.

Considerar como parte de la evaluación la participación en instancias de reflexión crítica donde docente y alumnos puedan analizar la enseñanza y debatir acerca de los resultados; intercambiar opiniones sobre las distintas maneras en que han resuelto la consigna planteada, los logros, compartir dificultades, la diversidad expresiva, la intencionalidad, el hallazgo casual, la valoración de sus propias producciones y la de los pares.

9. BIBLIOGRAFÍA

9.1 Documentos Curriculares

- Consejo General de Educación. Diseño Curricular para la Formación Docente. Profesorado de Artes Visuales. Resol de Ap. N° 0296/10.
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Núcleos de Aprendizajes prioritarios (NAP). Nivel Inicial Buenos Aires 2007.
- Consejo General de Educación. Lineamientos Curriculares para la Educación Primaria 2009.

- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Educación Artística. Artes Visuales Resolución CFE N° 97/10.

- Dirección General de Cultura y Educación de Educación Artística. Educación Artística en el Sistema Educativa. Buenos Aires. 2000.

- Dirección General de Cultura y Educación de Educación Artística. Educación Artística. Enseñanza de la Plástica en el Sistema Educativo, Buenos Aires 2000.

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Artes. Intensificación para la Escuela Primaria.

- Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Entre docentes de escuela primaria.2010.

- El Monitor de la educación. Bicentenario. Catibiela Alejandra. Qué hay que saber hoy sobre Plástica. N° 23 5ª Época Noviembre 2009.

9.2 Bibliografía Recomendada:

- Alderoqui, Helena -Arte y Currículo- **Desde una ciudad con puerto**. 2001
- Barthes, R., **Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces**, Barcelona, Buenos Aires Ediciones Paidós.
- Bartholomeis, F., **El color de los pensamientos y de los sentimientos**, Barcelona, Octaedro, 1994.
- Berni, A., **Pintura Argentina**, Edición Banco Belox.
- Berni, A., **Museo Nacional de Buenos Aires**, Catálogo 1997.
- Carli, S., **Cuaderno de Pedagogía**, Rosario, Año IV, n° 9, octubre 2001.
- Eisner, E., **Cognición y currículum. Una visión nueva**, Amorrortu, Buenos Aires, 1998
- Eisner, E., **Educación la visión artística**. Barcelona, Paidós Ibérica ,1995.
- Gubern, R., **Del bisonte a la realidad virtual, la escena y el laberinto**, Barcelona, Anagrama, 1996.
- Hernandez, F., **Educación y cultura visual**, Barcelona, Octaedro, 2000.
- Rodari, G. **La Imaginación en la Literatura infantil en: Revista Imaginaria revista Infantil y juvenil**, N° 125, Barcelona, 2004.)

- Schritter, Istvan, ***La otra lectura. Las ilustraciones en los libros para niños***, Buenos Aires, Lugar Editorial/UNL, Colección Relecturas, 2005.
- Verón, E., ***El cuerpo de la imagen***, Norma, Buenos Aires, 2001.
- Vigosky, L.S. ***La imaginación y el arte en la infancia***, Askal, España, 2003.
- Vilches, L., ***La cultura de la imagen, prensa, cine, televisión***, Paidós, Barcelona, 1984.
- Zátonyi M. ***Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido***. Kliczkowski. Arg. 2002.