



Educación

Consejo General de Educación
Gobierno de Entre Ríos

LINEAMIENTOS CURRICULARES EDUCACIÓN PRIMARIA

2008

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador:

Don SERGIO DANIEL URRIBARRI

Vicegobernador:

Dr. JOSÉ EDUARDO LAURITTO

Ministro de Gobierno, Justicia, Educación, Obras y Servicios Públicos:

Cr. ADÁN HUMBERTO BAHL

Presidenta del CGE:

Prof. GRACIELA BAR

Vocales:

Prof. Graciela MACIEL

Prof. MARTA IRAZÁBAL

Prof. MARÍA DELIA HERRERA

Prof. SUSANA COGNO

Dirección de Educación Primaria:

Lic. ANALÍA MATAS

Dirección de Educación de Gestión Privada:

Prof. PATRICIA PALLEIRO

Coordinación y supervisión pedagógica:

Lic. Analía Matas

Lic. Evelyn Schneider

Asesoramiento didáctico pedagógico:

Mg. Octavio Falconi Novillo

Equipo Técnico:

Matemática: Prof. Alcira García

Lengua: Prof. Gladys Widmer

Ciencias Sociales: Prof. Marina Maidana

Ciencias Naturales: Prof. María Teresa Battistutti

Educación Musical: Prof. Marta Gabás

Artes Visuales: Prof. Susana Icasatti

Tecnología: Prof. Silvia Colliard

Educación Física: Prof. Sara Del Porto

Téc. Doc. de Educ. de Gestión Privada: Prof. Marta Fontana

Apoyo Administrativo :

Jefa de Departamento Gestión Administrativa Sra. Blanca L. Ledesma

Jefa de División Prof. Sandra Capello

Jefa de División Sra. María Rosa Grandolis

Equipo administrativo de la Dirección de Educación Primaria

Educación Primaria

Presentación:

En el Plan Educativo Provincial 2007 – 2011 hemos establecido como Ejes, entre otros, “Mejor Educación con igualdad de oportunidades”, sustentado en la concepción de educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal social, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional y nuestra reciente Ley de Educación Provincial.

En este marco, la educación de niños y niñas del nivel primario, constituye una acción pedagógica y social de trascendencia pues posibilita el desarrollo de capacidades, valores y competencias a través de innovadoras estrategias didácticas.

Los lineamientos curriculares de la Educación Primaria significa una importante orientación en la tarea de enseñar y aprender, función esencial de la escuela, ámbito propicio para la circulación y democratización del conocimiento.

Los núcleos de Aprendizajes Prioritarios y los cuadernos de aula, materiales de trabajo aprobados por el Consejo Federal de Educación que constituyen la garantía de consolidación del sistema educativo nacional son la base de nuestros lineamientos Provinciales. Esto serán profundizados y adecuados de acuerdo al contexto social cultural y educativo de nuestras escuelas revalorizando las experiencias con buenos resultados, nuestras tradiciones como así también, diseñando nuevas propuestas.

Mejorar la calidad educativa con inclusión será nuestro norte para que los niños y niñas de entre ríos pertenecientes a escuelas de gestión estatal y privada, consoliden el aprendizaje de conocimiento y valores que le permitan convivir dignamente en democracia sin discriminación.

Fortaleceremos nuestro accionar para revertir problemas históricos: repitencia, sobeidad, deserción, con estrategias pedagógicas y el financiamiento necesario para cumplir con nuestra Ley de Educación Provincial asistiremos a los docentes en la implementación de estos Lineamientos curriculares, con diversas instancias de formación continua. Con supervisores, directivos y maestros, en forma participativa, buscaremos los consensos necesarios para que nuestra educación primaria sea de mayor calidad para todos y todas los niños y niñas que merecen una sociedad más justa, pacífica e igualitaria.

Graciela Bar

Presidenta del Consejo General de Educación

ÍNDICE

Introducción.

1) DEFINICIONES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA: ESTADO, POLÍTICA, ESCUELA Y CURRÍCULUM.

a) Educación, compromiso de la sociedad.

b) Jerarquización de la educación en un nuevo marco normativo.

c) Mejor educación con igualdad de oportunidades:

- *Transformaciones curriculares e institucionales*
- *Inclusión educativa de todos y todas*
- *Educación para la integración*

d) Profesionalización docente

e) Integración Educación – Trabajo – Producción

2) MARCO CONCEPTUAL

a) Educación primaria en la Provincia de Entre Ríos

b) El currículum: aportes para la reflexión

- Construcciones teóricas que se asumen sobre el currículum escolar.
- Los aportes de un Lineamiento Curricular que prioriza la enseñanza como experiencia formadora.

c) El sujeto de la educación

- El sujeto destinatario de la reforma
- El sujeto pedagógico y la enseñanza
- El conocimiento en la relación pedagógica

- El Sujeto Docente
- La complejidad que constituye a los sujetos sociales complejos.
 - *Sujetos históricos*
 - *Sujetos e interculturalidad*
 - *Sujetos de derecho*
 - *Sujetos y ambiente*
 - *Sujetos y familias*

d) El currículum en la institución educativa

e) Organización escolar

3. APROPIACION SOCIAL Y PEDAGÓGICA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

4. EVALUACIÓN

5. LINEAMIENTOS CURRICULARES POR ÁREA

Matemática

Lengua

Ciencias Sociales

Ciencias Naturales

Tecnología

Educación Musical

Artes Visuales (Plástica)

Educación Física

Bibliografía.

Aportes para la reflexión sobre la cuestión curricular

INTRODUCCIÓN

Han pasado veinticinco años ininterrumpidos de gobiernos constitucionales y se ha realizado un gran esfuerzo en materia educativa, obteniéndose logros y avances. Pero aún hay deudas y desafíos para seguir trabajando como es la plena inclusión educativa.

En el marco de educar para una sociedad democrática e inclusiva, con una distribución social del conocimiento más justa y equitativa reafirmando el compromiso de ofrecer a nuestros alumnos igualdad de oportunidades y justicia social, tal como nos dicta la premisa de “*más y mejor educación para todos y todas*”, se presenta este documento que busca exponer nuestras consideraciones en lo que se refiere a los puntos claves desde las cuales se diseñan los lineamientos curriculares para la provincia.

La Educación Primaria en nuestra provincia tiene una duración de seis (6) años, organizada en dos ciclos de tres años cada uno. Cada uno posee unidad de sentido, siendo en el primero la Alfabetización Inicial y en el segundo la Alfabetización Científica, tanto en Ciencias Sociales como en Ciencias Naturales. Asimismo, con el objetivo de lograr mayor inclusión educativa, 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. Esto implicará nuevas 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, o de un nivel a otro, siempre en el marco de los Acuerdos Federales del Consejo Federal de Educación¹, que son los que permiten iguales aprendizajes y el pasaje de una provincia a otra sin dificultades. No debemos olvidar que nuestra provincia tiene un importante porcentaje de escuelas rurales y de islas por lo que no hablamos de una sola escuela primaria, sino de múltiples primarias como nos aporta Flavia Terigi².

Quienes poseen educación tienen mayores posibilidades. La educación otorga posibilidades de inclusión social, con lo cual, no tenerla ubica a los sujetos en una

¹ 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° 146/00 Consejo Federal de Cultura y Educación.

Resolución N° 030/93 Consejo Federal de Cultura y Educación.

² Terigi, F. “Las otras primarias y el problema de la enseñanza”. En Terigi, F. (comp.) “Diez miradas sobre la escuela primaria”. Siglo XXI Editores. Bs. As. Año 2006

situación de desigualdad respecto a las oportunidades de las personas, de las familias, entre países, entre géneros y grupos sociales. La educación proporcionada por la escolarización obligatoria y gratuita, igual para todos y todas, constituye un requisito que capacita para el ejercicio de una ciudadanía plena. El desafío desde nuestro lugar de educadores es trabajar desde una intervención político pedagógico que reinstale la noción de igualdad en los debates y en las prácticas educativas, pensando en la igualdad tal como lo plantea Graciela Frigerio³, no como punto de llegada en estas intervenciones sino como punto de partida.

Siendo la educación un acto político⁴, se pone en juego el sentido político de la educación al hacer de la igualdad, un principio. Por otra parte concebimos a la educación como un eje prioritario, como política de estado, considerando la igualdad, la calidad y la equidad como principios fundamentales.

En esta tarea es central la participación activa y el compromiso real de toda la comunidad educativa. El contenido del currículum, la enseñanza, la organización escolar y el proceso de toma de decisiones que los rodea tienen que ser el resultado de un compromiso y una responsabilidad social. En la implementación y concreción de políticas educativas es decisiva la participación activa de todos los integrantes de la institución educativa, esto es, docentes, directores, supervisores, personal de servicios auxiliares, padres, alumnos; ya que son quienes promueven la materialización de estas políticas y generan, como resultado de estas acciones el perfil propio de cada institución educativa.

Nuestra intención es generalizar en las instituciones educativas la idea del “*nosotros*”. Entendemos que la escuela debe trabajar para y por una justa distribución social del conocimiento y que la misma debe recuperar su sentido originario, como el de enseñar (sin que esto implique desconocer que la escuela cumple con otras funciones sociales que son objeto de un alto grado de valoración, aunque aquí nos interesa resaltar su lugar privilegiado por excelencia como transmisora del conocimiento socialmente significativo). El conocimiento legitima el sentido de ser de la escuela y del docente.

El currículum es un proceso activo y dinámico, que trasciende la simple idea de un documento escrito, y el sentido de la escuela y de los maestros está dado por la presencia del alumno –en tanto que es el destinatario por excelencia de todas las actividades y propuestas que se planifican-; es que nos planteamos el desafío de construir con la idea del “*nosotros*” un nuevo sentido para la política educativa. Esta convicción nos permitirá redefinir y reconstruir un sistema educativo que hoy se

³ Frigerio, G. “En la cinta de Moebius”. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) “Educar: ese acto político” Del Estante Editorial. Bs. As. 2005

⁴ Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) Op. Cit. 2005

encuentra fragmentado, para lo cual es requisito indispensable saber para qué estamos trabajando y cuál es el sentido para las nuevas generaciones de la presencia de adultos en las escuelas. *La escuela fue y sigue siendo un lugar de posibilidades y nuestra labor es procurar que algo de esto suceda.*

Finalmente, cabe acotar que este documento no se presenta como un texto acabado, sino que anticipa ejes que se irán ampliando en sucesivos documentos de trabajo que profundizarán los puntos aquí planteados.

1) DEFINICIONES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA: ESTADO, POLÍTICA, ESCUELA Y CURRÍCULUM.

Tal como se ha definido en la Ley de Educación Nacional, se considera a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado.

Para la actual gestión de gobierno provincial, la educación constituye 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 libertades fundamentales.

En este sentido, el Consejo General de Educación ha puesto en marcha un Plan Educativo Provincial en pos del desarrollo sostenible de una educación de calidad para todos y todas, priorizando estratégicamente la formación integral y 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.

Concibiendo la escuela como un espacio histórico – social de democratización, de distribución igualitaria del conocimiento que brinda situaciones de aprendizajes significativos, con estilos de gestión participativos y creativos, donde los valores de solidaridad, libertad, responsabilidad y respeto constituyen la base de la convivencia y el consenso, el Consejo General de Educación sustenta su gestión en los siguientes ejes y líneas de acción para alcanzar una Educación de Calidad para Todos y Todas:

a) Educación, compromiso de la sociedad.

La educación es una prioridad y en consecuencia es imprescindible la participación, el diálogo y el compromiso social del conjunto de la sociedad. Es

necesario articular los esfuerzos para desarrollar un movimiento social que apueste e instale en la esfera pública la discusión y el debate en torno a un proyecto de Educación para Todos y Todas.

b) Jerarquización de la educación en un nuevo marco normativo.

La educación es un bien público y un derecho fundamental que permite la realización personal y social y el desarrollo democrático de nuestra comunidad. En consecuencia, se han discutido las características y duración de los niveles del sistema educativo, se han establecido los nuevos derechos y obligaciones de los diferentes actores, se han definido los fines y objetivos de la educación entrerriana, se está fortaleciendo un sistema de formación docente continua, se está viabilizando la educación no formal, se pondera la vinculación “Educación – Trabajo – Producción”, se propician políticas socioeducativas, se mejora el sistema de información y la evaluación de la calidad educativa.

c) Mejor educación con igualdad de oportunidades.

Como evidencian las estadísticas, la expansión educativa ocurrida en los últimos años no ha logrado revertir los altos índices de repitencia y deserción.

La educación del siglo XXI se perfila en ciclos de expansión basados en la satisfacción de las necesidades educativas: redes que forman sujetos de acuerdo a realidades cambiantes, inestables y diferenciadas. En base a esta perspectiva se hace necesario interrogar, problematizar y reconstruir la noción de fracaso escolar; para imaginar, recrear y asegurar el lugar social de la escuela formadora de las nuevas generaciones.

Para lograr alcanzar una “Mejor Educación con igualdad de oportunidades”, se requiere de la interacción de múltiples factores y circunstancias que inciden directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunas de las líneas de acción prioritarias que se abordan desde el Plan Educativo Provincial son:

- *Transformaciones curriculares e institucionales:*

Evaluando los Diseños Curriculares Provinciales se ha definido su actualización y adecuación, los que deberán contemplar estrategias de integración al interior y entre los diferentes niveles articulando a su vez, con la universidad, el sistema científico tecnológico, el sector del trabajo y la sociedad.

Se pretende la actualización de los modelos organizativos y de gestión, a fin de fortalecer el quehacer pedagógico con mayor autonomía, creatividad, innovación, participación de la comunidad educativa, y con reconocimiento al mérito, la solidaridad, el compromiso y la cooperación.

- *Inclusión educativa de todos y todas:*

Propiciando las múltiples relaciones entre diversidad cultural y procesos de escolarización, educar desde una perspectiva intercultural implica una objetiva intención de promover el diálogo y el intercambio entre diferentes grupos. Es así que se atenderán las necesidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas considerando sus diferencias cognitivas, sociales y culturales con propuestas curriculares y pedagógicas integradas entre los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, propuestas flexibles y adecuadas a los diferentes contextos sociales, culturales y económicos. Se favorece así una reducción gradual de los índices de repitencia y un aumento de los índices de retención y reincorporación de alumnos y alumnas, en especial de aquellos provenientes de sectores socialmente vulnerables.

Diversas investigaciones demuestran que el tiempo de trabajo en las escuelas incide notablemente en la permanencia de los alumnos y alumnas en el sistema; por ello, se tenderá al aumento de las horas anuales posibilitando la extensión de la jornada escolar con ofertas curriculares complementarias para alcanzar mejores procesos y resultados de aprendizaje.

- *Educación para la integración:*

Se trabajará con las instituciones educativas, servicios educativos, municipios, asociaciones de la sociedad civil, sectores del trabajo y la producción, centros culturales y deportivos, servicios de apoyo interdisciplinarios educativos, para brindar las mejores y más adecuadas condiciones de aquellas personas con discapacidad. Esto irá acompañado por el desarrollo de programas que permitan su integración y permanencia en las escuelas comunes de gestión estatal y privadas conforme a la propuesta educativa y a las posibilidades de los sujetos.

Se fortalecerá la educación rural para la plena inclusión de los hijos de los trabajadores y productores rurales, en el marco de las políticas de arraigo optimizando modelos de gestión nucleados y de concentración.

d) Profesionalización docente

La capacitación permanente es una estrategia fundamental para recuperar en las escuelas la centralidad de la función pedagógica y jerarquizar así la tarea de los docentes, a fin que el sistema educativo pueda responder a las necesidades de nuestros alumnos y alumnas.

e) Integración Educación – Trabajo – Producción

Es necesario recuperar la cultura del esfuerzo y el trabajo. Para esto se debe articular la formación general con las necesidades de desarrollo de base local dando cuenta de las nuevas realidades del sector productivo y sus múltiples posibilidades.

2) MARCO CONCEPTUAL

a) Educación primaria en la Provincia de Entre Ríos

La Provincia de Entre Ríos, dice Sandra Carli⁵, funcionó como escenario principal de experimentación e innovación pedagógica a nivel nacional durante las últimas décadas del siglo XIX. La historiadora nos dice 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.

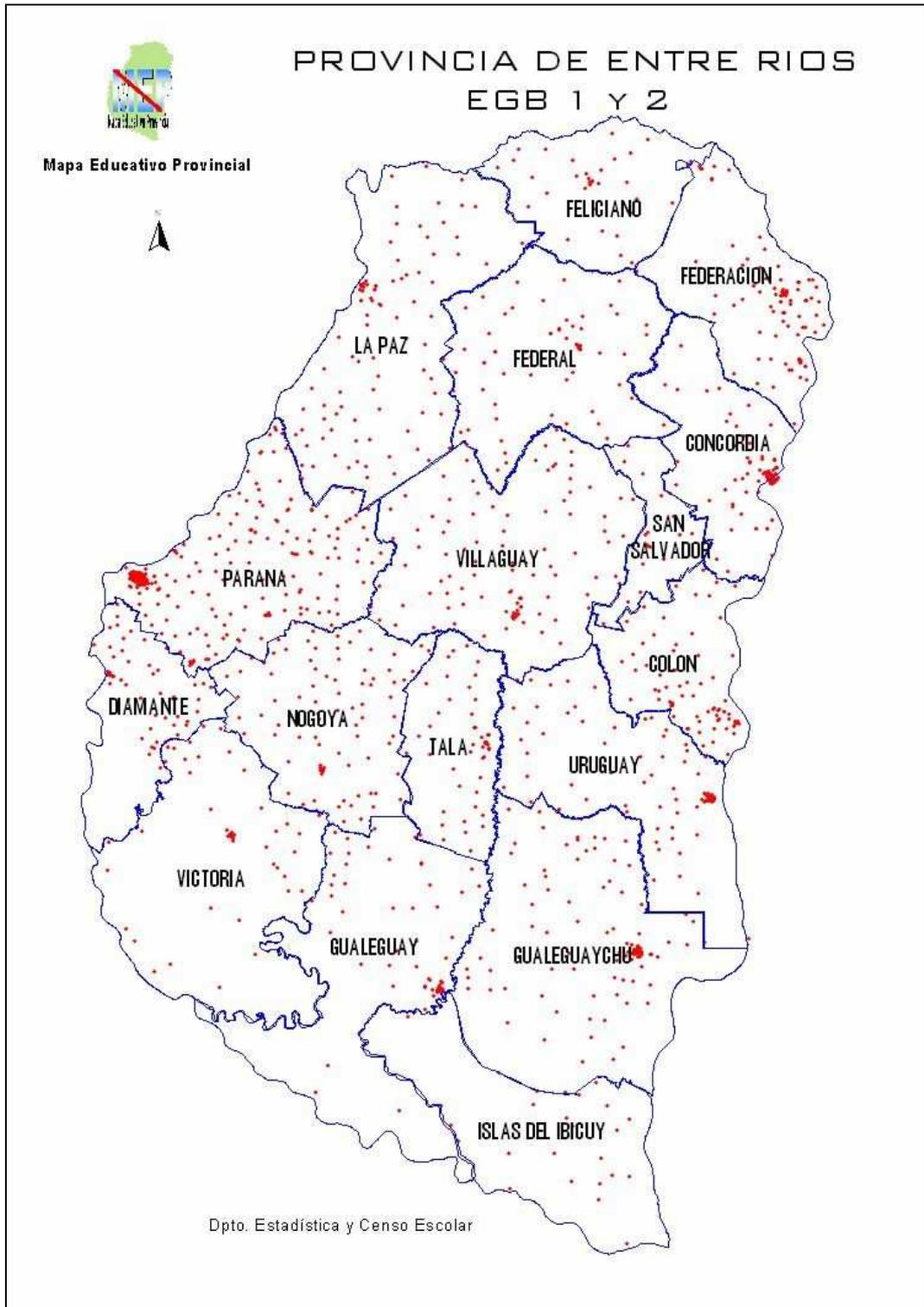
En un contexto de tensión entre la autonomía provincial y el gobierno nacional, se implementaron ensayos educativos, siendo el indicador más fehaciente del anclaje civilizatorio dentro del proyecto de organización nacional, la instalación de la Escuela Normal de Paraná.

Con esta impronta en el surgimiento de la escuela pública en la provincia es que hoy nos encontramos con la siguiente distribución de escuelas⁶ en la misma:

⁵ 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

⁶ El siguiente cuadro muestra la distribución de escuelas tanto de gestión pública como de gestión privada según los departamentos de la Provincia de Entre Ríos.

Departamento	Total	Total (%)	Urbanas	Urbanas (%)	Rurales	Rurales (%)
Colón	63	5%	20	4%	43	5%
Concordia	84	6%	55	12%	29	3%
Diamante	58	4%	20	4%	38	4%
Federación	64	5%	15	3%	49	6%
Federal	59	4%	10	2%	49	6%
Feliciano	32	2%	6	1%	26	3%
Gauleguay	60	5%	22	5%	38	4%
Gauleguaychú	114	9%	46	10%	68	8%
Islas del Ibicuy	30	2%	1	0,2%	29	3%
La Paz	105	8%	27	6%	78	9%
Nogoyá	96	7%	17	4%	79	9%
Paraná	227	17%	122	26%	105	12%
San Salvador	22	2%	5	1%	17	2%
Tala	50	4%	13	3%	37	4%
Uruguay	101	8%	43	9%	58	7%
Victoria	51	4%	15	3%	36	4%
Villaguay	100	8%	18	4%	82	10%
Total	1328	-----	466	35%	862	65%



Fuente: www.mapaeducativo.gov.ar/entrierios

Como podemos observar nuestra provincia atiende escuelas en todo el territorio geográfico, ya sea en el ámbito rural, urbano o de islas, planteando una diversidad de

estructuras escolares y de realidades educativas que se constituyen en un desafío a atender con políticas pedagógicas adecuadas.

b) El currículum: aportes para la reflexión

La política curricular que sostiene esta propuesta a nivel provincial, lo hace en consonancia a lo planteado por Flavia Terigi⁷, quien define al currículum desde tres perspectivas. En primera instancia, como una herramienta de la política educativa con un valor estratégico específico, ya que comunica el tipo de experiencias educativas que se espera se ofrezcan a los alumnos en las escuelas. El currículum establece cursos de formación y en cuanto tal, instala cierto recorte de la cultura que la sociedad considera fundamental para su desarrollo.

Es asimismo, una expresión de compromiso del Estado con la sociedad y con el sistema escolar. En cuanto formulación de un proyecto público para la educación, el currículum obliga al Estado a generar las condiciones que permitan que las experiencias educativas que en aquél se prescriben se concreten para toda la población en el sistema educativo.

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. 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 aquello que se considere necesario mejorar.

Adoptamos una definición 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)⁸ como a los Cuadernos para el Aula

⁷ 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.

⁸ 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.

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 es un proceso activo, no un simple plan de clases, un examen estandarizado, una serie de objetivos o un libro de texto. El currículum marca un recorrido a lo largo del cual un sujeto toma conciencia de sí mismo y desarrolla la capacidad para formar su propio camino, es en este sentido que lo interpretamos como una experiencia holística de vida.

Si, como sostiene Alterman⁹, al instalar en la institución educativa la problemática curricular como eje de discusión permanente y se estimula al plantel 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 y se confiere así, cada vez más energía a dotar de 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 amplio 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 formativas. En este marco recuperamos la categoría de currículum que trabajan diversos autores¹⁰ en tanto Proyecto Formativo Institucional.

- **Construcciones teóricas que se asumen sobre el currículum escolar.**

En este apartado nos interesa resaltar cuestiones que pretendemos cobren relevancia en el trabajo cotidiano de las instituciones educativas de nuestra provincia.

Entendiendo a la escuela como el lugar privilegiado de transmisión sistemática del conocimiento, el currículum es la “bisagra” articuladora entre el conocimiento anterior y las nuevas construcciones teóricas. Es así que, directivos y maestros, debemos reflexionar sobre los espacios que el currículum habilita, cómo damos lugar a “lo ausente”, interrogándonos acerca de qué conocimientos se transmiten y cómo son transmitidos, qué saberes disciplinares y didácticos se incluyen y cómo se los articula y,

⁹ Alterman, Nora. “La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas” Córdoba, 2005.

¹⁰ Esta idea es una síntesis de planteos que realizan Alfredo Furlán (1996), Nora Alterman (Ibidem) y Octavio Falconi (2006).

con qué coherencia epistémica son incluidos, sin perder de vista aquellos conocimientos que son dejados de lado.

Esta forma de concebir el conocimiento implica entender que el mismo tiene múltiples lecturas. En cada campo de conocimiento se explicitan diversas perspectivas. El saber transmitido debe ser reflejo de la complejidad de la realidad y de su conocimiento. Es requisito ineludible hacer explícitos los acuerdos que se realizan en relación a los saberes específicos y la articulación significativa de las áreas.

El currículum habilita un espacio de producción intelectual en sus diversos registros y niveles de decisión (tanto en las prácticas como en la producción de textos). Asumir el currículum como lugar de producción intelectual, implica reconocer que es un campo de tensiones y luchas entre diversas perspectivas (tanto explícitas como implícitas) en relación a concepciones antropológicas, sociales, políticas, epistémicas, pedagógicas. Esto implica pensar el espacio colectivo de la institución educativa como un espacio de producción democrática del conocimiento, tanto a nivel de la institución escolar, como en los equipos departamentales y en los equipos técnicos.

Tener en claro la distinción entre prácticas curriculares y documentos curriculares nos lleva a reflexionar acerca de las mutuas determinaciones entre ellos y el valor relativo de lo escrito. Permite desmitificar la idea de las “garantías” que ofrecería el texto escrito y revalorizar así la asistencia técnica, la capacitación en servicio, la supervisión pedagógica de las escuelas, las instancias de reflexión institucional, tomando los materiales curriculares como verdaderas herramientas de análisis, estudio y reflexión en estos espacios, aspirando a superarlos y adaptarlos rápidamente acompañando la dinámica que nos impone el marco externo.

No circunscribir el currículum al documento escrito, permite ver e incorporar al trabajo cotidiano en las instituciones escolares, el cómo se articulan y qué valor se les asigna a las distintas dimensiones institucionales, tanto en los aspectos administrativos, organizativos, como a la gestión de proyectos específicos, a la participación comunitaria y a la *centralidad* de la enseñanza.

Teniendo en cuenta la problemática de la repitencia en los procesos de escolarización, es nuestra intención incorporar estas concepciones que requieren ser asumidas respecto de diversas prácticas escolares para dar vida a una propuesta curricular, que pretendemos se vea plasmada 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 ejecución de estrategias y recursos didácticos. Asumir que la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, en cuanto procesos y resultados, expectativas de logro a través de ciclos y/o años, instancias de recuperación o profundización, inciden en el éxito de los itinerarios escolares.

- **Los aportes de un Lineamiento Curricular que prioriza la enseñanza como experiencia formadora.**

En tanto las prácticas educativas son prácticas sociales, históricamente determinadas, generadas en un tiempo y espacio concreto, la enseñanza es una actividad altamente compleja. Es una actividad intencional que evidencia un proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que se generan en la institución escolar, especialmente en el aula¹¹.

Esta intencionalidad puede adoptar la forma de prescripción inalterable o de alternativas posibles y en este complejo proceso de mediaciones aparecen múltiples determinantes que impactan en la tarea cotidiana del docente, provocando tensiones y contradicciones acarreado en ocasiones un corrimiento de lo que debería ser la tarea central del docente, como es el trabajo en torno al conocimiento.

Investigaciones efectuadas alrededor de este tema han puesto en evidencia el deterioro cualitativo que se produce en la enseñanza impartida por las escuelas. Los resultados de dichas investigaciones pueden resumirse en dos grandes líneas. Por una parte, hacen referencia a la pérdida de conocimientos sustantivos de grupos disciplinarios o su transformación errónea producto de “malas” transposiciones. Y en segundo lugar, la exclusión de saberes como las consideraciones sobre la lógica de construcción de los conocimientos específicos.

En función de estas consideraciones, es que presentamos los siguientes criterios imprescindibles a tener en cuenta en los lineamientos curriculares:

a) Establecer los lineamientos político-educativos en relación a las competencias del Estado provincial para con la educación, la escuela, los saberes que la cultura contemporánea produce y de los cuales deben apropiarse los sujetos en igualdad de condiciones.

b) Brindar aportes para que la Pedagogía y la Didáctica se instalen y orienten las reflexiones y los debates acerca de las prácticas curriculares y de enseñanza que están actualmente en discusión en las escuelas.

c) Otorgar un bagaje conceptual que permita reflexionar sobre los distintos cambios curriculares realizados por la provincia en las últimas décadas.

d) Explicitar las metas que la Educación Primaria se debe proponer en función de las problemáticas sociales actuales, las nuevas configuraciones sociales, las nuevas infancias, y los nuevos códigos culturales.

¹¹ Edelstein, G. y Aguiar, L. (comp.) “Formación docente y reforma” Edit. Brujas. Córdoba. 2004

- e) Dar lugar a una propuesta diversificada de campos del saber que incluya como tal las competencias lingüísticas, matemáticas, científicas, tecnológicas, artísticas, físicas y éticas.
- f) Poder establecer una fundamentación de cada área disciplinar que explique la importancia de la inclusión de cada uno de estos campos en la Educación Primaria, para una vida social más plena. Así como los principios pedagógicos que justifiquen la elección de un enfoque determinado en cada área disciplinar.
- g) Establecer criterios didácticos generales de cada área disciplinar para abordar los contenidos en el proceso de enseñar y evaluar, como así también brindar categorías que los transversalicen y/o vertebren.
- h) Brindar elementos que permitan determinar los propósitos de las áreas disciplinares para cada ciclo y/o año.
- i) Seleccionar contenidos que contengan los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios definidos por el Consejo Federal de Educación para todo el país, además de aquellos que la gestión provincial decida incluir.
- j) Organizar ejes de contenidos que permita tener una visión integral y totalizadora del área para el año/ciclo/nivel; desarrollando contenidos que incluyan, significativamente y en un mismo enunciado, conceptos y procedimientos en su puesta en práctica.
- k) Establecer un currículum flexible, teniendo en cuenta la realidad entrerriana y local.

c) El sujeto de la educación¹²

- El sujeto destinatario de la reforma.

Diversas investigaciones manifiestan que las instituciones educativas presentan complejas realidades que generan cambios en las organizaciones internas de las mismas y en los sujetos que las conforman. Entender quiénes son nuestros alumnos es fundamental para encarar una acción de reforma educativa como la que aquí se presenta.

Contrariamente a años atrás, ya no se habla de la infancia como un producto social natural dejando de lado el papel de la cultura en la producción de la subjetividad,

¹² Basado en el Marco General de Política Curricular. Niveles del sistema educativo. Dirección de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2008.

sino que, hoy se habla de infancias en función de las profundas desigualdades sociales que caracterizan nuestros tiempos¹³.

La edad ya no es un indicador que define el inicio y la finalización de la infancia, sino que la misma se constituye como resultado de un proceso de construcción social, definido por su base cultural.

La escolarización obligatoria ocupa las primeras etapas del desarrollo de los sujetos. Como sostiene Gimeno Sacristán¹⁴: al ingresar a la escuela se caracterizan ahora por ser sujetos de una nueva clase social como es la de ser alumnos. El ingresar a la escuela da a estas edades una identidad particular respecto a quiénes no pueden acceder a ella.

La educación obligatoria y gratuita es un derecho a recibir lo que se considera un bien en una etapa determinada de la vida.

- **El sujeto pedagógico y la enseñanza.**

Las propuestas político-educativas se fundamentan en determinadas concepciones para darle sustento, significación y delimitar sus propósitos y contenidos.

Los lineamientos curriculares propuestos para la Provincia de Entre Ríos parten de una concepción relacional del sujeto pedagógico: se sustentan en el vínculo que se establece entre el docente y el alumno. El sujeto pedagógico se refiere a la relación que se produce entre diversos sujetos sociales que ingresan a la escuela, constituyéndose así en educadores y educandos, mediados por el currículum. Es la escuela y el currículum el que otorga a este vínculo su especificidad pedagógica dando lugar a los procesos de enseñanza y aprendizaje –procesos diferentes y complementarios-.

La enseñanza le corresponde a quien educa y debe propiciar el aprendizaje de los educandos de un modo sistemático. En esta interacción que se establece, quien enseña también resulta involucrado modificando su subjetividad.

Siendo la enseñanza una práctica social de transmisión cultural que busca favorecer la inserción creativa de los sujetos en las culturas, enseñar es transmitir conocimientos, prácticas sociales, normas, lenguajes y generar situaciones de aprendizaje para su construcción y reconstrucción. En este proceso no sólo se producen saberes, sino modos de vincularse con el conocimiento, aspectos que sólo se aprenden en relación con otros. La apropiación y reconstrucción cultural genera nuevos sentidos y

¹³ Terigi, F. "Las otras primarias y el problema de la enseñanza"....Ed. Bs.As. 2006

¹⁴ Gimeno Sacristán, J. "La educación obligatoria: su sentido educativo y social" Morata, España, 2000

proyectos de vida; por ello, el sujeto que aprende también se transforma y construye subjetividad.

Es necesario advertir que suele asociarse el énfasis en la enseñanza y la revalorización de la transmisión, con la transferencia lineal de contenidos en desmedro de la posición activa y constructiva del sujeto. Sin embargo, la libertad que requiere la construcción subjetiva sólo es posible en determinados marcos culturales. Es así que, la conquista de la subjetividad y del lazo social se produce en el diálogo entre alumnos/as y maestros/as en torno de lenguajes, convenciones, símbolos e instrumentos de las culturas.

La crisis social y económica de los últimos años ha hecho que ingresen a las instituciones educativas múltiples demandas. Respecto a esta situación, consideramos que las escuelas pueden y deben articular su actividad específica como es la enseñanza con políticas de cuidado que históricamente las escuelas han brindado.

En esta concepción de enseñanza, es requisito fundamental el establecer la relación pedagógica entre maestros/as y alumnos/as. Esta relación es necesariamente asimétrica. La asimetría pedagógica supone diferentes responsabilidades y posiciones de poder que no deben confundirse con relaciones de dominación y subalternidad. La asimetría a la que hacemos referencia es la que permite que ocurra la enseñanza y los aprendizajes. El/la maestro/a se posiciona en un rol diferente al/a del/a alumno/a y, como sujeto adulto, tiene la responsabilidad de proporcionar los medios para que se produzcan los buenos aprendizajes de los alumnos/as, y ellos/as, de comprometer su trabajo para lograrlo.

La autoridad pedagógica se construye en el/la maestro/a a partir del ejercicio de un saber experto que demuestra conocer lo propio: lo que se enseña y cómo hacerlo. Se ejerce a partir de la presencia y la escucha, con la confianza que remite el indispensable reconocimiento del otro y por medio de procesos de negociación y de acuerdo que regulan la actividad de aprendizaje y la convivencia de los grupos.

Por otra parte, la asimetría entre docentes y alumnos/as nos remite a reflexionar sobre la necesaria solidaridad intergeneracional que hace posible la constitución de un legado ineludible para poder mirar al futuro con esperanza creativa. El intercambio entre generaciones contribuye a la construcción histórica de oportunidades y cuestionamientos, en fin, de avances para la cohesión de una sociedad democrática.

- **El conocimiento en la relación pedagógica.**

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

El conocimiento no es un reflejo fiel de objetos o fenómenos externos al sujeto que conoce, sino un producto resultante de su interpretación. En el proceso de construcción del conocimiento el sujeto elabora comprensiones acerca del objeto a conocer. Estas comprensiones son múltiples, dependiendo de los enfoques, preconcepciones, valores, ideologías, entre otros elementos, del sujeto que conoce en el marco de su grupo social de referencia.

Cuando nos referimos al conocimiento académico, lo hacemos en referencia a una construcción provisoria que se valida intersubjetivamente a partir de diferentes grados de consenso de la comunidad académica.

El conocimiento que se produce en diferentes ámbitos sociales (científicos, artísticos, filosóficos, de la vida cotidiana, del trabajo, etc.) se reelabora creativamente tanto en la elaboración de diseños curriculares como en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, transformándose en conocimiento escolar.

El conocimiento escolar no es una simplificación del conocimiento cultural 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.

- **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, 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 etáreos¹⁵.

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.*

¹⁵ 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.

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 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. 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.

En ciertas oportunidades, a las escuelas les resulta difícil problematizar las representaciones sociales cristalizadas acerca de cómo debe estar constituida la familia, qué prácticas y valores deben sostener, qué funciones deben cumplir, etc. En estas ocasiones, las instituciones educativas pueden adoptar actitudes de exclusión, desvalorización e incomprensión hacia aquellas personas que forman parte del grupo de socialización primaria del niño/a o joven.

Revisar las concepciones de familia que predominan en el imaginario social como únicas y legítimas, permiten reconocer y valorar desde una perspectiva de derecho, otras posibles configuraciones. Esto es una responsabilidad ineludible de los/as docentes.

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.

d. El currículum en la institución educativa

La tarea educativa implica una toma de posición por parte de quienes conforman la institución educativa, tanto en el discurso como en la acción.

En este sentido, pretendemos que el proyecto teórico pase a regular la vida cotidiana de la escuela, que es en definitiva la vida de los docentes, de los estudiantes, de las autoridades, del personal de apoyo.

Como sostiene Furlán¹⁶, la institución, antes que un sistema organizado de apoyo a un propósito educativo, es un conjunto complejo de personas (organizadas en diversas tareas y jerarquías) que interactúan en forma continua, que se desarrollan en ella, que perciben a la institución de maneras diferentes, que tienen intereses y anhelos diferentes. La vida del currículum no está separada de la vida de los miembros de la escuela, vida condicionada por la historia social de la cual formamos parte. El proyecto curricular incide no sólo en algunos aspectos de esa vida institucional. La práctica educativa concreta transcurre sometida a un conjunto de presiones difícilmente previsibles en el plano teórico. La construcción viva del currículum emerge de la práctica histórica de los miembros de la institución. El currículum pensado es UNO en una etapa, pero se puede multiplicar a lo largo de toda esa práctica histórica.

e. Organización escolar

La escuela es la institución que materializa ese espacio y ese tiempo albergando, con diferencias y dificultades al conjunto de la niñez. Se encuentra habitada por múltiples infancias, en tanto niños y niñas involucrados en variados procesos sociales. Si a esto lo pensamos en el contexto de crisis social, la complejidad de la tarea escolar se redobla¹⁷.

En la búsqueda de la consolidación de propuestas escolares que habiliten nuevas y mejores oportunidades de inclusión educativa para todos y todas es que se pretende brindar un espacio que permita imaginar horizontes de igualdad educativa en escenarios caracterizados por la profundización de las desigualdades sociales, la diversidad de expectativas sociales, la heterogeneidad de puntos de partida y de llegada para nuestros alumnos y alumnas. Esto implica pensar la escuela de nuestros tiempos imaginándola de otro modo, o al menos comprenderla desde miradas que descoloquen lo que tantas veces damos por sabido y naturalizado.

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 –maestros/as, 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.

Desde el Plan Educativo Provincial de Entre Ríos se propone la actualización de los modelos organizativos y de gestión, fortaleciendo el quehacer pedagógico con mayor autonomía, creatividad, innovación, participación y con reconocimiento de mérito, la solidaridad, el compromiso y la cooperación.

¹⁶ Furlán, Alfredo. "Currículum e institución". Cuadernos del CIEEN. México. 1996.

¹⁷ Ávila, Olga. "La educación como espacio público". Cuadernos de Educación. Año II N°2. Córdoba. Diciembre, 2002.

La estructura graduada y simultánea es una de las características que ha adoptado la escuela moderna. Este carácter graduado establece como criterio a la escuela primaria el 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 es una institución propia del imperativo de la educación universal: agrupar niños y niñas con un mismo docente ha sido el modo por el cual el dispositivo escolar moderno resolvió la masividad. La clasificación por edades ha sido la principal estrategia macropolítica para asegurar el mandato de la homogeneidad¹⁸.

Ahora bien, junto a esta estructura graduada y simultánea, se han desarrollado lo que Flavia Terigi llama “otras escuelas”, que no siguen este criterio de homogeneización como son los plurigrados.

Teniendo nuestra provincia un alto porcentaje de escuelas rurales, nos compete referirnos a las particularidades que conlleva este tipo de organización.

En el plurigrado se 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 la norma graduada de escolarización, es decir para la enseñanza graduada y simultánea.

Si bien el manejo no graduado de los contenidos encierra una gran potencialidad, la enseñanza no graduada no es una organización que pueda instalarse sin previo estudio y reflexión en las escuelas. Este tipo de modalidad requiere selección de contenidos, reorganización de los tiempos en la clase y una transformación organizacional y pedagógica. En sintonía, se está brindando capacitación específica por medio de los Institutos de Formación Docente en enseñanza en plurigrado para las escuelas rurales.

Para que haya un verdadero proyecto formativo en la institución escolar, es requisito necesario contar con un equipo directivo con “control pedagógico”. Esto es, un equipo directivo que convoque a trabajar en pos del proyecto formativo al colectivo docente. Asumir este rol directivo, implica armar una planificación conjunta donde intervienen todos los integrantes de la comunidad educativa, evitando así una escuela fragmentada. Se pretende instalar una lógica de trabajo que trascienda la órbita burocrática, ingresando a la órbita pedagógica con un proyecto formativo que supere lo meramente “escolar”.

El equipo directivo debe convocar a la comunidad educativa a la construcción de este proyecto formativo desde el saber. La legitimación del lugar de conducción de una

¹⁸ Terigi, F. “Las otras primarias y el problema de la enseñanza”. Op. Cit.

escuela está dada por el conocimiento acerca de cómo garantizar el aprendizaje de los alumnos y las alumnas.

El directivo pasa a ser así un *formador* quien con su trayectoria formativa, fundamenta las acciones desde lo curricular, lo pedagógico, lo antropológico y lo intelectual.

Esta formación debe ser teórica y conceptual para imponer así la reflexión sobre los fenómenos escolares que acontecen y poder intervenir con experticia.

La gestión a impulsar por los equipos directivos de cada escuela, y en forma articulada con los supervisores, requerirá de modificaciones institucionales para que puedan producir verdaderas experiencias formativas relevantes para que los/as alumnos/as logren capitalizar las adquisiciones de los saberes escolares. Esto implica pensar y reflexionar acerca de lo que estamos enseñando y qué experiencias formativas son ofrecidas a los alumnos y alumnas que se verá luego, plasmado en la selección, organización y secuenciación de los contenidos escolares conformando de este modo, una propuesta política de inclusión y de igualdad para todos los niños y niñas. Para esto, el equipo directivo (junto con el colectivo docente) deberá tener en cuenta las dimensiones didáctico-pedagógicas, las administrativo-burocráticas y las socio-comunitarias, lo que se verá plasmado en el Proyecto Educativo Institucional que oriente las actividades de cada institución escolar.

En párrafos anteriores se hacía alusión al fenómeno donde el tiempo escolar favorece los procesos de éxito escolar en los niños y las niñas. Es así que, bajo la premisa de una educación de calidad para todos y todas y considerando la vulnerabilidad social en la que se encuentran numerosos sectores de la sociedad, es necesario abordar esta problemática mediante el desarrollo de acciones y estrategias basadas en la inclusión educativa. Este abordaje merece repensar la organización escolar y el empleo del tiempo escolar a fin de generar aprendizajes significativos tendientes a democratizar e igualar las condiciones de aprendizaje.

Para revertir la desigualdad escolar, el abandono y la repitencia, es que se implementa la Jornada Extendida. Esta propuesta se enmarca en la Convención Internacional de los Derechos del Niño y en las Leyes Nacionales N° 23.849 y N° 26.075.

Su establecimiento permitirá 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 propuesta que permite repensar la organización de la escuela y el empleo del tiempo escolar, centrando los esfuerzos en generar aprendizajes significativos, a partir de la consideración de las necesidades y los intereses tanto de, los alumnos y alumnas como, de los demás integrantes de la comunidad educativa (docentes, equipos directivos, padres).

Es una instancia que ofrece a los niños y niñas otros espacios participativos de construcción de conocimiento, de trabajo cooperativo y solidario. Genera 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 Estado en pos del 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.

Finalmente, involucra a la comunidad educativa toda ya que los padres, participan activamente en la trayectoria escolar de sus hijos.

Es en definitiva, una propuesta pedagógica que busca facilitar la construcción de los aprendizajes previstos en los Lineamientos Curriculares Provinciales para el Nivel Primario, brindando la oportunidad para trabajar estrategias de enseñanza y aprendizaje innovadoras, que apelen al desarrollo de la creatividad.

Entendiendo así, a las experiencias de “Jornada Completa” como aquellas 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, se considera que esta necesidad de incrementar el tiempo de permanencia dentro de la institución escolar, es en función de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje por contar con más tiempo. Más tiempo para enseñar y aprender, más tiempo para que adquieran las competencias, habilidades y destrezas necesarias para desenvolverse exitosamente y desarrollen la capacidad de hacer aportes a la sociedad en la que viven.

El proceso de implementación de esta propuesta es un proceso complejo, dada las implicancias en diversos ámbitos de la política educativa, tal como son la planificación, el rol del director, la participación de la comunidad, el currículum, el financiamiento; pero brinda la oportunidad de disminuir indicadores como los de desnutrición infantil, deserción, repitencia, ofreciendo un contacto prolongado con el docente a fin de mejorar los desempeños escolares y los procesos madurativos y adaptativos de la personalidad.

La extensión de jornada en las escuelas primarias se torna una experiencia novedosa desde el punto de vista del sistema educativo formal.

Dado que a la fecha no existen normas nacionales o provinciales que reglamenten la implementación de la Jornada Extendida, desde la Circular N° 06/08 se han acordado para las primeras experiencias en nuestra provincia los siguientes puntos:

- a) Se entenderá por Jornada Extendida a aquellas modalidades que adopten las escuelas extendiendo su oferta educativa a través de talleres de definición institucional, ampliando el horario de cursado de los/as alumnos/as en el contraturno, ya sea a continuación de sus clases o en forma discontinua.
- b) Desde la Dirección de Educación Primaria (EGB 1 y 2) se establecerán prioridades en relación a la selección de escuelas para desarrollar las propuestas del sistema educativo. Estas prioridades se vincularán con las necesidades más urgentes de los/as alumnos/as, escuelas y comunidades en lo referente a carencias de índole cultural y educativas, índices de repitencia y sobreedad entre otras razones.
- c) Las escuelas y sus equipos docentes decidirán si se comprometen a llevar adelante la experiencia de acuerdo a los propósitos institucionales, a las posibilidades de espacios y tiempos y a la viabilidad de su implementación.
- d) Los talleres o espacios de definición institucional (EDI) deberán estar comprometidos en el siguiente esquema temático:
 1. Espacios de comunicación (escritura, oralidad, segundas lenguas, etc.)
 2. Espacios para la utilización de nuevas tecnologías (TICs)
 3. Espacios de Ciencia (Sociales y Naturales)
 4. Espacios de Educación Artística (música, plástica, teatro, literatura, etc.)
 5. Espacios de deporte, juegos y vida en la naturaleza.

La implementación de la experiencia de Jornada Extendida es una oportunidad para ofrecer una mejor educación, una escuela más abierta y dinámica, una experiencia más potente y significativa. Tal como lo establece la mencionada circular, la propuesta pretende:

- 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 y para todos y todas.
- Que, ante las dificultades de la pobreza social, económica y cultural, se fortalezcan 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 sustantiva.
- Hacerse cargo de lo que enseña y aprenden sus alumnos y alumnas a través de procesos participativos de reflexión y evaluación institucional.
- Estar atenta ante los estigmas y prejuicios sociales (de maestros/as, alumnos/as y padres y madres) que discriminan, establecen fracasos anticipados, retacean la confianza en el niño y en la niña, más allá de las diferencias de distinto orden.
- Aprovechar aquellas situaciones en que el Estado ofrece una nueva alternativa, como en este caso, la posibilidad de extender la jornada para ofrecer a los alumnos y alumnas otras experiencias educativas.

3. APROPIACION 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 mediaciones tecnológicas propiciaron modos de percibir, de razonar e interpretar el mundo, que se diferencian de la lógica de la escritura. Mientras esta última se caracteriza por la linealidad, la progresividad en la presentación de las ideas, que facilita el desarrollo de habilidades como la argumentación y la abstracción; las tecnologías de la información y la comunicación potencian otras habilidades, como la capacidad de apropiación de estímulos visuales a gran velocidad, la facilidad para realizar diferentes tareas al mismo tiempo, la apropiación de lenguajes que se expresan a partir de múltiples soportes. Es así que nos encontramos con niños/as y jóvenes que pueden adaptarse rápidamente a diversos contextos, que disponen de una notoria capacidad para utilizar las tecnologías y de rapidez para percibir y articular imágenes.

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”.

Asumir estas premisas no significa propiciar la incorporación acrítica de los medios en la escuela. Reconocemos la existencia de procesos de concentración de la producción mediática a partir de la transnacionalización de la cultura y la economía, que devinieron en la conformación de multimedios y, como consecuencia, en la multiplicación de voces homogéneas bajo la apariencia de pluralidad. Advertimos la capacidad de incidencia y de visibilización de determinadas perspectivas hegemónicas – vinculadas con el consumismo y la lógica de mercado – propias de los medios masivos. Sin embargo, para que los distintos grupos sociales se apropien de estos discursos mediáticos y les confieran legitimidad, es preciso que los reconozcan como valiosos y útiles para sus necesidades, expectativas, deseos.

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.

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.

En nuestro contexto aún hoy siguen los intentos de insertar las TICs como algo anexo, algo externo, que está fuera y tiene que “entrar” en el ámbito educativo, sin dar cuenta de su protagonismo en las transformaciones vinculadas a la construcción, procesamiento y transmisión de la información y el conocimiento y por lo tanto en el contexto social, cultural y político en el que nos toca actuar.

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, 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.

4. EVALUACIÓN

La evaluación es una actividad que atraviesa la institución educativa y la enseñanza, ya que es indisociable del resto de los aspectos implicados en ella,

concentrándose en la obtención de informaciones relevantes que permiten valorar el proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos, y de esta forma, se torna en una instancia decisiva para la mejora de la calidad educativa.

Numerosos trabajos refieren a la evaluación desde esta perspectiva, pero el debate se centra en las formas de llevar adelante evaluaciones alternativas y enriquecedoras. Debate que coexiste con la presencia de formatos que colocan el acento en el rendimiento del alumno y no sobre los aspectos constructivos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde este documento se piensa en un formato de evaluación que pone el acento no en el sujeto del aprendizaje ni en los saberes adquiridos, sino en las interacciones y en las intervenciones conjuntas de alumnos/as y maestros/as, que permiten la progresiva adquisición de dichos saberes.

Los resultados obtenidos en las evaluaciones, deben constituirse en un espejo de las prácticas de enseñanza y en un espacio de reflexión acerca de, si lo que enseñamos y cómo lo enseñamos permiten a los/as alumnos/as comprensiones profundas, significativas y potencializadoras.

Los instrumentos de evaluación y las consignas que construimos no son neutros, también son un reflejo de cómo concebimos la enseñanza, el sujeto de aprendizaje y los procesos de construcción de conocimientos. Aquellos también pueden constituirse tanto en posibilitadores como también en obstáculos para construir aprendizajes relevantes.

Para esto, son determinantes a la hora de valorar lo que un niño y una niña aprendió o que está aprendiendo, en función de una mayor autonomía en la resolución de situaciones en la que inicialmente fue asistido, los formatos de actividad de los que un sujeto participa y el tipo de ayuda que en ellos recibe para construir conocimientos.

Consideramos así que los alumnos y las alumnas pueden participar de las instancias de evaluación en forma activa. Los maestros y las maestras pueden generar condiciones para que ellos se conviertan en verdaderos protagonistas, tomando conciencia incluso de sus propios procesos, avances, retrocesos y logros. De este modo, el error debe considerarse un esfuerzo constructivo en el proceso de adquisición de los saberes que hacen alumnas y alumnos y no como ausencia o déficit de procesos intelectuales y/o cognitivos. Intervenciones habituales y sencillas de los/as docentes suscitan revisiones y reflexiones que promueven la toma de conciencia de los propios aprendizajes, generando así condiciones para que los niños y las niñas puedan participar activamente de las instancias de evaluación.

Desde esta perspectiva, la evaluación proporciona las bases para la revisión y el ajuste de las acciones del/a maestro/a, de las metas a seguir, de las orientaciones a proporcionar, más que aportar a la medición de las condiciones y habilidades

individuales; contribuyendo así a formar alumnos y alumnas más reflexivos, críticos y autónomos, siendo verdaderos partícipes y protagonistas de sus aprendizajes.

En virtud de lo anteriormente expuesto se pretende que este documento aporte a las siguientes cuestiones centrales a la hora de pensar en el proyecto formativo de una institución educativa:

- Brindar a los supervisores, directivos y maestros elementos que les permitan vislumbrar la necesidad de apropiarse de una idea integral respecto de cada área curricular, de los alcances en la educación primaria, de los enfoques, priorizaciones por ciclo, de las relaciones significativas entre contenidos, de los criterios para secuenciar. Apropiarse de estos elementos bajo una idea integral que las abarque, colabora a la hora de tomar decisiones pedagógicas y en la asistencia que supervisores y directivos tienen que realizar en las escuelas.
- Enriquecimiento progresivo de contenidos, ya que se pretende brindar elementos a fin de que los tratamientos realizados sobre los contenidos no sean superficiales e irrelevantes. Como así también, brindar elementos para decidir el uso de fuentes editoriales de dudosa calidad, tanto como la subutilización de los recursos bibliográficos que llegan a las escuelas.
- Poder abordar conceptualmente contenidos específicos y no plantearlos simplemente como temas o actividades a desarrollar.
- Poder establecer vinculaciones entre contenidos y estrategias, superando las dificultades para ver que unos y otros se constituyen en un mismo campo epistémico. Esto permitiría desterrar la sobrevaloración de las repeticiones de ejercicios de un mismo tipo o actividades con “problemas” estandarizados, entendiendo a las estrategias desde un criterio de aplicación y no de problematización.
- Permitir problematizar el contenido y no visualizarlo como un elemento cerrado, unívoco, atemporal, lineal y acumulativo. Pretende proponer reflexiones sobre diferencias, contradicciones, contextos de descubrimiento, sobre todo en relación al desarrollo de las ciencias y la tecnología.
- Favorecer que las investigaciones escolares enriquezcan los contenidos y que no se reduzcan a simples búsquedas mecánicas en manuales e Internet.
- Procurar que los contenidos año a año, se complejicen evitando la mera repetición del mismo.

- Transmitir contenidos en las actividades consideradas “extra clase” como ser los actos escolares, las salidas, los festejos, las efemérides, las muestras y exposiciones. Como aprovechar también los acontecimientos que “irrumpan” en la escuela como una posibilidad de aprendizaje. La voz de los chicos, sus códigos y contextos de vida pueden y deben considerarse como contenidos a incluir y problematizar en la escuela, y no ver como oposiciones y obstáculos aquello que transmite la televisión, Internet, las formas de hablar o de vestir, entre otros, con una intervención crítica, reflexiva y pedagógica de los /as maestros/as.

6. LINEAMIENTOS CURRICULARES POR ÁREA

En cuanto a la organización del Currículo en el Nivel, el mismo presenta la organización que nos proponen los NAP, los Cuadernos para el Aula y los Diseños Curriculares vigentes desde 1997.

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)

Ávila, Olga. “La educación como espacio público”. Cuadernos de Educación. Año II N° 2. Córdoba. Diciembre (2002)

Bendersky, Betina y Aizencan, Noemí. “La evaluación en cuestión. Miradas e intervenciones posibles”. Mimeo. 2007. FCE. Universidad Nacional de Entre Ríos.

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

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)

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)

Falconi, Octavio. “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.) “Educación: ese acto político”. Del Estante Editorial. Bs. As. 2005.

Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) “Educación: 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)

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

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

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.

Torrado, Susana. “Historia de la familia en la argentina moderna (1870-2000)”. Ediciones De La Flor. Bs. As. (2003)

Documentos

Dirección de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Marco General de Política Curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo. (2008)

Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos. Plan Educativo Provincial 2007 – 2011. “Educación de calidad para todos y todas”.

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

Ley de Educación Nacional N° 26.206

Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos del niño, la niña y adolescentes.

Ley de Educación Provincial. 2008

AREA MATEMÁTICA

- **Introducción**
- **Lecturas curriculares**
 - a) Primera lectura curricular: Convergencias y divergencias de los Documentos Curriculares: CBC, Diseños Curriculares y NAP.
 - b) Segunda lectura curricular: ¿Es posible la convivencia de NAP y Diseños Curriculares? Análisis comparativo de los Ejes de NAP y DCP.
 - c) Tercera lectura curricular: Posible secuencia de un contenido a lo largo del primer ciclo. En relación al Número y a las Operaciones.
- **Organizando la Tarea: cuestiones a considerar a propósito de la Planificación.**
- **Bibliografía.**

INTRODUCCIÓN

Se puede afirmar que gran parte del conocimiento matemático surge de la interacción de las personas entre sí y con su medio, para dar respuesta a problemas y necesidades de la vida en sociedad. Los seres humanos tuvieron que resolver, a lo largo de la historia, innumerables situaciones y algunas de ellas requirieron de cierta mirada matemática para su solución. Debemos destacar que las nociones utilizadas demandaron siglos de trabajo, de personas resolviendo problemas, hasta obtener el status de objeto de saber. La matemática evoluciona a partir de la resolución de problemas.

Es importante ubicar a la actividad matemática dentro de las actividades humanas y a la matemática como una obra, un producto cultural y social.

¿Por qué se dice que la matemática es un producto cultural y social? Cultural, porque sus producciones están permeadas por las concepciones de la sociedad en la que emergen y condicionan aquello que la comunidad de matemáticos concibe como posible y como relevante en distintos momentos de la historia; Social, porque es el resultado de la interacción entre personas que se reconocen como pertenecientes a una misma comunidad.¹

¿Cómo apropiarse de este Bien Cultural? ¿Qué puede aportar la Enseñanza de la Matemática en la formación de la persona?

La enseñanza de la Matemática debe permitir “entrar” a una obra, a un tipo de cultura y racionalidad matemática diferente a la cotidiana, diferente a las otras áreas del conocimiento. Se trata de una forma de pensamiento y quehacer tan particular, con el cual se debe tener contacto en la escuela, ya que no es posible abordarlo en otro lugar.²

Si la escuela es la responsable de abordar estos conocimientos, habría que pensar ¿cómo?

¹ Extraído de Patricia Sadovsky (2.005) “*Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*”. Ediciones El Zorzal.-

² Extraído de Adriana Díaz. Revista Monitor N° 12

El matemático Luis Santaló³, nos proporciona algunas ideas a tener en cuenta al momento de pensar las clases de matemática:

“Hay que tender a que los alumnos no solamente operen, sino que piensen y empiecen a razonar. No hay duda de que ello es posible: a la edad de la escuela primaria los alumnos conocen juegos que implican razonamiento y se trata tan sólo de moldear estos razonamientos dándoles forma matemática.”

*“...Habría que actualizar los contenidos y seleccionar las ideas fundamentales para formar **cabezas bien hechas en lugar de cabezas bien llenas.**”*

“Se debe educar para las dificultades y no para el facilismo, porque las dificultades no asustan a los alumnos. Por el contrario, los chicos son reacios a los contenidos insulsos que no les sirven para la vida y que ni siquiera despiertan su curiosidad.”

“La matemática no es un conjunto de elementos que haya que describir; es el motor de una acción para descifrar enigmas que hay que aprender a utilizar y, si se puede, contribuir a su mejoramiento y perfección.”

“En toda aula de matemática de escuela primaria debe haber una balanza, una probeta graduada y una cinta métrica, además de papel cuadriculado para medir áreas contando cuadritos y tijera y goma para construir modelos razonar sobre construcciones tridimensionales.”

“... Un axioma que deben tener siempre presente los maestros de matemática,...: Cuidar la matemática de aproximación y no desechar los resultados aproximados. No pretendamos dar, de todo, soluciones exactas.”

Es sabido que la enseñanza que apunta solamente al dominio de una técnica ha derivado en dificultades que ya se conocen: algunos alumnos logran cierto “éxito” cuando sus aprendizajes se evalúan en términos de respuestas correctas para problemas tipo; pero estos aprendizajes resultan insuficientes en el momento en que se tratan de usarlos para resolver situaciones diferentes de aquellas en que se aprendieron y dejan afuera a muchos alumnos que no se sienten capaces de aprender matemática de ese modo.

Desde la didáctica se sostiene que se debe brindar a los alumnos la experiencia, partiendo de sus saberes, de asumir el desafío intelectual, de “atrapar” lo que en un principio parecía “escapar”, de entender después de no haber entendido, contribuye a que construyan una imagen valorizada de sí mismos, lo cual le otorga un sentido fundamental a su permanencia en la escuela porque restituye el deseo de aprender.

Desafiar a un alumno supone proponerle situaciones que él visualice como complejas pero al mismo tiempo posible, que le generen una cierta tensión, que lo anime a atreverse, que lo invite a pensar, a buscar, a explorar, a poner en juego conocimientos que tiene y probar si son o no útiles para resolver la tarea asignada, que lo lleven a conectarse con sus compañeros, a

³ Extraído de Luis Santaló y colaboradores (1.997). *“Enfoques. Hacia una didáctica humanística de la Matemática”*. Ediciones Aique.-

plantear preguntas que le permitan avanzar, que le permitan evaluar alternativas, como posibles, para obtener resultados con buenas probabilidades de ser razonables.

Para finalizar tomamos nuevamente un pensamiento del Dr. Santaló:

“La Matemática no mata al alumno. Es posible enseñarla de tal forma que el alumno la aprecie, que le resulte placentera. Y que además le sirva para razonar, para desarrollar su creatividad y conectarse de manera realista con el mundo de hoy.”

LECTURAS CURRICULARES

Primera lectura: Convergencias y divergencias de los documentos Curriculares: CBC, DC y NAP.

Algunas DIFERENCIAS que se pueden observar en los DOCUMENTOS mencionados tienen que ver con la organización de los contenidos. En los CBC y en los diseños Provinciales estos se presentan como Conceptuales, Procedimentales y actitudinales o sea aparecen separados y los NAP avanza en una perspectiva que los integra y articula, intentando poner el énfasis en el conocimiento, sus relaciones, más que en el modo de su organización curricular. En su momento, en los CBC y Diseños esta separación se produjo para demostrar que los modos de aprender también se enseñan y deben ser pensados a la hora de planificar. Por ejemplo: Si se va a abordar los contenidos matemáticos a través de la resolución de problemas y se sabe que este no es un aprendizaje espontáneo, se deberá constituir en objeto de trabajo. Como a los alumnos no les resulta fácil resolver problemas, se les va a enseñar a resolverlos.

Claudia Broitman dice: *“Tradicionalmente, la escuela evaluaba estos conocimientos, pero no los enseñaba. Parecía una responsabilidad del alumno descubrir una cierta lógica de los problemas. Hoy estamos en condiciones de proponer que sea una responsabilidad de la escuela.”*

A diferencia de Diseños Curriculares y NAP que organizan los contenidos en ejes, los CBC lo hacen en Bloques.

A continuación se presenta un cuadro comparativo para “visualizar” mejor la organización de los contenidos en estos Documentos.

<u>CBC</u>	DISEÑOS CURRICULARES PROVINCIALES	<u>NAP</u>
Organizados en Bloques ¹⁹	Organizado en Ejes	Organizado en Ejes
Bloque N°1: Números Bloque N°2: Operaciones	Eje N°1: Número, Operaciones y Cálculo	Eje N°1: <i>En relación con el Número y las Operaciones</i>
Boque N° 4: Nociones Geométricas Bloque N° 5: Mediciones	Eje N° 2: Nociones Geométricas y Mediciones.	Eje N° 2: <i>En relación con la Geometría y la medida</i>
Bloque N° 3: Lenguaje Gráfico y Algebraico. Bloque N° 6: Nociones de Estadística y Probabilidad.	Eje N° 3: Tratamiento de la Información.	
Bloque N° 7: Procedimientos relacionados con el Quehacer matemático.		
Bloque N° 8: Actitudes Generales relacionadas con el Quehacer matemático.		

Estudiando estos Documentos se podrá detectar entre otras cosas que:

- Los contenidos abordados en los Bloques 1 y 2 de CBC, en Diseños y NAP son incluidos en el Eje N° 1.
- Los contenidos desarrollados en Bloques 4 y 5 de CBC, en Diseños y NAP se los integra en el Eje N° 2. En relación a la construcción de la noción de espacio a la que se adhiere en los CBC, difiere del que se plantea en NAP.

¹⁹ Esta estructura está pensada para presentar CBC y no prescribe una organización curricular para su enseñanza. De igual modo la numeración de los bloques, es arbitraria y no supone un orden para su tratamiento.

- Los contenidos abordados en los Bloques N°: 3 y 6 de los CBC, en el Diseño Provincial se los incluye en el Eje N° 3.
- Los Procedimientos Generales relacionados con el Quehacer Matemático (Resolución de Problemas, Razonamiento y Comunicación) que en los CBC son tratados en el Bloque N° 7, en el Diseño Provincial abarcan todo el Sistema Escolar Obligatorio atravesando los diferentes Ciclos y Niveles a manera de eje. Así lo señala este Diseño donde se valoran por igual estos aspectos ya que los mismos enmarcan un contexto de enseñanza y de aprendizaje de conceptos y destrezas.
- El Bloque N° 8, de CBC está vinculado con los Contenidos Actitudinales del Diseño Provincial.

Los NAP incluyen de manera más integrada, en los dos ejes que presenta, los Contenidos abordados por los otros Documentos. Existe una vinculación estrecha entre contenidos y estrategia didáctica, tanto que en la redacción forman parte de una misma trama. Un ejemplo de lo antes dicho es el caso típico de Resolución de Problemas, que en algunos casos aparece como contenido (ver en Cuadernos para el aula de primer ciclo el apartado: Las relaciones entre datos e incógnitas Pág. 25 y 26) y en las propuestas de enseñanza, como estrategia didáctica.

Segunda lectura:

¿Es posible la convivencia de NAP y DC?

Es de público conocimiento que los NAP forman parte de una política educativa que busca garantizar una base común de saberes para todos los niños del país. Los NAP actúan como referentes y estructurantes de la tarea docente. Es en este sentido que se resignifica la enseñanza como función específica de la escuela y el docente como agente fundamental de la transmisión y recreación de la cultura.

Los NAP no implican desconocimiento de las definiciones logradas en el DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL, aparecen como complemento de estos diseños, se presentan como organizadores de la enseñanza orientada a promover múltiples y ricos procesos de

construcción de conocimientos, necesarios para la adquisición de otros aprendizajes en proceso de profundización creciente.

En AMBOS DOCUMENTOS se reconoce lo que sostienen numerosos matemáticos, que los problemas son el corazón de la actividad matemática. Estos han sido el motor de esta ciencia en la medida en que su resolución ha permitido elaborar nuevos conceptos, relacionados con otros ya conocidos, modificar viejas ideas, inventar procedimientos.

Se sabe que no es fácil llevar adelante una enseñanza coherente con esta concepción de matemática. Es razonable que esto suceda porque no basta una concepción del área para enfrentar los múltiples desafíos que se presentan día a día en las aulas al asumir la responsabilidad social de que los niños aprendan.

Desde este enfoque enseñar matemática es crear las condiciones necesarias para que los alumnos construyan sus conocimientos significativamente. Según Vergnaud se concibe al docente como un provocador de aprendizaje por parte de sus alumnos.

La posibilidad de que los alumnos desarrollen un pensamiento matemático está ligada a la concepción de qué es hacer matemática y al modo que ésta sea enseñada.

Se considera que HACER MATEMÁTICA en la escuela implica desde los primeros aprendizajes poner en juego las ideas, escuchar a otros, ensayar y discutir soluciones, formular y comunicar sus procedimientos y resultados, argumentar a propósito de la validez de una solución, dar prueba de lo que se afirma, proponer ejemplos y contra ejemplos, traducir de un lenguaje a otro descubrir e interpretar demostraciones hechas por otro. Esta experiencia podrá permitir que los niños establezcan una relación personal con la Matemática, acepten ser actores de una aventura intelectual en un terreno en el que importa tanto la imaginación, el ingenio, la curiosidad, como el rigor, la precisión, el compromiso.

Lo que se propone la enseñanza de la matemática no es solamente la transmisión de conocimientos matemáticos, sino, tratar de hacer que los alumnos entren en el juego matemático, en la cultura matemática.

Aprender matemática, es construir el sentido de los conocimientos y la actividad matemática esencial es la resolución de problemas y la reflexión alrededor de los mismos.

Cuando se dice **construir el sentido**, se quiere decir que lo que se quiere enseñar esté cargado de significado, que tenga sentido para el alumno. Al ser los conocimientos el resultado de la propia actividad cognitiva del niño es como adquieren sentido para él.

Hacer aparecer el conocimiento matemático como **herramientas** que le permiten solucionar distintos interrogantes, es como él construye el sentido. Después estas herramientas serán abordadas como verdaderos **objetos** de estudio.

Construir el sentido⁴ del conocimiento es no solamente reconocer las situaciones para las cuales es útil, sino también conocer los límites de utilización: bajo qué condiciones se cumplen ciertas propiedades, en qué casos es necesario apelar a otra técnica o a otro concepto, cómo se relacionan entre si los diversos conceptos, cuáles son las formas de representación más útiles para tratar y obtener información, cómo se puede controlar la adecuación de la respuesta, cómo recomenzar desde el error.

Decimos que la actividad matemática esencial es la resolución de problemas y ¿Qué es un problema? Un problema (en la escuela) es una situación en la que hay algo que no se sabe pero se puede averiguar. No se dispone de la solución (si ya se dispone no es un problema), pero se cuenta con algunas herramientas para empezar a trabajar.

Un problema es un desafío para actuar. Tiene que permitirles a los alumnos imaginar y emprender algunas acciones para resolverlo.

Para que estas acciones se desplieguen, los alumnos necesitan, en primera instancia, construirse una representación mental de la situación (¿quiénes intervienen? ¿qué sucede? ¿qué hay? ¿qué pasó? ¿qué se sabe?), y elaborar una primera interpretación.

Será necesario organizar la enseñanza articulando:

- El planteo de problemas abiertos (también llamado de búsqueda), de actividades de organización de datos y de invención de problemas.
- El planteo de problemas seleccionados para poner en juego distintos sentidos de las operaciones.
- El análisis y producción de escrituras matemáticas en el marco de los problemas y procedimientos de resolución.
- El análisis y mejoramiento de los procedimientos apoyados en el conocimiento del sistema de numeración y un dominio creciente de los recursos de cálculo.

Hemos conceptualizado someramente, qué es un problema, pero sería conveniente analizar ¿qué es un problema para un alumno que se enfrenta a esta situación? No resulta sencillo determinar con claridad qué es un problema a la hora de pensar en función de los alumnos que asisten a la escuela a aprender.

La primera consideración tiene que ver con los destinatarios de la situación y está relacionado con los conocimientos que tiene el alumno al enfrentarse con la situación o actividad, según estos conocimientos se podrá decir si es un problema o no.

⁴ Para ampliar el concepto de “construir el sentido” se sugiere ver en: Serie Cuadernos para el aula, en el apartado “Enseñar Matemática en el Primer Ciclo” Pág. 18 y 19.-

Podemos decir que, para quién domina la noción que se está tratando, no será un problema, un desafío o un obstáculo a vencer, pues tiene los elementos necesarios para su resolución. Se podrá decir en este caso que se trata de un ejercicio de aplicación.

Sin embargo, para quién no tiene los recursos necesarios porque recién se inicia en el trabajo de un concepto, esta situación puede ser un desafío, ya que ofrece resistencia a sus conocimientos y deberá realizar un trabajo distinto respecto de aquel que ya tiene manejo del concepto que se está abordando.

La resolución de cualquier situación irá acompañada por una fuerte **reflexión** por parte de los alumnos sobre lo que hacen y sobre lo que obtienen, y su “trasfondo” no son los conceptos matemáticos en sí (la suma, la resta, la combinatoria, etc.) sino la actividad matemática misma: su sentido, su potencia. Sin duda se espera que todas las situaciones de aprendizaje alimenten la apropiación de los alumnos del sentido de la actividad matemática, pero al mismo tiempo se quiere ofrecer contextos y condiciones de las actividades que favorezcan una “vuelta” de los alumnos sobre su producción.

Se busca desarrollar una actividad en el aula que permita, desde los primeros contactos con la matemática, que los niños adquieran confianza en sus posibilidades de resolver problemas e incluso de plantearlos. Se busca crear condiciones que permitan a los alumnos participar en la resolución de problemas sin que el éxito inmediato sea el objetivo central, valorando en su lugar el intercambio, la discusión, el análisis de los aciertos y los errores como parte del proceso de resolución. Desterrando la idea tan instalada desde la enseñanza, que un problema se resuelve inmediatamente de ser planteado, sin mediar ensayos, ni pensamiento llegando a la solución a partir de la mera lectura del problema.

Análisis comparativo de los Ejes de NAP y DCP.

Como ya se explicitó los NAP y DCP organizan los contenidos en ejes, con respecto a ellos, hay coincidencia en los dos primeros (aunque se los llamen distinto), estos se refieren a: “Los Números y las Operaciones” y “Geometría y Medida”. La diferencia está dada en un tercer eje, que el Diseño de la Provincia lo llama “Tratamiento de la Información” (la misma razón de separación que se dio en procedimentales, se da con tratamiento de la Información), en los NAP están incluidos los otros dos ejes.

Sobre los números y las operaciones:

Aparecen algunas diferencias respecto al tratamiento de los números: en los diseños se señala el alcance de la sucesión oral y escrita, mientras que en los NAP queda a considerar según los conocimientos numéricos de los alumnos.

Los NAP incluyen como contenido “identificar” las regularidades en la serie numérica, mientras que en los diseños provinciales no, tal como lo podemos observar en el cuadro comparativo adjunto. Para el trabajo con *regularidades*, se sugiere el uso de portadores de información numérica (cuadro de números), estos permiten generar variadas situaciones que favorecen la determinación de ciertas regularidades del sistema. Establecer regularidades cumple un doble objetivo: hace posible plantear problemas dirigidos a explicitar la organización del sistema y permite generar avances en el uso de la numeración escrita.

En los NAP y en la SERIE CUADERNOS PARA EL AULA se plantea que los alumnos resuelvan problemas donde tengan que componer y descomponer números en “unos”, “dieces”, “cientos”, y “miles”, etc., sin recurrir a material estructurado en base 10, para que los niños comprendan y se apropien con sentido de este aspecto del sistema de numeración. Como podrán observar en el diseño para el trabajo de posicionalidad se habla en término de u, d, c, u de M.

Se puede decir que lo antes explicitado es un avance respecto del documento provincial. Las investigaciones así lo demuestran.

En ambos documentos aparece como contenido el uso de las operaciones con distintos significados (en el diseño se lo presenta como el procedimental: resolución de problemas en situaciones correspondientes a distintos significados...)

Para una mejor lectura comparativa se anexa cuadro de contenidos de ambos documentos y a modo de ejemplo se tomó 3er. Año, 1er. Ciclo.

TERCER AÑO

<u>CONTENIDOS</u>			
<u>DISEÑO CURRICULAR</u>		<u>NAP</u>	
<u>Eje: Número, Operaciones y Cálculo</u>		<u>En relación con el número y las operaciones</u>	
Cont. Conceptuales	Cont. Procedimentales (se seleccionó algunos cont.)	Núcleos de Aprendizaje	Algunas propuestas de Cuadernos para el aula

<p>El número natural: usos y funciones</p> <p>La sucesión oral y escrita hasta 10000.</p> <p>Representaciones concretas, semiconcretas y simbólicas de n° hasta 10000.</p> <p>Relaciones de mayor, igual, menor, uno más, anterior.....</p> <p>Números ordinales: 1ro, 2do..... vigésimo.....</p> <p>Escritura equivalente de un n°.</p> <p>El sistema de numeración posicional decimal: u, d, c, u de M, equivalencia entre los distintos ordenes.</p>	<p>Utilización del n° en contextos de la vida diaria (medir, calcular precios, etc.)</p> <p>Resolución de probl. En situaciones correspondientes a distintas funciones (agregar, quitar, juntar, etc.)</p> <p>Comparación de colecciones desde el punto de vista concreto numérico coordinando las estrategias de contar con las de agrupar decenas, centenas.....</p> <p>Ubicación de n° en la recta numérica.</p> <p>Exploración de relaciones numéricas con y sin material manipulativo.....</p> <p>Utilización del sistema de numeración posicional para leer, escribir, descomponer, etc.</p> <p>Suma y resta de n° N. de 3 ó más cifras utilizando criterios cardinales y las leyes del Sist. Posicional decimal.</p> <p>Resolución de sumas y de restas a partir de la interpretación de la lectura de los procedimientos.</p> <p>Estimación y comunicación de los resultados.</p> <p>Resolución de problemas en situaciones correspondientes a distintos significados de</p>	<p>- Usar n° naturales de una, dos, tres, cuatro y más cifras a través de su designación oral y representación escrita al comparar cantidades y n°.</p> <p>- Identificar regularidades en la serie numérica y analizar el valor posicional en contextos significativos al leer, escribir, comparar n° de 1, 2, 3, 4, y más cifras al operar con ellos.</p> <p>- Usar las operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división con distintos significados.</p> <p>- Realizar cálculos de sumas restas, multiplicaciones y divisiones adecuando el tipo de cálculo a la situación y a los n° involucrados, y articulando los procedimientos personales con los algoritmos usuales para el caso de la multiplicación por una cifra.</p> <p>- Usar progresivamente resultado de cálculos memorizados (incluyendo los productos básicos) y las propiedades de la adición y la multiplicación para resolver otros.</p> <p>- Explorar relaciones numéricas y reglas de cálculos de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones y argumentar sobre su validez.</p> <p>- Elaborar preguntas o enunciados de</p>	<p>Plantear situaciones para comparar y ordenar cantidades y n° (Ej. A partir de 4 dígitos distintos, formar el n° >, <, o bien un n° que este entre dos n° dados.</p> <p>Ver juego: "Dados mágicos" en c. para el aula Pág. 47.)</p> <p>Plantear situaciones para analizar regularidades (uso de cuadros numéricos, ver juego: "tres en línea" en c. para el aula pág.52)</p> <p>Plantear situaciones para componer y descomponer n° (trabajo con el dinero, ver cuadernos para el aula pág. 54,55.)</p> <p>Plantear situaciones, operando con distintos procedimientos para sumar y restar (c. para el aula pág.60 a 62) y multiplicar y dividir (c. para el aula pág.63 a 71).</p> <p>Plantear situaciones para avanzar desde los dist. Paced. Para multiplicar dividir hacia los algoritmos usuales (ver c. para el aula pág. 79 a 83).</p> <p>Usando la tabla Pitagórica plantear situaciones para explorar relaciones numéricas.(pág.84 a90)</p> <p>Plantear situaciones para establecer relaciones entre datos e incógnitas (Cuadernos para el Aula pág.91...).</p> <p>Plantear situaciones para obtener y organizar</p>
---	--	---	---

<p>Sumas y restas con n° N.</p> <p>Multiplicación y división de n° N.</p> <p>Tablas de la multiplicación y de la división.</p> <p>Fraciones usuales: $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{3}{4}$, etc.</p>	<p>las operaciones: juntar, separar, diferencias, complementos, suma reiterada, reparto, partición, etc.</p> <p>Reconocimiento y lectura de fracciones en objetos de la vida diaria (envases, recetas, etc.)</p>	<p>problemas y registrar y organizar datos en tablas y gráficos sencillos a partir de distintas informaciones.</p>	<p>datos.</p>
---	--	--	---------------

A) Sobre geometría y medida:

Los contenidos de este eje son casi los mismos en ambos documentos. La diferencia radica en que en el Diseño de la Provincia, como ya se explicitó, los separa en procedimientos y conceptuales.

Lo que se quiere destacar en la Serie Cuadernos para el Aula:

En relación al **espacio**: para resolver los problemas, los niños tendrán que describir e interpretar relaciones que les permitan ubicar posiciones, realizar recorridos y comenzar a conocer el espacio representado en diferentes croquis y planos⁵.

En relación a **cuerpos y figuras**:

- *En el estudio de las formas de dos y tres dimensiones aparece como fundamental el planteo de problemas, donde los alumnos deben describir una forma y los que apuntan a la copia, el dibujo, la construcción de una figura o el armado de un cuerpo.*
- *En los problemas de copia, dibujo o construcción, la diferencia estará dada no solo por la propiedad de las figuras, sino también por el tipo de papel con que se trabaje, los instrumentos de geometría que se utilicen y los datos que se den sobre la figura a construir.*

Al resolver las situaciones que se proponen, los alumnos irán construyendo algunas propiedades de las figuras y cuerpos, y apropiándose de un vocabulario específico.

Se plantea el trabajo con construcciones geométricas desde el primer ciclo como un modo para ir elaborando esas propiedades y posteriormente, en el segundo ciclo, como un medio para acceder a la conceptualización de las mismas.

En relación con la noción de **medida**: se plantearán problemas que permitan a los alumnos construir el sentido de esta práctica social al variar los contextos en los que se requiere la medición y analizando el proceso de medir.

En 3er. año resolverán problemas con el objetivo de conocer las unidades convencionales más usuales, incluyendo también mitades y cuartas partes de esas unidades.

En relación con los contenidos incluidos en este Eje, se podrá realizar un trabajo de tratamiento de la información, planteando problemas con datos presentados de diferentes formas. Como así también se tendrán presente propuestas que incluyan problemas con: una,

⁵ Para ampliar tratamiento del *espacio* ver el documento de "Orientaciones para la Priorización de Saberes". Equipo Técnico de CGE 2008.

muchas o ninguna solución, e involucrar alguna que pueda ser respondida contando con la información que se tenga.

Después de la lectura del material referente a las idas y venidas de los documentos antes mencionados, se puede observar que hay coincidencias, divergencias, avances y aportes didácticos en cada uno de estos documentos.

Como para el análisis se consideraron los ejes de tercer año del primer ciclo, se sugiere, intentar realizar el mismo ejercicio con otros años del primer ciclo y/o con los años del segundo ciclo.

TERCER AÑO**CONTENIDOS**

DISEÑO CURRICULAR		<u>NAP</u>	
Eje: Nociones Geométricas y Mediciones		En relación con la geometría y la medida	
Cont. Conceptuales	Cont. Procedimentales	Núcleos de Aprendizaje.	Algunas propuestas de Cuadernos para el aula
<p>*Puntos en una cuadrícula, forma de ubicación.</p> <p>*Forma de orientación convencional. Puntos cardinales. La brújula.</p> <p>*Relaciones de paralelismo y perpendicularidad</p> <p>*Rectas paralelas y perpendiculares.</p> <p>*Figuras: cuadrado rectángulo, círculo, triángulo. Elementos: vértice, lados.....</p> <p>*Clasificación de figuras por su forma y sus elementos.</p> <p>*Clasificación de cuerpos por su forma y sus</p>	<p>*Resolución de problemas en donde se utilicen las relaciones espaciales para comunicar la ubicación de los objetos en el plano y en el espacio.</p> <p>*Identificación, utilización y elaboración de códigos propios para ubicar un objeto en el plano y en el espacio y describir recorridos.</p> <p>*Interpretación y descripción verbal de croquis recorridos y elaboración de los mismos.</p> <p>*Dibujo y reproducción de figuras con regla y escuadra.</p> <p>*Comunicación e interpretación de características que permitan identificar o representar una figura dada.</p> <p>*Investigación del n° y forma de las caras de los cuerpos.</p>	<p>Usar relaciones espaciales al interpretar describir en forma oral y gráfica trayectos y posiciones de objetos y personas, para distintas relaciones y referencias.</p> <p>*Construir y copiar modelos hechos con forma bi y tridimensionales, con diferentes formas y materiales (ej. : tipos de papel e instrumentos).</p> <p>*Comparar y describir figuras y cuerpos según sus características (n° de lados o vértices, la presencia de bordes curvos o rectos, la igualdad de la medida de sus lados, forma y n° de caras) para que otros las reconozcan o las dibujen.</p> <p>*Explorar afirmaciones acerca de características de las figuras y argumentar sobre su validez.</p> <p>*Estimar, medir efectivamente y calcular</p>	<p>Plantear situaciones para interpretar, describir y representar posiciones y trayectos. Trabajo en cuadrículas, uso de planos, etc.(pág. 102 a 110).</p> <p>Propuestas que permitan explorar y reflexionar sobre características de cuerpos y figuras.</p> <p>Plantear situaciones para comparar y describir figuras y cuerpos.</p> <p>Plantear situaciones para construir y copiar formas.(pág. 11 a122).</p> <p>Plantear situaciones para comparar y medir longitudes, pesos y capacidades. Plantear problemas en la que los niños deberán utilizar</p>

<p>elementos.</p> <p>*Unidades de longitud de mayor uso: metro, cm., km.</p> <p>Equivalencias.</p> <p>*Unidades convencionales de peso: kg. Y fracciones del mismo. Balanza de pie.</p> <p>El reloj. Tipo de relojes</p>	<p>*Representación de cuerpos geométricos desde diversos puntos de vista.</p> <p>*Establecimiento de relaciones de comparación,</p> <p>*Equivalencia y orden entre las distintas unidades de medida.</p> <p>*Reconocimiento de la inexactitud de las mediciones valorando la estimación y la búsqueda de precisión.</p> <p>Lectura en distintos tipos de relojes: horas, $\frac{1}{2}$ horas, $\frac{1}{4}$ de hora</p>	<p>longitudes, capacidades y pesos usando unidades de uso frecuente y medios y cuartos de esas unidades.</p> <p>*Usar el calendario y el reloj para ubicarse en el tiempo y determinar duraciones.</p>	<p>unidades convencionales en su resolución.</p> <p>Plantear situaciones para ubicarse en el tiempo y determinar duraciones.</p>
--	---	--	--

Tercera lectura:

Posible secuencia de un contenido de primer ciclo

En relación con el número y las operaciones:

Se presenta esta secuencia que abarca el primer ciclo con la intención de ofrecer propuestas que ayuden a mejorar la enseñanza. Si consideramos a este ciclo como una integralidad, donde es importante la secuencialidad, la complejización, donde no haya cortes, es posible mejorar los aprendizajes de los niños. Tal postura aparece claramente en los NAP y en la serie Cuadernos para el Aula.

Desde las concepciones que se adoptan, podemos observar que se rompen muchas creencias que se tenía respecto al aprendizaje de los números, como: “que los alumnos deben aprenderlos en forma ordenada de 1 en 1 de 10 en 10”, “que era necesario descomponer en unidades y decenas para poder leer, escribir, y ordenar los números”. Hoy se sabe- gracias a muchas investigaciones y desarrollo didáctico- que para los niños es más sencillo aprender a leer, escribir, y ordenar números si se enfrentan a una porción más grande de la serie.

Entre otras actividades se propone *exploración* de números de distinta cantidad de cifras por un lado y por otro se puede explicitar rangos posibles (depende del año que se esté trabajando) para un estudio más sistemático de los números. Tener presente a la hora de evaluar, por el carácter exploratorio que implica el trabajo con números de distinta cantidad de cifras, que ésta no se hará en forma individual, aunque en los demás contenidos sea necesario este tipo de evaluación.

Para que los niños aprendan a leer, escribir y ordenar una porción de números se trata de enfrentarlos a problemas que le permitan explorar las regularidades de dicha porción de la serie, la enseñanza de los números ya no será presentada en “pedacitos”.

Identificar regularidades en la serie numérica para leer, escribir y comparar números de una, dos, tres, cuatro, cinco o más cifras.

<u>PRIMER AÑO</u>	<u>SEGUNDO AÑO</u>	<u>TERCER AÑO</u>
Leer, escribir y ordenar n° de una, dos, tres o más cifras.	Leer, escribir y ordenar n° de una, dos, tres o más cifras	Leer, escribir y ordenar n° de una, dos, tres o más cifras
Se propondrá trabajar una porción de la serie numérica para que los niños establezcan relaciones entre los nombres de los n° y su escritura. Identifica regularidades en la serie oral y escrita que propicien un creciente dominio de un conjunto de números.-	Se propondrá situaciones que permitan extender las regularidades estudiadas en 1er. año a un campo numérico mayor. Se ofrecerá información de cómo se llaman y escriben los números redondos (100, 200, etc). Y a partir de ellos reconstruir los nombres y escrituras de otros números.	Se propondrá situaciones que permitan extender las regularidades estudiadas en el 1° y 2° año a un campo numérico mayor. Será necesario ofrecer información sobre cómo se llaman y escriben los números redondos (1.000, 2.000, etc.) Y a partir de ellos reconstruir los nombres y escritura de los entrenudos.
¿Qué actividades proponer?	¿Qué actividades proponer?	¿Qué actividades proponer?
Juegos de adivinación, por ejemplo: adivinar un número entre el 0 y el 100 haciendo preguntas ¿está entre el 20 y el 50? ¿es mayor que el n° 40? etc. Situaciones de recitado a partir de cualquier n° y posterior reflexión acerca de las regularidades utilizadas.	Investigar cuál es el n° mayor que se puede armar con cierta cantidad de n°. Por ej. “escribir el n° más grande posible de tres cifras”, o “escribir el n° más grande de 7 cifras. No se espera un dominio por parte de los niños del nombre de estos n°. Se ofrecerá problemas que exijan hacer sumas - en forma oral – de números redondos sin límite en el tamaño de los números. Posteriormente se reflexionará sobre las estrategias utilizadas para averiguar el resultado. Ej. ¿cuánto Será 2000 +2000? ¿Cómo saben que 2000 + 2000 es 4000? ¿Se animan a inventar otras cuentas así difíciles de números grandes?	Situaciones orales que exijan contar de mil en mil, de 10 mil en 10 mil, de 100 mil en 100 mil a partir de n° dados. Leer y escribir n° “grandes” explorando las relaciones entre la serie oral y escrita. Por ej. : si este n° es 1.000.000 ¿qué n° será el 3.000.000?

Si bien las actividades fueron propuestas por año, pueden ser retomadas y desarrollarlas en cualquiera de los otros años, siempre y cuando se respete los saberes de los niños y se tenga en cuenta el rango numérico según el problema que se va a plantear.

Se sugiere a los docentes de primer ciclo a modo de ejercicio, realizar el mismo trabajo tomando otros aspectos de este núcleo. Por ejemplo: el planteo de situaciones para comparar y ordenar cantidades (ver tratamiento en Cuadernos para el Aula de 1ro, 2do, y 3er año), el planteo de situaciones para componer y descomponer números (ver tratamiento en Cuadernos para el aula de 1er, 2do, 3er años)

ORGANIZANDO LA TAREA

Cuestiones a considerar a propósito de la planificación.

La tarea docente como cualquier otra, requiere de una organización anticipada de lo que se realizará.

En esa anticipación será necesario tener en cuenta un conjunto de condiciones:

- El conocimiento de los **materiales curriculares** a utilizar en la **planificación** de la tarea.
- Definir **objetivos** en función del grupo de **alumnos** y del **contenido**.
- Propuesta de **actividades** y organización del **tiempo** para su desarrollo.
- Posibles **estrategias didácticas**.

- Posibles **intervenciones docentes**.
- Selección y usos de los **recursos**.
- Anticipación de tipo de **interacción** que se darán para organizar distintos momentos de la clase: la de los alumnos con el maestro, de los alumnos entre sí y entre cada alumno y la actividad.
- Preparación según convenga y de manera no excluyente momentos de **trabajo individual**, en pequeños **grupos** o con toda la clase.

Algunas cuestiones a considerar en la planificación de las clases de matemática.

- ✚ Criterios para seleccionar y organizar los contenidos. (Tener en cuenta que éstos estarán vinculados con los conocimientos de los alumnos.)
- ✚ Selección de problemas.

Establecer cuáles son aquellas situaciones que se propondrán para el tratamiento de cada contenido y qué progresión se tiene prevista para el abordaje de las mismas, anticipando los diversos procedimientos de resolución, las escrituras matemáticas posibles – convencionales o no _ y los argumentos que pueden aportar los alumnos. Se detalla alguna de las preguntas que se pueden formular para analizar la selección de problemas. Se tomará como ejemplo la numeración en primer ciclo.

- ✚ ¿De qué manera se abordará la numeración escrita en este ciclo?
- ✚ Entre las actividades que se propondrán a los alumnos, ¿aparece alguna que supone que los N° se aprenden de a uno, en orden y a partir de la descomposición en U, D, Centena? ¿O todas permiten a los niños usar los N° y poner en juego lo que conocen acerca de ellos (que excede el conocimiento adquirido en la escuela) para avanzar en las relaciones que van construyendo?
- ✚ ¿Qué actividades se realizarán en el aula que permitan movilizar los N° de acuerdo a las distintas funciones que cumplen? Es decir se trata de generar actividades donde esos contenidos sirvan como herramientas ideales para la solución.
- ✚ ¿Cuáles serán los diferentes problemas de suma, resta, multiplicación y división que plantearán estas actividades?

- ✚ Pensando en la articulación entre los diferentes ciclos, ¿mediante qué situaciones se abordará un mismo contenido, para lograr su profundización tanto en su complejidad disciplinar como en su aprendizaje?
- ✚ ¿Cuáles son los diferentes recursos de cálculo que se promoverán en sus proyectos de enseñanza? ¿Se propondrán situaciones de cálculo mental en sus planificaciones?
- ✚ ¿Qué aspectos se analizarán a partir de las reflexiones de los alumnos a propósito del trabajo sobre dichos problemas?

Modalidad de trabajo del docente y de los alumnos frente a los problemas.

Algunos interrogantes que se podrían plantear:

- ✚ ¿Se contemplarán en la clase momentos de trabajo individual, intercambios de grupos y colectivos? ¿Cuáles pueden ser más adecuados en cada caso?
- ✚ ¿En qué situaciones y mediante cuáles estrategias se propondrá a los niños buscar, ensayar procedimientos, equivocarse, anticipar soluciones posibles, verificarlas, elaborar diferentes formas de representación para resolver un problema y para comunicar el camino de la solución seguido y justificar el procedimiento utilizado como aspecto cuantitativo del quehacer matemático?
- ✚ ¿Se plantearán casos donde se espera que el niño produzca una única solución?
- ✚ ¿O se utilizarán estrategias que abran el trabajo a una diversidad de soluciones posibles?

Con respecto a los diferentes momentos de la clase

¿Cuáles serán las posibles intervenciones que permitan un proceso de resolución autónomo por parte de los alumnos?

Estas intervenciones, ¿provocarán confrontación y discusiones colectivas que permitan avanzar en el análisis de los conocimientos involucrados?

Finalmente, las conclusiones elaboradas por los niños, ¿se vinculan con el conocimiento que intenta enseñar?

Algunas de las preguntas que se han sugerido sobre las planificaciones de la tarea docente, pueden ser válidas para otros contenidos del área.

BIBLIOGRAFÍA

- PANIZZA, M. (COMP.) *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*, Buenos Aires, Paidós. (2003)
- PARRA, C. Y SAIZ, I. (COMPS.) *Didáctica de las Matemáticas. Aportes y Reflexiones*, Buenos Aires, Paidós. (1994),
- ITZCOVICH, H. (COORD.), MORENO, NOVIEMBRE, BECERRIL *La Matemática escolar. Las prácticas de Enseñanza en el aula*, Buenos Aires, Aique Educación. (2007)
- SADOVSKY PATRICIA., *Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*. Buenos Aires, Libros del Zorzal. (2005)
- SANTALÓ LUIS Y COLABORADORES., ENFOQUES. *Hacia una Didáctica Humanista de la Matemática*. Buenos Aires, Editorial Troquel S.A. (1994)
- PARRA CECILIA –SAIZ IRMA *Enseñar Aritmética a los más chicos. De la exploración al dominio*, Homo Sapiens, Ediciones. (2007)
- DÍAZ ADRIANA LAURA., Artículo: ...*Qué hay que saber hoy sobre Matemática. Una construcción Social y Cultural*, extraído de revista EL MONITOR N° 12. (2007)

DOCUMENTOS

- **Diseño Curricular Provincial** (1997).
- **Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Serie Cuadernos para el Aula (1, 2, 3, 4, 5, 6).**
- **CGE Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. Dirección de Educación Primaria. Orientaciones para la priorización de saberes. Equipo Técnico Pedagógico, 2008.**

ÁREA LENGUA

➤ **Introducción**

- ✚ Primeros aspectos a considerar.
- ✚ Desde una mirada entrerriana... Tensiones entre la alfabetización inicial y los trayectos escolares.
- ✚ Alfabetización: Aprender Lengua en el Primer Ciclo.

➤ **Lecturas Curriculares**

- ✚ La oralidad en la escuela: Reflexiones en relación a la planificación

- ✚ Si de establecer comparaciones se trata: Diálogos verdaderos entre textos curriculares vigentes.
- ✚ El lugar de la oralidad en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.
- ✚ Hablar y escuchar según los Diseños Curriculares Provinciales y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: Análisis comparativo de propuestas de Primer Año del Primer Ciclo.
- ✚ Si de enseñar a hablar y a escuchar se trata: Buscando el origen de ciertas ausencias.
- ✚ A manera de ejemplo: La escucha comprensiva de textos leídos o expresados en forma oral por el docente.
- ✚ A manera de ejemplo: Articulación entre los Ejes “Comprensión y Producción oral” y “Reflexión sobre la Lengua (sistema, norma y uso) y los textos”.
- ✚ Propuesta de trabajo para debatir en grupo de docentes.
- ✚ A manera de ejemplo: Criterios para seleccionar los libros/textos de Lengua para los alumnos de Educación Primaria.
- ✚ Propuesta de trabajo para debatir en grupo de docentes.
- ✚ Líneas para seguir trabajando: Posibles lecturas curriculares.



➤ **Bibliografía.**

INTRODUCCIÓN

Gadamer dice que llevarse una palabra a la boca no es utilizar una herramienta, sino “*situarse en una dirección de pensamiento que viene desde lejos y nos desborda*” En este sentido, pronunciar una palabra es *situarse en los rastros que trae y los caminos que abre...*²⁰

Las palabras se enseñan y a la vez se enseña con palabras... Con palabras se piensa.

Objeto y herramienta de aprendizaje, el lenguaje, define cada momento, cada espacio, cada relación – afirmación que adquiere especial valor en el ámbito escolar-. El lenguaje valoriza o destituye, incluye o excluye; los alumnos pueden percibir que éste, los ubica en esa “*dirección que viene de lejos y nos desborda*”²¹, o quedan fuera, porque también es posible desigualar con la palabra, provocar desinterés, violencia o, por el contrario puede provocar confianza, operar como límite, como borde de un espacio para la construcción de lazos, de conocimientos, de encuentros, para la sublimación y la acción creadoras.²²

Primeros aspectos a considerar...

El fin último de las políticas educativas de un país o de una provincia en particular, debe tender a que todos los alumnos que estén en edad de alfabetizarse, en el sentido más amplio del término, puedan hacerlo y transitar su escolaridad exitosamente.

Este tema se instala como prioritario desde que se celebrara en 1990 la **Conferencia Mundial de Educación para Todos**, en Tailandia con la participación de países de todo el

²⁰ Greco, María Beatriz, “*En condiciones de igualdad: acerca de la infancia, la ley y la palabra*”, 2004 Selección de fragmentos.

²¹ Larrosa, Kohan. *Igualdad y libertad en educación*. Cuaderno de Pedagogía N° 11; 2003.

²² Greco, María Beatriz, “*En condiciones de igualdad: acerca de la infancia, la ley y la palabra*”, 2004 Selección de fragmentos.

mundo. En ella, se llegó al consenso de que la **alfabetización** es uno de los factores claves para resolver muchos de los problemas más acuciantes en todas las sociedades, que la realización plena del ser humano se logra a través de la educación y que su promoción es fundamental para el desarrollo de las naciones. Se confirma, además, que no en vano la educación constituye una herramienta muy eficaz para combatir la desigualdad, mejorar los niveles de salud y bienestar social, y sentar las bases para un crecimiento económico sostenido y una democracia duradera. Por esta razón, la educación se incluyó entre los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio de **las Naciones Unidas**, fijándose el **año 2015** como fecha límite para alcanzar un **100% de educación primaria en todos los niños del mundo**.

Por su parte, la **ONU** adhiriendo a este objetivo fijado por el Foro Mundial de Educación Primaria, proclamó al período **2003-2012** como el “**Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización**”.

**Desde una mirada entrerriana... Tensiones entre la alfabetización
Inicial y los trayectos escolares**

Se podría discutir la “centralidad” que estos organismos internacionales han pretendido darle a la educación – en función los resultados que efectivamente se han logrado, ya que más de un 15% de la población mundial es, actualmente, analfabeta-, pero la legitimidad de su planteamiento resulta interesante al momento de reflexionar sobre la situación actual de los niños y niñas de nuestra provincia.

Si bien el proceso alfabetizador en el mundo está lejos de concretarse en los plazos que oportunamente se fijaran, **la Provincia de Entre Ríos hace su propio análisis** con relación al estado de **promoción efectiva, repitencia y abandono interanual**. En este sentido, los datos estadísticos indican que el índice de repitencia en el Nivel Primario es del 7%, aproximadamente.

Sin embargo, si se focaliza la atención en el Primer Año del Primer Ciclo, este valor es significativamente más elevado pues asciende, considerando los totales de la provincia, al 13,5 %. Es fundamental, en este punto, dejar explícita la relación directa que existe entre la alfabetización inicial y los índices de promoción efectiva, repitencia y abandono; sin perder de vista la incidencia de esto en los itinerarios escolares de los chicos.

En síntesis, cuando el **Estado**, una **escuela** o un **grupo de docentes** se compromete con la **alfabetización inicial**, están asumiendo una decisión política tendiente a definir a la escuela como una **institución inclusora**, que genera propuestas para aquellos niños y niñas que provienen de ámbitos familiares que facilitan los procesos alfabetizadores, sin descuidar a aquellos otros que no cuentan con estas posibilidades, tomando **decisiones pedagógicas** que les permitan “**aprender bien**”.

Los **docentes entrerrianos** han coincidido en que una de las acciones fundamentales que contribuirían, no sólo elevar los índices de promoción efectiva sino que también a **mejorar los itinerarios escolares de todos los alumnos**, están vinculadas con la enseñanza de la **lectura** y la **escritura**, más aún, estudios en diversos países confirman que la alfabetización, y el **Área de Lengua** en general, ocupan un lugar central en la decisión docente de promover o hacer repetir el año a un alumno. En este contexto, y sin desconocer que la crisis excede al sistema escolar, los maestros y maestras buscan, y demandan, alternativas que promuevan la construcción de nuevas prácticas.

Alfabetización: Aprender Lengua en el Primer Ciclo

Si recuperamos el sentido de la **alfabetización** como el aprendizaje de la lengua escrita, la lectura y la escritura, el **Área Lengua** juega un papel importante a la hora de pensar estrategias contundentes que tengan como propósito primordial posibilitar a los alumnos su tránsito por la escolaridad primaria. Además, es interesante señalar que este espacio curricular ha ganado, a lo largo de la historia escolar, un **lugar y un tiempo institucional muy significativos** que se ve reflejado – entre otras cuestiones- en la calidad y cantidad de documentos curriculares que circulan, tanto a nivel provincial como nacional, y cuyas líneas de convergencia superan con creces los escasos puntos de divergencia que todavía son materia de discusión en los ámbitos académicos.

Ahora bien, este *espacio ganado* y la profunda convicción de que *todos los alumnos y alumnas pueden aprender si se generan* **propuestas con múltiples posibilidades de acceso**, representa un gran desafío a los actores institucionales e instala – como una fuerte demanda- el análisis de los diferentes problemas que los docentes entrerrianos han manifestado en recientes instancias de consulta y debate:

- la **fragmentación** hacia el interior de la disciplina, entre grados, ciclos y niveles.

- necesidad de participar de **instancias de estudio** en las que se aborden marcos teóricos, encontrando puntos de contacto con lo que acontece en el aula.
- planificación de **modos de intervención docente** para resolver diversas situaciones áulicas.

En este sentido, **el presente documento pretende interpelar a las prácticas pedagógicas** y su lectura, por parte de los equipos docentes en instancias de reflexión, debate y capacitación, mantendrá como eje los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios en diálogo con los Diseños Curriculares Provinciales y con otros textos curriculares,

El trabajo en el Área Lengua está pensado para ser abordado en **tres ejes**:

I - La oralidad en la escuela.

Reflexiones en relación a la planificación.

Secuenciación de contenidos.

II - La escuela y la alfabetización inicial.

Secuenciación de contenidos.

III Propuestas de integración curricular:

La literatura: Lo regional.

Selección de textos ficcionales y no ficcionales.

Trabajo con fuentes.

Observaciones: La integración está prevista con Ciencias Sociales y Educación Musical.

De esta manera, un trabajo en conjunto, sostenido en el tiempo, entre todos los docentes entrerrianos contribuirá, no sólo, a dar respuesta a los alumnos y a la deuda que se tiene con ellos y con su futuro, sino también a los mismos maestros que enfrentan, con compromiso, múltiples desafíos y dificultades al momento de enseñar.

LECTURAS CURRICULARES

Se podrá observar que el presente documento invita, en todos los espacios que integran la caja curricular de la escuela primaria, a leer y hacer dialogar a todos los documentos curriculares vigentes (fundamentalmente los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y la Serie Cuadernos para el Aula), aunque se ha seleccionado para cada caso, sólo un ejemplo.

**La oralidad en la escuela:
Reflexiones en relación a la planificación**

No se puede empezar a aprender aquello que ya se cree saber.

Epícteto, filósofo estoico, siglo I.

En instancias de reflexión y debate con los supervisores y equipos técnicos, los docentes de nuestra provincia han sostenido que *la presente revisión curricular debe posibilitar el descubrir juntos alternativas en las prácticas tendientes a transformar aquello que no resulta hoy, enriquecerlo con trabajo compartido, con marcos teóricos y con datos provenientes de las constantes y valiosas investigaciones que en el campo de la didáctica de la lengua se están realizando.*

En este sentido, y como uno de los objetivos del presente material curricular es atender a las demandas de las maestras y maestros entrerrianos, se toma como punto de partida el eje relacionado con la oralidad.

Si bien los chicos aprenden a hablar y escuchar antes de ingresar a la escuela - pues estas prácticas culturales se desarrollan mediante la interacción con los demás- es, específicamente, en esta institución en la que se debe iniciar un proceso sistemático en el que se *tiendan los puentes necesarios para que otras palabras, otras formas de decir y otros temas pasen a integrar el patrimonio cultural de los alumnos.* A su vez, es importante destacar que la oralidad es una práctica cultural y una habilidad intelectual que tiene contenidos propios en la escuela, pero es fundamental, además, que el maestro promueva intercambios orales para reflexionar con sus alumnos respecto de los *modos de aprender* la lectura y la escritura.

Un docente que propicie esto con la convicción de que los *modismos culturales* de los niños y de sus familias no son un impedimento para aprender; confíe en las posibilidades de los chicos y las chicas, y construya propuestas novedosas; y ésta constituyéndose así en una *valiosa compañía* en el *tránsito cultural* entre la lengua oral a la lengua escrita que es la alfabetización.

Si de establecer comparaciones se trata... “Diálogos verdaderos” entre textos curriculares vigentes

A pesar del lugar destacado que todos los documentos curriculares le dan a la oralidad, la misma no tiene un tratamiento sistemático en la escuela, razón por la cual los docentes instalan la demanda de trabajo y de estudio relacionados con esta práctica cultural.

Si se toma como punto de partida el lugar que los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios – NAP- le otorgan a la oralidad, respecto de las otras habilidades lingüísticas relacionadas con la producción e interpretación de textos escritos, se puede observar que, tal como lo plantea el cuadro siguiente, los contenidos guardan cierto *equilibrio* y las prácticas culturales orales son fundamentales en esta etapa de la escolaridad.

El lugar de la oralidad en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Primer Año, Primer Ciclo

Ejemplo N° 1:

<u><i>En relación con la comprensión oral y la producción oral</i></u>	<u><i>En relación con la lectura</i></u>	<u><i>En relación con la escritura</i></u>
<ul style="list-style-type: none"> • La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales, de lecturas compartidas y para planificar diversas tareas conjuntas, realizando aportes que se ajusten al contenido y propósito de la comunicación, en el momento oportuno. • La escucha 	<ul style="list-style-type: none"> • La frecuentación y exploración asidua de variados materiales escritos en distintos escenarios y circuitos de lectura, localizando materiales de lectura en la biblioteca y orientándose a partir de los índices de los libros. • La lectura asidua 	<ul style="list-style-type: none"> • La escritura asidua de diversos textos –narraciones que incluyan descripción de personajes o ambientes y diálogos, cartas personales y esquelas, enciclopedia- que puedan ser comprendidos por ellos y por otros, en el marco de condiciones que permitan discutir y consensuar el

<p>comprensiva de textos leídos o expresados asiduamente en forma oral por el docente y otros adultos: narraciones, descripciones de objetos, animales y personas; instrucciones para llevar a cabo distintas tareas y exposiciones sobre temas del mundo social y natural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La producción asidua de narraciones y descripciones, y la renarración con distintos propósitos de cuentos, fábulas y otros textos narrativos literarios leídos o narrados en forma oral por el docente y otros adultos. • La escucha, comprensión y disfrute de poesías, coplas, canciones, adivinanzas, etc., y otros géneros poéticos orales. 	<p>de textos leídos por ellos, por el docente y otros adultos en voz alta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La comprensión de textos explicativos leídos en colaboración con el docente. • La comprensión de textos instruccionales accesibles para los niños. 	<p>propósito, idear el contenido con el maestro, redactar y releer borradores (revisando su organización, la ortografía y la puntuación) y reformularlo conjuntamente a partir de las orientaciones del docente.</p>
--	--	---

En cambio, si la comparación se plantea entre los Diseños Curriculares Provinciales y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios – NAP-, se observa que estos últimos aparecen como complemento de los documentos de la provincia; explicitan aspectos didácticos generales (dinámicas de interacción, materiales didácticos, entre otros); modalidades organizativas de las propuestas (secuencias, situaciones de reflexión y sistematización) y aportes para la construcción de nuevos itinerarios de lecturas.

Es importante destacar que, si bien la **oralidad** es un contenido central y transversal; todos los contenidos relacionados con las cuatro prácticas culturales:

hablar , escuchar, leer, escribir – y pensar sobre la lengua y los textos- son vitales en el proceso alfabetizador y están íntimamente relacionadas.

Hablar y escuchar según los Diseños Curriculares Provinciales y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Primer Año, Primer Ciclo

Ejemplo N° 2

PRIMER AÑO

CONTENIDOS			
<u>Diseño Curricular Provincial</u>		<u>N.A.P</u>	
Contenidos Conceptuales	Contenidos Procedimentales	<u>Contenidos</u>	Propuestas de Actividades
<p><u>Lengua oral y reflexión acerca de la comunicación oral.</u> Eje: <u>Discursos de la lengua oral</u></p> <p>I Interacción dialógica (dos o más hablantes. 1- La conversación: Conversación no mediatizada y mediatizada.</p> <p>Convenciones no lingüísticas de la conversación: contacto visual, gestos, señalamientos, mímica, distancia. Convenciones lingüísticas de la conversación: - fórmulas sociales cotidianas: el saludo. - fórmulas comunes de apertura y cierre. - turnos de intercambio en el uso de la palabra. - pertinencia de la información - adecuación de registro y variedad a la situación comunicativa.</p>	<p>-Escucha atenta de textos orales.</p> <p>-Reconocimiento de la lengua materna.</p> <p>-Anticipación del contenido de una comunicación oral.</p> <p>- Interpretación de elementos no lingüísticos en comunicación oral: gestos tonos de voz, intención...</p> <p>- Interpretación de elementos lingüísticos en la conversación.</p> <p>-Análisis de situaciones de diálogo: identificación de quién habla, con quién...</p> <p>- Participación en conversaciones respetando el turno.</p> <p>- Adecuación de la información al tema u objeto de la conversación.</p> <p>- Utilización de</p>	<p><u>En Relación con la Comprensión y Producción Oral</u></p> <p>➤ La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales y lecturas, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, entre otros).</p> <p>➤ La escucha comprensiva de textos leídos o expresados en forma oral por el docente y otros adultos asiduamente: narraciones (textos ficcionales y experiencias personales), descripciones de objetos, animales y personas.</p> <p>➤ La producción asidua de narraciones de experiencias personales, de anécdotas familiares y de descripciones, y la escucha atenta de textos similares producidos por los compañeros.</p> <p>➤ La renarración, con distintos propósitos, de cuentos, fábulas y otros textos narrativos</p>	<p>Mediante juegos (<i>Me detengo aquí; Descriptor distraído; Veo, Veo; Preguntando se llega; y en propuestas integradoras c</i></p> <p><i>con otras áreas,</i></p> <p><i>las descripciones son muy habituales(especialmente en Ciencias Naturales) y se dan en un marco en el que los textos tienen para los chicos una significación real.</i></p> <p><i>La oralidad, a través de la lectura en voz alta del maestro permite a los alumnos no sólo escuchar sino que pueden participar activamente en la construcción del significado del texto que escuchan. Posibilita poner a los alumnos en contacto directo con el lenguaje</i></p>

<p>El par pregunta-respuesta.</p> <p>Expresiones lingüísticas correspondientes a los actos de habla.</p> <p>Iniciación en la argumentación: manifestación de acuerdos y desacuerdos, fundamentación de opiniones.</p> <p>Conversación mediatizada a través del teléfono: ausencia de gestos y señalamientos.</p>	<p>fórmulas de saludo y rutinas de intercambio.</p> <p>- Uso de un léxico crecientemente adecuado al tema de conversación.</p> <p>- Adecuación del registro a la situación comunicativa.</p> <p><i>-Interpretación de afirmaciones, preguntas y órdenes.</i></p> <p><i>-Entonación de oraciones interrogativas, enunciativas, imperativas.</i></p> <p><i>Expresión de acuerdos y desacuerdos.</i></p> <p><i>Fundamentación creciente de las opiniones, los gustos, los pareceres. Justificación de opiniones propias.</i></p> <p><i>Reflexión acerca de las características de la comunicación telefónica.</i></p> <p><i>Reconocimiento del acto de habla en las instrucciones.</i></p> <p><i>Comprensión de consignas orales.</i></p> <p><i>Producción de consignas orales.</i></p>	<p>literarios leídos o narrados en forma oral por el docente y otros adultos.</p> <p>➤ La escucha, comprensión y disfrute de poesías, coplas, canciones, adivinanzas, etc. y otros géneros poéticos orales.</p>	<p><i>escrito, analizando las características generales de los cuentos, las noticias, las notas de enciclopedia, las consignas, tomando en consideración tanto al autor como a los destinatarios de los textos.</i></p> <p><i>Además de navegar por la riqueza de los textos literarios, el maestro puede brindar la posibilidad de que niños puedan conocer la superestructura correspondiente al género.</i></p> <p><i>En la SCA de primer grado (pág. N° 63) se propone jugar con el poema “Mariposa” de Federico García Lorca, actividad que da la exquisita posibilidad de que los chicos se acerquen a un máximo exponente de la literatura universal. O, por el contrario, comprobar cómo “en la literatura encontramos la excusa para hablar de las cosas que nos suceden”; tal es el caso del texto “Los piojemas del piojo Peddy, en el que se puede ir descubriendo con cierta cuota de humor, el yo poético (el del piojo que habla</i></p>
--	--	---	--

<p><u>II Locutor único:</u></p> <p>1-Las instrucciones sencillas</p> <p>-La consigna: intención y estructura.</p> <p>2- La narración y renarración de hechos reales (hechos de la historia)</p>		<p>➤ La escucha comprensiva de consignas de tarea escolar expresadas de manera clara y pertinente en el marco de las propuestas desarrolladas en el aula.</p>	<p><i>desde la cabeza de José).</i></p>
---	--	---	---

Sin embargo, a pesar de lo explicitado en los Ejemplos N° 1 y 2, si se observan las prácticas áulicas, **las propuestas didácticas relacionadas con la oralidad** no tienen la relevancia que los especialistas y los documentos curriculares le otorgan.

Esto es percibido por los maestros entrerrianos quienes manifiestan, además, que de las cuatro habilidades lingüísticas, el **escuchar** es la que suele despertar menos interés en la vida cotidiana del aula, aún *a sabiendas* de que escuchar es comprender un mensaje, y que para hacerlo se debe poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente, que demandan para su aprendizaje propuestas interesantes y secuenciadas.

Si de enseñar a hablar y a escuchar se trata:

Buscando el origen de *ciertas ausencias*

“Enseñar es estar atento al gesto del otro.(...) Prestar atención a su vulnerabilidad en el plano de las necesidades vitales, de los afectos, pero también de los saberes.

Enseñar es también estar atento a la fragilidad en los conocimientos que requieren las nuevas condiciones de posibilidad. Un maestro está allí donde las preguntas surgen, habilitando la palabra, ofreciendo una exigencia, un desafío al pensamiento”²³

Intentando buscar el sentido de esas **ausencias** vinculadas con la oralidad en la escuela que se citaran precedentemente, entre otras razones posibles, tres argumentos resuenan con mayor fuerza entre los docentes:

a- Necesidad de aportes, trabajo conjunto y acuerdos para planificar las propuestas áulicas relacionadas con estas prácticas culturales (escuchar – hablar).

Si de planificar se trata...

*“La **planificación** representa y ha representado siempre la **explicitación de los deseos de todo educador** de hacer de su tarea un quehacer organizado, científico y mediante el cual pueda anticipar sucesos y prever algunos resultados, incluyendo por supuesto la constante evaluación de ese mismo proceso e instrumento”²⁴*

Desde esta perspectiva, la planificación didáctica es un proceso intelectual que orienta la acción en una dirección determinada y que contempla los medios necesarios para alcanzar un fin. Pero es, simultáneamente, un producto de ese proceso que se manifiesta en un texto que tiene un autor: el docente que las escribe.

Considerar estas dos miradas respecto de la planificación es sumamente valioso pues proporciona argumentos sólidos respecto de ¿para qué planificar?

Entre otros, se pueden citar:

- organizar el pensamiento de modo coherente y consistente, respondiendo a una lógica sintáctica y semántica.
- socializar prácticas a los efectos de confrontar y contrastar con otras producciones, propias y ajenas, anteriores y actuales.

²³ Rattero, Carina; *Ser maestro ¿vale la pena?* Dirección Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

²⁴ Pastorino, Harf, Sarlé, Spinelli, Violante, Windler, 1995.

- facilitar la coherencia de los diferentes contenidos didácticos, su selección, gradualidad, complejización y articulación.

Respecto de este último punto, los materiales curriculares vigentes proporcionan valiosa y abundante bibliografía:

A manera de ejemplo: La escucha comprensiva de textos leídos o expresados en forma oral por el docente

Es frecuente que en el aula, un docente tenga que repetir las instrucciones de un ejercicio en reiteradas oportunidades para que sean comprendidas por sus alumnos o que, muchos de ellos no puedan resolver un problema, pues no comprenden la consigna oral. A partir de estas consideraciones (expresadas por los maestros en los encuentros recientes), se podría afirmar que los alumnos tienen el derecho de participar de instancias áulicas que promuevan el desarrollo de esta práctica cultural de manera sistemática, que la misma merece tener un lugar en la planificación, que quede registro del posicionamiento de los alumnos en este sentido y cómo progresan en la construcción de ese conocimiento.

Volviendo la mirada hacia la planificación, se plantea nuevamente la disyuntiva: *planificar o responder a los imprevistos*. Estos pares son dialógicos y, por tanto no excluyentes, desde un paradigma de la complejidad en el que ambos pueden coexistir en un entramado de incertidumbres. En este sentido, hay una tendencia de planificar desde una perspectiva unilineal - que debería abandonarse- recordando la concepción de flexibilidad que acompaña a la planificación²⁵.

En este marco y desde este documento se pretende insistir con la idea de planificación como una reflexión de los saberes y conceptos centrales del área en cada año, y que eso lleve y oriente el armado de **actividades y consignas** en una secuencia, en tanto dispositivos didácticos o sistemas de ayuda para que en un tiempo continuado, el alumno pueda aprender comprensivamente esos saberes escolares.

²⁵ Pastorino, Harf, Sarlé, Spinelli, Violante, Windler, 1995.

b- Los alumnos ya saben escuchar y esta práctica se enriquece naturalmente, por consiguiente, es prudente direccionar los esfuerzos hacia la lectura, la escritura o la gramática.

Durante los primeros años, la escuela debe asumir la responsabilidad y, por lo tanto, la tarea de lograr que los niños se apropien de nuevas palabras, temas y formas de decir, los que, en algunos casos, pueden entrar en conflicto con sus saberes extraescolares.

Por eso la escuela debe buscar siempre tender puentes con esos saberes vinculados con el escuchar y el hablar que cada niño trae consigo al comenzar su itinerario educativo formal, afianzarlos y acercarlos a nuevos conocimientos.²⁶ Tarea que demanda de espacios en la planificación y de trabajo sistemático en el aula.

En este sentido, los contenidos del Eje “*Comprensión y Producción oral*”, posibilitan trabajar articuladamente con el Eje “*Reflexión sobre la Lengua (sistema, norma y uso) y los textos*”

A manera de ejemplo: articulación entre los ejes “Comprensión y Producción oral y Reflexión sobre la lengua y los textos”

Primer Ciclo

Hay momentos en los que la lengua y los textos se convierten en foco de atención y de sistematización, es decir, momentos en los que se realizan **actividades metalingüísticas**. Estas son portadoras de una intencionalidad que tiende a focalizar su accionar en una serie de operaciones tales como: clasificar, comparar, buscar ejemplos y contraejemplos, identificar rasgos comunes, entre otras posibles. En el **primer ciclo**, especialmente, estas operaciones se ven **facilitadas en el marco de la oralidad** y en un aula donde los intercambios acerca del lenguaje se den bajo la forma del “*pensar juntos*” y no sólo como aprendizaje memorístico de una serie de reglas o de términos especializados.²⁷

Para analizar en grupo de docentes

- a. *Explicita por qué el Eje “Reflexión sobre la Lengua (sistema, norma y uso) y los textos” no está presente en el Primer Año del Primer Ciclo.*

²⁶ Serie Cuadernos para el Aula. Lengua 6. *En cuanto a la oralidad*.. Pág. 17

²⁷ Véase Serie Cuadernos para el Aula 2 Pág. 121

- b. *Proponga a modo de ejemplo, situaciones áulicas que desde un ingreso lúdico y placentero, exploren el sistema de la lengua, vinculando el eje anteriormente citado y el de “Comprensión y producción oral”.*

Segundo Ciclo

(...)Cuando el aula es un espacio de activo intercambio, los niños **dicen** lo que piensan sobre las formas, los significados, las relaciones de las distintas unidades de la lengua (...) ²⁸ Cabe aclarar que esto no debe darse, solamente, en situaciones espontáneas y circunstanciales sino debidamente planificadas por el docente.

Se sugiere recuperar el material TRENANIA (*anagrama de Argentina*) que es un recurso didáctico que incluye diversos materiales (*láminas, casete, tarjetas y cuadernillos*) nucleados alrededor de un tema central: una estación de trenes. El casete contiene diversas grabaciones: conversaciones entre los pasajeros, diálogos con empleados de la estación, los avisos que se escuchan por el altoparlante, la respuesta a una encuesta oral, la lectura en voz alta de un cuento, entre otros. Estos textos orales presentan situaciones interesantes para trabajar la escucha y, fundamentalmente, brinda elementos para que el docente y los mismos alumnos se familiaricen con este tipo de material y generen propuestas similares y, por qué no, superadoras.

c- El **escaso tratamiento** que se observa en los manuales y libros de textos escolares relacionados con el hablar y el escuchar.

La selección de los materiales para el aprendizaje constituye un desafío para todo docente, pues la mediación de estos materiales didácticos es de fundamental importancia ya que son portadores del contenido y de una forma particular de transmitir cultura.

Los textos, tanto orales como escritos son portadores del lenguaje en un contexto determinado, formas de pensamiento y una organización acorde con una concepción de aprendizaje.

En este sentido, como los libros de textos – manuales, libros de lectura, entre otros posibles- y las revistas escolares, suelen tener una notable incidencia en las prácticas áulicas, requieren de un análisis exhaustivo a la hora de pensar las propuestas relacionadas, en este caso, con la oralidad.

En primer término, se sugiere comprobar su adecuación a los documentos curriculares vigentes y considerar la calidad de la propuesta pedagógica – didáctica general: la potencialidad para la construcción de conocimientos; la multiplicidad de estrategias de abordaje de saberes; la promoción de la reflexión sobre lo realizado; la variedad y relevancia de las experiencias y saberes culturales incluidos, y la coherencia interna en la totalidad.

²⁸ Serie Cuadernos para el Aula 4 Pág. 171

Si se focaliza la atención en las prácticas áulicas relacionadas con la oralidad, estos materiales deben propiciar el **intercambio oral en el aula** a propósito de lecturas y las diversas actividades de reflexión sobre el lenguaje y sobre el sistema de la lengua y los textos. Esta explicitación brinda al maestro una herramienta más, cuando decide que un texto se transforme en objeto de atención y exploración.

A manera de ejemplo: Criterios para seleccionar los libros/textos de Lengua para los alumnos de Educación Primaria²⁹

- Presencia de trabajo con unidades lingüísticas de distinto nivel (textos, oraciones, palabras, letras) y de distintos tipos de letras.
- Calidad, cantidad y variedad de textos literarios de distintos géneros, adecuados a la edad.
- Calidad, cantidad y variedad de actividades que promuevan:
 - el **intercambio oral en el aula** a propósito de lecturas y de las más diversas actividades.
 - el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.
 - el desarrollo de la comprensión lectora.
 - el desarrollo de la producción de textos escritos
 - la reflexión sobre el lenguaje y la incorporación de algunas normas ortográficas, oracionales y textuales.

 **Para analizar en grupo de docentes**

- a. *Seleccione, con su grupo de trabajo, libros adecuados /posibles/ interesantes para trabajar en el Área Lengua, en un determinado año y ciclo de la educación primaria.*
- b. *Focalice su atención en el tratamiento que los mismos hacen respecto de la “Comprensión y producción oral”.*

²⁹ Criterios formulados por la Comisión Nacional responsable de seleccionar los libros /textos para la Educación Primaria.

- c. *Reunidos en grupo, compárelos, debata y analícelos a la luz de los enfoques didácticos expuestos y de los criterios para seleccionar los libros/textos para los alumnos de Educación Primaria que se plantean en este documento.*
- d. *Anote las conclusiones.*

Líneas para seguir trabajando: posibles lecturas curriculares

1. La escuela y la alfabetización inicial :

- Leer y escribir en la escuela primaria.
- Secuenciación de contenidos.

2. Propuestas de integración curricular :

- La literatura: Perspectiva de lo regional
- Selección de textos ficcionales y no ficcionales.
- Vinculación con otros lenguajes.
- Trabajo con fuentes.

3. La tarea de enseñar : Problemáticas que atraviesan la vida escolar:

- Organizar la tarea de enseñanza. Cuestiones sobre: **Planificación, Talleres, Espacios de Decisión Institucional, Programas.**
- Definir la presencia y los alcances de los Textos Escolares. Criterios de selección y uso. Manuales y revistas escolares.
- Resignificar una relación compleja y desafiante. Cuestiones sobre la Escuela y los Medios. Maneras de interpelar y modos de leer lenguajes diversos.

A manera de cierre...

Esta propuesta de trabajo tiene la intencionalidad de iniciar recorridos posibles, dar pistas, compartir debates que, sin duda, quedarán siempre abiertos a la espera de ser

enriquecidos con los aportes de todos los docentes entrerrianos que se sientan interpelados y comprometidos con su tarea.

En este marco, la misma tiene similar sentido al que, Graciela Montes le otorga al lector y su historia. *Esta comienza cuando no es dueño de la palabra (no digamos ya de la letra) porque es una historia sin fin. Ni se inicia en la alfabetización inicial ni termina con la escolaridad formal. La historia de un lector se confunde con su vida... Siempre se estará “aprendiendo a leer”. Y siempre quedarán lecturas por hacer, tapiz por tejer y destejer.*

BIBLIOGRAFÍA

- ACTIS, B. *Taller de Lengua. De la oralidad a la lectura y la escritura. Homo Sapiens. Rosario. 2003.*
- ALISEDO, MELGAR, CHIOCCI. *Didácticas de las Ciencias del Lenguaje, Buenos Aires, Paidós. 1994.*
- ALVARADO, M, Paratexto **Instituto de lingüística UBA. Bs. As, 1993.**
- *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. FLACSO, Manantial, Buenos Aires, 2006.*
- *Estrategias de la enseñanza de la lengua y la literatura, Buenos Aires, Universidad Virtual de Quilmes, 2000.*
- BAQUERO, R; DIKER, G; FRIGERIO, G., *Las formas de lo escolar, Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2007.*
- BLANCHE-BENVENISTE, C, *Estudios lingüísticos sobre la relación entre la oralidad y la escritura, Barcelona, Gedisa.*
- BRASLAVSKY, B. *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.; Buenos Aires, 2005.*
- *La escuela puede, Buenos Aires, AIQUE, 2008.*
- CASSANY, D. *Enseñar Lengua. Cómo se aprende a escribir, Grao, Barcelona, 1983.*
- CHEVALLIARD, Y., *La transposición didáctica, del saber sabio al saber sabio al saber enseñado, Buenos Aires, Aique. 1991.*
- DESINANO, N, *Didáctica de la lengua para el primer ciclo EGB, Rosario, Homo Sapiens, 1997.*
- FERREIRO, E. , *Los hijos del analfabetismo, Siglo XXI, México 1989.*
- GVIRTZ, S, *La educación ayer, hoy y mañana, Buenos Aires, Aique, 2008.*
- HALLIDAY, M.K.A. *El lenguaje como semiótica social, Fondo de Cultura Económica, Méjico, 1982.*

- KAUFMAN, A. M., *Leer y escribir: el día a día en las aulas*, Buenos Aires, Aique, 2007.
- LERNER, L. , *Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular en Textos en Contextos 4*. Asoc.Internac.de Lectura. Buenos Aires ,1998.
- MARÍN, E. *Lingüística y enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, Aique, 1999.
- MELGAR, S ; ZAMERO, M, *Todos pueden aprender: Lengua y Matemática en el Primer Ciclo*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación Civil *Educación para Todos*, 2007.
- MINNICELLI, M., *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje*, Buenos Aires, Noveduc, 2008.
- MONTES, G, *Para desmontar el pensamiento hegemónico hace falta leer*. En *Novedades Educativas* N°133 Buenos Aires
- ONG, W., *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica, México, 1987.
- PONCE, M. *Cómo enseñar mejor. Técnicas de asesoramiento para docentes*. Piados, México, 2005.
- ROMERO, C, *Hacer de una escuela, una buena escuela*, Buenos Aires, Aique, 2008.

Documentos:

- CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. DIRECCION DE EDUCACION PRIMARIA.
Diseño Curricular Educación General Básica EGB 1 y 2. Entre Ríos, 1997.
- *Orientaciones para la priorización de saberes*, Entre Ríos, 2008
- CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN GOBIERNO DE ENTRE RIOS. *Proyecto de asistencia técnica a supervisores y directores para el desarrollo curricular*, 2002
- *Proyecto integral educativo de la Provincia de Entre Ríos*. 2003
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Buenos Aires, 1995.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, Nivel Primario, Primer y Segundo Ciclo. Buenos Aires, 2004.
- *Serie Cuadernos para el Aula*, Lengua; Primer y Segundo Ciclo, Buenos Aires, 2006.

AREA CIENCIAS SOCIALES

➤ **Introducción**

➤ **Lecturas curriculares.**

- ✚ Confrontación analítica de Documentos Curriculares Oficiales vigentes en las últimas décadas. Tramas históricas, sobre continuidades y cambio.
- ✚ Enseñar Ciencias Sociales. Cuestiones de enfoque a partir del análisis de la Serie Cuadernos para el Aula
- ✚ Enseñar Ciencias Sociales. Categorías que orientan la enseñanza.
- ✚ Ejercicios de lectura en Serie Cuadernos para el Aula. Saberes que se ponen en juego. Propuestas para la enseñanza. La intervención docente. Enseñar a estudiar.
- ✚ Anticipación de Ejes Temáticos a desarrollar en el marco de Lineamientos Curriculares Provinciales: **Atlas histórico y geográfico regional; Poblamientos y Territorialidad; Fuentes e investigación escolar. La tarea de enseñar.**

➤ **Bibliografía**

INTRODUCCIÓN

Podemos comenzar rememorando el largo recorrido de las Ciencias Sociales para legitimar su saber. Ofrece pistas bucear en los nombres asignados en diferentes momentos de la historia escolar argentina: Nacionalismo, Moral y Civismo, Asuntos, Historia y Geografía, ERSA –Estudio de la Realidad Social Argentina-, Estudios Sociales, entre otros. Denominaciones que reflejan enfoques, tendencias, priorizaciones y énfasis, hasta demostrar su solvencia teórica, metodologías de investigación propias, objetos de estudio y recortes problemáticos de interés general; aportes siempre renovados para el intercambio y la actualización disciplinar; así como la presentación de infinidad de temáticas que nos involucran e interpelan como ciudadanos.

La escuela se hará eco de estos avances al mostrar que cada contenido desarrollado deriva de investigaciones, de fuentes, testimonios. Citas y relatos, imágenes múltiples, dan cuenta de saberes producidos en otros lugares, de autorías, de arduos trabajos y largas búsquedas, fruto, muchas veces, de acaloradas discusiones, de célebres debates intelectuales, esas medias bibliotecas enfrentadas. Alberdi y Sarmiento y sus encontronazos, larga disputa epistolar, aquella pugna por definir “los males que aquejan a la Nación”, y los bienes o proyectos que la llevarían al “Progreso”. La extensión, la barbarie, poblar y civilizar, territorio, población, educar al soberano, formar al ciudadano, educación, inclusión-exclusión-homogenización, bases para la constitución, son una encrucijada aún vigente a la luz del próximo Bicentenario. Motivo más que estimulante para visitar lugares y tiempos pasados y atrevernos a imaginar lugares y tiempos futuros.

Entre Ríos tiene sobrados motivos para proponer en el presente un fortalecimiento del campo social y una nueva visión de rasgos identitarios que nos interroguen y nos desafíen como argentinos. Una de las claves de discusión actual, la educación, tiene testimonios notables en el normalismo entrerriano, protagonista de más de un siglo de pedagogía y experiencias pioneras, representado –entre otras expresiones valiosas, como la profusa creación de Bibliotecas Populares - por la Escuela Normal de Paraná y la Escuela Normal de Maestras de Concepción del Uruguay. Instituciones que potenciaron un ambiente favorable a la vida intelectual y facilitaron el tejido de redes que se extendieron por toda la República. Maestras y maestros formados en estas comarcas irradiaron un espíritu de época en la extensa y conflictiva territorialidad de este país en formación.

Las nuevas generaciones -nuestros alumnos- nos invitan desde el presente a ese acto bisagra que implica la transmisión. Sus presencias anuncian cambios, nos demandan pensar un mañana. Y, será por nuestro esfuerzo en el traspaso generacional, por el empeño puesto en regenerar lazos y tramas –recuperando lo bueno del ayer, revisando infortunios colectivos, fortaleciendo la memoria- que avisoremos y perfilamos desde la escuela un por-venir otro, diferente, más justo. Haciendo docencia desde ese espacio de comunidad, reconociendo que este complejo mundo no siempre fue como es y que no todo tiempo pasado fue mejor.

Sintetizamos estas aspiraciones retomando palabras de Jacques Rancière que en “Una batalla secular” habla de establecer un triple contrato en torno al discurso social. A partir de su lectura pensamos en una ética de la transmisión, un renovado compromiso con la enseñanza:

“Las ciencias humanas y sociales son hijas de la era de la ciencia. La era de la ciencia es también la de la literatura, y finalmente la era de la democracia. Hay allí un lugar particular en el concierto de los parientes pobres de la ciencia, entregadas a las confusiones de opinión y las seducciones de lo literario, mantienen igualmente el papel de portadoras de las luces. (...) pero, aún así han podido realizar una tarea casi imposible, articular en un discurso un triple contrato. Contrato científico, que obliga a descubrir el orden velado por el orden aparente. Contrato narrativo, en el marco de formas legibles, comunicables. Contrato político, que enlaza ciencia y narración con la ley común y los grandes tumultos de la democracia, revolución y contrarrevolución, lo secreto, lo oculto a las multitudes, legible para todos y enseñable a todos.”

Para lograr aunar estas tres exigencias, para animar las contradicciones, para volver a pensar nuestra escuela y nuestra tarea en la distribución social del conocimiento, en la recreación de la cultura y la resignificación de los modos de construir igualdad. Para restituir el lugar de lo común, lo compartido, la diversidad de historias, recorridos y experiencias que nos constituyen, intentaremos penetrar en el taller del cientista social, poder pensar la complejidad de la realidad, problematizar nuestra mirada, buscar sentido a lo que nos rodea.

LECTURAS CURRICULARES

Confrontación analítica de Documentos Curriculares oficiales vigentes en las últimas décadas. Tramas históricas, sobre continuidades y cambios

Contenidos Básicos Comunes, Diseños Curriculares, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Confrontando estos Textos Curriculares podemos observar que su producción está marcada por signos de época. Distintos paradigmas traman su desarrollo, prescriben lineamientos, asignan a maestros y alumnos tanto identidades como itinerarios de trabajo. La escuela se redefine en cada caso.

Como punto inicial señalaremos que los grandes Bloques y/o Ejes de Contenidos se mantienen como constantes en general. Espacio geográfico, Tiempo histórico, Actores sociales con intereses, necesidades e intencionalidades disímiles, las Actividades humanas y la Organización social como construcción dinámica y compleja, son categorías presentes en estos materiales. Cambian, sin duda, las focalizaciones, los recortes problemáticos, los procesos a resaltar.

A modo de ensayo de lectura crítica presentamos el siguiente esquema, que breve y sencillamente, pretende mostrar indicios para seguir profundizando en las instancias grupales institucionales.

CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES (CBC 1995)	DISEÑOS CURRICULARES PROVINCIALES (E. Ríos 1997)	NÚCLEOS DE APRENDIZAJE PRIORITARIOS (NAP 2004)
Bloque 1: Las sociedades y los espacios Geográficos.	Bloque 1: Las sociedades y los espacios geográficos	Eje: Las sociedades y los espacios geográficos.
Bloque 2: Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural.	Bloque 2: Las sociedades a través del tiempo. Construyendo la Historia.	Eje: Las sociedades a través del tiempo.
Bloque 3: Las actividades humanas y la organización social.	Bloque 3: Las actividades humanas y la organización social.	Eje: Las actividades humanas y la organización social
Bloque 4: Procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social.	* Contenidos Procedimentales se incluyen con letra cursiva en el desarrollo de los bloques 1,2 y 3. <i>“Los conceptos nunca excluyen los procedimientos y actitudes como generadores de capacidades inherentes a su desarrollo.”</i>	*Enseñar Ciencias Sociales en el Primer Ciclo. El tratamiento de la Diversidad; El Lenguaje como vertebrador de aprendizajes; La contextualización, interrogación y problematización; El abordaje de lo cercano y lo lejano; El tratamiento de la información, Salidas y visitas escolares. Estas categorías centrales se introducen dentro de la riqueza conceptual del Área. Orientando lecturas y visiones de la realidad, articulando recortes de contenidos y opciones didácticas.
Bloque 5: Actitudes generales relacionadas con la comprensión y la explicación de la realidad social.	*Actitudes generales se detallan al finalizar el capítulo Ciencias Sociales.	Así, Conceptos, Procedimientos y Actitudes se enlazan en el desarrollo de Propuestas para la Enseñanza.

Entre las múltiples lecturas posibles, realizamos a continuación algunas observaciones y señalamientos que evidencian los mayores avances y transformaciones.

Los CBC, quizá en su mayor logro, ponen sobre el tapete la importancia de los contenidos, la necesidad de actualización constante, la relación necesaria entre aportes de la investigación, los centros de producción del saber, los avances en estudios de campo de la didáctica y la escuela, su lugar privilegiado como garante de acceso a saberes comunes, unificados a nivel federal. Por otra parte, se deslizan tintes tecnocráticos al presentar una división de contenidos en una nueva taxonomía, derivando en nuevas preocupaciones y ocupaciones en torno a las formas, las partes, los títulos de la planificación. También, al recurrir a “expertos” para llevar adelante con gran impulso la “capacitación”. Reforma “contenidista” se la llamó, sin dudas las críticas sobre el vaciamiento de conocimientos en las aulas habían influenciado decisiones y delineado acciones.

La preocupación por como hacer para “enseñar a aprender más” pone el énfasis en los Procedimientos, un “saber hacer” muy ligado a la concepción de Método Científico: “Formulación de preguntas y explicaciones provisorias, diseño y evaluación de proyectos, selección y tratamiento de la información, interpretación, comunicación”. Los desarrollos propuestos evidencian un sesgo mecanicista, una idea de sociedad y realidad dada, a percibir. Abordar el conocimiento social en términos explicativos, analizar causas que determinan los hechos. Se desdibuja la mirada problematizadora, el conflicto como constitutivo de las relaciones humanas, el debate e intercambio de ideas como metodología. Los propósitos mayores serán el rigor, la claridad, la respuesta a problemas, la cuantificación, la confirmación o falsación.

Estas cuestiones podrán advertirse más claramente confrontando los apartados: **Lecturas curriculares. Cuestiones de enfoque y Ejercicios de lectura curricular en Serie Cuadernos para el Aula.** En su desarrollo podremos observar que el “saber hacer” se traduce en procesos graduales y secuenciados en torno a las **posibilidades de la Investigación Escolar.** Es importante que los alumnos se acerquen de diversas formas y con distintas estrategias al mundo del cientista social. Saber cómo se indaga, qué problemáticas provocan la curiosidad, cómo se recorta una temática, con qué rigor se tramita la información, cómo se seleccionan las fuentes y confrontan testimonios, cómo se abordan datos y se pulen ideas para llegar a lo verosímil. El trabajoso oficio de taller que posibilita hacer público luego un discurso legible, argumentado, problemático, novedoso sobre la realidad social. Pero, podremos acordar que las tareas de indagación a nivel escuela serán muy otras, ya que son otras las intencionalidades de los saberes en juego.

También, el papel del maestro adquiere otra dimensión, la **Intervención Docente** vuelve a destacarse a partir de proponer: acompañar, ayudar, ofrecer, explicar, acercar múltiples textos, leer juntos escritos e imágenes, realizar escrituras colectivas, plantear oportunamente interrogantes, presentar temas para el debate, promover síntesis y puestas grupales, interpelar al sentido común.

Dos temas nodales para el campo de lo social, tales como **cuestiones de Escalas y Periodizaciones** merecen mayor desarrollo. Podríamos adelantar que en principio se evidencian avances en los últimos materiales curriculares oficiales respecto a como interpretar desde la didáctica el abordaje de **lo cercano y lo lejano**. Desde el **Nivel Inicial** se plantean propuestas de enseñanza que interrelacionan y articulan distintos espacios y tiempos, la vida cotidiana y el conocimiento de otras formas de organización, trabajo, costumbres, viviendas, transportes. Paisajes, tecnologías y producción de alimentos, usos, costumbres, rituales, festejos en lugares próximos y distantes. Contrastes parece ser la consigna, **la diversidad y complejidad social** perfilando nuestra mirada inquisidora. Será esta presentación, organización y secuenciación de los contenidos, tal vez, la que cauce mayores sobresaltos en los equipos de ciclo. ¿En qué año daremos ahora “El Barrio”, “El Departamento”, “La Provincia”?

Intentamos, en parte, aportar algunas pistas para el trabajo inicial de priorización de contenidos y planificación en los títulos: Lecturas Curriculares a partir del análisis de los NAP y Serie Cuadernos para el Aula y Ejercicios de Lectura. Prevedemos, además, la producción de textos y/o fascículos que incorporen trabajos de investigación y recursos a nivel local y regional, cubriendo así necesidades en torno a la **Regionalización** y una demanda atendible de los maestros sobre la falta de fuentes, de autores y textos del lugar, de producciones contemporáneas. **Atlas regional, Poblaciones y territorialidad y Fuentes para la investigación escolar** son títulos pensados para cubrir contenidos ausentes o poco previstos en textos nacionales. Reconocemos, también, la dificultad de acceso a Centros Documentales, Archivos, Hemerotecas, Bibliotecas, Museos, de allí la importancia de reproducir testimonios de primera fuente. Acercar a las aulas diversidad de textos para “pintar la aldea”, y entonces poder conocer y pintar el mundo.

Lecturas curriculares. Enseñar Ciencias sociales. Cuestiones de enfoque a partir del

Análisis de la Serie Cuadernos para el aula.

Primer Ciclo	Segundo Ciclo
<p>-Área con un amplio campo de saberes, prácticas y experiencias en permanente construcción. Diversas disciplinas aportan a la comprensión de procesos, conflictos, intereses de distintos grupos.</p> <p>-La escuela posibilitará acercarse a un discurso complejo, plural, rico y contrastado sobre el acontecer humano.</p> <p>-Apuesta a ampliar los horizontes culturales de los alumnos y a recoger múltiples desafíos, problemas, certezas e incertidumbres de la sociedad actual.</p> <p>-Ofrecer herramientas conceptuales para avanzar en el análisis de la realidad social, pasada, presente, cercana y lejana.</p> <p>-Los maestros ayudan a los niños a realizar otras trayectorias, a reinterpretar sus marcos de vida, a ponerlos en contacto con otras experiencias, otras formas de conocimiento. Poder confrontar el sentido común, y así poder mirar con ojos nuevos el entorno propio.</p> <p>-Contribuir a un requerimiento social básico: La formación de una ciudadanía crítica, responsable y participativa. Alentando el intercambio, debate y escucha. En las clases se contemplarán especialmente actitudes respetuosas de diversas formas de vida, como también hacia diferentes puntos de vista,</p>	<p>-La enseñanza del área en este ciclo retoma y profundiza el estudio de la vida en sociedad realizada en el primer ciclo, recuperando la riqueza conceptual de enfoques, lecturas y visiones de la realidad que aportan las distintas disciplinas.</p> <p>-Se propone avanzar en la elaboración de interpretaciones cada vez más complejas, plurales y ricas sobre el acontecer humano.</p> <p>-Son propósitos básicos de estudio el conocimiento de los procesos y actores sociales implicados en la configuración del espacio geográfico en diversas escalas –local, regional, nacional, global- el reconocimiento de cambios y permanencias en el acontecer histórico y la aproximación a problemáticas y categorías de análisis referidos a la organización social y política, a las instituciones, normas y sistemas de creencias.</p> <p>-Es responsabilidad de la escuela brindar herramientas para que los niños tengan oportunidades de participar, intercambiar, debatir ideas explicitando criterios, argumentos, dando explicaciones.</p> <p>-Avanzar en el ejercicio de pensar, reflexionar, contrastar, justificar las propias opiniones, acciones que se realizarán al mismo tiempo que los grupos enriquecen sus prácticas de discusión y mirada inquisidora, curiosa, atenta.</p>

<p>consideración hacia los otros y sensibilidad frente al dolor y la injusticia.</p> <p>-Abordaje de lo cercano y lo lejano. Por mucho tiempo se consideró una progresión de contenidos que tenía en cuenta exclusivamente la cercanía o lejanía de los contextos de análisis, desde el punto de vista de la distancia física o de la proximidad material y temporal. Así, en el primer ciclo, desde los primeros años el aprendizaje de la realidad se circunscribía a espacios y tiempos acotados, a lo local y próximo, pensando que es más sencillo para los niños pequeños abordar lo inmediato, lo contiguo, que lo distante.</p> <p>- Numerosas investigaciones y experiencias demuestran que muchas veces el medio vivido, más cercano en espacio y tiempo, puede presentarse como más enigmático, ya que comprenderlo supone tomar distancia y problematizar acciones y hechos cotidianos naturalizados.</p>	<p>Poder leer la realidad social.</p> <p>-Abordaje con mayor sistematicidad y profundidad de análisis e interpretación de procesos.</p> <p>-Trabajo sostenido con conceptualizaciones y generalizaciones. Apertura a mayores desafíos cognitivos, y mirada problemática, poniéndolos en diálogo con sus propias vivencias, experiencias sociales y culturales.</p> <p>-Formar a los alumnos como estudiantes. Enseñar a estudiar y a sistematizar los conocimientos. Una manera de hacerlo es experimentar con los chicos cómo se hace para recordar lo que hemos leído, cómo tramar el sentido entre imágenes y lecturas diversas, cómo lograr no perder información valiosa para poder utilizarla después. Originar situaciones que nos colocan como adultos en un lugar central de acompañamiento, de sostén y ayuda a la hora de aprender.</p>
---	--

Lecturas Curriculares. Enseñar Ciencias Sociales. Perspectivas y opciones didácticas. Categorías que orientan la enseñanza

***Diversidad.** Desde los primeros años la escuela será un espacio privilegiado para desarrollar ideas, actitudes y valores que permitan a los alumnos sentirse parte de un mundo diverso. Se ofrecerán múltiples oportunidades que den lugar a que los alumnos se interroguen sobre escenas cotidianas personales, familiares, y comunitarias propias, así como sobre escenas distintas, situadas en contextos diferentes (del pasado o del presente, urbanos o rurales, de nuestro país o de otros). (Ver en 2º grado “*Pueblos originarios. Cazadores, recolectores en el Chaco. Pág. 62 a 75;* 5º grado “*Festividades y rituales. El carnaval. Pág. 87 a 117*). Serie Cuadernos para el Aula.

***La contextualización, la interrogación y la problematización.** La presentación de un marco, de una historia en la que aparezcan personas actuando movidas por necesidades, deseos y aspiraciones brinda un entramado narrativo que facilita el acercamiento y la comprensión de los hechos y procesos que se desea enseñar. Así, la realidad cobrará significado para los niños al proponer un contexto determinado en el que se destaquen las acciones y las intenciones de los actores sociales implicados. (Ver en 1º grado “*Uso de fotografías para distinguir espacios rurales y urbanos. El trabajo con casos, El valor de los relatos. Problemas para caracterizar servicios, Pág. 33 a 49;* 4º grado “*De jefaturas, imperios y conquistas. Tiempo de resistencias. Mapas, croquis y textos para conocer una situación compleja, Pág. 57 a 83;* 3º grado “*El oro de Esquel*”, 5º grado “*Conflictos y cambios en la sociedad posrevolucionaria. Guerras de independencia.*” Pág. 60 a 83; y en 6º “*Mercosur. Preguntas y problemas*”). Serie Cuadernos para el Aula.

***La lectura y la escritura en Ciencias Sociales.** Las prácticas de hablar, escuchar, leer y escribir son constitutivas en el proceso de adquisición y comunicación de conocimientos sobre la vida social, por lo que nuestra tarea de abrir múltiples espacios para que ello ocurra será central. Preguntar y responder, comentar, relatar, intercambiar información, opinar, escuchar a otros, explicar, comparar, serán acciones auspiciadas por la intervención del maestro. El lenguaje será vertebrador de los aprendizajes. (Ver en 2º grado “*La búsqueda y el registro de información en el conocimiento del sistema de transporte*”, Pág. 40-42; 3º grado “*El trabajo de un caso: el oro de Esquel. Lectura de noticias. Visitas y entrevistas*”, Pág. 101 a 115; 6º

grado “*Mercosur. La organización de una base de datos a través de información periodística*. Pág. 108 a 128). Serie Cuadernos para el Aula.

*Es importante destacar que a partir del **Nivel Inicial en Cuadernos para el aula Volumen 1**, ya desde el título e índice esta valiosa y novedosa propuesta explicita énfasis más que sugerentes: “*Juegos y juguetes. Narración y Biblioteca*”. Llama la atención sobre la importancia de presentar a los niños, aún a los más pequeños, oportunidades variadas y sistemáticas para propiciar la frecuentación de fuentes, testimonios y recuerdos, relatos sobre juegos y juguetes. “*Narraciones para la vida. Voces y ecos de la tradición oral*”. La Biblioteca con un “*maestro lector de mundos en papel*”. *Los Libros - Album como obra de arte visual que desafía la lectura de imágenes-*.

**Lecturas curriculares. Ejercicios de lectura en Serie Cuadernos para el Aula.
Enseñar a estudiar**

Se podrá observar que el presente documento invita a leer los Materiales Curriculares vigentes, principalmente los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y la Serie Cuadernos para el Aula. Para acompañar este proceso de estudio se han seleccionado algunos puntos de cruce, lecturas que transversalizan, problemáticas a abordar por Ciclo, tomando en cada caso un Eje, Contenido y/o Categoría que resultan nodales en el campo de las Ciencias Sociales.

Recorriendo estas páginas que proponen nuevas miradas e interpelan nuestras prácticas nos detenemos ante **“Saberes que se ponen en juego y Propuestas para la enseñanza”**. Siendo breves podríamos señalar que los **NAP**: priorizan Contenidos, organizan Ejes, proponen Aprendizajes valiosos pensados como base común. La **Serie Cuadernos para el Aula**: presenta cuestiones de Enfoque, ressignifica aportes de la Investigación Didáctica, muestra estrategias posibles y válidas para repensar Contenidos, Propósitos, Recursos y Evaluación en el Área.

“Los Cuadernos son pura didáctica” concluye María Isabel, Vicedirectora con mucha trayectoria, y sus compañeros de taller asienten. El numeroso y diverso grupo – incluía maestros de ciclo y directivos de los Departamentos Islas de Ibicuy y Gualguaychú- luego de varias horas de desentrañar temáticas, correlaciones y articulaciones, distancias y aproximaciones, confrontando con su tarea cotidiana de planificar y acompañar la enseñanza, rescata esta herramienta que recupera la centralidad del acto pedagógico, el lugar de la escuela en la transmisión cultural, la creación de lazos intergeneracionales, el valor del relato y la intervención docente.

En torno a este rasgo que nos identifica como maestros: **La Intervención Docente**, nos detendremos particularmente en aquellas actividades propuestas a partir de un propósito no siempre explicitado en los proyectos de aula, **“Formar a los alumnos como estudiantes. Enseñar a estudiar y a sistematizar los conocimientos”**.

El pedagogo brasileño **Paulo Freire** reflexiona al respecto:

“Estudiar es, realmente, un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola. Esto significa que es imposible un estudio serio si quien estudia se

coloca frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor, procurando solamente memorizar sus afirmaciones (...)

Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es una forma de reinventar, de recrear, de describir. El acto de estudiar, en el fondo, es una actitud frente al mundo. Quien estudia no debe perder ninguna oportunidad de asumir una postura de curiosidad. La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca.

*El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”.*³⁰

Podrá observarse que los NAP y los Cuadernos para el Aula integran en un mismo relato contenidos que antes se separaban en una taxonomía que pretendía clarificar su importancia. En estos documentos, los Conceptos, los Procedimientos y las Actitudes se articulan en el desarrollo de “Propuestas para la enseñanza” que priorizan el vínculo Contenido-Estrategia para su abordaje. En el caso de “Enseñar a estudiar” estas articulaciones son notables, fácilmente observables. El siguiente **Ejercicio de lectura** focaliza en estos contenidos e intenta ofrecer un itinerario posible. Acotamos el análisis a 2º y 5º año por considerarlos bisagras en sus respectivos Ciclos.

Enseñar a estudiar:

<u>Primer Ciclo. 2º año</u>	<u>Segundo Ciclo. 5º año</u>
<p>El tratamiento de la información. Es importante resaltar que la selección, lectura e interpretación de las fuentes solo adquiere sentido en relación con el recorte temático realizado.</p> <p>En Ciencias Sociales, es la perspectiva conceptual la que orientará los contenidos que van a desarrollarse, las hipótesis que se plantearán y el modo de acercarse e interrogar a las fuentes.</p> <p>El valor de los relatos radica en colaborar con el tratamiento de contextos lejanos en el tiempo y el espacio, los niños accederán más fácilmente a lugares y épocas diferentes de los propios.</p>	<p>La contextualización, la interrogación y la problematización. La presentación de un marco, una trama, una historia en la que aparezcan los sujetos movidos por necesidades, deseos, aspiraciones brinda un entramado narrativo que facilita el acercamiento y comprensión de hechos y procesos a enseñar.</p> <p>Las situaciones problemáticas planteadas aportarán a la profundización de temas, al manejo de información más amplia, a la elaboración de explicaciones, relaciones, vínculos. Avanzando en la argumentación, la confrontación de ideas.</p>
Eje: Las sociedades y los espacios	Eje: Las sociedades y los espacios

³⁰ “Consideraciones en torno al acto de estudiar” en Freire, P (1998) La importancia de leer y el proceso de liberación, México, Siglo XXI.

<p>geográficos.</p> <p>-El trabajo, organización y transformación de espacios –locales y extralocales, urbanos y rurales- en relación con Sistema de Transporte.</p> <p>-Recolección de datos por medio de visitas.</p> <p>-Lecturas generales y formulación de preguntas.</p> <p>-Entrevista a diferentes usuarios. Registro de respuestas. Comentario de relatos.</p> <p>-Construcción de cuadros comparativos.</p> <p>-Utilización de planos y mapas diversos. Todas actividades que se promocionarán grupalmente, con acompañamiento del maestro. Lectura de imágenes, cartografía, fotografías.</p> <p>-Trabajo con casos. Viajar en la vida cotidiana – trabajar, ir a la escuela, salir de compras, asistir al médico, pasear-</p> <p>-Construcción de un folleto. Demarcación de itinerarios, indicaciones. Entrega en otros grados.</p> <p>(Pág. 34 a 52)</p>	<p>geográficos.</p> <p>-Los recursos visuales para la enseñanza de las condiciones naturales de la Argentina. Procesos sociales y formación de diversos ambientes.</p> <p>-Trabajo con mapas, gráficos, fotografías, postales.</p> <p>-Uso de recursos audiovisuales –videos, películas, CD, tanto documentales como de ficción-.</p> <p>-Frecuentación de atlas, revistas y periódicos.</p> <p>-Realización de listados e identificación de recursos naturales. Perspectiva histórica y valoración.</p> <p>-Elaboración de mapas de temperatura y precipitaciones. Registrar variaciones en gráficos de barras y confrontar climogramas.</p> <p>-Ubicar sitios, regiones y enriquecer el debate presentando estudios de casos vinculados a inundaciones, sequías, heladas u otras problemáticas ambientales.</p> <p>-Elaborar preguntas, intercambiar grupalmente y sintetizar en informes breves. (Pág. 35 a 59)</p>
<p>Eje: Las sociedades a través del tiempo.</p> <p>-Pueblos originarios del actual territorio argentino. Formas de organización familiar. Vida cotidiana. Situaciones de conflicto.</p> <p>-Primeras aproximaciones al uso de distintas fuentes de información: escritas, gráficas, cartográficas y materiales.</p> <p>-Localización espacial y temporal de sociedades estudiadas. Uso de escalas territoriales y unidades cronológicas sencillas.</p> <p>-Presentación de relatos para aproximarse a</p>	<p>Eje: Las sociedades a través del tiempo.</p> <p>-Conflictos y cambios en la sociedad posrevolucionaria. Contexto, “hace doscientos años”. Proceso de Guerras de independencia.</p> <p>-Familiarización con el empleo de diversos tipos de fuentes documentales: cartográficas, pictóricas y fotográficas, fílmicas, escritas, etc.</p> <p>-Análisis, comentarios y debates grupales en torno a los aportes de esta diversidad de fuentes, a partir de múltiples estrategias de lectura. Elaboración de síntesis –cuadros, informes breves-.</p> <p>-Señalamiento de actores sociales diferentes, conflictos y cambios en esta convulsionada etapa.</p>

<p>costumbres y actividades de niños y mayores.</p> <p>-Ampliación de información: “Nuevas preguntas, nuevos relatos” –la caza, la recolección, trabajos de mujeres y hombres, la guerra, los chicos-.</p> <p>-Confección de cuadros luego de las lecturas.</p> <p>-Observación y comentario de dibujos y fotos.</p> <p>-Visitas a museos regionales antropológicos, etnográficos. Detenerse en análisis de herramientas, adornos, armas, vestimenta.</p> <p>-Escucha de leyendas para ingresar al mundo de las creencias.</p> <p>-Búsqueda y ampliación de datos en diarios, revistas, documentales para analizar la vigencia del tema en el presente.</p> <p>-Organización de murales y rincones para exponer.</p> <p>(Pág. 59 a 79)</p>	<p>-Desarrollo de competencias ligadas al uso argumentativo de la lengua. Se promoverán exposiciones, discusiones, presentaciones grupales de temas investigados.</p> <p>-Producción de guiones sencillos, murales, relatos contextualizados, hojas de un periódico, comunicados y bandos, partes de guerra, dramatizaciones, para presentar en Actos Escolares.</p> <p>-El maestro acompañará el desarrollo y fortalecimiento de este proceso, particularmente en el uso de tramas textuales: narrativa, descriptiva, argumentativa y conversacional, siendo ésta una valiosa oportunidad de articulación con el Área Lengua.</p> <p>(Pág. 62 a 83)</p>
<p>Eje: Las actividades humanas y la organización social</p> <p>-Conocimiento de diversidad de costumbres, valores y creencias en contextos sociales cambiantes. “Ceremonias matrimoniales”.</p> <p>-Escucha y/o lectura de variedad de textos, de historias de vida, observación de imágenes, películas. Contextos: África, N O de Argentina.</p> <p>-Comentarios e interpretación de la información a partir de preguntas, aclaraciones, lectura de fragmentos, siempre con la intervención atenta del docente.</p> <p>-Buscar más datos en revistas, enciclopedias, internet. Seleccionar y tomar notas -términos, frases, dibujos- en lugar visible para todos.</p> <p>-Analizar fotos para conocer más de cerca a</p>	<p>Eje: Las actividades humanas y la organización social</p> <p>-Reconocimiento de múltiples formas de expresión cultural, transformaciones y continuidades en el tiempo. “El Carnaval”.</p> <p>-Uso de distintas fuentes de información.</p> <p>-Conocimiento de procedimientos para llevar a cabo un ejercicio de investigación.</p> <p>-Responder preguntas acerca de las relaciones sociales que ponen en evidencia los festejos. Intercambiar opiniones.</p> <p>-Análisis de cánticos e imágenes del carnaval.</p> <p>-Observar, leer, entonar, dibujar escenas, inventar canciones, escribir una historia de</p>

<p>estos pueblos, “los masai, los collas”. Recurrir en pequeños grupos al “banco de imágenes” o presentarlas en una secuencia paralela al relato. Detenerse en detalles, expresiones, roles, paisajes.</p> <p>-Conversar e intercambiar ideas permanentemente con los chicos, sobre las dudas, lo que nos llamó la atención, las curiosidades.</p> <p>-En conjunto, todo el grado, podrá redactar un texto síntesis. Escritura colectiva guiada por el maestro.</p> <p>(Pág- 83 a 103)</p>	<p>carnaval.</p> <p>-Identificar cosas en común y diferencias en distintos contextos. Símbolos y prácticas.</p> <p>-Trabajo grupal con relatos y pinturas para viajar a un pasado lejano. Ubicación en un mapa de los lugares mencionados.</p> <p>-Complementar datos con diversos libros –de historia, arte, antropología, etc.- y en internet.</p> <p>-Confrontar disposiciones gubernamentales acerca de festejos del nivel local, regional, nacional. Documentos periodísticos, cartas, ordenanzas pondrán en diálogo diversa información histórica. Organizar puestas en común. (Pág. 87 a 117)</p>
--	---

Anticipación de Ejes Temáticos a desarrollar en el marco de Lineamientos Curriculares Provinciales

Priorizaciones que responden a preocupaciones y demandas relevadas: regionalizar, profundizar temáticas locales; desarrollar contenidos ausentes o poco previstos en documentos nacionales; recopilar fuentes, testimonios diversos, aportes de investigación; aportar a la actualización en el campo social, incluir nuevos saberes; posibilitar la articulación con otras Áreas o Espacios Transversales.

 **Atlas histórico y geográfico regional.** Los mapas tienen historia. Todo mapa es político

 **Poblamiento y territorialidad Conquistas y resistencias. Migraciones. Colonización.** Grupos sociales, trabajo y recursos forjan espacios y traman identidades múltiples.

✚ **Fuentes y producción del conocimiento.** Lectura de imágenes y textos escritos. Cómo leer el mundo. Anexo con reproducciones de testimonios diversos. Documentos de Archivos, obras pictóricas, fotografías. Autores clásicos y contemporáneos del campo social y literario. Museos, Bibliotecas y Lugares de la Memoria propiciarán salidas y visitas programadas.

✚ **La tarea de enseñar.** Problemáticas que atraviesan la vida cotidiana escolar y merecen decir algo, debatir mucho y lograr algunos acuerdos.

✚ Organizar la tarea de enseñanza. Cuestiones sobre **Planificación, Proyectos, Talleres, Espacios de Definición Institucional, Programas.**

✚ Definir la presencia y alcances de los **Textos Escolares.** Criterios de selección y uso. Manuales y Revistas escolares, esos otros materiales curriculares.

✚ Resignificar una relación compleja y desafiante. Cuestiones sobre **Escuela y Medios.** Nuevas infancias y cultura audiovisual. Niños y jóvenes espectadores, consumidores, críticos. Maneras de interpelar y modos de leer lenguajes diversos.

✚ Dar sentido a los **Actos Escolares.** Efemérides, Memoria social, Memoria colectiva y Construcción de la Nación.

Nuestro desafío y responsabilidad sigue siendo recibir a los nuevos, ofreciendo lo que tenemos, transmitiendo nuestro legado, pero también confiando en que sean ellos los que emprendan la construcción del porvenir, la revisión de lo que está a partir de soñar cambios, aquello que quizá no imaginamos todavía. Hacer de nuestras aulas espacios de revisión y crítica de la sociedad que nos rodea, garantizando el derecho de todos a aprender. Apropiarse de saberes para poder participar, para poder pensar y transformar el mundo.

BIBLIOGRAFIA

- AISEMBERG B, ALDEROQUI S, *Didáctica de las Ciencias Sociales II*, Bs. As, Paidós, 1998.
- BERTONI L A, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nación argentina a fines del siglo XIX*, Bs. As, FCE, 2001.
- CARLI S (Comp.), *Estudios sobre Comunicación, Educación y Cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Bs. As, Ed. La cruzía, 2003.
- CUCUZZA H, *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*, Bs. As, Miño y Dávila, 2007.
- DUSSEL I, CARUSO A, *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Bs. As, Kapelusz, 1999.
- DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Dilemas y desafíos para su transmisión, en NOVEDADES EDUCATIVAS, AÑO 20, N°215**, Bs. As, Noviembre 2008.
- ENTRE RIOS Identidades y Patrimonios (Proyecto Bicentenario), (coord.) María del Carmen Ríos**, Bs. As., Dunken, 2008.
- FRIGERIO G, DICKER A (Comp.), *Educación: ese acto político*, Bs. As, CEM Del Estante, 2005.
- LE MONDE diplomatique. EL ATLAS II “El planeta en peligro”**, Bs. As, 2006.
- PUIGGRÓS A, *Historia de la Educación en Argentina*, Bs. As, Galerna, 1995.
- RANCIÈRE J, *Los nombres de la historia. Una poética del saber*, Bs. As, Edic. Nueva Visión, 1993.
- SARLO B, *Tiempo pasado. Cultura y giro subjetivo. Una discusión*, Bs. As, Siglo XXI, 2005.
- TERIGGI F, *Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio*, Bs. As, Santillana, 1999.

Documentos:

MC y E de la NACIÓN, CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES para la EGB, Bs. As, 1995.

CONSEJO GENERAL de EDUCACIÓN ENTRE RÍOS, DISEÑO CURRICULAR EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA, EGB 1 y 2, 1997.

CONSEJO GENERAL de EDUCACIÓN ENTRE RÍOS, PROYECTO DE ASISTENCIA TÉCNICA A SUPERVISORES Y DIRECTORES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR, 2002.

MEC y T de la NACIÓN, NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS. NIVEL PRIMARIO, Primer y Segundo Ciclo, Bs. As, 2004.

MEC y T de la NACIÓN, Serie Cuadernos para el Aula, Ciencias Sociales, Nivel Primario, Bs. As, 2006.