



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

AREA ARTÍSTICA

➤ **Introducción del Área Artística.**

a) Arte y curriculum escolar

b) Educación Musical

✚ El rol de la Educación Musical y de su docente en la escuela.

✚ Volver a mirar las prácticas.

✚ El enfoque didáctico. Los recursos.

c) Educación Plástica

✚ El rol de la Educación Plástica y de su docente en la escuela.

✚ Volver a mirar las prácticas.

✚ Modos de ver, conocer y representar. Enfoque didáctico.

➤ **Lecturas Curriculares: Organizando la tarea. Cuestiones a considerar a propósito de la planificación.**

➤ **Bibliografía**

INTRODUCCIÓN DEL ÁREA ARTÍSTICA

Arte y Curriculum Escolar

“Contrabandistas de palabras

Los pies de Yang Huanyi habían sido atrofiados en la infancia. A los tumbos caminó su vida. Murió en el otoño del año 2004, cuando estaba por cumplir un siglo.

Ella era la última conocedora del Nushu, el lenguaje secreto de las mujeres chinas.

Este código femenino venía de tiempos antiguos. Expulsadas del idioma masculino, que ellas no podían escribir, habían fundado su propio idioma, clandestino, prohibido a los hombres. Nacidas para ser analfabetas, habían inventado su propio alfabeto, hecho de signos que simulaban ser adornos y eran indescifrables para los ojos de sus amos.

Las mujeres dibujaban sus palabras en ropas y abanicos. Las manos que los bordaban no eran libres. Los signos, sí.” Eduardo Galeano. Espejos. 2008.

Desde el año 1997 contamos con un Diseño Curricular Jurisdiccional que **plantea un enfoque superador de los documentos que lo precedieron. Las disciplinas artísticas aparecen reunidas bajo una fundamentación que las enmarca a partir de sus rasgos comunes y una denominación que define una nueva postura sobre su abordaje.** Comienza a

plantearse la **Educación Artística**. Hablamos aquí de contenidos específicos de cada una de las asignaturas que componen el área, acompañados de procedimientos que muestran la intencionalidad de su enseñanza. Pero lo más relevante es que por primera vez se habla de **Lenguajes Artísticos**. Aparece claramente expresado el desarrollo de determinados procesos a lo largo de la escolaridad a través de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de conocimientos sobre estos lenguajes y sobre las producciones artísticas de diferentes contextos estéticos.

A partir de la elaboración de los NAP de Educación Artística hemos visto la necesidad de analizar comparativamente la historia de nuestros documentos provinciales para establecer el grado de coherencia entre los mismos y de estos con los NAP. Este análisis, a la vez, aporta a una mejor comprensión y revisión de las prácticas escolares.

Como conclusión, a la luz de los nuevos documentos nacionales, podemos reconocer la vigencia de los conceptos trabajados en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales.

En el siguiente cuadro, transcribimos la Fundamentación del Área Artística (Pág. 136 de 1er. Ciclo y pág. 187 de 2º Ciclo- del DCP) que proponemos releer acompañada de citas de distintos referentes pedagógicos que la refuerzan y enriquecen, a la vez que mencionan aspectos nuevos como los lenguajes audiovisuales y multimedias.

Educación Artística

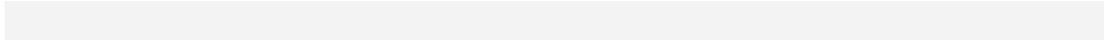
Acerca de la idea de Arte

“El arte constituye un campo de conocimiento que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de los procesos de elaboración y transmisión de sus producciones. En este sentido las producciones estético- artísticas se expresan con distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables que cobran la denominación de lenguajes artísticos, en tanto modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal. Entre ellos puede mencionarse – considerando los desarrollos históricos y las presencias contemporáneas- música, plástica, teatro, danza, lenguajes audiovisuales y multimedia. Dichos lenguajes artísticos son también considerados disciplinas.”Mardones, Marcela. 1ª Mesa Federal de la Educación Artística. BA. 2008

Las manifestaciones artísticas al igual que las lingüísticas, religiosas, científicas, tecnológicas entre otras, constituyen un producto cultural. Como tal se construyen continuamente y han sido y son entendidas de manera diferente en cada cultura y en cada momento histórico-social. Por ello ubicamos al arte en un contexto en el que ha sido creado y al cual afecta, portando una significación particular.

Como medio de expresión, el arte permite al hombre reflejar ideas, imágenes, sentimientos y el mundo que percibe. En la producción artística interjuegan objetividad y subjetividad, realidad y ficción. Se relacionan la sensibilidad, la emoción, la ideología, el intelecto y el esfuerzo con la imaginación, lo que permite generar manifestaciones nuevas y originales. A través del arte, el hombre no copia la realidad, mas bien la reelabora y la representa de manera simbólica y personal.

Las distintas manifestaciones artísticas, la Plástica, la Música, la Expresión Corporal, el Teatro, poseen códigos y normas creados por las diferentes culturas de acuerdo con sus necesidades expresivas. Esas convenciones son las que posibilitan su decodificación y análisis y la comprensión de significados, convirtiéndolas así en medios de comunicación, en lenguajes.



EDUCACIÓN ARTÍSTICA:

El arte en la escuela

“El arte no pertenece a todo el mundo, tampoco es accesible a todos. El arte es accesible sólo a aquellos que cuentan con un suficiente nivel de educación que les permite usar su código para percibirlo y entenderlo en un determinado grado. La percepción no es inocente, pues cuando algo se percibe ya se tiene un conocimiento sobre el fenómeno, adquirido por experiencia o por estudios, pero no es ajeno a quien lo percibe... con mayor conocimiento se percibe mejor y con una percepción más rica y profunda se construye un mejor conocimiento.”
Zátonyi, Marta- Arte y creación- 2007

En la escuela el arte favorece la formación integral del niño a través de la relación permanente y dinámica de aspectos sensorio-motores, afectivos e intelectuales.

La Educación Artística aporta a la educación general conocimientos específicos y relevantes en relación con los lenguajes y los productos artísticos, que no serán abordados por otras áreas curriculares.

“La escuela afronta el desafío de una transformación que la obliga a pensar sus aportes, preservando los saberes y experiencias que considera valiosos, al mismo tiempo que generando espacios para nuevos campos del conocimiento y considerando nuevos modos de encarar los ya existentes.” Mariana Spravkin - *Propuestas para el aula- 2001*

El propósito de este aporte único es desarrollar – a través de la experiencia con cada uno de los códigos- los procesos de producción artística, de percepción estética y de reflexión crítica.

*“Una de las finalidades del arte en la escuela es la de poder ampliar el campo de experiencia estético-expresiva de los alumnos.
Experiencia: como algo personal, grupal y social; según el diccionario “conjunto de saberes que se adquieren con la práctica”;*

Experiencias que sentimos, compartimos y podemos transmitir.

Estética: que puede provocar placer o displacer, que excita la sensibilidad y que tiene una cualidad que la distingue de otras producciones.

Expresiva: cualquier manifestación que muestre los sentimientos, las emociones, las sensaciones, las ideas del ser humano. Alderoqui, Helena- Arte y Currículo- Desde una ciudad con Puerto- 2001

Estas disciplinas contribuyen, por sus características de producción individual y grupal a desarrollar habilidades y actitudes, a orientar elecciones y resoluciones.

Dichos procesos otorgarán al niño la posibilidad de disfrutar de un espectro cada vez más amplio de hechos culturales, y de resignificar y valorar producciones provenientes de distintos contextos, reconociéndose en las de su grupo, región, nación, etc. En una sociedad multicultural es necesario incluir – desde la educación- una visión pluralista y amplia de las construcciones culturales, respetando la diversidad de las mismas.

Al igual que otras disciplinas de la formación general, las artísticas constituyen una posibilidad para todos, ya que para desarrollarlas no se requiere de talentos especiales, sino del despliegue de vivencias, sensaciones, ideas y de la apropiación de conocimientos específicos.

“Para definir el sentido de la enseñanza nos centraremos en cuatro aspectos básicos:

1- Las artes se enseñan y aprenden.

2- Este es un aprendizaje social.

3- La propuesta para la escuela básica es para todos en general y no tiene como objetivo la formación de artistas.

4- Este aprendizaje habilita la construcción del concepto de cultura.” Alderoqui, Helena- Arte y Currículo- Desde una ciudad con Puerto- 2001

Las cuatro disciplinas que integran la Educación artística presentan categorías comunes pero contienen una especificidad de códigos y procedimientos que debe ser respetada y que requerirá un esfuerzo constante de aprendizaje durante toda la escolaridad.

“Los docentes tenemos la responsabilidad de ofrecer situaciones que incluyan los problemas que plantea el aprendizaje de estos lenguajes. La enseñanza de las artes, como cualquier otra disciplina del curriculum, promueve que los alumnos vayan más allá de lo conocido, de su horizonte próximo. Lo importante es definir y seleccionar qué tipo de problemas o cuestiones se proponen desde lo expresivo, lo técnico o lo conceptual.” Alderoqui, Helena- Arte y Currículo- Desde una ciudad con Puerto. 2001

Estos objetivos podrán concretizarse progresivamente a través de experiencias que parten de los lenguajes plástico, musical, corporal y teatral que se encuentran en su entorno

habitual. Dichas experiencias podrán realizarse en forma individual y colectiva en torno a acciones que impliquen organizar, de manera básica en sus producciones, elementos de los distintos lenguajes.

A la vez podrán reconocerlos en repertorios artísticos y culturales más amplios, lo que posibilitará el enriquecimiento de sus percepciones e interpretaciones del mundo.

“Los lenguajes artísticos ofrecen diversos modos de expresar y comunicar las emociones, las ideas, las sensaciones; posibilitan tomar conciencia de la gran diversidad de respuestas posibles ante una misma consigna de trabajo; permiten también una reflexión sobre el trabajo realizado con el fin de volver sobre lo producido para mejorarlo y que responda cada vez mas a la intencionalidad creativa de quien lo hace.” Alderoqui, Helena- Arte y Currículo- Desde una ciudad con Puerto- 2001

EDUCACIÓN MUSICAL

El rol de la Educación Musical y de su docente en la escuela

Manejar una variedad de lenguajes como el visual, el oral, el gestual, el sonoro, el matemático, el tecnológico, nos ayuda a comprender el mundo en su complejidad cotidiana. Posibilita distintas formas de aprehender, de leer el mundo. Permite complementar la representación que tenemos de la realidad. Además, como dice Helena Alderoqui, *“hay cosas, emociones, sentimientos, sensaciones que no se pueden expresar con palabras.”*

Pedirle a un niño que escuche la línea del violín en una obra orquestal es un ejercicio de gran abstracción que necesita una serie de conocimientos previos que debieron desarrollarse a lo largo de la escolaridad. Conocimientos que constituyen los aportes que el docente va a hacer para enriquecer y desarrollar el lenguaje sonoro-musical que el niño trae consigo y que necesita para educar y ampliar su percepción. Del mismo modo en que la correcta pronunciación, la construcción de frases coherentes

y el enriquecimiento del vocabulario de los niños requieren un trabajo sostenido, el lenguaje musical necesita nutrirse día a día. Necesita enseñarse, ya que tiene sus propios códigos y sintaxis.

Desde esta perspectiva cabría reflexionar -en cada escuela- sobre lo que comprende la disciplina Educación Musical y lo que se le solicita al maestro de música que haga, ya que en algunas escuelas aún existen prácticas que están sustentadas por razones que han quedado obsoletas. Prácticas -a veces relacionadas con la *reproducción de modelos*- que conviven con otras nuevas como el uso creativo del lenguaje musical, o con poder decidir, o con conocer diferentes estéticas, o con una mirada más plural de las manifestaciones artísticas, o con una actitud crítica de lo que los medios de comunicación ponen a nuestro alcance.

Es responsabilidad de la Educación Musical en la Escuela Primaria brindar conocimientos en torno al lenguaje musical, a la materia prima que lo compone, a las manifestaciones musicales de su entorno como de contextos cada vez más lejanos, y a los diferentes paisajes sonoros según el lugar y época en que nos situemos.

Volver a mirar las prácticas

Las danzas tradicionales:

Durante el desarrollo de unidades didácticas en relación con la música folklórica de nuestro país o de otros países latinoamericanos aparecen especies líricas y especies coreográficas. Resulta interesante, en ese momento, mostrar o enseñar algunas de las danzas ya que son parte de nuestra cultura, aportan a la expresión e interacción de los niños, y a comprender con mayor claridad rasgos musicales como la forma de la especie.

De todos modos, la Danza no es contenido de Educación Musical sino una disciplina en sí misma. Por ello sería un error convertir la clase de música en un “taller” de danzas tradicionales. Es necesario no perder de vista que el folklórico es un estilo que el alumno tiene derecho a conocer y manejar en su escolaridad primaria pero que también tiene derecho a conocer otros. De ahí la importancia de reflexionar sobre el concepto de cultura, nacionalismo, identidad, identidad cultural y de no excluir de la planificación contenidos específicos y relevantes en pos de jerarquizar el folklore.

La decisión de qué contenidos seleccionar para las propuestas didácticas se suele tomar, si el docente no posee la formación específica, desde algunos saberes que resultan ajenos al Diseño Curricular de Música. Si realizó solamente estudios de Danzas Tradicionales, el abordaje que su especialidad le permite realizar resulta muy acotado, ya que la danza aparece sólo en algunos puntos. Es importante que ese docente pida asesoramiento a su supervisor o se perfeccione a través de las escuelas de música, de bibliografía y de cursos que le aporten los conocimientos que corresponden a la disciplina que tiene a cargo.

La idoneidad de un docente va mas allá de su titulación, implica el manejo profundo de la asignatura y su didáctica, la actualización y la reflexión sobre la práctica.

El abordaje de las danzas en Educación Musical aparece subordinado a la música, por ser la música su objeto de estudio.

El coro escolar:

Hay equipos directivos que exigen la formación del coro escolar. En el Diseño Curricular como en los NAP no existe tal intención en ninguna de las disciplinas. El coro requiere de una cantidad no menor de horas de práctica -con las que no se cuenta- y de la selección de voces que resulta contradictoria con el enfoque de la Educación Musical escolar. También requiere de un docente especializado en Dirección Coral y Técnica Vocal que, de hecho, es una carrera universitaria. Un docente de Educación Musical maneja elementos de la misma para poder trabajar acordemente con los grupos de escuela primaria, para lograr su afinación media, reconocer su tesitura, procurar una educación vocal suficiente para que los niños usen adecuadamente su aparato fonador al cantar o al hablar, para lograr experiencias de canto que impliquen pequeños arreglos vocales de nota pedal, ostinatos melódicos sencillos, quod libets, cánones, canciones a dos voces, etc. Estos conocimientos, que se abordan en la disciplina, no son exclusivos ni excluyentes de otros.

Es un propósito del canto en Educación Musical trabajar con todos los niños de cada curso, tratando de ampliar día a día las posibilidades vocales y expresivas del conjunto y no las de un grupo seleccionado.

La flauta dulce:

La técnica de ejecución de la flauta dulce requiere de mucho tiempo de práctica y de instancias de escucha individual para que el sonido emitido sea correcto y de una calidad aceptable. Por ende, si se trabaja con todo un curso, con cuarenta minutos semanales, se estaría habituando a los alumnos a un sonido no deseable en timbre y afinación. Al no ser objetivo de la Educación Musical en la escuela común la enseñanza de un instrumento, se sugiere utilizarlo como una fuente sonora más. Puede incorporarse dentro de determinados contextos sonoros y musicales, en la confección de pequeños arreglos vocales/instrumentales, donde su intervención sea cuidada y sencilla y para uno ó dos alumnos por vez. El docente irá haciendo rotar su uso entre ellos, tal como se hace con las demás fuentes sonoras disponibles, para que todos realicen la experiencia en algún momento.

Si el proyecto áulico consiste en que el grupo toque la flauta dulce durante todo el ciclo lectivo, se están dejando de enseñar los contenidos del Diseño Curricular, se está privando a los niños de escuchar músicas de calidad que utilizan diferentes instrumentos, y de hacer música con otros medios más allá de la flauta dulce. En síntesis la propuesta resultaría musical y pedagógicamente reducida.

La flauta dulce no es un contenido en sí mismo sino que es parte del contenido **fuentes sonoras**. Es un recurso valioso en tanto permite lograr sonidos de determinadas características dentro de algunas propuestas didácticas, pero no puede ser el único utilizado en cada una de ellas.

La “colaboración” con las otras disciplinas:

A menudo se le pide al docente de Música que enseñe una canción sobre temas puntuales (las vocales, los medios de transporte, los números, el cuerpo, la ecología, etc.). Posiblemente esta canción no sea propicia para el momento pedagógico que se encuentra transitando con el grupo, lo que obliga a hacer un paréntesis en su propio proyecto. Sería conveniente, entonces, que simplemente asesore, oriente en la búsqueda o sugiera una canción a su compañero.

Es necesario comprender que, aún si se decide que sea enseñada por el maestro de Música, de ningún modo se está haciendo una integración de áreas, ya que Música no está interviniendo desde sus contenidos específicos. La canción se seleccionó por su texto para hacer más amena una clase y no por su factura musical.

Es fundamental que la institución tome conciencia de que las solicitudes hechas al docente de Música, que no tienen en cuenta sus contenidos, restan tiempo a este espacio curricular que ya posee una escasa carga horaria.

Los actos y fiestas escolares:

Es importante que todos los niños tengan oportunidad de participar en estas celebraciones a través del trabajo áulico, con las producciones realizadas en la clase de música tales como sonorizaciones de cuentos, canciones con arreglos de ritmo libre y/o medido, ejecuciones rítmicas (vocales o con distintas fuentes sonoras), interpretación de producciones propias, etc.. De esta manera se puede conciliar la enseñanza disciplinar con la actividad cultural que propician estos espacios, evitando el ensayo (en los magros cuarenta u ochenta minutos semanales o en horas extra áulicas) de “números especiales” que no siempre logran guardar coherencia con la planificación anual.

El maestro de Música no es operador de audio (rol a compartir con el resto del equipo docente) ni “preparador de números artísticos” para actos, fiestas o muestras escolares.



El cancionero patrio

“Los espacios para hacer música están acotados y aún acotados, a veces se desaprovechan, y entonces se achican aún más y hasta desaparecen. En la escuela la hora de música es el espacio oficial, institucionalizado, para hacer música. Sin embargo, la hora de música se convierte a veces, si el docente es poco interesado, en hora de recreo, o en hora de memoria, cuando el énfasis está puesto en la repetición de la letra de las canciones patrias o en las biografías de los músicos, o en hora de cálculo para determinar rápidamente y sin equivocarse cuántas semifusas entran en una redonda.

Y sin embargo, la posibilidad de apropiarse de la música sigue latente, y cuando se da la ocasión, se actualiza vigorosa y naturalmente, como una función más del cuerpo. Aparece en los recitales, donde el público corea, o responde, o acompaña la música que baja del escenario. Y aparece siempre que se le deja aparecer... en la hora de música, por ejemplo: basta con que se permita cantar, improvisar, palmear, golpear, desplazarse. Espontánea, naturalmente, grandes y chicos nos apropiamos de la música, si nos dejan apropiarnos.” Teresa Usandivaras -

Es necesario realizar una fuerte reflexión en cada institución sobre el abordaje del cancionero patrio para que no obstaculice el desarrollo de los contenidos curriculares actuales de Música. El sistema educativo, en su origen, encontró una herramienta potente en ella cuando la política nacional decidió unificar a nativos e inmigrantes bajo la fuerza emotiva de símbolos y canciones patrias. Lamentablemente dejó fuera las polcas, schottis, mazurcas, sevillanas, cantes, fandangos, canzonettas, tarantellas, nanas, etc., que hubiera sido tan rico compartir. Si lo que se pretende hoy, en una nueva realidad, es enseñar elementos de los lenguajes artísticos, no se puede optar sólo por conocimientos que, aunque importantes, resultan restringidos y estructurantes. No sirven para elegir libremente qué escuchar y mucho menos sirven para valorar el entorno sonoro, o comprender manifestaciones artísticas de distintos estilos.

En la búsqueda de alternativas - durante talleres realizados con docentes de la provincia- se han recogido los siguientes aportes:

✚ Durante la elaboración del PEI es posible establecer acuerdos de modo que: en Ciencias Sociales se referencie a las canciones patrias con los hechos históricos que mencionan, o como aporte para la caracterización de los próceres a que estén dedicadas; en Lengua se analicen los recursos poéticos y el léxico utilizado y en Música solamente se las cante y se las trabaje desde los contenidos propios de su campo de estudio.

✚ Respecto del tiempo que conlleva la copia de las letras, se sugiere que en el armario de cada aula, desde 3er año en adelante, se guarde una carpeta por alumno con una copia del cancionero patrio. Dicho material puede ser utilizado en el aula para las actividades

previstas y durante el acto o fiesta patria correspondiente como ayuda memoria del texto. Esto favorecerá que los alumnos las entonen con mayor seguridad.

Si la institución decide enseñar canciones patrias que no revisten obligatoriedad, estas se constituyen en responsabilidad de distintas disciplinas para que cobren sentido y los niños comprendan su significado.

El enfoque didáctico

“Formar competencias interpretativas supone favorecer la producción de sentido. Es sabido que el discurso artístico nunca es totalmente agotado desde una interpretación literal. Por el contrario, es propio del arte eludir, ocultar, sugerir, metaforizar. La actitud interpretativa atraviesa la totalidad del proceso artístico: desde el momento de la producción de la obra hasta que ésta, una vez concretada, inicia el diálogo con el público. En este sentido, el realizador también es un intérprete en tanto elige, selecciona, decide los recursos y los criterios con los que cuenta para producir la obra.

Si bien la función de la Educación Artística en el sistema educativo no ha sido centralmente procurar la formación de artistas, el conocimiento de las técnicas, los recursos y elementos formales y su organización, la posibilidad de expresarse, la voluntad comunicativa, cobran especial interés en tanto se orienten a la producción de sentido y a la comprensión, más allá de lo literal, de los diferentes discursos propios del hombre.” Mardones, Marcela – Aportes para el Debate – Agosto 2006

La clase de Música ya no puede pensarse como un lugar de mera reproducción de canciones o ritmos propuestos por el docente, pues no es posible construir un lenguaje sin manipular su materia prima, si no se la explora libremente, buscando distintos resultados y posibilidades, probando distintas combinaciones y organizaciones, a través de consignas claras pero con lugar a diferentes opciones.

Es importante que el niño aprenda en un clima de contención y alegría, con la seguridad de que se puede equivocarse cuantas veces sea necesario, sin que esto implique descalificación. Por eso es fundamental, desde este enfoque, elegir adecuadamente los instrumentos y criterios de evaluación. Por ejemplo puede tratarse de un juego teatral en el que tengan que poner en práctica distintos contenidos musicales aprendidos.

Los recursos:

Cuando se trabaja con niños pequeños es posible utilizar diversos estilos musicales en cada propuesta didáctica. Por ejemplo un adagio para reforzar la apacibilidad de una escena que el docente lea a los niños, y un allegro de carácter chispeante para otras más alegres. De este modo se realizan aproximaciones al contenido **carácter musical**. También pueden realizarse traducciones corporales con fragmentos de jazz instrumental para reflejar cambios de movimiento por evolución o por grado.

Si se trata de alumnos que ya tienen un gusto formado por los medios de comunicación o el barrio, se sugiere tomar lo que ellos traen y comenzar a establecer relaciones con los contenidos y con otros estilos musicales. Considerar sólo lo que los niños traen o les gusta, les cercenaría la posibilidad de conocer otras músicas que no aparecen en los medios de comunicación, y esa es una responsabilidad ineludible del docente de música. Para ello será indispensable recurrir a estrategias que los pongan en contacto con distintas obras hasta que progresivamente las audiciones puedan ser más extensas y con el sólo objeto de escuchar música. Como nexos resultan adecuados algunos temas de fusión o versiones de algunos intérpretes que los alumnos suelen escuchar y que utilizan elementos de distinta procedencia. Un ejemplo claro es la versión de Andrés Calamaro de “El día que me quieras” (Álbum “Tinta Roja”), tango en el que suma a su canto rockero una voz flamenca y una trompeta de color y giros jazzísticos.

En cuanto a las fuentes sonoras, a la hora de trabajar en arreglos u otras producciones sonoras y musicales se pueden utilizar instrumentos convencionales con los que se cuente y objetos de todo tipo tal como lo hacen los músicos callejeros o de escenario como Stomp o Mayumana, o los realizadores de efectos sonoros. Es importante tener en cuenta las características tímbricas de la pieza a interpretar para lograr las sonoridades más aproximadas a las de su contexto. Un ejemplo es “Baguala del plasticón” del Grupo Sonsonando (Canciones y Sonsonancias) donde los instrumentos tradicionales han sido reemplazados por objetos de plástico logrando una gran similitud con los timbres originales.

La producción con el lenguaje musical no sólo permitirá a los alumnos desarrollar un discurso musical sino también acceder progresivamente a la apreciación de obras ajenas, enriquecer expresivamente sus interpretaciones y participar activamente de la vida cultural de la comunidad escolar.

En el presente cuadro comparativo podemos observar los Elementos Constitutivos de la Música o los Códigos del Lenguaje Musical en tres Documentos Curriculares. En él se ve claramente que el modo de presentarlos da cuenta del enfoque adoptado.

TRANSFORMACIÓN CURRICULAR	CBC		DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL	
	1er. Ciclo	2º Ciclo	1er. Ciclo	2º Ciclo
<p>EJE 3: EL NIÑO Y EL HACER</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Conocer los distintos elementos de la música ✚ Expresarse creativamente con los distintos elementos de la música 	<p>BLOQUE1: LOS CÓDIGOS DE LOS LENGUAJES ARTISTICOS</p> <p><u>Contenidos Conceptuales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Ritmo ✚ Melodía ✚ Armonía ✚ Textura Musical ✚ Forma ✚ Carácter <p><u>Contenidos Procedimentales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Reproducción de ritmos y melodías sencillas. ✚ Reconocimiento de frases musicales. ✚ Reconocimiento de géneros vocales instrumentales ✚ Interpretación de temas 	<p>BLOQUE1: LOS CÓDIGOS DE LOS LENGUAJES ARTISTICOS</p> <p><u>Contenidos Conceptuales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Ritmo ✚ Melodía ✚ Armonía ✚ Textura Musical ✚ Forma ✚ Carácter <p><u>Contenidos Procedimentales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Reproducción de cánones y quodlibet ✚ Reconocimiento de frases musicales. ✚ Reconocimiento de antecedente y consecuente ✚ Reconocimiento de géneros vocales e 	<p>EJE N°1 – EL LENGUAJE MUSICAL: SUS CÓDIGOS Y SINTAXIS</p> <p><u>Producción, Interpretación musical y Audición reflexiva en torno a:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Los códigos y las relaciones musicales <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ritmo y relaciones rítmicas ➤ Melodía y relaciones melódicas ➤ Armonía y relaciones melódicas ➤ Textura y relaciones texturales ➤ Forma y relaciones formales ✚ Los códigos y las características estético-expresivas <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tempo 	<p>EJE N°1 – EL LENGUAJE MUSICAL: SUS CÓDIGOS Y SINTAXIS</p> <p><u>Producción, Interpretación musical y Audición reflexiva en torno a:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Los códigos y las relaciones musicales <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ritmo y relaciones rítmicas ➤ Melodía y relaciones melódicas ➤ Armonía y relaciones melódicas ➤ Textura y relaciones texturales ➤ Forma y relaciones formales ✚ Los códigos y las características estético-expresivas <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tempo ➤ Articulación

	populares y folclóricos.	instrumentales  Reconocimiento de música sinfónica y de cámara  Interpretación de temas populares y folclóricos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Carácter ➤ Tono emocional ➤ Dinámica ➤ Articulación ➤ Estilo ➤ Género 	➤ Estilo
--	--------------------------	---	--	----------

Transformación Curricular: Menciona el concepto Elementos de la Música aunque no los contenidos que forman parte de él. Es una enunciación general -que no se secuencian por años o ciclos- pero en su enfoque se percibe un cambio respecto de programas anteriores donde no aparecía la creatividad o se la citaba escasamente. El eje donde se suscribe este concepto se denomina EL NIÑO Y EL HACER (pág.82) lo que nos da la pauta del rol protagónico del niño respecto de la música. La interpretación y la creación a partir del conocimiento de los elementos de la música quedan plasmadas en la manera de redactar los contenidos: *Conocer...* y *Expresarse creativamente...* Resulta novedoso este planteo donde el concepto es precedido de una clara intencionalidad de procedimientos.

Contenidos Básicos Comunes: La caracterización del Bloque 1 (pág. 264 y 265) habla de las producciones de los alumnos con los elementos de los lenguajes artísticos, sin embargo esto no se refleja en los contenidos procedimentales propuestos. El reconocimiento, la reproducción y la interpretación, dan cuenta de la importancia otorgada a la enseñanza y al conocimiento de los contenidos -que se sostiene desde el primer párrafo- pero sólo a través de la audición y la ejecución musical. No se mencionan procedimientos que impliquen improvisación o composición.

En pág. 23 (anteúltimo párrafo) se acota que: “la propuesta de Alcances (IV) de los CBC por bloque y por ciclo se presenta en forma de cuadro para permitir una lectura horizontal que relacione los contenidos a lo largo de los tres ciclos de la Educación General Básica”.

En base a esto, en pág. 288 y 289 se plantea un listado de contenidos conceptuales y luego una enumeración de contenidos procedimentales que acompañan un aspecto de los anteriores. Así es que haciendo dicha lectura horizontal se visualiza un cierto grado de complejización o de incorporación de aspectos nuevos -entre el primer y segundo ciclo- de algunos contenidos.

Diseño Curricular Provincial: Al igual que en los CBC el nombre del Bloque habla de **lenguaje y códigos**. En Transformación Curricular ya se mencionaba el término códigos aunque no lenguajes (pág. 76/77 y 81/82 - TC). En el Diseño Curricular esta idea se ve reforzada al plantearse los elementos de la música como un sistema de relaciones (ritmo y relaciones rítmicas – melodía y relaciones melódicas, etc.).

Por tratarse de un enfoque que toma a la **producción** junto a la **interpretación musical** y a la **audición reflexiva** -como los procesos que se desarrollan en esta disciplina-, siempre aparecen antecediendo a los conceptos organizadores de los contenidos. Para ilustrar esto transcribimos a continuación el ejemplo incluido en el cuadro comparativo:

Producción, Interpretación musical y Audición reflexiva en torno a: Los códigos y las relaciones musicales.

El principal objetivo de este tipo de enunciados es orientar la elección de procedimientos y actividades de las propuestas didácticas, al marcar una intencionalidad y una línea pedagógica de abordaje de los contenidos con el niño como protagonista.

Hablar de audición reflexiva significa ir más allá del reconocimiento auditivo. Explicita la iniciación en la actitud crítica, apunta a que el niño pueda **hablar y opinar** sobre lo que oye, partiendo de los conocimientos adquiridos sobre el discurso musical.

Conocimientos aprendidos a través de la experiencia con el lenguaje musical a través de la producción -entendida en términos de ejecución y composición-. El desarrollo de estos procesos ayudará al niño a lograr el disfrute de distintas manifestaciones artísticas y -como dice Marchán Fiz - intentará “ofrecer las pistas suficientes para que la intensidad del placer que las obras nos provocan no esté reñida con un cierto avance en su entendimiento”.

Quizás la diferencia sustancial de este Diseño respecto de los CBC radica en que en él los contenidos conceptuales no se presentan separadamente como un mero listado de contenidos, sino que como se expresa más arriba aparecen precedidos de una orientación de cómo y para qué se abordan.

EDUCACIÓN PLÁSTICA

Diego no conocía la mar. El padre, Sergio Kovadloff, lo llevó a descubrirlo. Viajaron al sur.

Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos esperando.

Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló antes sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura.

Cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre:

-¡Ayúdame a mirar!

Eduardo Galeano, El libro de los abrazos.

Modos de ver, conocer y representar que se modificaron en el tiempo

“El arte empieza en el momento en que el hombre crea, no como un objetivo utilitario como hacen los animales, sino para representar o expresar” René Huyghe

El arte prehistórico, que se nos reveló hace solo siglo y medio, se lo considera como mensaje, un medio de expresión una forma de contacto y de comunicación entre los hombres, tal vez anterior, incluso al lenguaje. Estos medios son pinturas, o grabados rupestres, figurillas, modelados o esculturas, imágenes o decoraciones sobre los más diversos soportes: pieles o cortezas, huesos, marfil, piedras, o cerámicas. Muchos de estos soportes no han podido llegarnos, destruidos por el tiempo o aun por descubrir.

Pero hubo otro tiempo en la historia de las culturas, en que los objetos de arte se mostraban claramente pertenecientes al universo del arte, ya sea por su factura como por los materiales utilizados. Se trataba de pinturas al óleo (al comienzo logradas con fórmulas celosamente guardadas por el artista que cumplía el papel de investigador y científico), sobre telas o tablas, debidamente enmarcadas, o esculturas realizadas en mármol, piedra o bronce que representaban algo del mundo exterior que por fuerza debía ser reconocido. Durante el período comprendido entre los siglos XIV al XX se supuso que una condición para que una producción fuera considerada obra de arte -dentro de las artes visuales- era la de imitar con fidelidad la realidad.

Hoy nada es tan claro. “Ha llegado a ser evidente que nada referente al arte es evidente” escribió Theodor Adorno, así pareciera que el arte ha llegado a un punto en que renueva su definición.

“El arte es un proceso social y comunicacional que abarca también al público, las estructuras masivas del gusto, las formas de sensibilidad e imaginación vigentes en todas las clases sociales.” (García Canclini, 1981)

¿Esto es arte o no?

La pregunta reviste un carácter filosófico.

En la lógica de cada objeto se trata de definir nada más, ni nada menos, el qué y el para qué del arte.

De allí que buena parte de las obras de arte en la actualidad no necesariamente sean estéticamente placenteras y dejen de lado cuestiones que en otro momento fueron fundamentales, como la armonía del color y la forma. En cambio vemos que lo estético se encuentra *disperso* por todos lados en la vida cotidiana, en el diseño, en la publicidad y en la gráfica.

El filósofo Gianni Vattimo llamó “estetización difusa” a esta ambientación que nos ofrece la vida contemporánea.

Hoy nos encontramos con que una obra puede utilizar el cuerpo del propio artista, como la francesa Orlan, o combinar tubos de luz fluorescente de fabricación industrial de diferentes tamaños, como las del norteamericano Dan Flavin, rezagos o desperdicios con pintura, como las de Berni, utilizar luz como material escultórico, o directamente un tiburón en formol, como el inglés Damián Hirst.

“El aprendizaje artístico no es un aprendizaje en una sola dirección. El aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural. De ahí que la comprensión del aprendizaje artístico requiere que atendamos a cómo se aprende a crear formas visuales que tienen naturaleza estética y expresiva, a como se aprende a ver formas visuales en el arte y la naturaleza y, a como se produce la comprensión del arte” E. Eisner. Educar la visión artística, B.A. Paidós 1997.

“La escuela afronta el desafío de una transformación que la obliga a pensar sus aportes, preservando los saberes y experiencias que considera valiosos, al mismo tiempo que generando espacios para nuevos campos del conocimiento y considerando nuevos modos de encarar los ya existentes”. Mariana Spravkin. Cuestión de imagen. Novedades Educativas 2000

Nuevos modos de ver, conocer y representar

“No podemos ignorar la importancia de “lo visual” en la actualidad. Nuevas tecnologías se incorporan a la escuela, y con ellas otros fenómenos visuales.

La imagen fotográfica, virtual, digital, Internet, dibujos en TV, DVD, que originan nuevos modos de ver, conocer y representar.

La escuela debe incluir otros universos visuales pero -por sobre todo- la plástica debe posibilitar el acceso a conocimientos que permitan decodificar, interpretar y reflexionar críticamente.

Las maneras en que percibimos, significamos y representamos se configuran en un determinado contexto socio-histórico cultural ya que operamos con significados compartidos por la comunidad a la que pertenecemos.

En los lenguajes simbólicos se ponen en juego diferentes modos de conocimiento que constituyen actos de interpretación". (doc. Orientaciones para la Priorización de saberes -2008).

Es necesario habilitar, de algún modo, la necesidad de construir el sentido de la enseñanza de la plástica en la escuela y llevar un registro de dicha construcción. Sustentarla en conocimientos que permitan pensar por dónde se puede actuar y colocar la atención en los procesos de interpretación estético-artístico. Esto incluye establecer saberes vinculados al desarrollo del pensamiento divergente y creativo y al desarrollo de las capacidades espacio-temporal y de abstracción, entre otras.

“No es suficiente la sola presencia de algo para que se convierta en objeto de aprendizaje, y por lo tanto, afirmar que se está trabajando como contenido. EJ. Si bien es ineludible que al dibujar los niños hagan uso de la línea, la forma y el espacio gráfico, ello no es suficiente para decir que “línea, forma, y espacio gráfico” estén siendo objeto de conocimiento. Algunas veces sencillamente “están allí” y su uso no determina aprendizaje alguno.

Entre uno y otra situación media la intención de convertir ese elemento en objeto de indagación, la intención de problematizar alguno de los múltiples aspectos en relación con la imagen”.Spravkin Mariana, Cuestión de imagen. Novedades Educativas 2000.

Volver a mirar las Prácticas

Es imprescindible interrogar, analizar y cuestionar prácticas que se han naturalizado provocadas por condiciones sociales pero por sobre todo, por una cierta visión de los modos en que circula el conocimiento. La noción de sentido es sin duda compleja, diferentes autores la definen con acepciones distintas.

Pero si tan solo nos preguntáramos ¿qué sentido tiene pegar papelitos de color o colorear dentro de grandes números o letras mayúsculas? Hecho este, registrado en cuadernos de clase de primer año de primer ciclo.

Una de las ideas que subyace es que el conocimiento ENTRA POR LOS OJOS, imitando, copiando, observando. De este modo el maestro primero enseña los números y las letras, y en plástica cree que debe dar clases de punto y línea con la misma concepción

La confección de carpetas, un trabajo por clase, dibujos y pinturas donde se apliquen distintas técnicas. En muchos casos son los únicos modos que la escuela ha generado, justificados por la falta de espacio, tiempo y materiales.

¿Qué sentido tiene preparar telones, reproducir imágenes estereotipadas o elaborar guirnaldas, palomas para los actos escolares?. Elaborar “recuerdos” para las distintas festividades: día de la madre, día de la escarapela, etc. La construcción o decoración de objetos en el mero respeto de técnicas paso a paso.

Ilustración de un cuento, o dibujo libre basado en un tema, donde no se aborda ningún contenido disciplinar y no se genera situaciones de aprendizaje, con la idea de “libre expresión, no coartando las posibilidades expresivas y creativas de los alumnos”, produciendo situaciones no deseadas, de desinterés, o en general con recurrencia a imágenes estereotipadas?

Es frecuente justificar la presencia de la plástica en la escuela por razones instrumentales, o subsidiarias de los objetivos de otras áreas.

Pero también es cierto que las artes entraron tempranamente en el currículum de la escuela moderna y formaron parte de un “núcleo” que no se sometió a discusión, y con este modelo se planteó la necesidad de un conjunto de prescripciones concretas sobre los contenidos de la enseñanza que tuvieran por objeto regular, normalizar, y hegemonizar lo que habría de enseñarse.

Si tomáramos como ejemplo para analizar: **el color**, contenido indiscutido en la disciplina, - y sin pretender llevar a la escuela los debates en que se encuentran la física, la neurofisiología, la psicología de la percepción y aún la teoría estética, acerca del mismo- podríamos hacer referencia de una teoría escolar del color distante de estos debates científicos, siendo que la escuela tiene la función de hacer que los alumnos se apropien de una parte socialmente aceptada de esta cultura construida durante siglos.

“La transmisión educativa incluye una serie de fundamentos, representaciones y propiedades comúnmente aceptadas. En síntesis: distingue entre tres colores primarios luz (rojo, verde y azul) y los tres colores pigmento (rojo, amarillo y azul). La mezcla de los colores del espectro es aditiva (luz a luz) y el resultado final sería el color blanco. La mezcla de los colores pigmentos es sustractiva (se quita luz a luz) y el resultado de la mezcla sería negro. Paradoja luz/pigmento. (...) Por su parte, las propiedades vendrían dadas por la luminosidad, la saturación, el tono, etc. Temperatura, pesado o ligero.” (Sánchez y Asensio, 1996: 45/46).

Todos los docentes en ejercicio consideran al color como elemento del lenguaje visual. Se encuentra en toda planificación y proyecto institucional, pero es necesario observar que generalmente se enseña que los colores primarios son tres: amarillo, rojo y azul. Es decir, se trabaja con clasificaciones del color pigmentario, quedando fuera el color luz. Además, al comienzo de la escolaridad, se muestran objetos con color, círculos cromáticos, y más adelante cuadros con escalas de valores, donde se repite la pirámida en la que “todos los árboles son verdes, el sol amarillo y el cielo celeste” etc.

Las instituciones y los docentes reciben los diseños curriculares, que es lo prescripto, pero inevitablemente lo transforman. Se resignifica, se secciona, o se rechaza. Cada nueva propuesta curricular se inscribe en prácticas que la preceden y que contribuyen a determinarla.

Con el ejemplo anterior, queda fuera de la propuesta de enseñanza el objeto de exploración, experimentación, desarrollo de la percepción, representación y conocimientos, que sin dudas son complejos. No es una cuestión de actitud, sino que deviene de teorías que avalan un enfoque disciplinar de enseñanza y aprendizaje.

Analizar el color con toda su complejidad necesita que el **maestro preste atención a muchas operaciones simultáneamente** (Eisner, Elliot), partiendo de lo experimental a la organización intencional, de manchas, de mezclas espontáneas hacia la sistematización de mezclas, de la distribución arbitraria a la organización cuantitativa del color, su uso simbólico y referencial, su organización cuantitativa, predominante y acento. Colores puros, sus mezclas, saturación. Claridad, oscuridad del color: valor; calidez y frialdad: temperatura; relación arbitraria del color y objeto, (color local). Acromatismo, analogías y contrastes de claro y oscuro. Efectos físicos del color: transparencia, opacidad, textura, materia, yuxtaposición, superposición de unidades, etc. Utilización de diversos modos de aplicación del color: pintar, chorrear, frotar, estarcir, mezclar por pigmento o por superposición y transparencia, empastar. **Todos estos componentes tonales del lenguaje desarrollados en diferentes modos de producción, reconociéndolos en distintas producciones y en contextos variados.**

La elección de estos caminos -que pueden parecer complejos-, no requieren más que docentes curiosos decididos a estudiar, analizar y en permanente búsqueda de modos de aplicar esto en la enseñanza.

“Incluir y excluir: es imposible hacer una historia del arte que incluya todo, Internet nos acerca a la percepción de esta posibilidad pero sin lugar a dudas, tramposa. El querer conocer todo y la sensación de alcanzarlo sugiere lo imposible. Saber aprender a buscar y elegir, saber construir una ruta y valorar los hitos, saber penetrar en los mundos y en los tiempos a que se refieren y descifran sus discursos, pero sobre todo, saber qué se elige y se recorre este camino y no otro...la educación y la transmisión cultural deben hacerse cargo de la producción de una ideología que capacita al sujeto para su legítimo aprovechamiento ...o sea, cómo esculpe su propio y responsable gusto y cómo demanda nuevos conocimientos generados y transmitidos por el arte.” –Zátonyi. M. 2007-

Aunque todo currículum define prioridades y realiza exclusiones, de lo que se trata es que estas últimas no devengan en un empobrecimiento decisivo de las oportunidades que ofrecemos a los niños y jóvenes que asisten a la escuela en calidad de alumnos, de tomar contacto con obras de arte y producir arte en sus diversas manifestaciones, en la pluralidad y la especificidad de sus diversos lenguajes. (Flavia Terigi).

LECTURAS CURRICULARES: ORGANIZANDO LA TAREA

Cuestiones a considerar a propósito de la planificación

La tarea de enseñar: problemáticas que atraviesan la vida escolar y merecen decir algo, debatir mucho y lograr algunos acuerdos.

Puestos a organizar la tarea de enseñanza: revisar cuestiones sobre planificación, proyectos, talleres, EDI, programas especiales o nacionales.

El modo de abordaje de los *Diseños Curriculares de Educación Artística* se condice con la integración de contenidos planteada en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, por lo que al enunciarlos en la planificación no resultaría adecuado separarlos.

A continuación transcribimos la Organización y Selección de contenidos del DC de Educación Artística para realizar su relectura con el aporte de citas bibliográficas tal como lo hicieramos con la Introducción del Área.

Organización y selección de contenidos

*La finalidad de la Educación Artística es la de ofrecer una formación integral que le permita al niño conocer, analizar y representar el mundo desde una perspectiva personal y de una manera diferente a la que proporcionan otras áreas de conocimiento. A partir de la práctica con los lenguajes específicos, los contenidos de la Educación Artística se organizarán en base al desarrollo de los procesos de: **producción artística, percepción estética y reflexión crítica.***

“El hacer está considerado por una intencionalidad que guía la selección y el ordenamiento de las acciones¹ y muchas veces en el proceso mismo de trabajo no se tiene la conciencia de la propia intención y la relación con las acciones encaradas. Por eso, generar espacios para la reflexión permitirá a los chicos comprender sus propios procesos de trabajo y su relación con los resultados efectivamente alcanzados.

“Las reflexiones que se producen ‘pensando la acción’ permitirá a los niños apropiarse conceptualmente de la experiencia y de esta manera le será posible utilizar estos conceptos para anticipar y no tener que recurrir al ‘ensayo-error’.

Si no se quiere caer en la acción por la acción misma, es necesario acompañarla de la reflexión, entendida esta no como una teorización sino como un producir conciencia. La acción no es en sí misma conocimiento, pero puede ser considerada como fuente de aprendizaje si se promueven los mecanismos por los cuales los alumnos pueden tomar conciencia de sus intenciones, de las acciones que han elegido en tanto caminos y de los resultados a los que arribaron, estableciendo relaciones entre todos los aspectos.” Spravkin – Enseñar Plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones. Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística, Akoschky, y otros autores, Paidós-1998.

Los contenidos constituirán una referencia para la tarea del docente. Son los que él ha experimentado y tendrá en cuenta a la hora de seleccionar los elementos (medios expresivos,

¹ Brunner, Acción, pensamiento y lenguaje, Madrid, Alianza 1983.

producciones musicales, audiovisuales, canciones, coreografías, guiones, etc.) para la confección del proyecto educativo adecuado, y las estrategias para llevarlo a cabo.

“Las propuestas didácticas deben estar articuladas entre sí de manera de permitir a los alumnos el desarrollo, dominio y refinamiento de habilidades que hagan posible la expresión. El trabajo eventual sólo permite una aproximación primera; las posibilidades de volver sobre cuestiones de algún modo conocidas permitirá mayores alcances, porque cada alumno podrá basarse en su propia experiencia y avanzar más allá.” Spravkin, Mariana

El docente deberá atender la gradualidad en la selección de los contenidos posibilitándole al alumno la construcción de conocimientos en sucesivas aproximaciones y en experiencias progresivamente más complejas.

Volver sobre aspectos sobre los que ya se ha trabajado no quiere decir “hacer lo mismo” o “hacerlo igual”. Es necesario pensar en un tipo de secuenciación en la que las propuestas ofrezcan, gradualmente, mayores niveles de complejidad. Esto es lo que Eisner define como secuenciación. Spravkin, Mariana

Por esta razón no debe forzarse la conceptualización teórica, ya que los contenidos comienzan a desarrollarse en el Nivel Inicial, y continúan haciéndolo a lo largo de la Educación Primaria.

“Por continuidad se alude a la selección y organización de actividades del currículo que hacen posible que los estudiantes utilicen en cada una de las actividades, las habilidades adquiridas en actividades previas.” Eisner, Elliot- Educar la Visión Artística- Paidós-BA- 1995

Los contenidos se han agrupado en ejes, cuya enunciación no implica un orden de secuencia, sino por el contrario, se procurará su interrelación constante.

Por su parte los NAP presentan también una organización en ejes en total concordancia con los del DCJ:

Diseño Curricular	NAP	NAP
-------------------	-----	-----

Jurisdiccional	1er. Ciclo	2º Ciclo
<p>Los lenguajes artísticos: sus códigos y sintaxis.</p>	<p>EN RELACIÓN CON LOS ELEMENTOS DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS</p> <p>EN RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS</p>	<p>EN RELACIÓN CON LOS ELEMENTOS Y LA PRÁCTICA DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS</p>
<p>Las manifestaciones específicas e integradas y su contexto.</p>	<p>EN RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y CULTURA</p>	<p>EN RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y CULTURA</p>

A partir de estos ejes -que abren la paleta de contenidos- el docente realizará su planificación anual para cada año de cada ciclo. Si en ella plantea unidades o propuestas didácticas integradoras de diferentes contenidos y de actividades que promuevan cada uno de estos ejes, se verían favorecidas la continuidad, coherencia, articulación, profundización y complejización en la enseñanza a lo largo de los seis años de escolarización primaria. A la vez, la planificación así pensada, se constituye en un instrumento institucional que intenta garantizar dicha continuidad aún en el caso de que las asignaturas queden temporalmente a cargo de suplentes.

Hay un tiempo que es necesario invertir en la tarea de planificar: la planificación anual es la guía de la carpeta didáctica – ambas indispensables para organizar y simplificar la tarea de un docente que cubre distintos años y ciclos-. En ellas se podrán ir registrando los momentos que atraviesa cada curso, las modificaciones surgidas a partir de la observación de la propia práctica, la búsqueda de nuevos recursos para enriquecer las clases, las respuestas de los niños durante las propuestas de aprendizaje, etc. Esto ofrecerá al docente, sin duda, elementos válidos para interpelar el proceso de enseñanza, producir una evaluación lo más certera posible respecto de la propuesta y del grupo en general, un más profundo conocimiento de cada niño como también delinear su personal camino de capacitación.

Contar anticipadamente con la idea general de lo que se va a desarrollar a lo largo de un ciclo lectivo con un grupo determinado brinda también la posibilidad de pensar con el debido tiempo estrategias, redactar consignas claras que problematicen el contacto con el objeto de conocimiento, que requieran del trabajo en equipo para hallar soluciones y resultados sin la intención de competir.

“Desafiar a un alumno supone proponerle situaciones que él visualice como complejas pero al mismo tiempo posibles, que le generen una cierta tensión, que lo animen a atreverse, que lo inviten a pensar, a explorar, a poner en juego conocimientos que tiene y probar si son o no útiles para la tarea que tiene entre manos, que lo lleven a conectarse con los compañeros, a plantear preguntas que le permitan avanzar...es necesario sustentarla en conocimientos que permitan pensar por donde se puede empezar a actuar. Patricia Sadovsky.”

La siguiente es una propuesta de Planificación Anual que consideramos puede facilitar la mirada global de la tarea del ciclo lectivo y servir de marco para la elaboración de las planificaciones de clases o carpeta didáctica. A la vez, constituye un documento útil para el personal directivo en su tarea de acompañamiento y evaluación del resto de los docentes. Es de suma importancia la elaboración de estas grillas a comienzos del año, para tomar en cuenta - dentro de ella y como parte de las unidades didácticas- las tareas que corresponden a los actos y fiestas escolares, planes y programas nacionales que tengan relación con estas disciplinas u otros proyectos acordados institucionalmente. De este modo se tratará de evitar la interrupción del desarrollo de cada disciplina.

Unidad de trabajo	Objetivos	Contenidos	Actividades y modalidad operativa	Recursos	Producto esperado
Título. Un nombre sugerente, atractivo, de fantasía o no, que dé posibilidades para trabajar contenidos o aspectos de contenidos diferentes	<p>La redacción de los objetivos necesita ser clara y en evidente relación con los contenidos o aspectos de contenidos que se van a abordar, teniendo en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ el grupo destinatario ✚ el momento pedagógico que se halla transitando ✚ sus conocimientos previos ✚ lo que se aspira a lograr en un tiempo determinado ✚ los procesos a desarrollar en cada lenguaje de acuerdo con el enfoque disciplinar 	<p>Los contenidos estructurantes se pueden desagregar en otros que es necesario tener en cuenta para lograr una secuenciación lógica en el proceso de enseñanza.</p> <p>La separación de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales no resulta coherente con el enfoque de las disciplinas del área artística.</p>	<p>Las actividades son acciones que se llevan a cabo para que los alumnos descubran, exploren, representen, utilicen, experimenten, reinventen en la utilización de los contenidos propuestos. Es necesario que las actividades sean variadas para lograr responder a los distintos procesos a desarrollar. Pueden ser, alternativamente y según la edad de los niños, individuales, grupales o colectivas.</p> <p>La intención del docente ha de ser la de ir complejizando las actividades con el mismo material, pero modificando lo que se produce.</p> <p>Deberán plantearse en estricta relación con los contenidos y los objetivos propuestos.</p>	<p>Son aquellos elementos que hacen posible el desarrollo de una propuesta pedagógica. Es imprescindible, a la hora de organizar la tarea, registrar en este apartado aquellos materiales que el docente no puede dejar de tener en el momento indicado, ya que muchas veces el éxito, el fracaso o simplemente el dictado de una clase dependen de ello. Esto evitará las improvisaciones que no siempre suplen lo ausente ni logran cubrir las expectativas que hayamos creado en los niños.</p>	<p>Es importante que los niños tomen conciencia de la importancia de los conocimientos que van construyendo, de que los utilizan con fines expresivos, y de que son capaces de reconocerlos en producciones ajenas. Por ello es necesario ir planteando productos parciales o finales donde puedan integrar algunos de ellos. No hablamos aquí solamente de la realización de productos valiéndose de alguno de los lenguajes artísticos. También puede tratarse, eventualmente, de un comentario, o una investigación. Es decir, poder hablar, escribir y opinar sobre las cuestiones trabajadas.</p>

BIBLIOGRAFÍA

- AKOSCHKY y otros. Artes y Escuela. *Aspectos Curriculares y Didácticos de la Educación Artística*. Paidós-1998
- ALDEROQUI, HELENA- *Arte y Currículo- Desde una ciudad con Puerto-* 2001
- AULAS. *Publicación Educativa de interés general*. Nº 1, 2, 3 y 4. Edición especial. Editada por Edisa S.A. Paraná. 1993.
- ECO, UMBERTO. *Apocalípticos E Integrados*. Ed. Lumen. Buenos Aires. 2004
- EISNER, E. *Educar la visión artística*, B.A. Paidós 1995.
- Cognición y Curriculum. Una visión nueva*. Agenda Educativa Amorrortu Editores.
- GABAS, M. *De Cenicientas y Madrastras Mandonas*. Conferencia Encuentro PIIIE. Paraná. 2006.
- GALEANO, EDUARDO. *El libro de los abrazos*. Siglo XXI de España. 2003
- Espejos*. Siglo XXI de España. 2008
- LURÁ, A Y USANDIVARAS, M. T. *¿De quién es la música?* Libros del quirquincho. Buenos Aires. 1992
- MALBRÁN, SILVIA. *El aprendizaje Musical de los niños*. Actilibro. 1991
- MARDONES MARCELA. Conferencia *Aportes para el Debate* UBA. 2006.
- MARDONES MARCELA. *Conferencia apertura 1ª Mesa Federal de la Educación Artística*. BA. 2008
- MARIANA SPRAVKIN - *Propuestas para el aula-* 2001
- PESCETTI, LUIS. *Taller de animación y juegos musicales*. Ed. Guadalupe. Buenos Aires. 1994

RATTERO, CARINA. *Enseñar, un simple aleteo de mariposas*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

SPRAVKIN, MARIANA *Enseñar Plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones. Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Paidós-1998.

SPRAVKIN, MARIANA, AKOSCHKY, Y OTROS AUTORES. *Cuestión de imagen*. Novedades Educativas 2000

TERIGGI, FLAVIA. *Reflexiones Sobre el Lugar de la Artes en el Curricular Escolar*.

ZÁTONYI, MARTA- *Arte y creación- Los Campos de la Estética.Clave Para Todos* Capital Intelectual 2007.

DOCUMENTOS

MC y E de la NACIÓN, *Contenidos Básicos Comunes para la EGB*, Bs. As, 1995.

MEC y T de la NACIÓN, *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Nivel Primario, Primer Ciclo*, Bs. As, 2007.

CONSEJO GENERAL de EDUCACIÓN ENTRE RÍOS, *Diseño Curricular Educación General Básica, Egb 1 y 2*, 1997.

----- 2008. *Orientaciones para la priorización de saberes*.

EDUCACIÓN FÍSICA

➤ **Una Propuesta Acotada de Diseño**

- 1- Justificación del área: ¿Por qué enseñar educación física en la escuela?
- 2- Propósitos del área: ¿Para qué enseñar educación física en la escuela?
- 3- Propuesta de organización de los contenidos: ¿Qué enseñar? Contenidos
- 4- Orientaciones didácticas: ¿Cómo enseñar los contenidos?
- 5- Orientaciones para la evaluación, acreditación y promoción: Criterios. Instrumentos

➤ **Lecturas Curriculares**

➤ **Bibliografía**

UNA PROPUESTA ACOTADA DE DISEÑO

A fin de avanzar con los procesos de especificación curricular tomamos los siguientes elementos que constituyen una propuesta de modelo de diseño curricular de Educación Física.

Estos elementos son.

- 1- Justificación del área: ¿Por qué enseñar educación física en la escuela?
- 2- Propósitos del área: ¿Para qué enseñar educación física en la escuela?
- 3- Propuesta de organización de los contenidos: ¿Qué enseñar? Contenidos
- 4- Orientaciones didácticas: ¿Cómo enseñar los contenidos?
- 5- Orientaciones para la evaluación, acreditación y promoción: Criterios. Instrumentos

1- JUSTIFICACIÓN

La Educación Física se concibe como una disciplina pedagógica que al realizarse como práctica social, incide en la constitución de la corporeidad y motricidad de los sujetos, en forma contextualizada, como contribución a su formación y en armonía con el ambiente.

El concepto de corporeidad se sustenta en el paradigma de la complejidad y trasciende la idea de cuerpo reducida a sus aspectos orgánico-funcionales. Implica hacer, saber, pensar sentir, comunicar y querer y se pone en juego en la conquista de la disponibilidad corporal y motriz de cada sujeto.

La motricidad es el modo de ser de la corporeidad y en tanto intencionalidad pedagógica, permite a los alumnos concretar sus proyectos integrándose activamente en la sociedad.

Actualmente la Educación Física desde su compromiso con la educación integral, no puede trabajar sólo con la dimensión “física”, sino con seres complejos y multidimensionales. El objeto de estudio central es la “conducta motriz”, concepto unitario y sistémico que considera persona que se mueve, la persona que se desplaza, sus decisiones motrices, sus respuestas afectivas, su noción de riesgo, sus estrategias corporales, la interpretación que haga de la conductas motrices de los demás participantes y de la información que obtenga del medio. Es decir, la dimensión cognitiva, social y afectiva se manifiesta en cada una de las respuestas motrices de cada persona.

“Si no se define una intención del contenido de la Educación Física generadora de la construcción significativa del saber, y se toman taxativamente y excluyentemente los contenidos curriculares ya elaborados que pueden ser didácticamente correctos, pero muchas veces escasamente significativos si no se los relaciona con el conocimiento circulante y las diferentes realidades sociales y culturales en las que se pretende enseñarlos, se perderá el sentido profundo de la educación Física que se propone” (Gómez, J.).

El docente es quien debe realizar esta tarea, pues su microsituación le permite, y al mismo tiempo lo obliga, a darle sentido y significación a los contenidos que seleccionará para orientar la Educación Física de sus particulares alumnos y el particular contexto en el que se desempeña.

Este proceso que comienza para los docentes entrerrianos conlleva una tarea de actualización curricular, de posibilitar un tiempo de reflexión y discusión orientados a la lectura e interpretación de los documentos sobre los N.A.P. de Educación Física para el primer ciclo de la educación primaria.

A partir de la emisión de los NAP, y del compromiso por realizar acciones tendientes a favorecer su estudio, análisis de complementariedad con otros materiales curriculares y, sobre todo, su utilización al definir proyectos de aula y estrategias de enseñanza, se advierte la posibilidad de abrir una profunda reflexión crítica desde la escuela reconceptualizando lo curricular.

2- PROPÓSITOS DEL ÁREA.

- ✓ Favorecer la participación en prácticas corporales y ludomotrices saludables que impliquen aprendizajes significativos, disfrute, inclusión, cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente.
- ✓ Resolución de problemas en variadas situaciones motrices y lúdicas, lo que supone explorar, experimentar descubrir y elaborar múltiples posibilidades de acción, con y sin elementos, en forma individual y colectiva, en diferentes ámbitos, apelando al ajuste global, la diferenciación segmentaria y la combinación de habilidades.
- ✓ Contribuir a la constitución corporal y motriz de los niños en juegos y actividades.
- ✓ Favorecer el descubrimiento y la comprensión global de las posibilidades de movimiento y expresión del propio cuerpo como totalidad en acción.
- ✓ La comprensión, la construcción, la práctica y la revisión de diferentes lógicas de juegos de cooperación y / o de oposición, con sentido colaborativo y de inclusión.
- ✓ Presentar a los alumnos múltiples posibilidades de movimiento del propio cuerpo en acción y en relación con los otros, el espacio, el tiempo y los objetos a través la exploración, descubrimiento y experimentación.
- ✓ Promover la participación en juegos grupales y colectivos: tradicionales, con reglas preestablecidas y cooperativos, favoreciendo la creación, modificación de reglas, espacios y roles.
- ✓ Propiciar el conocimiento de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, de la seguridad personal y de los otros.
- ✓ Promover experiencias corporales/motrices que incidan en la constitución del vínculo con los otros.
- ✓ Generar espacios y situaciones favorables para los vínculos sociales.
- ✓ Favorecer el desarrollo de la comunicación corporal y motriz.
- ✓ Propiciar la exploración y el disfrute del ambiente natural, que posibiliten su experimentación sensible y su conocimiento, cuidado y preservación del mismo.

3- PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

El enfoque curricular plantea un giro hacia una Educación Física que exprese lo multidimensional y lo heterogéneo, en función de una acción educativa que corresponda a las exigencias de un nuevo mundo y un nuevo sujeto. Que replantee sus conceptos, prácticas y estrategias y los reubique en una perspectiva que atienda los procesos de formación personal y

social y potencie hacia nuevas significaciones la dimensionalidad corporal y lúdica del ser humano. Retomar significativamente la dimensionalidad lúdica y corporal del ser humano plantea una crítica a la forma como se han venido asumiendo estas dimensiones de manera instrumental y parcial, para desarrollarlas en sus relaciones con el mundo de la naturaleza y el mundo de la cultura.

Desde este contexto heterogéneo la Educación Física se reorienta en la perspectiva de superar los dualismos y las separaciones entre lo escolar y lo social, entre las diferentes dimensiones del desarrollo humano, entre las prácticas como medios y las prácticas como fines, para plantear un currículo sobre la dinámica misma, esto es, desde procesos de formación, a través de los cuales se expresa y educa el ser humano y se construye cultura. Se fundamenta en la necesidad de atender los procesos de formación del estudiante desde una visión más amplia que la estrictamente motriz, relacionándola con diferentes dimensiones del desenvolvimiento del ser humano que siempre han estado presentes en la enseñanza de la Educación Física pero que ahora se ubican en un primer plano de atención.

Organización curricular: La organización de los contenidos está planteada en tres ejes que representan cada uno, una unidad de agrupamiento y estructuración de los mismos. Sus enunciados constituyen recortes de la realidad humana; mediante ellos, los contenidos propios de la Educación Física pueden ser abordados según una concepción integral, considerando sus dimensiones cognitiva, afectiva, motriz, funcional, relacional y social. Ellos son:

- ✚ I. CORPOREIDAD Y MOTRICIDAD
- ✚ II. CORPOREIDAD Y LUDOMOTRICIDAD
- ✚ III. CORPOREIDAD Y MOTRICIDAD EN EL MEDIO NATURAL

Esta nueva propuesta, no es azarosa sino que responde a la nueva concepción que hoy ressignifica nuestra disciplina con fuertes basamentos epistemológicos. Asimismo esta organización mantiene el criterio y la lógica de los ejes planteados en los NAP.

4- ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

¿Qué hay que tener en cuenta para la enseñanza de los contenidos?

Qué características tiene el contenido y de qué manera facilitar su integración en función de futuros aprendizajes:

✚ A través de la **exploración** se puede profundizar el contenido e incluir en otras situaciones o situaciones más complejas, usado generalmente en este ciclo para las habilidades motoras abiertas.

La exploración es una actividad dirigida, que lleva al descubrimiento, búsqueda, un animarse a hacerlo confiando en sus habilidades a través de la exploración del entorno.

✚ A través de **resolución de problemas** se debe profundizar la observación, ensayo, el poner en juego, la discusión, la organización necesaria para la resolución, entre otras cosas, de manera que la situación planteada sea un verdadero desafío.

La exploración, descubrimiento y experimentación de variadas posibilidades de movimiento del cuerpo en acción son las formas más adecuadas para el logro de una capacidad motriz significativa.

El enfoque metodológico que se le pretende dar al área, desde los N.A.P., contribuirá al desarrollo de la *autonomía e iniciativa personal*. A través de tareas que impliquen resolución de problemas motrices y que incidan sobre los mecanismos de percepción y de decisión, se contribuye al perfeccionamiento de la creatividad, afrontando la búsqueda de soluciones de forma individual o colectiva.

5- ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y PROMOCIÓN

Criterios relativos a la evaluación del alumnado, del programa y de los propios profesores, tanto en los aspectos procesuales como de producto.

Pautas orientadoras en cuanto a:

✚ Objetivos de las actividades de evaluación:

- Ámbitos a evaluar
- Tipo de evaluación. Diagnóstica, procesual.
- Relación con criterios de cualificación de los alumnos (notas, calificaciones).
- Comunicabilidad a los padres, alumnos y demás docentes.

✚ Criterios a emplear:

- Grado de positividad a considerar.
- Cantidad de intentos, pruebas u observaciones.
- Sobre el alumno, sobre el grupo, parámetros de la institución, del programa etc.
- Formas de integrar a los alumnos en el diseño y gestión de las actividades de evaluación.

✚ Instrumentos:

- Recursos materiales.
- Protocolos.

LECTURAS CURRICULARES

El propósito de esta lectura es abordar la implementación de los N. A. P. en el Primer Ciclo de la escuela primaria, tarea ya iniciada en las Jornadas “Prioridades pedagógicas en educación física para la enseñanza primaria”. Este proceso, para los docentes entrerrianos conlleva una tarea de actualización curricular, de posibilitar un tiempo de reflexión y discusión orientados a la lectura e interpretación de los documentos sobre los N.A.P. de Educación Física. Esta tarea permitirá elaborar, recuperar y actualizar el Proyecto Curricular Institucional y el Proyecto Áulico

Objetivos

- ✚ Abordar los NAP como herramientas que complementan otros documentos curriculares aún vigentes.
- ✚ Propiciar la reflexión de los docentes respecto a aquellos aprendizajes considerados prioritarios y su abordaje didáctico.
- ✚ Organizar y secuenciar los aprendizajes priorizados.
- ✚ Generar la revisión de estrategias y recursos posibilitadores de mejores prácticas docentes.
- ✚ Revisar la relación entre los aprendizajes priorizados y la realidad de la enseñanza de la escuela a que pertenece.

NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS 1er. CICLO: ASPECTOS A ANALIZAR

- EJES
- CONTENIDOS

EJE 1: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES LUDOMOTRICES REFERIDAS AL CONOCIMIENTO, EXPRESIÓN, DOMINIO Y CUIDADO DEL CUERPO.

Los ejes organizadores representan una unidad de agrupamiento y estructuración de los contenidos. Sus enunciados constituyen recortes de la realidad humana; mediante ellos, los contenidos propios de la Educación Física pueden ser abordados según una concepción integral, considerando sus dimensiones cognitiva, afectiva, motriz, funcional, relacional y social.

Los NAP plantean tres ejes con expresiones que no son azarosas sino que responden a la nueva concepción que hoy resignifica nuestra disciplina con fuertes basamentos epistemológicos.

Por lo tanto es necesario definirlos siguientes términos:

En el 1° eje la expresión **“prácticas corporales ludomotrices”**, se fundamenta en la postura de la praxiología motriz. En donde el común denominador de las prácticas corporales es la conducta motriz. En toda situación motriz surge una lógica interna singular que lleva a personalizar las acciones motrices asociadas a esa lógica.

La conducta motriz refleja la dimensión cognitiva, afectiva y relacional de la persona que la realiza; remite a la totalidad del ser humano. Los juegos que tienen una misma lógica interna hacen emerger un determinado tipo de conducta motriz.

La Educación Física es una pedagogía de las conductas motrices. Es un quehacer pedagógico dirigido a la optimización de las conductas motrices planteadas en estos ejes. Es decir, abarca los procesos de adaptación de las conductas motrices a una situación motriz determinada.

La conducta motriz se convierte en el objeto de clara importancia para la educación física, ya que ella implica la "organización significativa del comportamiento motor. La conducta motriz es el comportamiento motor en cuanto portador de significado" (Parlebas, 2001), entre los significados más importantes podemos nombrar los siguientes:

- Intención.
- Deseo.
- Percepción.
- Frustración.
- Imagen mental.
- Historia personal
- Proyectos.
- Motivación.

La conducta motriz es la manera subjetiva de interpretar y llevar a cabo las acciones motrices en cada situación ludomotriz, es decir, cada persona que participa en una situación motriz se adapta a las exigencias de su lógica interna mediante conductas motrices, permitiendo conocer la totalidad del ser humano.

Una pedagogía dirigida a optimizar las conductas motrices²:

Al aplicar el paradigma sistémico, cada persona es concebida como un sistema inteligente que funciona como un todo; de modo tal que cuando se activa el cuerpo en su dimensión motriz, es decir en cualquier práctica física, la dimensión cognitiva, afectiva y relacional también adquieren protagonismo.

La Educación Física al dirigir su acción directamente hacia el concepto unitario del alumno, ofrece aprendizajes motores contextualizados, ya que la persona actúa y experimenta su propia vida en cada una de las conductas que protagoniza y desde esa óptica se constata una de las contribuciones más importantes de la educación física: *la pedagogía de las conductas motrices*.

La noción de conducta motriz muestra un camino extraordinario a emprender, cuando se trata de orientar al alumno hacia su mejora y optimización como persona, como ser singular. Parlebas (1981) acuñó este término al asociarlo a la organización significativa de las acciones y reacciones de una persona ante una situación motriz. En el juego, la conducta motriz de cada alumno integra todo aquello que se observa desde el exterior, es decir la manera de realizar una finta, un lanzamiento o un pase a un compañero. Sin embargo, al mismo tiempo y como binomio inseparable, el concepto de conducta motriz también engloba al significado que tiene esa vivencia lúdica para cada uno de los protagonistas en su dimensión afectiva, cognitiva y social.



² Lagardera Otero, F. y otros - Introducción a la praxiología motriz - 2003.

Concepto unitario y sistémico de conducta motriz. La dimensión cognitiva, afectiva y social se manifiesta en cada una de las respuestas motrices de cada persona.

Toda persona concebida como un sistema inteligente, se comporta de un modo distinto en cada juego, ofreciendo conductas motrices singulares. Cualquier conducta motriz informa de la intervención estrictamente física o motriz pero también de la vivencia personal que le acompaña (alegrías, temores, percepciones...), en definitiva, es un fiel reflejo de la manera de estar y de sentir la vida de la persona que actúa.

Atendiendo a lo que se ha apuntado hasta el momento se deducen las siguientes reflexiones recapituladoras:

a) Cada práctica motriz o juego es portador de una lógica interna que hace emerger un conjunto finito de acciones motrices, independientemente de quienes sean sus protagonistas.

b) Cualquier persona al participar en un juego, se adapta a las exigencias de su lógica interna, mediante conductas motrices. La conducta motriz es la manera personalizada de llevar a cabo las acciones motrices asociadas a cada juego.

c) La conducta motriz refleja la dimensión cognitiva, afectiva y relacional de la persona que la realiza; remite a la totalidad del ser humano.

d) Los juegos que tienen una misma lógica interna hacen emerger un determinado tipo de conductas motrices.

e) La Educación Física es un quehacer pedagógico dirigido a la optimización de las conductas motrices planteadas en el proyecto curricular del docente.

Por lo tanto, todo profesor de Educación Física competente tiene asumidos con claridad los objetivos educativos a trabajar, para lo cual en el desarrollo de su programa seleccionará aquellas prácticas físicas que por su lógica interna, permitan activar las conductas motrices que su proyecto pedagógico pretende optimizar.

Por ejemplo si esperamos optimizar las conductas motrices cooperativas de nuestros alumnos, se plantearán situaciones pedagógicas en base a juegos y prácticas con una lógica interna cooperativa. No obstante, en toda situación motriz cabe esperar que se produzcan reacciones perversas o anómalas, pero la función del docente consiste en precisamente detectar estas conductas y reconducirlas. Esta es una cuestión de la tecnología didáctica.

Es decir, a través de su acción pedagógica la Educación Física puede ayudar a las personas a optimizar sus conductas motrices, de modo que actuando así contribuya de modo práctico y eficaz a mejorar la calidad y bienestar de sus vidas.

Esto quiere decir que los educadores tienen que aprender a catalogar y describir conductas motrices, a menos las consideradas óptimas a tenor de sus objetivos educativos, y a establecer los métodos para observar y registrar la aparición de éstas en el

itinerario motor de cada uno de sus alumnos, como una vía accesible y posibilita a un tipo de Educación Física personalizada.

“No existen unas prácticas motrices mejores que otras sino que cada una de ellas responde a un orden interno o estructura que obliga a los participantes a llevar a cabo unas determinadas acciones motrices y no otras”. Es decir, para un determinado valor, sea éste la solidaridad, la cooperación, la competitividad o la generosidad, tienen que programarse situaciones motrices en las que los protagonistas tengan necesariamente que poner en acción conductas motrices congruentes con este valor.

Esta nueva intencionalidad lleva a incorporar entonces la concepción de corporeidad y por consiguiente de motricidad, puesto que el ser humano, cuando se mueve, compromete todo su ser en cualquier expresión que realice, y cada expresión posee un carácter simbólico que surge de su subjetividad y de la relación con otros y con el entorno.

La Educación Física al tomar como punto de partida la motricidad y corporeidad intenta superar aquella concepción que basaba su accionar educativo sólo en el movimiento, entendido como el cambio de posición del cuerpo o de alguna de sus partes, como una manifestación externa, visible, lo que llevaba a poner el énfasis en prácticas de medición, de ajuste a modelos externos, en ocasiones en función del alcance de rendimientos motores estandarizados.

En cambio, una Educación Física pensada desde la motricidad implica intervenir pedagógicamente en la formación de la persona, teniendo en cuenta, además de sus manifestaciones motrices visibles, el conjunto de procesos y funciones -conciencia, inteligencia, percepción, afectividad, comunicación, entre otros- que hacen posible que esas acciones sean realizadas por los alumnos y las alumnas con sentido y significado para ellos.

El concepto de corporeidad se sustenta en el paradigma de la complejidad y trasciende la idea de cuerpo reducida a sus aspectos orgánico-funcionales. Implica hacer, saber, pensar sentir, comunicar y querer y se pone en juego en la conquista de la disponibilidad corporal y motriz de cada sujeto.

La motricidad es el modo de ser de la corporeidad y en tanto intencionalidad pedagógica, permite a los alumnos concretar sus proyectos integrándose activamente en la sociedad.

Para avanzar en el Eje N° 1 se desarrolla “**conocimiento, expresión, dominio, y cuidado del cuerpo**”:

La experiencia corporal, desde las primeras edades evolutivas, se abastece también de contenido emocional y afectivo, lo cual permite que emerjan con mayor facilidad las diversas funciones cognoscitivas y motrices claves para el desarrollo de cada estadio evolutivo. Para llegar a una cierta consolidación de la conciencia corporal, ellas consideran que es fruto de la síntesis entre esquema corporal, (de orden más cuantitativo, e imagen corporal, de orden cualitativo), es imprescindible que el niño ponga en juego el lenguaje del propio cuerpo con el lenguaje de los otros.

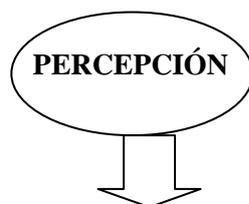
Es indudable que, en la edad infantil, el comportamiento motor, la espontaneidad, el gesto, la postura, son los medios de expresión básicos por excelencia, y por encima de la palabra.

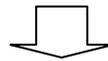
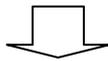
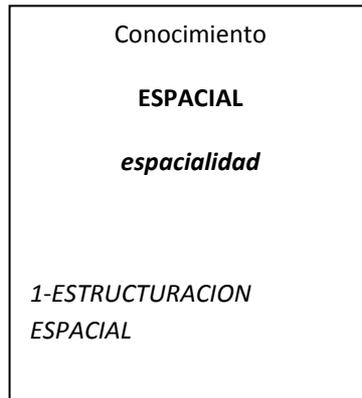
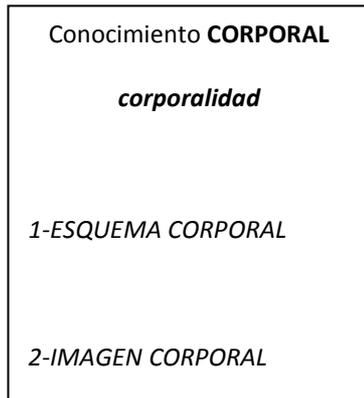
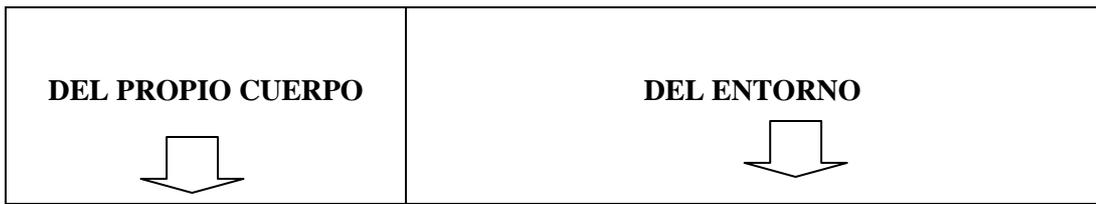
Una vez iniciado nuestro crecimiento como individuos, unido a la consolidación y, al mismo tiempo, la abstracción de nuestro **ESQUEMA CORPORAL**, se van uniendo las imágenes que nos hacemos respecto a nuestro cuerpo, las cuales suelen ser fruto de los espejismos que recibimos tanto de los objetos (mundo objetual) como de los sujetos (mundo social). A raíz de este proceso de conjugación entre las nociones de **ESQUEMA E IMAGEN DE LA CORPOREIDAD**, construimos un nivel de **CONCIENCIA CORPORAL** adecuada a cada edad evolutiva por la que pasamos. Existe una relación recíproca entre el hacer y el registrar o reflexionar; cuanto mayor conocimiento tenga de su cuerpo el niño/a, mejor podrá disponer de él, y así resolver mejor los problemas de movimientos planteados, ya que al construir su imagen puede a través de la percepción registrar y reconocer sus límites y posibilidades, prever y anticipar riesgos y de cuidar su cuerpo.

En forma de generalización podríamos decir que la Educación Física en los primeros cursos debe dirigirse hacia un enriquecimiento motor fruto del desarrollo de las aptitudes perceptivo coordinativas.

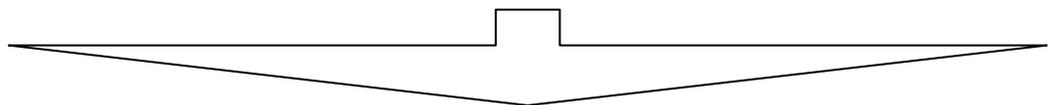
Este proceso implica diferentes ámbitos del comportamiento humano, como puede ser la expresión, el comportamiento lúdico y el competitivo.

COMPONENTES DEL DESARROLLO PERCEPTIVO MOTOR





Ajuste tónico muscular



Al plantear educar al niño desde la perspectiva de su motricidad, se abre ante nosotros un amplio campo de acción que va desde el conocimiento y conciencia que debe adquirir el niño, de su cuerpo, hasta la posibilidad que tiene de moverse eficazmente y a expresarse con ese cuerpo.

Las habilidades motoras

En los NAP las habilidades se constituyen en contenidos sobre los que el docente desarrollará su acción enseñante.

Habilidad motora es la relativa **capacidad** del sujeto para **resolver** las situaciones en forma **eficiente** y **eficaz** a través de sus **acciones motrices**.

Debe entenderse que toda habilidad motora es en principio una habilidad cognitiva y que la adjetivación “motora” o “motriz” sólo destaca la necesidad de la participación corporal activa en la consecución de un fin.

Como las habilidades motoras del niño se concretan en conductas motrices, a menudo se toman ambos términos como sinónimos sin aclarar la diferencia entre los mismos.

En tanto la conducta motriz es una realización concreta que ocurre en acto de cara a una situación, la habilidad motriz es la capacidad que el sujeto posee para resolver con eficiencia y eficacia esa situación a través de esa (u otras) conductas motrices. (Gómez, R.:2004)

Esta distinción es muy importante para nosotros, a la hora de considerar el objeto de nuestra enseñanza. En el plano de la motricidad no nos proponemos enseñar conductas sino habilidades.

Dadas las semejanzas de algunas de sus características y en algunos casos la facilidad de sus combinaciones, se agrupan en locomotoras, no locomotoras y manipulativas. (Seefeldt, 1982)

“La habilidad motriz no es el movimiento”. (Famose, 1992). La habilidad motriz es la competencia para realizar el movimiento en función de fines. Partiendo de la perspectiva de su carácter observables en relación a fines se ha clasificado a las habilidades motrices (particularmente a aquellas de carácter básico detallado en el cuadro anterior) según el espacio recorrido por el sujeto.

Si bien todo movimiento implica una técnica de realización (el modo de ejecutarlo), en el concepto de habilidad motriz destaca más la eficacia en relación al fin a alcanzar y la eficiencia de la realización (menor gasto de energía, falta de movimientos

superfluos), que determinada forma codificada de hacerlo. En el proceso de aprendizaje de las habilidades motrices, la función de organización perceptiva enriquece cualitativamente la toma de información del medio a los efectos de desencadenar el ajuste motor. (Gómez, R. 2004).

En los NAP las habilidades se constituyen en contenidos sobre los que el docente desarrollará su acción enseñante.

Las habilidades motoras básicas se aprenden y ponen en juego desde los dos y tres años hasta los siete años, momento en las que se integran a las habilidades motrices específicas.

Se las denomina elementales o básicas ya que constituyen la evidencia observable de los esquemas cognitivos y motrices generales sobre los que posteriormente el niño construirá habilidades más complejas.

En este ciclo, las habilidades básicas reciben un tratamiento diferenciado.

Por un lado, se estabilizan y perfeccionan, tanto en la economía de movimiento que implica su ejecución como en la operatividad y la eficiencia con que se aplican a variadas situaciones. Por otro, la combinación de dos y de tres habilidades en secuencias de movimiento se constituyen en las acciones características que resuelven las tareas y los juegos.

En la combinación de dos o más habilidades encontramos las denominadas **“habilidades motoras combinadas”** (también llamadas “compuestas” o “cadenas motoras”). Éstas comienzan su construcción aproximadamente en el año previo al ingreso en el primer ciclo, pero alcanzan en este ciclo una forma particular de proyección.

En las actividades de los niños del primer ciclo será necesario reconocer que el "correr" ya puede ser "correr y saltar", "correr-saltar y correr", "correr esquivando, girando, cambiando de direcciones", "correr y lanzar", y que otras acciones se incorporan progresivamente en combinaciones con diferentes niveles de dificultad.

Se buscará priorizar el perfeccionamiento de las habilidades simples ya aprendidas en las etapas anteriores, y el aprendizaje y el control progresivo de las habilidades combinadas por desarrollar en este ciclo. En las actividades de los niños del primer ciclo será necesario reconocer que el "correr" ya puede ser "correr y saltar", "correr-saltar y correr", "correr esquivando, girando, cambiando de direcciones", "correr y lanzar", y que otras acciones se incorporan progresivamente en combinaciones con diferentes niveles de dificultad.

Las habilidades se presentan en este ciclo como situaciones problemáticas a resolver, que sean atractivas y significativas para los niños/as y que no solo eduquen en el ámbito motriz, sino que también en las dimensiones afectiva, cognitiva y social.

Las acciones corporales ludomotrices expresivas y comunicativas:

¿Qué tenemos que aprender de nuestra motricidad?

- reconocer y sentir nuestro cuerpo
- reconocer y sentir nuestras posibilidades de movimiento
- reconocer y sentir el espacio que nos rodea
- reconocer y sentir el tiempo
- reconocer y sentir los objetos con los que nos relacionamos
- reconocer y sentir las personas de nuestro alrededor
- ser capaces de sentir y relacionarnos con nosotros mismos, los otros y los objetos.

Hablar de creatividad lúdica es, evidentemente hablar de **juego**. Y para ello en primer lugar tendremos que diferenciar y analizar los conceptos que tienen relación con el mismo, como son: juego/juegos; juego-ocio-recreo-recreación-trabajo; risa-deseo-simulación; juego/deporte; juego libre - juego dirigido - juego orientado. De manera que sólo partiendo de las aclaraciones conceptuales pertinentes podremos emprender una labor creativa lúdico-motriz.

Reconocimiento, reproducción e invención de estructuras rítmicas

La capacidad de reproducir una estructura a partir de haberla visto o escuchado, está afectada fundamentalmente por la memoria y la inteligencia del niño, a diferencia de la capacidad de sincronización que depende más de factores neuromotrices.

Por ello al comienzo es preferible el uso de cadencias regulares que permitan el ejercicio de la memoria y la capacidad de anticipación, que dichas estructuras facilitan.

Desarrolladas las capacidad de sincronización rítmica a partir de habilidades y estructuras, es posible utilizar el soporte rítmico para el aprendizaje de movimientos acíclicos que implican estructuras rítmicas irregulares, tales como el conejito, la balanza, los lanzamientos. Esto nos permitirá luego cuando en el momento de combinar habilidades motrices básicas entre sí (7 – 8 años), el soporte rítmico acentuará la continuidad dinámica entre dos habilidades. A lo que se denomina capacidad de ritmización. Esta capacidad está relacionada con las de acople de movimiento y diferenciación motriz, según la fluidez en la sucesión temporal de los movimientos.

EJE 2: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES LUDOMOTRICES EN INTERACCIÓN CON EL OTRO.

Prácticas corporales ludomotrices:

Esta postura ideológica, deriva también de la escuela nueva, busca la esencia y originalidad del juego motor. Su máximo representante es Parlebás, quien defiende que la rehabilitación del juego debe ir pareja a la búsqueda de la especificidad de educación física.

Este autor, gran defensor de los juegos tradicionales, fundamenta su obra en la praxiología motriz (ciencia de la acción motriz) y construye siete modelos operativos denominados universales (red de comunicación motriz, red de cambio de roles, red de cambio de subroles, red de interacción de marca, sistema de puntuación o tanteo, código gestémico y código praxémico), para el estudio de la lógica interna de estas prácticas, demostrando que existen juegos tradicionales con una estructura interna tanto o más compleja que los propios deportes. De ahí que sean verdaderas herramientas pedagógicas a considerar.

La clasificación de los juegos o situaciones motrices que aporta Parlebas (1981), establece unos ámbitos o dominios imprescindibles para la educación física. Los criterios de interacción motriz con los otros jugadores (compañero, adversario) y la relación con el medio (incertidumbre) atestiguan la riqueza motriz de las situaciones que originan los juegos.

Según el criterio de interacción motriz se distinguen dos grupos:

A) Las situaciones psicomotrices o en solitario cuya lógica interna no exige tener que interactuar con otras personas. Nadie puede molestarme ni ayudarme, únicamente dependo de mis virtudes. Estos juegos son muy interesantes para hacer emerger conductas motrices asociadas a la automatización de las respuestas, a la repetición y constancia, a la dosificación de las fuentes energéticas (cualidades físicas) y al control del cuerpo.

A este grupo pertenecen, en lo deportivo, las carreras, saltos, lanzamientos, natación, gimnasia rítmica individual, etc., y en el ámbito de los juegos se encuentran por ejemplo la rayuela, distintos saltos, etc. También se incluyen aquí las prácticas introyectivas y todas aquellas que ostentan un objetivo motor expresivo, mimo, danza, ballet, etc.

B) Las situaciones socio-motrices: en las cuales el participante interactúa con los demás.

Se distinguen tres subgrupos de situaciones:

- **Juegos cooperativos** cuya lógica interna orienta a los jugadores a respetar el pacto colectivo, a tomar decisiones de modo compartido, a automatizar acciones colectivamente y a estar en constante comunicación con los otros.

- **Juegos de oposición.** Subdivididos a su vez en:

1. según la estructura de interacción en duelos individuales (uno contra uno), uno contra todos y todos contra todos;
2. según las condiciones de oposición en duelos simétricos (mismo rol para los rivales) y duelos asimétricos (condiciones distintas); y
3. según la estabilidad en la relación con los demás, en oposición estable (no hay cambio de rivales) y oposición inestable (hay cambio de rival).

Las conductas motrices de estos juegos van asociadas a procesos de lectura e interpretación de las acciones de los demás, anticipación motriz, estrategia motriz, toma de decisiones, desafío o competición.

- **Juegos de cooperación-oposición.** Subdivididos a su vez en:

1. según la estructura de interacción en: uno contra todos-todos contra uno; duelo de equipos, N° equipos; juegos paradójicos.
2. según la condición de la interacción: duelo de equipo simétrico y duelo de equipo asimétrico; y
3. Según la estabilidad en la relación con los demás, en juegos de cooperación-oposición estables (los jugadores no cambian de equipo o relación) y juegos inestables (los jugadores cambian de equipo o relación).

Según el segundo criterio de relación con el medio se distribuyen dos dominios o clases de juegos:

- Juegos en un medio estable, en los que la relación del jugador con el espacio no genera incertidumbre, ya que el espacio es regular, conocido, dominado, estandarizado. Aquí las conductas motrices se asocian a la automatización, la repetición, el control y dominio del cuerpo. Es el caso de la mayoría de deportes.
- Juegos en un medio inestable, en los que la relación del jugador con el espacio genera incertidumbre, ya que las condiciones del terreno cambian debido a su irregularidad, su fluctuación. Las conductas motrices se asocian a la toma de decisiones, la estrategia, la anticipación, la inteligencia motriz, la aventura.

Esta es una síntesis de los principales dominios o ámbitos de las situaciones motrices que originan los juegos, para significar que existe un inagotable abanico de opciones de lógicas internas que pueden asegurar una excelente pedagogía de las conductas motrices.

El “abc” de la praxiología motriz se halla en el conocimiento de la clasificación sistémica mostrada; tan sólo hace falta aplicarla con criterio para encontrar un tesoro increíble en el universo de situaciones que ofrece el juego. ¡Dejemos de lado si se juega

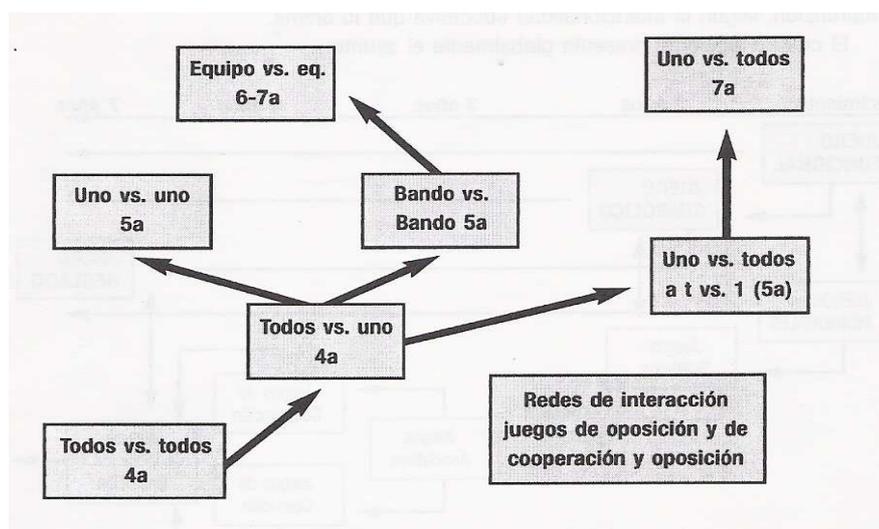
con una pelota, bastón, etc.! ¡Huyamos de pretender justificar que alguno de estos dominios es más importante que los demás! Y vayamos a hacer uso de todas las posibilidades que ofrecen los juegos, a favor de generar una optimización de las conductas motrices deseadas.

Como se ha afirmado, cada dominio de los juegos es portador de un conjunto de procesos o exigencias, asociado a su vez a grupos concretos de conductas motrices.

Haciendo uso de estos principios el educador está en óptimas condiciones para ser coherente a la hora de seleccionar los juegos más apropiados para cada objetivo pedagógico que se proponga educar. Es entonces cuando el siguiente paso supondrá identificar en cada grupo de juegos las conductas motrices ajustadas (correspondientes a las exigencias de la lógica interna que se practica) y las desajustadas (desviadas de los procesos que hace activar la lógica interna de la práctica) para hacer un seguimiento individualizado de cada alumno.

Mediante ese catálogo de conductas motrices, el profesor tan sólo tiene que ir registrando regularmente la tendencia de las conductas motrices que protagonizan sus alumnos para ejercer con congruencia una verdadera Educación Física, optimizando las conductas motrices ajustadas y modificando o sustituyendo las desajustada.

Para finalizar, así mismo nos parece oportuno precisar la evolución de los juegos de oposición y los juegos de cooperación y oposición, como un continuo evolutivo a partir de la complejidad de las redes de interacción que incluyen. La edad figura en cada categoría como momento posible de propuestas de planteo del juego (Gómez, R., 2004)



EJE 3 - PRÁCTICAS CORPORALES LUDOMOTRICES EN EL AMBIENTE NATURAL Y CON OTROS.

El desafío que enfrenta la humanidad hoy, será decisivo para la relación del hombre con el ambiente y la de los hombres entre sí del mañana. No podemos olvidar que a lo largo de la historia el hombre ha utilizado a la naturaleza desde una concepción antropocéntrica, haciendo uso y abuso de ella con el objetivo de satisfacer sus necesidades. La intención es que los niños de nivel inicial se sientan parte de él. Y aprovechar las posibilidades que nos brinda el contacto con la naturaleza y el medio ambiente: que fortalece cada etapa evolutiva, estimula la imaginación de manera ilimitada, nos muestra la existencia de ciclos y la importancia de cada uno de los procesos.

En todas las etapas del aprendizaje el acercamiento a los ambientes naturales nos permite explorar, descubrir, registrar, reflexionar, expresar, aplicar, transferir, evaluar; también posibilita la integración de la humanidad como parte del ambiente en que se vive, sin perder de vista la diversidad y complejidad como la misma vida humana.

Por tanto es menester propiciar la sensibilización y la creación de hábitos y actitudes positivas en los niños, así superar la carencia de éstos en relación con el entorno y darles oportunidades de aprendizaje que su hábitat cotidiano no les proporciona.

A partir de aquí se construyen conocimientos, pero también se generan actitudes hacia el medio, aspecto que se consigue mediante la vivencia y experiencia que deriva del contacto directo, por tanto requiere una adecuada intervención pedagógica, para abordar los diferentes aspectos de la relación de la corporeidad con el ambiente, y también posibilitar la integración de los demás campos del saber.

Las actividades y juegos en contacto con el medio natural suscitan en los niños el placer por la aventura de explorar un medio nuevo, no cotidiano, mundo que proporciona una gama de sensaciones visuales, auditivas, olfativas, táctiles, propioceptivas, a menudo desconocido e inquietante para el niño.

Estas sensaciones van a la vez acompañadas por un alejamiento del niño de su entorno social (padres, instituciones), alejamiento que a la vez lo inquieta y lo estimula, dado que implica la puesta en juego, la redefinición y la reflexión sobre sus interacciones sociales y los contornos y límites de su autonomía. (Gómez, R. 2004)

También se pueden aplicar todo tipo de juegos y habilidades mencionadas anteriormente (cooperativos, oposición, etc.).

Por todo lo expuesto se debe considerar a la naturaleza como un marco privilegiado para la intervención educativa siendo un medio en el que educar pero, fundamentalmente, un medio para el que educar.

BIBLIOGRAFÍA

- AISENSTEIN, A. (2000) *“Repensando la Educación Física Escolar” Entre la educación integral y la competencia motriz*. Ed Novedades Educativas.
- DISEÑO CURRICULAR (1997) EGB 1 y 2 CGE Entre Ríos
- GÓMEZ, R (2004) *“La enseñanza de la Educación Física en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB” Una didáctica desde lo corporal*. Ed Stadium.
- (2003) “ El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices en el niño y el joven” Ed Stadium.
- GÓMEZ, J. (2002) *“La Educación Física en el patio” Una nueva mirada*. Ed. Stadium,
- GRASO, A Y ERRAMOUSPE, B. (2005) *“Construyendo identidad corporal” La corporeidad escuchada*. Ed. Novedades Educativas.
- GRASSO, A. (2001) *“El aprendizaje no resuelto de la educación física” La corporeidad*. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. Y RODRÍGUEZ RIBAS, J. P. (2004). *“La Praxiología Motriz: fundamentos y aplicaciones”*. Barcelona: INDE.
- LAGARDERA OTERO, F. Y BURGUÉS LAVEGA, P. (2003) *“Introducción a la Praxiología Motriz”* Ed. Paidotribo Barcelona.
- LLEIXÁ, ARRIBAS T. (2004), *“La Educación Física de 3 a 8 años”*. 6ª Ed., Barcelona, Paidotribo.
- MORIN, E. (1999). *“La cabeza bien puesta”*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PARLEBÁS, P. (2001) *“Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz”*. Ed Paidotribo.
- PASTOR PRADILLO, J.L. (2007). *Motricidad, ámbitos y técnicas de intervención*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- PASTOR PRADILLO, J.L. (2007). *La identidad profesional como condicionante de la formación del docente de Educación Física*. II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física. Palma de Mallorca, 21-23 febrero. Palma de Mallorca: Universidad de Les Illes Balears (CD-ROM)
- RUIZ PEREZ, L. (1987) *“Desarrollo motor y Actividades físicas”* Ed. Gymnos. Madrid.

- RIGAL, R. (2006). *“Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria”*. Barcelona: INDE.
- SERGIO, M. (2003). *“Para una epistemología da motricidad humana.”* Lisboa: Compendium.
- TRIGO AZA, EUGENIA Y OTROS. (1999) *Creatividad y Motricidad*. Barcelona. Inde.
- TRIGO AZA, EUGENIA Y OTROS.(2001) *Fundamentos de la Motricidad*. Madrid. Gymnos.
- VAYER, P. Y TOULOUSE, P. (1987). *Psicosociología de la acción*. Barcelona: Científico-médica.
- VAZQUEZ, B. Y OTROS. (2005) *“Bases educativas de la actividad física y el deporte”*.Ed Síntesis.