



Consejo General de Educación
Gobierno de Entre Ríos

DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA

2011

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA

DIRECCION DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

AUTORIDADES

Gobernador

Dr. Sergio Daniel Urribarri

Vicegobernador

Dr. José Eduardo Lauritto

Ministro de Gobierno, Justicia y Educación

Cdor. Humberto Adán Bahl

Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos

Presidente

Prof. Graciela Yolanda Bar

Vocales

Vocal Prof. Graciela Rosa Maciel

Vocal Prof. Marta Irazabal de Landó

Vocal Prof. Soraya Flores

Vocal Prof. Susana Cogno

Directora de Educación Primaria

Lic. Analía Diana Matas

Directora de Educación de Gestión Privada

Prof. Inés Patricia Palleiro

COMISIÓN DE DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Equipo Técnico Pedagógico Dirección de Educación Primaria

Lengua: Prof. Gladys Widmer

Matemática: Prof. Alcira García

Ciencias Sociales: Prof. Marina Maidana

Ciencias Naturales: Prof. Ma. Teresa Battistutti

Educación Tecnológica: Prof. Silvia Colliard

Educación Física: Lic. Sara del Porto

Educación Musical: Prof. Marta Gabás

Artes Visuales: Prof. Susana Icasatti

Colaboradores/as en las áreas:

Lengua: Prof. Marta Zamero

Formación Ética y Ciudadana: Prof. Rubén Víctor Pak

Ciencias Naturales: Prof. José Dionisio Árias

Artes Visuales: Prof. Alicia Rosa Cicchitti

Asesora

Lic. Nidia Landi

Colaboradores

Lic. Evelyn Schneider. Dirección de Educación Primaria

Prof. Miriam Hergenreder. Dirección de Educación Secundaria

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

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

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

Melissa Soledad Yonas Fischer. Coordinación de Informática y Sistemas

Laura Lucrecia Dellavedova. Coordinación de Informática y Sistemas

Equipo Administrativo

Equipo Administrativo de la Dirección de Educación Primaria.

INDICE

PRIMERA PARTE

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

SEGUNDA PARTE

1. CUESTIONES DE ENFOQUE Y DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES	
1.1 Caminos de producción y apreciación	45
1.2 La Educación Artística redefine conceptos y sentidos	47
1.3 Dos niveles de educación articulados en un mismo proceso	52
1.4 El ciclo sostiene la continuidad de los procesos	53

1.5 Interrogantes para reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza	56
--	----

PRIMER CICLO

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

SEGUNDO CICLO

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

1. PRESENTACION

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

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

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

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

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

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

Prof. Graciela Bar
Pte. Consejo General de Educación

2. INTRODUCCIÓN: ENSEÑAR Y APRENDER EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

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

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

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

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

Estas innovaciones, requieren de un cambio de paradigma.

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

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

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

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

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

¹ ME. Res. 93/09.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁴ Idem Ob Cit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. ENCUADRE POLÍTICO EDUCATIVO

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

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

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

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

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

⁹ Ibidem. Artículo 260.

¹⁰ Ley de Educación Nacional N° 26.206. Argentina

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

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

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

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

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

Son objetivos de la Educación Primaria¹⁶:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹³ *Ibidem*. Artículo 2°.

¹⁴ Art. 11°.

¹⁵ Art. 29°.

¹⁶ Art. 30°.

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

La citada Ley propone una Educación Primaria que contemple:

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

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

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

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

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

¹⁷ Art. 31°.

¹⁸ Art. 32°.

¹⁹ Art. 33°.

²⁰ Art. 34°.

²¹ Art 58°.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²⁸ Teriggi. Op. cit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Datos al 30 de abril de 2010

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

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

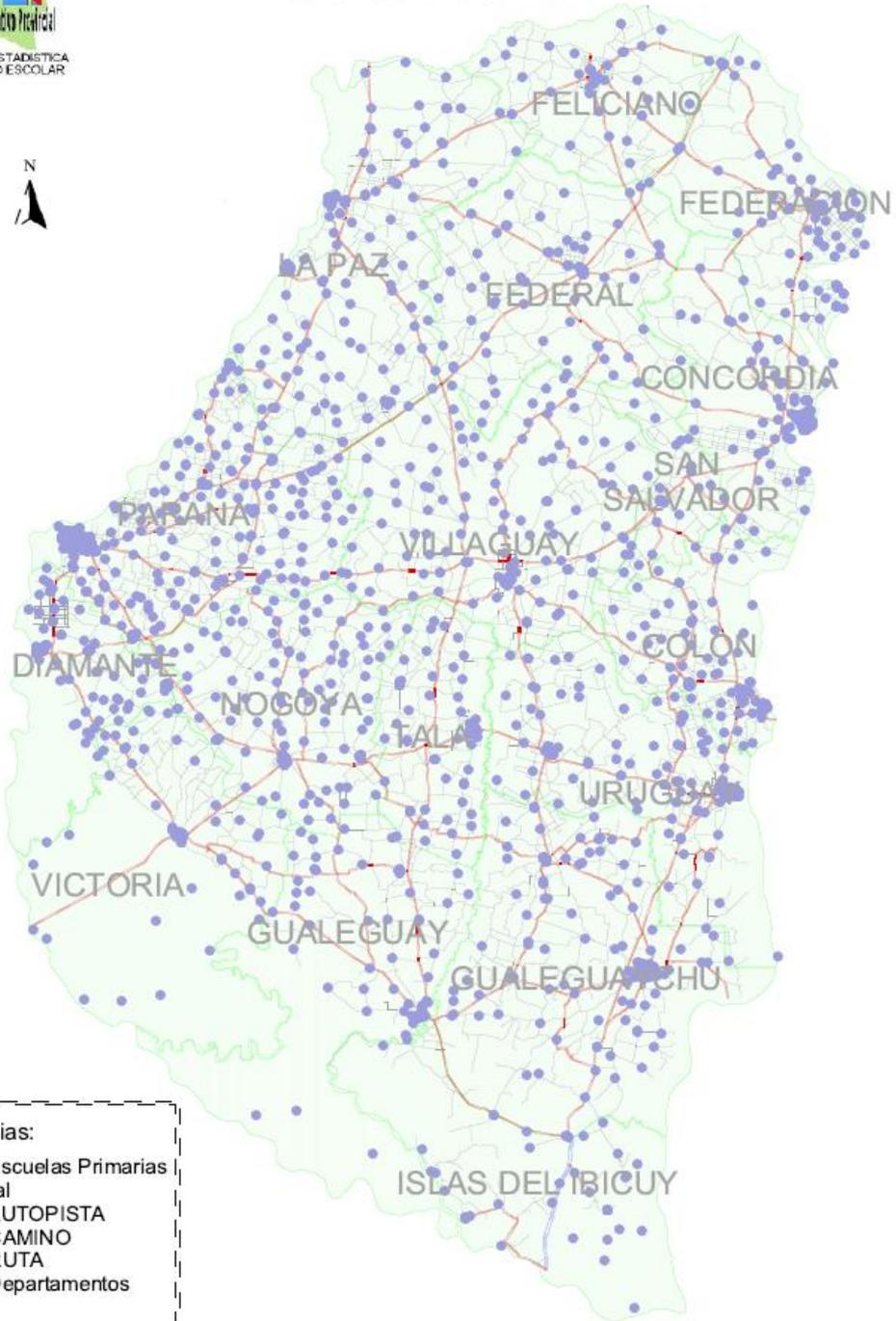
Diseño Curricular de Educación Primaria



ESCUELAS PRIMARIAS DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS

DPTO. ESTADÍSTICA Y CENSO ESCOLAR

Fuente: Relevamiento Anual 2010



5. MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR

5.1 El Currículum

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2. La Institución Educativa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.3 Los sujetos del aprendizaje y de la enseñanza

➤ *El sujeto pedagógico que transita la escuela primaria*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

➤ **El sujeto docente**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

✓ **Sujetos históricos**

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

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

✓ **Sujetos e interculturalidad**

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

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

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

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

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

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

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

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

✓ **Sujetos de derecho**

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

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

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

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

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

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

✓ ***Sujetos y ambiente***

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

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

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

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

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

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

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

✓ **Sujetos y familias**

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

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

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

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

5.4 La planificación como recurso para anticipar y revisar prácticas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.5 La evaluación educativa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³⁷ Op. Cit.

³⁸ Perrenoud, P. (2008): “La Evaluación De Los Alumnos. De La Producción De La Excelencia A La Regulación De Los Aprendizajes”. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.

³⁹ Ibídem.

⁴⁰ CGE. “Documento 4”. 2009

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.7 Formación Ética y Ciudadanía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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

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

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

Infancias y escuela. Revista Iberoamericana de Educación. 2008.

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

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

Documentos Curriculares

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

"Documento 4: Evaluación". 2009

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

7. PROPUESTA CURRICULAR POR ÁREAS

Aspectos comunes que desarrolla cada Área Curricular

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

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

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

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

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

A continuación se mencionan y justifican estos aspectos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8. ESTRUCTURA CURRICULAR

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

Estructura modular de 40'

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

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

Diseño Curricular de Educación Primaria

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

9. DESARROLLO DE CADA ÁREA CURRICULAR

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

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