escuela de maestros

3°

entre maestros 2020

Plan de capacitación docente para el Nivel Primario

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Buenos Aires Ciudad

Vamos Buenos Aires

Ministerio de Educación (MEDGC)
María Soledad Acuña

Subsecretaría de Carrera Docente (SSCDOC)
Manuel Rodrigo Vidal

Dirección General Escuela de Maestros (DGESM)
Oscar Mauricio Ghillione

Equipo de Educación Primaria
Coordinación Pedagógica
Adriana Díaz

Edición
Ana María Mozian

Diseño gráfico
Ricardo Penney, Luna Dannemann

Estimados/as docentes y equipos de conducción:

Con mucha alegría comenzamos hoy un nuevo año de trabajo juntos.

La formación continua y el desarrollo profesional de cada uno de los que formamos parte del sistema educativo son una prioridad fundamental para lograr los objetivos de mejora y transformación que nos proponemos hacia la construcción del futuro de nuestra Ciudad.

Les propongo que a partir de lo trabajado durante estas jornadas sigamos profundizando en contenidos prioritarios y en estrategias de enseñanza innovadoras que permitan que nuestros/as estudiantes estén preparados para aprender a lo largo de toda la vida. El desarrollo sostenido de nuestra comunidad, en un mundo cada vez más dinámico y en constante cambio, requiere que les brindemos las herramientas, conocimientos y oportunidades necesarios para empoderarlos en el desarrollo de todo su potencial.

Desde el Ministerio de Educación seguiremos fortaleciendo la calidad y pertinencia de las propuestas de formación que nos permitan emprender juntos los desafíos que presenta el siglo XXI.

Agradecida por su esfuerzo y participación en las Jornadas «Entre Maestros 2020», los/as saludos afectuosamente.

María Soledad Acuña
Ministra de Educación
Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Queridos/as docentes:

Aprovecho esta jornada de “Entre Maestros 2020” para saludarlos afectuosamente en nombre de la Dirección General de Escuela de Maestros.

Desde la Escuela, nuestro interés es seguir trabajando en la política de formación docente continua de estos últimos años desarrollada principalmente en las Jornadas de trabajo “Entre Maestros”, así como promover la participación de más docentes de todos los niveles del sistema educativo en estas instancias.

Con la intención de poner a disposición de cada uno de ustedes diversas estrategias que puedan colaborar en la desafiante tarea de enseñar, los invitamos a participar de otros espacios de formación ofrecidos por Escuela de Maestros, entre ellos, las propuestas de Oferta Abierta.

Nuestro deseo es que todas estas instancias de formación continua sean provechosas para el encuentro y el aprendizaje entre los y las docentes con la finalidad última de contribuir a alcanzar mejores aprendizajes en nuestros/as estudiantes.

Oscar Ghillione
Director General
Dirección General Escuela de Maestros

La planificación y las prácticas pedagógicas

La tarea de planificación involucra tomar una serie de decisiones que supone abordar cuestiones como: ¿cómo aparecen reflejados los propósitos de la enseñanza para el nivel y el ciclo en la planificación de grado? ¿qué vinculaciones se establecen entre el enfoque para la enseñanza de las diferentes áreas y la planificación de cada grado? ¿la forma de organizar la planificación se relaciona con una mirada sobre el objeto de enseñanza o se limita a una selección de temas y actividades?, ¿cómo se contempla la diversidad del aula?, ¿cómo se plantea el tiempo didáctico?, ¿cuál es el lugar de la evaluación en esa planificación?

En este sentido, se trata de reflexionar sobre las relaciones que hay entre lo que planificamos y lo que efectivamente ocurre en el aula. Todas estas cuestiones tensionan una mirada tecnicista sobre la planificación y la linealidad entre lo que se planifica y lo que se logra concretar.

a. La planificación como hipótesis de trabajo

Podemos pensar la planificación como una **hipótesis de trabajo** que expresa las condiciones en las que se desarrollará la tarea de enseñanza, ofreciendo una especie de **cartografía, hoja de ruta** a la que es posible recurrir para buscar información, **para reorientar el proceso, organizar los tiempos**. Constituye siempre una representación anticipada de un recorrido que puede preverse sólo en parte: la práctica presenta espacios de indeterminación, es decir, situaciones y problemáticas que resultan imposibles anticipar y que requieren de flexibilidad y amplitud de criterios para introducir modificaciones. En este sentido, la planificación como hipótesis de trabajo, como hoja de ruta, supera la concepción de documento acabado y asume un carácter provisional.

b. La planificación como producción escrita

Proponer pensar la planificación como una escritura, y en tanto tal, como un **acto social situado** es una invitación a recuperar el sentido de esta tarea y otorgarle el valor de instrumento que orienta, no sólo la tarea individual (la del docente y el aula), sino también la colectiva, en tanto forma parte de una propuesta institucional. Abordar la

planificación como una práctica de escritura situada supone considerar en primer lugar ¿para qué se hace?, ¿para quién?, ¿desde qué punto de vista?, ¿en qué contexto se inscribirá esta producción? Desde esta perspectiva resulta necesario haber sondeado en las propuestas y las prácticas transitadas por el grupo y la institución destinatarios de la planificación. Es por esto que, aunque podamos tomar como referencias secuencias didácticas ya realizadas, siempre será necesario producir ajustes y adaptaciones considerando las particularidades del contexto en el que se desarrollará. En tanto acto social, supone también pensar en el marco de una comunidad que involucra diversos actores (estudiantes, equipo docente y directivo) con quienes, se sostiene una forma de conversación. En este sentido, la planificación se asume como una práctica social y comunicativa que supone un intercambio con otros.

La planificación, por otra parte, preserva los usos y funciones de la escritura. Por un lado, un **uso instrumental** en tanto es un texto que resulta de utilidad para realizar determinadas tareas del día a día en la escuela, una **función de registro**, de guardar memoria y a su vez involucra **una función epistémica** en tanto la escritura constituye un instrumento de toma de conciencia, de autorregulación intelectual, para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento (Mirás, 2008: 40-41).

En la escritura de la planificación se ponen en juego diversas operaciones de selección, de jerarquización, se establecen relaciones (entre las modalidades organizativas, entre los materiales propuestos, entre las prácticas desarrolladas, entre los diversos modos de organizar la clase), lo cual convierte la escritura en un acto reflexivo que permite profundizar en el conocimiento que tenemos sobre las prácticas aúlicas y avanzar en su construcción.

c. La planificación de ciclo como producción colectiva institucional

Finalmente, se podría considerar a esta hipótesis de trabajo una producción escrita colectiva que supone sesiones de trabajo en conjunto dentro de ciclo y entre ciclo. Como se señala desde el Marco General del Pre Diseño para la Escuela Primaria (1999, pp. 59-61), la organización en ciclos presenta varias ventajas para favorecer el carácter procesual de los aprendizajes y de la enseñanza, respetar la diversidad de los puntos de partida de las y los estudiantes, la organización de equipos de trabajo que comparten la responsabilidad por los aprendizajes, la coordinación pedagógica de la continuidad y progresión de las propuestas de enseñanza. En este marco, la planificación es una herramienta de trabajo que acompaña las prácticas escolares y tensiona la gradualidad y la presión del tiempo escolar en estos procesos.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

9 **La planificación y las prácticas pedagógicas**

11 **La reflexión sobre el lenguaje**

11 ¿Qué entendemos por reflexionar sobre el lenguaje?

12 ¿Cuáles son las especificidades de la reflexión sobre el lenguaje en el primer ciclo?

23 **La reflexión sobre el lenguaje en la planificación**

24 Ejemplo de planificación anual

26 Ejemplo de planificación de un proyecto para iniciar el año

30 **Reflexionar sobre el lenguaje en el marco de situaciones de escritura**

30 ¿Cómo y cuándo se reflexiona sobre el lenguaje en el marco de las prácticas de escritura?

33 Intervenciones docentes en la enseñanza de reflexión sobre el lenguaje

34 La escritura por dictado al docente y la revisión colectiva como instancias privilegiadas para la reflexión

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Coordinación: Silvia Lobello y Jimena Dib

Especialistas: Fernanda Aren, Flavia Caldani, Liliana Cerutti, Vanina Estévez, Silvia Faerverger, Pablo Fassi; Lucía Folcini, María Forteza, Eugenia Heredia, Flora Perelman, Juliana Ricardo, Viviana silveyra, Sandra Storino y Emilse Varela

La planificación y las prácticas pedagógicas

La tarea de planificación involucra tomar una serie de decisiones que supone abordar cuestiones como: ¿qué vinculaciones se establecen entre la planificación del grado y el enfoque para la enseñanza del área para el nivel y para el ciclo?, ¿la forma de organizar la planificación se relaciona con una mirada sobre el objeto de enseñanza o se limita a una selección de temas y actividades?, ¿cómo se contempla la diversidad del aula?, ¿cómo se plantea el tiempo didáctico?, ¿cuál es el lugar de la evaluación en esa planificación? En este sentido, se trata de reflexionar sobre las relaciones que hay entre lo que planificamos y lo que efectivamente ocurre en el aula. Todas estas cuestiones tensionan una mirada tecnicista sobre la planificación y la linealidad entre lo que se planifica y lo que se logra concretar.

Podemos pensar entonces la planificación como una **hipótesis de trabajo** que expresa las condiciones en las que se desarrollará la tarea de enseñanza, ofreciendo una especie de hoja de ruta a la que es posible recurrir para buscar información, para reorientar el proceso, organizar los tiempos. Constituye siempre una representación anticipada de un recorrido que puede preverse sólo en parte: la práctica presenta espacios de indeterminación, es decir, situaciones y problemáticas que resultan imposible anticipar y que requieren de flexibilidad y amplitud de criterios para introducir modificaciones. En este sentido, la planificación como hipótesis de trabajo, como hoja de ruta, supera la concepción de documento acabado y asume un carácter provisional.

Asimismo, la planificación trasciende las paredes del aula y requiere entenderse como un **instrumento institucional**. Para ello, necesita pensarse inscripta en la trayectoria del grupo a la que se destina la propuesta y, en este punto, resulta crucial acudir a la **memoria didáctica** para recuperar las experiencias de aprendizaje brindadas en años anteriores y diseñar las nuevas siguiendo los criterios de **continuidad**, **progresión** y **diversidad**. Como instrumento institucional debe, a su vez, comunicar de manera clara qué proyectos, secuencias y actividades habituales (**modalidades organizativas**) se trabajarán en el año, qué leerán y escribirán los/las alumnos/as en esos contextos (considerando los diferentes ámbitos y variedad de criterios para establecer **recorridos**), en qué **situaciones** (por sí mismos, a través del docente), sobre qué aspectos del lenguaje se va a **reflexionar** y qué instrumentos de **evaluación** se utilizarán para hacer un seguimiento de los aprendizajes.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

El entramado de todas estas dimensiones deberá reflejar la coherencia de la planificación con la propuesta curricular para el área: definir como **objeto de enseñanza y aprendizaje** las **prácticas del lenguaje** supone concebir como contenidos las prácticas sociales que ejercen los lectores, escritores, hablantes y oyentes. Conservar las características que tienen estas prácticas fuera del ámbito escolar es importante para preservar su sentido individual y social en la escuela; para ello, las propuestas deben coordinar **propósitos didácticos** con **propósitos comunicativos.**

Hasta aquí, hemos mencionado los puntos centrales a considerar en la planificación del área, retomando lo ya planteado en los materiales *Entre Maestros* de años anteriores. El desarrollo en profundidad de todas estas cuestiones se encuentra en el ***Diseño Curricular 2019.***

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

La reflexión sobre el lenguaje

¿Qué entendemos por reflexionar sobre el lenguaje?

El ***lenguaje*** es un medio que nos permite:

- construir sentido sobre el mundo y sobre nosotros mismos; y
- comunicarnos con otros/as.

Cuando leemos, escribimos, hablamos y escuchamos ejercemos *prácticas del lenguaje*. Porque el lenguaje es una actividad que realizamos en contextos sociales determinados para cumplir muy diversos propósitos, a partir de intencionalidades más o menos precisas.

La ***reflexión sobre el lenguaje*** consiste en volver sobre el uso que hacemos del lenguaje para convertirlo en objeto de análisis. Reflexión significa "volver sobre" y ello implica ofrecer múltiples situaciones que permitan aproximaciones sucesivas. Por ejemplo, no alcanza con detenerse en el análisis del uso de los "verbos del decir" en un solo texto para que los alumnos comprendan la diversidad de efectos de sentido que provocan estos verbos en ellos como lectores y en los potenciales lectores de sus textos, sino que es en el contacto con múltiples textos que podrán avanzar en la reflexión sobre estos verbos e irán alcanzando un mayor grado de dominio y autonomía en su uso. De ahí que es bien distinto *enseñar a reflexionar sobre el lenguaje* que *enseñar lengua*. Veamos otro ejemplo relacionado con la lectura. Cuando se leen cuentos de un género o se sigue a un autor, nos detenemos en el lenguaje para observarlo y compararlo. Tratamos así de relevar qué recursos de la lengua se usan para contar o para describir en ese género o qué rasgos de estilo tiene ese autor. Lejos de ser un conocimiento declarativo ("las características del género maravilloso son…"), su aprendizaje requiere transitar por múltiples situaciones de lectura, de intercambios sobre lo que se lee, de observaciones y análisis que se van complejizando, del registro de esas ideas provisorias que se van construyendo. La reflexión sobre el lenguaje se convierte así en una herramienta para interpretar más profundamente textos de ese género o escribir a la manera de ese autor.

En cambio, enseñar lengua –como se observa en las propuestas de muchos manuales– consiste en limitarse a realizar clasificaciones (desde tipos de palabras, a reglas

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

ortográficas, definiciones sobre el uso del punto o caracterización de géneros, por dar algunos ejemplos) y propiciar su reconocimiento en los textos sin detenerse a comprender cuál es su papel en lo que se está leyendo o produciendo. En esa propuesta los textos se usan "para practicar", son el medio para enseñar lengua. Esa enseñanza no se dirige a formar lectores y escritores más competentes y críticos porque la lengua queda disociada del uso del lenguaje. Sin ejercer las prácticas de lectura y producción oral y escrita, los conocimientos vinculados con la reflexión sobre el lenguaje pierden sentido, encuadre y alcance.

Otro punto clave a considerar es que reflexionar sobre el lenguaje requiere focalizar en un elemento lingüístico para hacerlo objeto de análisis. Esto implica destacar o poner en primer plano algunos aspectos, mientras que muchos otros quedarán implícitos. Habrá oportunidades, por ejemplo, para volver a los textos a identificar modos particulares de introducir la voz de los personajes y otras en las que la revisión podrá centrarse en las estrategias para conectar las ideas en una narración.

¿Cuáles son las especificidades de la reflexión sobre el lenguaje en el primer ciclo?

Los materiales curriculares de la Ciudad plantean con claridad que la reflexión sobre el lenguaje se sustenta en el uso y está al servicio de la práctica. Se "parte" de los textos para "volver" a los textos: la enseñanza de las prácticas de lectura, escritura y oralidad están en primer plano y los contenidos de reflexión solo adquieren sentido en interacción con ellas. En palabras del *Diseño Curricular 2019*:

> En el primer ciclo, los recursos del sistema de lengua –que tradicionalmente se vinculan con los contenidos gramaticales– aparecen sobre todo como **contenidos en acción**. Están involucrados en las operaciones que los alumnos realizan al resolver los problemas que se les presentan tanto en la organización global del texto como en aspectos más puntuales: en el nivel de los enunciados, de las frases, con respecto al léxico, a las estructuras sintácticas, a la ortografía, a la puntuación, a la distribución del texto en la página, etcétera.
>
> Al tomar decisiones acerca de qué alternativa elegir –entre las muchas posibles– para dar una orden, describir los personajes de un cuento, registrar los libros de la biblioteca, hacer una invitación, escribir una nota informativa para un fascículo, etcétera, **los niños comienzan a evaluar, en el uso, los distintos medios que les ofrece la lengua:** por ejemplo, advierten que hay modos para dar órdenes (modo imperativo); tiempos verba-

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

les para desarrollar las acciones de los cuentos (pretérito perfecto simple) o para detenerlas (pretérito imperfecto, presente); distintas clases de palabras y construcciones para caracterizar al protagonista del cuento (adjetivos, construcciones adjetivas); para titular una noticia (construcciones sustantivas), etcétera.

Se espera que si los alumnos han tenido variadas oportunidades de usar y reflexionar sobre el lenguaje puedan avanzar en sus conocimientos lingüísticos, pero no de una manera declarativa: clasificando formas de la lengua y reproduciendo definiciones, **sino desde una dimensión productiva**: analizando usos reales, proponiendo opciones de recursos de la lengua y estrategias textuales-discursivas e hipotetizando los efectos que esas opciones tienen en la lectura y la comunicación oral en la cual están inmersos. Es el docente quien selecciona qué problema de la escritura es posible descontextualizar y plantear como objeto de reflexión para toda la clase. (*Diseño Curricular 2019*:113)

Es entonces en el marco de los proyectos, secuencias y actividades habituales planificados, que tendrá lugar el trabajo con los contenidos de reflexión sobre el lenguaje involucrados en esas prácticas. El documento curricular los presenta bajo este esquema:

Eje. Reflexión sobre el lenguaje

• Empleo de estrategias y recursos lingüísticos en situaciones de lectura, escritura y oralidad.	• Reflexión sobre el lenguaje en el marco de situaciones de escritura: sobre la adecuación al contexto de producción, sobre los textos (organización, cohesión y recursos gramaticales) y sobre el sistema de escritura.	• Reflexión sobre la ortografía en el marco de situaciones de escritura y adquisición de conocimiento ortográfico.

A continuación, se presentan situaciones que ejemplifican el trabajo con algunos de estos contenidos[1].

Reflexión sobre el empleo de estrategias y recursos propios de un tipo de texto que se va a escribir

Contexto: Estudiantes de 3º grado han leído muchos instructivos de juegos y van a escribir instrucciones para jugar un juego de recorrido. Antes de comenzar, actualizan con la/el docente las características de este tipo de texto y se las dictan para que queden

[1] Para el listado desagregado de contenidos de reflexión sobre el lenguaje en 3° grado, consultar el *Diseño Curricular 2019*, pp. 114-121.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

registradas. El propósito es recurrir a estas anotaciones al producir el texto propio de manera tal que el escrito se adecue a las instrucciones de juegos de circulación social.

Registro de las conclusiones[2]

> Es importante poner todos los elementos, no puede faltar ninguno porque si no, no se puede jugar.
> En la parte donde están los elementos no dice cómo se juega. Empieza con "se necesita", "se juega con" o "para jugar se necesita". En la parte donde dice cómo se juega tiene que estar quién empieza, desde dónde se sale y a dónde se llega. Debe decir qué pasa en cada casillero, si se avanza, se pierde el turno o se retrocede.
> El título va en imprenta mayúscula (...) arriba de todo (...) Después poner con qué se juega separado con comas o uno abajo del otro. En cómo se juega hay números (...) 1º, 2º, 3º.

Contexto: se trata de una situación equivalente a partir de la lectura de muchas recetas de cocina para poder elaborar un recetario con recetas de sus familias.

Registro de las conclusiones[3]:

> Primero van todos los ingredientes con su título. Se pone cada cosa y al lado la cantidad (...) Después se pone (...) cómo se prepara. No hay que amontonar todo. No hay que poner "y... y... y... y". Tampoco "y después... y después... y después". Se pueden poner las cosas que se hacen una abajo de la otra. Se le pueden poner números. También se pueden poner comas y puntos. Comas entre las cosas que se hacen al mismo tiempo y puntos para lo que se hace después.

En ambos casos, luego de la producción del texto propio, será necesario que el/la docente guíe al grupo para revisar el escrito en función de lo registrado en las conclusiones. Por ejemplo, en las recetas, en una primera revisión chequear si la estructura respetó la organización en dos partes propia de este tipo de textos (primero los ingredientes y luego la preparación) y luego podría proponer una nueva relectura para controlar la puntuación según las indicaciones elaboradas por el propio grupo y registradas en el afiche.

---

[2] Extraído de: Castedo, M; Molinari, M. C; Wolman, S. (2000) *Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer ciclo de EGB*. Buenos Aires: Santillana (pp. 125-126).

[3] Op. Cit. p. 139.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Reflexión sobre la puntuación como recurso cohesivo en el marco de situaciones de escritura

Contexto: La planificación de la clase es parte de una secuencia de lectura y escritura sobre una novela. Cada estudiante tiene un ejemplar. Luego de haber renarrado un episodio, la/el docente decide trabajar el uso del punto y aparte en las narraciones, aunque no es el único problema de puntuación que presentan los textos escritos por el grupo[4].

Planificación de la clase

La/el docente propone que, reunidos en parejas, se fijen en el capítulo xx página xx del libro, donde el autor ha puesto puntos y aparte y por qué les parece que lo ha hecho así. Les pide que anoten en un papelito lo que hayan discutido con el/la compañero/a para realizar luego una puesta en común.

Es posible que en el intercambio algunos estudiantes digan que el autor puso punto y aparte para poder respirar. El docente tratará de correr a los/las niños/as de este eje de discusión: *"Cuando leemos en voz alta a veces paramos y tomamos aire como dicen ustedes, pero la mayoría de las veces leemos para adentro, para nosotros mismos y no paramos. El autor no pone los puntos y aparte para que respiremos. ¿Por qué otro motivo les parece que los pondrá?"*

Posiblemente algunos/as niños/as dirán que están puestos para separar cosas distintas, cuando habla de otra cosa. Si ninguno dice esto, la/el docente ayudará a que reparen en que cada párrafo se refiere a momentos distintos y ejemplifica con el texto. Para eso podrá ir releyendo cada párrafo haciendo notar que a lo largo del capítulo van pasando distintos momentos importantes y que cada uno se separa con punto y aparte.

Por último, se elabora una conclusión provisoria referida al uso del punto y aparte en las narraciones. Por ejemplo:

Cuando escribimos cuentos o relatos, el punto y aparte sirve para separar distintos momentos de la historia.

[4] Propuesta tomada de un proyecto coordinado por Silvia Lobello en la Escuela Graduada "Joaquín V. González". Docentes involucrados: Guadalupe Goldard, Nadia Morúa, Mariela Sosa, Marilina Morra. Coordinación académica: Celeste Carli.

También ayudará al grupo a reparar en el uso del punto y aparte después de un diálogo.

"¿Y qué sucede cuando hablan los personajes? Fíjense en la página xx qué pasa después de que habla xxx."

Luego se completaría la conclusión agregando:

También se usa punto y aparte cada vez que termina de hablar un personaje.

En una clase posterior, la/el docente retoma con el grupo las conclusiones elaboradas y les propone que revisen sus renarraciones del episodio teniendo en cuenta lo que saben sobre el uso del punto y aparte. Para ello propone que hagan una doble raya vertical en color rojo en el lugar donde piensan que deben colocarse los puntos y aparte. Esta indicación se basa en que no es necesario dedicar tiempo didáctico para volver a pasar en limpio los textos ya que en este caso se trata de escrituras no publicables (si algún alumno/a quiere hacerlo, se indica que lo haga en su casa). La/el docente ayuda a resolver las dudas mientras trabajan.

Se puede proponer como tarea (o retomar en otra clase) un texto narrativo donde falten los puntos y aparte para que los/las alumnos/as coloquen la puntuación y justifiquen.

En situaciones posteriores de escritura, se volverá sistemáticamente al uso de estas conclusiones para la revisión de los textos mientras que, paralelamente, se continuará con la reflexión sobre otros aspectos textuales que los alumnos deben mejorar.

En este último ejemplo se puede observar la estrategia didáctica propuesta en relación con el camino de adquisición de estos contenidos:

- la situación de escritura planteada requiere el uso de ciertos recursos lingüísticos que implican dificultades para el grupo de estudiantes;
- la/el docente selecciona uno de esos recursos para focalizar la reflexión;
- se sistematiza[5] –aunque sea a través de conclusiones provisorias- lo aprendido sobre su uso;
- se revisan los textos escritos para poner en uso lo aprendido y mejorar las producciones.

[5] Cabe aclarar que no todos los contenidos que aparecen en uso y sobre los cuales se reflexiona en momentos de revisión de los textos, necesariamente serán sistematizados.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Para consultar propuestas de enseñanza
En relación con el uso de conectores, se puede consultar una propuesta de trabajo para el aula en: *Grados de Aceleración 4º y 5º grado, Primer bimestre, Material para el docente,* pp. 24-26. ***Disponible en:***
http://progresionescaba.com.ar/fileprog/4-5%20MPD%20pr%C3%A1cticas%20del%20lenguaje%201%C2%BA%20bim.pdf
Para consultar bibliografía sobre el tema
Ferreiro, E. y otros (1996) "Los límites del discurso: puntuación y organización textual" en *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
Wallace, Y. (2012) *Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes* (tesis de maestría en la UNLP). Disponible en:
http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/20645

Algunas consideraciones en relación con la reflexión sobre ortografía

Para iniciar el análisis del tema, compartimos a continuación un fragmento de un artículo de Ana María Kaufman[6]:

> **Pablo:** A mí me parece bien que *hola* se escriba con hache, porque *ola* sin hache quiere decir otra cosa. Pero, ¿por qué hay que ponerle hache a *hamaca* si *hamaca* sin hache no significa otra cosa? Y con *hormiga* pasa lo mismo...
> **Maestra:** A ver... Si sabemos que *hormiga* se escribe con hache, ¿cómo se escribirá *hormiguero*?
> **Varios:** Con hache.
> **Maestra:** ¿Y *hormiguita*?
> **Pablo:** *(Interrumpiendo con impaciencia.)* Sí, sí... si yo sé que *hormiga* va con hache ya sé que *hormiguero* y *hormiguita* van a ir con hache. Pero... ¿cómo hago para saber que *hormiga* va con hache?
> **Sebastián:** *(Sonriendo.)* Mirá, Pablo, es muy fácil. Vos ahora te fijás bien que *hormiga* va con hache y después, cada vez que tengas que escribir *hormiga*... lo ponés con hache.

Pablo, Sebastián y la maestra apuntan a diferentes aspectos de la ortografía vinculados con el uso de determinadas letras y no otras, aunque suenen igual. Esta normativa

[6] Kaufman, A. M. (2005) "Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento". En: Lectura y Vida Vol. 26, Nº. 3 (pp. 6-8).
Disponible en: ***http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Kaufman.pdf***

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

demanda, por parte del escritor, el despliegue de variadas estrategias para escribir correctamente.

Y continúa diciendo Kaufman:

> ¿A qué responde la postura de Pablo? Él considera que la ortografía tiene sentido cuando está reflejando cuestiones semánticas: si dos palabras suenan igual pero tienen diferente significado, deben escribirse de diferente manera. Es verdad que, en algunos casos, la norma ortográfica indica cómo "marcar" diferencias de significados: tubo/tuvo, cayó/calló, bello/vello. Pero no en todos. Por ejemplo, eso no sucede con llama, del verbo llamar, llama como lengua de fuego y llama, animal cuya lana es muy apreciada...
>
> La respuesta de Sebastián tampoco es antojadiza. En muchas situaciones, la ortografía no se relaciona con aspectos morfológicos, semánticos ni sintácticos de la lengua, sino que refleja una etimología particular, que solo corresponde a una palabra. El escritor, entonces, no puede apelar a regularidades de ningún tipo y el único recurso que tiene para saber cómo se escribe esa palabra es... fijándose bien cuál es la ortografía correcta y después recordarla cada vez que la escriba... tal como dijo Sebastián.
>
> Puede ser interesante, asimismo, prestar atención a la intervención de la docente: ella intenta poner algo de orden frente a una cuestión que parece caótica, intentando rescatar que, aún en esos casos particulares, algo puede inferirse: otras palabras que tengan parentesco léxico, es decir, que pertenezcan a la misma familia, compartirán también la ortografía de la raíz.
>
> No parece sencilla la cuestión... Y no lo es.
>
> Si bien nuestro sistema de escritura tiene una base alfabética, está muy lejos de ser puramente alfabético. En realidad son muy pocas las letras que cumplen con el precepto de la alfabeticidad vinculado con esa relación biunívoca estricta entre un fonema (y sólo uno) y un grafema (y sólo uno). Ya veremos más adelante cuán pocas...
>
> De modo que al docente de primer año se le presenta una situación casi paradójica que podríamos describir de la siguiente manera:
>
> - Si recibe niños que ingresan sin haber comprendido la relación entre nuestro sistema de escritura y la sonoridad del lenguaje, intenta orientarlos en esa dirección. Dicha orientación suele estar nutrida de preguntas como éstas: "¿Como cuál otra palabra te suena 'mariposa'?" o "¿Te parece que 'Luciana' empieza igual que 'lunes', que suenan igual?".

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

- En determinado momento, e intentando resolver problemas que su propia escritura les presenta (Vernon, 1986), esos alumnos llegan a relacionar la escritura con la sonoridad de manera sistemática, primero suponiendo que cada letra representa una sílaba (hipótesis silábica) y luego relacionando letras y fonemas (hipótesis alfabética) (Ferreiro, 1990). A esa altura, el maestro suspira aliviado pensando que su misión está cumplida.
- Pero los problemas no se acaban. Es más, hay algunos que recién comienzan...

En ese nivel de escritura, los chicos creen que nuestro sistema es puramente alfabético, como si consistiera en un código de transcripción de sonidos en el que hay una relación puntual uno a uno entre letras y fonemas y como si el sistema no tuviera otros signos y relaciones entre sus elementos. La escritura que producen no tiene espacios entre las palabras, ni signos de puntuación, ni discriminación entre mayúsculas y minúsculas, ni tildes, y cada letra corresponde a un solo sonido. Por ejemplo, una niña de este nivel de escritura escribió "CETEMEJORES" en una nota en la que le deseaba un pronto restablecimiento a una compañerita enferma ("Que te mejores"). Estas escrituras consideran lo que es estrictamente alfabético, sin comprender que, si bien tiene una base alfabética, nuestro sistema consta de muchísimos elementos que escapan a esa relación. Zapato y sapo tienen la misma sonoridad inicial y llevan diferentes letras; las palabras hola y ola suenan igual y se escriben diferente; *no se aburra* y *no sea burra* no difieren en la emisión sonora y los espacios entre las palabras representan cuestiones vinculadas con el significado; ¿cómo saber si llave se escribe de esa manera o de esta otra –yabe– sin alterar la emisión sonora correcta del castellano que se habla en la Argentina?

Como puede advertirse, la ortografía incluye muchos datos que no son reflejados por la sonoridad; incluye restricciones en el uso de las letras, las tildes, los espacios y los signos de puntuación que se vinculan con aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje.

Los docentes deberán, entonces, ayudar a sus alumnos a abandonar la sonoridad de las palabras como el criterio fundamental para tomar decisiones cuando escriben y transitar otros caminos para poder hacerlo correctamente. Y ésa es la situación paradójica que mencionaba antes: los señalamientos que apuntan a "cómo suena" –que es correcta cuando el niño todavía no advirtió las bases de nuestro sistema de escritura– deberán ser reemplazados por otros que recomienden olvidarse de cómo suena y apelar a otras estrategias para respetar la norma ortográfica. *(Fin de la cita)*

Siguiendo el texto citado, uno de los problemas ortográficos se refiere a qué letras corresponde usar para la escritura convencional de las palabras (ortografía literal). La dimensión del problema puede advertirse si se considera que la correspondencia biunívoca entre fonema y grafema sólo se da para pocas letras, es decir, son pocos los

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

casos en los que para un sonido hay sólo una letra posible y una letra tiene un sólo sonido posible. Por ejemplo, en la variedad rioplatense del castellano, pueden surgir diferentes tipos de dudas ortográficas porque, dicho en términos coloquiales:

- hay letras que suenan igual (siempre o según su posición en la palabra), por ejemplo, B/V, S/C/Z, C/K/Q, I/Y, LL/Y, G/J;
- hay letras que cambian su sonido según la posición, como la R, la C, la G, la Y, o el caso especial de la H (que no tiene sonido delante de vocal, pero que adquiere uno particular cuando forma parte de la CH) y el de la U (que no suena en QUE/QUI ni en GUE/GUI);
- hay letras que en algunas palabras "casi" no pronunciamos (por ejemplo, la D final en palabras como "libertad"), transformamos (la primera E en "peleé) o no diferenciamos (como la N y la M en "envase" y "embudo").

Las convenciones que rigen cuál es la letra que debe colocarse pueden organizarse de la siguiente manera:

Convenciones posicionales	Convenciones morfológicas	Convenciones particulares
La norma ortográfica determina el uso según la posición de la letra en la palabra. Por ejemplo, delante de P va M y no N; para que suene suave delante de E o I, a la G se le agrega una U; no existe RR al inicio de una palabra.	El uso convencional se relaciona con las clases de palabras (como la finalización IVO/IVA de los adjetivos; el grupo ABA en verbos en pretérito imperfecto), los morfemas (prefijos y sufijos) y las relaciones léxicas (familias de palabras).	La escritura depende de razones etimológicas (por ejemplo, la H de harina es el reemplazo en castellano de la F en latín).

En síntesis, según se señala en las *Progresiones de los Aprendizajes* para el segundo ciclo[7]:

Durante muchos años se consideró que enseñar ortografía literal se resolvía enseñando las reglas correspondientes a cada letra: de hecho, en los libros y manuales este tema siempre está organizado alrededor del uso correcto de algunas que se consideran "difíciles".

Más allá de que la mayoría de esas reglas tienen muchísimas excepciones, **esta estrategia didáctica es insuficiente por una razón muy simple: más del 50% de las posibilidades de error que presenta cualquier texto en castellano no responde a**

[7] Consultar versión online en: ***www.progresionescaba.com.ar***

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

dichas reglas. Se trata de palabras que se escriben de esa manera por razones etimológicas y que solo comparten su escritura convencional con otras pocas, pertenecientes a la misma familia léxica.

La heterogeneidad de las razones por las cuales las palabras se escriben de determinada manera y no de otra nos conduce a pensar que las estrategias que se deberán poner en juego para abarcar la correcta escritura de todas las palabras también deberán ser variadas.

El aprendizaje de esta variedad de estrategias es un contenido planteado por el *Diseño Curricular 2019* (pp.120-121). Como orientaciones generales para su enseñanza, se puede considerar:

- Problematizar la ortografía luego de la construcción del principio alfabético del sistema de escritura.
- Seleccionar algunos problemas (principalmente relacionados con la posición, que responden a reglas que resuelven muchas dudas y no tienen excepciones).
- Además de algunas reglas, trabajar parentescos léxicos y listados de palabras de uso frecuente.
- Acordar qué señala el/la docente, cómo, en qué escrituras y qué hace el/la estudiante con esas "marcas".
- Instalar espacios para la revisión y reflexión sobre ortografía.

Para consultar propuestas de enseñanza:

Sobre ortografía:

- "Secuencias de reflexión y sistematización ortográfica", en *Aportes para el desarrollo curricular: Prácticas del Lenguaje, 3er grado* (pp.66-78).
- "Actividades de reflexión y sistematización gramatical y ortográfica" en: *Grados de aceleración 4° y 5° Primer Bimestre Material para el docente* (pp.19-23). Disponible en: ***http://progresionescaba.com.ar/fileprog/4-5%20MPD%20pr%C3%A1cticas %20del%20lenguaje%201%C2%BA%20bim.pdf***

Sobre separación entre palabras:

- Paione, A. y otros (2016) *Reflexión sobre el lenguaje: la separación entre palabras.* Disponible en: ***http://progresionescaba.com.ar/fileprog/separacion_entre_palabras%20provincia.pdf*** [8]

[8] También pueden consultarse extractos en el material de *Progresiones de los Aprendizajes Primer Ciclo*, pp.123-127.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Para consultar bibliografía sobre el tema

- Torres, M. "Apropiarse de las herramientas" en *La educación en nuestras manos.* Disponible en: ***https://www.suteba.org.ar/files/177.pdf***
- Peret, L. (2012) *Situaciones de reflexión y sistematización ortográfica en el primer ciclo* (trabajo de especialización en la UNLP). Disponible en: ***http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26773***

Hemos mostrado algunas situaciones de reflexión sobre el lenguaje que ilustran lo planteado por el *Diseño Curricular 2019*. En los materiales de esta misma serie *Entre Maestros* 2020 pueden consultarse otros ejemplos de situaciones focalizados en diferentes aspectos:

Sobre el sistema de escritura	Sobre el lenguaje que se escribe
• **Reflexión sobre las escrituras que ofrecen dudas, elegir entre varias opciones y justificar las decisiones tomadas** (Cuadernillo de 2º grado): ejemplos a partir de escrituras silábico-alfabéticas y cuasi-alfabéticas. • **Reflexión sobre los modos de corregir escrituras y justificar las decisiones tomadas: borrar letras que sobran, agregar porque faltan, sustituir o desplazar alguna letra** (cuadernillo de 2do grado): ejemplos a partir de escrituras cuasi-alfabéticas. • **Reflexión sobre la ortografía en el marco de situaciones de escritura y adquisición de conocimiento ortográfico** (cuadernillo de 2do grado): ejemplo a partir del uso de G y J.	• **Reflexión sobre los textos: organización, cohesión y recursos** (cuadernillo de 2do grado): ejemplos a partir del análisis de lecturas compartidas (reflexión sobre recursos literarios relacionados con el léxico y ciertas construcciones) y de la revisión colectiva de una renarración (reflexión sobre el uso de diálogo directo). • **Reflexión en situaciones de escritura a través del docente** (cuadernillo de 1er grado): ejemplos a partir de la revisión de un texto producido colectivamente (reflexión sobre recursos del lenguaje escrito para plasmar entonaciones orales).

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

La reflexión sobre el lenguaje en la planificación

Si entendemos entonces, según lo señalado por el *Diseño Curricular*, que los contenidos de reflexión surgen en el marco de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, su lugar en la planificación debe estar estrechamente relacionado con las mismas. Se presentan a continuación, a modo de ejemplo, una planificación anual y la planificación de un proyecto en las que puede observarse este entramado.

Prácticas del lenguaje | Planificación anual para tercer grado | PRIMER PERÍODO: MARZO-JULIO

MARZO | ABRIL | MAYO | JUNIO | JULIO

MODALIDADES DE ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA

SITUACIONES HABITUALES

Biblioteca del aula: Reglamento. Fichaje del material. Ficha individual de lector. Lecturas a través del docente y por sí mismos. Comentarios y recomendaciones orales y escritas entre pares. (Se arma en marzo y se usa todo el año.) **Biblioteca institucional:** Visita y uso (uso anual).
Ambiente alfabetizador: Organización y funcionamiento del aula como ambiente alfabetizador vinculado con los proyectos, situaciones habituales y contenidos de reflexión del periodo. Por ejemplo: agenda de lectura, cuadros comparativos con características de los personajes de los cuentos leídos, frases seleccionadas de los textos trabajados para describir los personajes, conectores temporales, contenidos ortográficos sistematizados, etc.

SECUENCIAS DIDÁCTICAS Y PROYECTOS

Proyecto: Antología de cuentos con animales y trampas
Lectura de cuentos de origen popular. Comparación de versiones literarias y audiovisuales. Escritura de renarraciones y nuevas versiones. Edición colectiva de la antología. Abordaje sistemático del proceso de escritura (planificación, textualización, revisión y edición).

Recorrido de lectura sobre historietas de un mismo autor
Lectura por sí mismos de historietas. Lectura a través del docente de biografías y entrevistas. Escritura colectiva de una biografía.

SITUACIONES DE REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE EN EL MARCO DE LAS MODALIDADES DE ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA

Reflexión sobre el sistema de escritura: Revisión de escrituras con sílabas complejas (CCV, CVC, CVV). Situaciones de reflexión sobre contenidos ortográficos: separación entre palabras; revisión de uso de mayúsculas en nombres propios y al comienzo de la oración; reglas sin excepción relacionadas con la posición (ej: “mp”,”nv” y “mb”, uso de “r” y “rr”, “que, qui”, “gue-gui”, “b” más consonante).
Reflexión sobre el lenguaje escrito: Organización global y recursos propios del texto que se va a escribir: personajes prototípicos (burlador/burlado), sucesión temporal y causal de los hechos; caracterización de personajes; inclusión de descripciones; voces de los personajes; léxico de los cuentos. Algunos procedimientos de cohesión en los textos que se escriben: puntuación; conectores distintos a “y / entonces”; formas de mantener la referencia (sustituciones léxicas y supresiones). Texto y paratexto de la antología. En relación con la biografía: organización global, procedimientos de cohesión, uso de los verbos.

SITUACIONES PARA VALORAR Y REFLEXIONAR SOBRE LOS PROGRESOS

Relevamiento del punto de partida: A partir del primer cuento trabajado en el proyecto o de un cuento ya conocido, relectura por sí mismos del texto y resolución de diferentes consignas. Reescritura por sí mismos de un fragmento del cuento (análisis de la coherencia, cohesión y recursos literarios).
Reflexión: separación de palabras, uso de mayúsculas, escritura correcta de palabras de uso frecuente y con reglas sin excepciones.

Identificación de los avances de los/las estudiantes
En las situaciones habituales: Fichado de libros de la biblioteca del aula: autor, título, ilustrador, colección, editorial.
En el marco del proyecto: Colección de trabajos (planificaciones, primeras versiones y revisiones de renarraciones, descripciones de personajes, etc.).
Pausa evaluativa: al finalizar el proyecto (inicios de junio), a partir de un cuento con trampas, pausa evaluativa con la misma estructura que la utilizada para relevar punto de partida.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

SEGUNDO PERÍODO: AGOSTO-DICIEMRE

AGOSTO | SEPTIEMBRE | OCTUBRE | NOVIEMBRE | DICIEMBRE

MODALIDADES DE ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA

SITUACIONES HABITUALES

Biblioteca del aula: Lectura de una novela por capítulos (por ejemplo: *Alicia en el País de las Maravillas/ Peter Pan/ Los viajes de Gulliver/ La historia interminable/ Las brujas*).
Lectura de algunos capítulos por parte del docente y otros por sí mismos. Escrituras en torno a lo leído.
Biblioteca institucional: Visita y uso (uso anual).

Lectura de noticias: Seguimiento de un tema de interés en la prensa, medios digitales y noticieros. Comparación de una misma noticia en diferentes medios.

Ambiente alfabetizador: Actualización en función de los proyectos, situaciones habituales y contenidos de reflexión del periodo. Por ejemplo: notas para el seguimiento de la novela en capítulos, agenda de lectura de obras de teatro, información sobre el tema de estudio, conocimientos ortográficos sistematizados, etc.

SECUENCIAS DIDÁCTICAS Y PROYECTOS

Leer y escribir para aprender (en articulación con un tema de "Conocimiento del mundo"). *Ejemplo:* Inmigrantes. Lectura en distintas fuentes, toma de notas, elaboración de una entrevista, elaboración de cuadros comparativos, escritura de conclusiones. Comunicación de lo aprendido a un destinatario definido (ej., compañeros de otro grado).

Teatro leído. Lecturas colectivas y en pequeños grupos de textos teatrales. Posibles productos:
A) Selección de una obra y producción de un radioteatro a partir de un texto teatral elegido.
B) Presentaciones de teatro leído para un auditorio.
C) Producción o adaptación de una obra de teatro para títeres y puesta en escena para un auditorio.

SITUACIONES DE REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE EN EL MARCO DE LAS MODALIDADES DE ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA

Reflexión sobre el sistema de escritura: Se continúan los contenidos vistos en el primer período. Resolución de dudas ortográficas por reglas sin excepción, parentescos lexicales, palabras memorizadas, uso del diccionario.
Reflexión sobre el lenguaje escrito: Focalización en aquellos aspectos de la escritura de textos que hayan presentado mayores dificultades en la pausa evaluativa de junio. Organización global y recursos propios del género que se va a producir.

SITUACIONES PARA VALORAR Y REFLEXIONAR SOBRE LOS PROGRESOS

Identificación de los avances de los/las estudiantes
En las situaciones habituales: Relectura y reescritura por sí mismos de episodios de la novela leída. Colección de trabajos (planificaciones, versiones sucesivas, etc.).

En el marco de la secuencia: Localización de información en diversas fuentes de estudio. Colección de trabajos (toma de notas, escritura de breves textos informativos, etc.).

En el marco del proyecto: Lectura expresiva.

Pausa evaluativa: Con instrumento equivalente al de la propuesta utilizada para relevar punto de partida.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Ejemplo de planificación de un proyecto para iniciar el año

Leer y escribir en torno a un subgénero: cuentos populares con trampas

> "En el mundo han existido desde siempre los especialistas en engañar a los demás. No hay un solo pueblo en el que no se cuenten historias de trampas y mentiras. El engaño suele ser una forma de supervivencia de los más débiles. En los cuentos, el león o el tigre, que tienen todo el poder y la fuerza, nunca necesitan engañar a nadie. Los tramposos suelen ser el zorro, la liebre o la tortuga. Si los personajes son humanos, nunca vamos a encontrar a un rey o un alcalde o un hombre rico dando muestras de ingenio: los que consiguen hacer caer en sus trampas a los poderosos son personas que están bajo sus órdenes."
>
> Ana María Shua: Prólogo al libro *Cuidado que hay trampa. Cuentos del mundo sobre trampas y tramposos.*

Este proyecto toma una de las propuestas de los recorridos lectores que acompañan el *Diseño Curricular 2019* para 3er grado[9]. El documento plantea, para el cierre del ciclo, el abordaje de cuentos de tradición oral y, particularmente, incluye un itinerario con cuentos protagonizados por animales cuyas tramas giran en torno a las trampas y engaños (pp. 32 a 34).

Producto final: Antología con versiones propias de cuentos populares con trampas.
Se trata de una publicación en papel que pasará a formar parte de la biblioteca de aula de 3er grado, para que futuros compañeros la puedan consultar.

Otros productos posibles:
Galería de personajes de los cuentos leídos.
Cartelera de recomendaciones de cuentos con animales y trampas.

Duración aproximada: un trimestre.

[9] *Aportes para el Desarrollo Curricular: Prácticas del lenguaje, recorridos de lectura literaria.*

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Esquema del proyecto

PRIMERA ETAPA	SEGUNDA ETAPA	TERCERA ETAPA
• Presentación y organización del proyecto. • Primer recorrido de lectura. Pausa evaluativa para conocer el punto de partida.	• Renarraciones colectivas por dictado al docente. • Segundo recorrido de lectura.	• Reescritura en parejas de cuentos leídos. • Elaboración de la antología.
Presentación y organización: • Propuesta del proyecto (propósitos, destinatarios y ámbito de circulación del producto final) • Organización de la agenda de trabajo. **Primer recorrido de lecturas:** • Lectura a través del docente10. Espacios de intercambios entre lectores. • Relecturas de los alumnos por sí mismos para recuperar información sobre personajes, espacios, trampas, etc. **Escrituras intermedias colectivas e individuales:** • Banco de palabras relacionadas con engaños. • Listados con personajes y características. Elaboración de descripciones de personajes.	***Primera renarración por dictado al docente de un episodio de un cuento leído:*** • Elaboración colectiva del plan del texto (núcleos narrativos del episodio). • Textualización por dictado al docente. • Revisión del contenido y organización. • Revisión del léxico a partir de las escrituras intermedias (inclusión de términos del banco de palabras y características de personajes). ***Segundo recorrido de lecturas:*** • Situaciones de lectura a través del docente y de los niños por sí mismos de nuevos cuentos. Intercambios entre lectores. • Lectura de distintas versiones de un mismo cuento (incluyendo versiones audiovisuales[11]).	**Escrituras intermedias colectivas e individuales:** • Listados de conectores y marcadores temporales usados en los textos leídos. • Listados de verbos del decir. • Descripciones de los personajes del cuento elegido para renarrar. • Revisión colectiva de descripciones: formas de evitar la reiteración del nombre. **Reescritura en parejas o tríos de un cuento elegido:** • Elaboración del plan. Revisión con ayuda del docente. • Textualización por sí mismos. • Revisión entre pares del contenido y organización. • Revisión colectiva de conexión (puntuación y conectores). • Revisión entre pares de reiteraciones y léxico.

[10] Se puede realizar una selección de los textos propuestos en el documento de apoyo curricular y/o se puede trabajar con otros cuentos con engaños de tradición oral, protagonizados por animales o humanos.

[11] Se sugiere consultar el material recomendado en el documento *Prácticas del lenguaje, recorridos de lectura literaria.*

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

• Revisión en las escrituras por sí mismos de escritura de sílabas complejas. **Pausa evaluativa para conocer el punto de partida de los alumnos.**[12]	**Escrituras intermedias colectivas e individuales** • Reescritura de diálogos. • Listado de inicios y finales. • Revisión en las escrituras por sí mismos de escritura de sílabas complejas y separación entre palabras. **Segunda renarración por dictado al docente (con inclusión de diálogos):** • Elaboración del plan en parejas. Puesta en común. • Textualización por dictado al docente. • Revisión del contenido y organización. • Revisión de la puntuación: punto y aparte para diferenciar momentos de la historia y puntuación en los diálogos.	**Edición de los cuentos y elaboración de la antología:** • Revisión con ayuda del docente de algunos problemas de ortografía literal. • Revisión con ayuda del docente del uso de mayúsculas al inicio de oraciones y en sustantivos propios. • Análisis colectivo del paratexto de una antología y armado de la propia.
Contenidos de reflexión sobre el lenguaje propios de esta etapa **En el marco de las situaciones de lectura:** • Identificar las características del subgénero (personajes del burlado y el burlador, desarrollo de la narración a partir de las trampas, tipos de desenlaces) y registrar las reflexiones.	**Contenidos de reflexión sobre el lenguaje propios de esta etapa** **En el marco de las situaciones de escritura colectiva:** • Revisar en los textos producidos el contenido y organización (coherencia de la renarración). • Recuperar en las renarraciones las formas del lenguaje escrito características de los textos leídos (léxico, formas de narrar, inicios y cierres: recursos discursivos)	**Contenidos de reflexión sobre el lenguaje propios de esta etapa** **En el marco de las situaciones de escritura por sí mismos:** • Revisar en los textos propios la coherencia, cohesión y recursos discursivos. • Ampliar las conclusiones provisorias sobre puntuación, incluyendo los conectores como otra forma de lograr la conexión del texto.

[12] Si se desea utilizar modelos de pausas evaluativas ya elaboradas, se puede trabajar con *El gato con botas* (pausa evaluativa 3er grado 2017), El traje nuevo del emperador (cuadernillo Entre Maestros 2018) o *Pedro Urdemales y el árbol de plata* (cuadernillo Entre Maestros 2019) ya que se trata de cuentos basados en trampas.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

En el marco de las situaciones de escritura por sí mismos: • Revisar y corregir posibles errores vinculados con la omisión o alteración en el orden de letras (sistema de escritura).	• Comenzar a emplear punto y aparte para separar párrafos y parlamentos de personajes, y raya, signos de exclamación, de interrogación y dos puntos en los diálogos (cohesión). • Registrar las conclusiones provisorias sobre el uso de puntuación. **En el marco de las situaciones de escritura por sí mismos:** • Revisar y corregir posibles errores vinculados con la escritura de sílabas complejas y la separación entre palabras (sistema de escritura).	• Registrar las conclusiones provisorias sobre formas de mantener la referencia sin reiterar palabras. • Advertir sobre la necesidad de revisar la ortografía de los textos antes de publicarlos y recurrir a distintas estrategias para resolver las dudas (consultas con docente, pares, texto fuente, listados, parentescos lexicales, regularidades, diccionario). • Usar y revisar las mayúsculas en nombres propios, al principio del texto y después de punto. • Registrar conclusiones sobre algunas regularidades ortográficas relacionadas con la posicionalidad de las letras.

Reflexionar sobre el lenguaje en el marco de situaciones de escritura

En la planificación del proyecto que planteamos como ejemplo pueden verse diferentes situaciones de reflexión sobre el lenguaje que tienen lugar en el marco de las prácticas de lectura y escritura. En este apartado nos focalizaremos en estas últimas ya que la escuela debe plantearse cómo hacer para que los/las alumnos/as ejerzan permanentemente las prácticas de escritura y que a través de esa actividad dominen progresivamente la lengua escrita, esto es, que sean capaces de pensar sobre el lenguaje para apropiarse de los recursos que les permitan avanzar como escritores.

¿Cómo y cuándo se reflexiona sobre el lenguaje en el marco de las prácticas de escritura?

Es especialmente en los proyectos de escritura que la reflexión sobre el lenguaje se vuelve significativa. Para ello el/la docente deberá planificar situaciones de escritura articuladas con sesiones de reflexión sobre el lenguaje. Se trata de realizar "cortes" para focalizar en determinados elementos que se pusieron en juego al escribir.

Como puede observarse en el ejemplo propuesto de producción de una antología de cuentos populares con trampas, en la planificación de un proyecto de escritura deben considerarse:

- el/los contexto(s) auténtico(s) de comunicación: propósito, destinatario y soporte de circulación, que hacen que un texto sea o no adecuado;
- el trabajo en torno a géneros discursivos de circulación social, que actúan como textos de referencia;
- las relaciones estrechas con situaciones de lectura, previas y en simultáneo a la secuencia de escritura, en las que los/las estudiantes leen para escribir;
- la puesta en marcha de escrituras de trabajo o intermedias, que sirven de registro y reelaboración de la información como, por ejemplo, notas, líneas de tiempo, cuadros comparativos, banco de recursos, glosarios, etc.
- el desarrollo y el acompañamiento del proceso de escritura desde la planificación del texto hasta su edición;

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

- la diversificación de las propuestas de escritura para apuntar a incluir a todo el grupo en un proyecto en común, lo que le va a permitir al docente hacer intervenciones focalizadas, aportar distintos apoyos, proponer alternativas de modalidades de organización de la clase en grupos flexibles (por ejemplo, por dictado al docente con un grupo de estudiantes mientras otros escriben por sí mismos).
- el rol de las interacciones orales entre los que participan del proyecto, a partir de las cuales se pueden generar una comunidad de escritores y aprendices;
- la organización de un tiempo más prolongado para volver sobre lo escrito y/o lo leído.

Las situaciones de reflexión sobre el lenguaje tendrán lugar en distintos momentos del proceso de escritura: la planificación del texto, la textualización, la revisión, la edición. A continuación, ejemplificaremos estos momentos a partir de las categorías de escritura.[13]

- En la **planificación** del texto, por ejemplo, se prestará especial atención a la adecuación: preguntarse si el texto producido es adecuado al género en cuestión, con qué propósito se escribe, qué clase de destinatario se prevé, son algunos interrogantes que pueden guiar la planificación de un texto. Es un momento propicio para volver a los textos leídos y pensarlos desde la perspectiva del escritor, para tener presentes los elementos característicos del tipo de texto que se está produciendo. Otra categoría fuertemente involucrada en esta etapa es la coherencia: cuál será el contenido del texto y cómo se va a organizar.
- En el momento de la **textualización** (la primera versión del texto), la mirada vuelve a focalizarse en qué información incluir y en qué orden, de acuerdo con la clase de texto que escribe, el destinatario y el propósito.
- En las instancias de la **revisión**, el/la docente puede proponer al grupo ajustar sus textos a otras categorías de escritura: la cohesión, la selección léxica y otros recursos discursivos propios del tipo de texto que se está escribiendo.
- Finalmente, en la etapa de **edición**, cuando el texto se hará público, será el momento privilegiado para atender a cuestiones de normativa, como la ortografía y el uso de mayúsculas, como así también a los elementos paratextuales propios del material a publicar.

[13] Consultar cuadernillo *Entre Maestros 2019,* pp. 42-44.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Categoría	Momentos del proceso de escritura
Adecuación • Propósito • Destinatario • Género • Contexto de circulación	**Planificación** **Puesta en texto** (primera versión)
Coherencia • Contenido • Organización	
Cohesión • Conexión • Referencia • Estructuras gramaticales	**Revisiones** (versiones sucesivas)
Recursos discursivos • Selección léxica • Combinación de tramas • Efectos	
Ortografía y presentación	**Edición**

Los momentos de reflexión sobre el lenguaje pueden pensarse como una especie de "talleres" o "laboratorios" de la lengua, en los que se plantean actividades a partir de problemas puntuales a los que el escritor se tiene que enfrentar. En relación con la organización de la clase, los talleres pueden ser de análisis colectivo –todo el grupo con el mismo problema y texto-, o funcionar con consignas diferenciadas por grupos, en los que el/la docente designa qué temas o textos serán de mayor beneficio según las distintas producciones o problemas más frecuentes.

Es importante considerar que, a lo largo del proceso de escritura, todas las categorías que hacen a la elaboración de un texto están en **uso**. De todas ellas, el/la docente selecciona sobre cuáles focalizar la revisión. A esta instancia llamamos **reflexión contextualizada:** volver al texto para resolver determinados problemas que surgieron. A su vez, de todos esos problemas, selecciona algunos para trabajar en situaciones de **reflexión descontextualizada**, que implican "despegarse" del texto particular para poder realizar generalizaciones, analizando los usos en diferentes contextos. A través de aproximaciones sucesivas, algunos de esos contenidos se **sistematizan**. En el primer ciclo, se trata de conceptos que se construyen de manera provisoria, con conclusiones

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

parciales, y que a lo largo del segundo ciclo se volverán a retomar para ser sistematizados. Por ejemplo, el uso del punto y aparte: tanto en la secuencia de lectura de la novela como en el proyecto de elaboración de la antología que compartimos, es abordado en algunos usos relacionados con la narrativa; en años posteriores, se retomará en otros contextos y se profundizará su conocimiento hasta llegar a una sistematización.

Intervenciones docentes en la enseñanza de la reflexión sobre el lenguaje

Como hemos dicho, los aspectos de la escritura que se revisan son mucho más numerosos y variados que aquellos sobre los que específicamente se reflexiona. El papel del docente es fundamental en los momentos de reflexión descontextualizada, es decir, en el tiempo especialmente dedicado a retomar ciertos problemas lingüísticos. Para ello:

- Analiza las producciones de los/las alumnos/as para prever posibles temas de reflexión.
- Planifica momentos para hacer un corte en la marcha de la producción de los textos con el fin de volver visibles y reflexionar sobre algunos contenidos gramaticales puestos en uso, y los propone para la reflexión de manera descontextualizada, es decir, en un tiempo especialmente dedicado a retomar esos contenidos.
- Pone en común las dudas y las reflexiones de un niño/a o de un grupo.
- Plantea problemas que todavía no son tales para los/las niños/as.
- Selecciona los problemas más recurrentes o los que más impactan en la producción e interpretación de los/las niños/as para proponerlos como temas de reflexión.
- Toma nota de preguntas surgidas en los momentos de producción y de las soluciones halladas por distintos grupos o niños/as.
- Acerca fuentes de consulta que resulten pertinentes: gramáticas, diccionarios u otros textos que aporten información sobre la cuestión, al principio, mostrándose a sí mismo en la búsqueda de soluciones.
- Propone que sus alumnos/as reúnan y conserven los conocimientos puestos en uso y sobre los que se ha reflexionado (haciendo un banco de datos de fórmulas de inicio y/o finales de cuentos, de verbos que introducen la palabra de los personajes, de indicadores y conectores temporales en los cuentos y en los textos de estudio, de medios para caracterizar personajes literarios, etc.).
- Realiza sistematizaciones parciales y provisorias sobre los recursos gramaticales que fueron objeto de reflexión en situaciones reiteradas.
- Ofrece situaciones de relectura de los contenidos sistematizados para controlar el uso en nuevas situaciones.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

La escritura por dictado al docente y la revisión colectiva como instancias privilegiadas para la reflexión

La situación de escritura a través del docente es una de las situaciones fundamentales a través de las cuales se ejercen las prácticas del lenguaje en la escuela:

> Para que efectivamente los niños actúen como escritores y para que incrementen sus saberes sobre el proceso de escritura no basta con haber leído mucho, la intervención del docente es imprescindible también durante el proceso de escritura. Mientras participa en la producción, el maestro pone en acción todo aquello que está implicado en la escritura y establece con sus alumnos un diálogo *de escritor a escritor*: incita a planificar lo que se va a escribir, propone pensar diferentes alternativas para el comienzo del texto e invita a elegir aquella que el grupo considera más adecuada o impactante, sugiere buscar diversas posibilidades de expresar cada idea, propone leer y releer lo escrito para asegurar la coherencia con lo que se está por escribir o para revisarlo desde la perspectiva del lector potencial...
>
> Las situaciones en las que los niños *dictan* al maestro, por ser grupales, tienen la ventaja de permitir la verbalización de los diversos problemas que en un silencioso trabajo de escritura individual no se hacen explícitos. Al hablar con otros sobre lo que se hace, mientras se lo está haciendo, aparece la posibilidad de confrontar distintas formas de resolución de un mismo problema y de discutir sobre la opción más adecuada.[14]

Como señala la cita, es una situación en la que permanentemente se habla sobre el proceso de escritura pensando en distintos problemas que se plantean al usar el lenguaje. Sobre algunos de estos problemas, en las instancias de revisión colectiva de ese texto, el/la maestro/a hará focalizar la atención del grupo para buscar alternativas de resolución. A su vez, podrá seleccionar alguno de ellos para profundizar los conocimientos en instancias de reflexión descontextualizada.

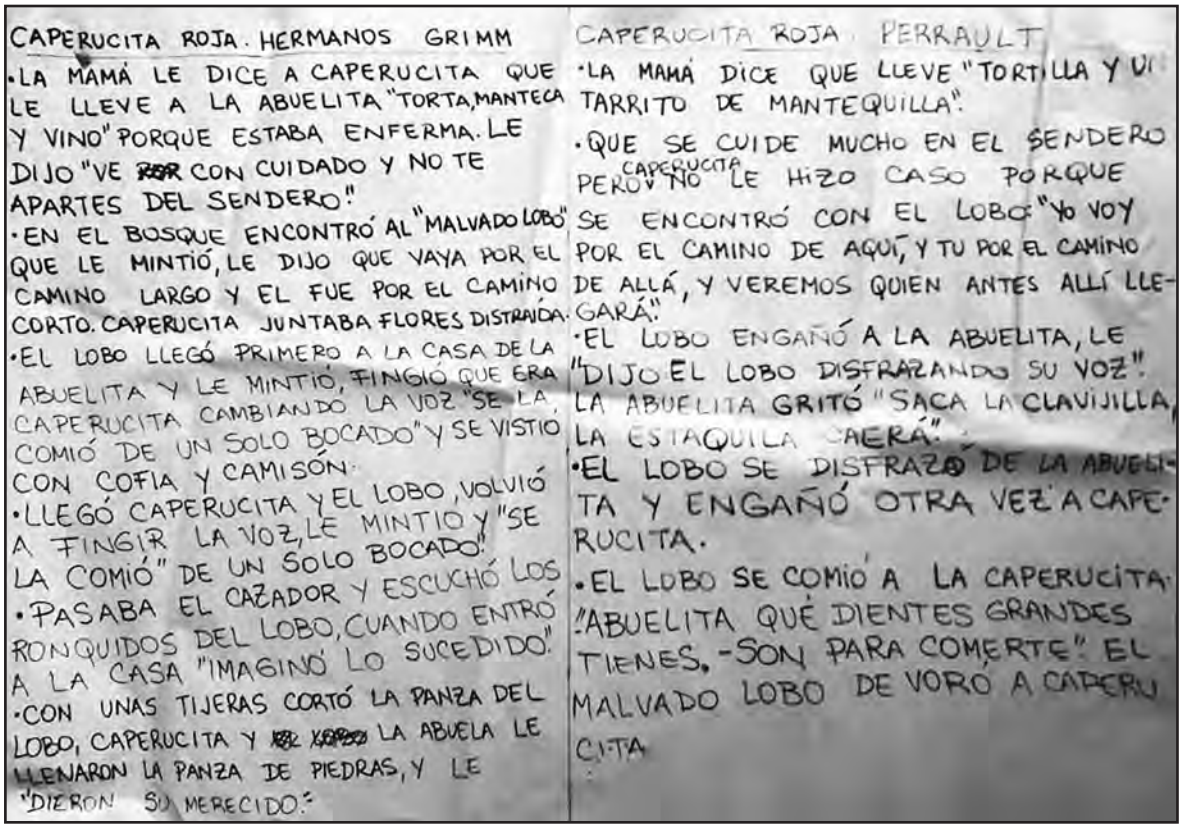
A continuación, compartimos una serie de producciones que corresponden a un proyecto de trabajo con distintas versiones de un cuento clásico[15] y que fueron elaboradas a través de esta situación de escritura. A lo largo del año, en los encuentros distritales, vamos a detenernos en su análisis para poder observar las diferentes instancias de reflexión sobre el lenguaje que están involucradas en el proceso.

---

[14] Kaufman, A. M. y Lerner, D. (2015) *Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Documento Transversal n°3* (p. 8). Disponible en: ***http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT3_VI_ISBN.pdf/view***

[15] Material de trabajo de la docente Carla Rizo, Escuela 13 DE 9.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025



CAPERUCITA ROJA. HERMANOS GRIMM

•LA MAMÁ LE DICE A CAPERUCITA QUE LE LLEVE A LA ABUELITA "TORTA, MANTECA Y VINO" PORQUE ESTABA ENFERMA. LE DIJO "VE CON CUIDADO Y NO TE APARTES DEL SENDERO".

•EN EL BOSQUE ENCONTRÓ AL "MALVADO LOBO" QUE LE MINTIÓ, LE DIJO QUE VAYA POR EL CAMINO LARGO Y EL FUE POR EL CAMINO CORTO. CAPERUCITA JUNTABA FLORES DISTRAÍDA.

•EL LOBO LLEGÓ PRIMERO A LA CASA DE LA ABUELITA Y LE MINTIÓ, FINGIÓ QUE ERA CAPERUCITA CAMBIANDO LA VOZ "SE LA COMIÓ DE UN SOLO BOCADO" Y SE VISTIÓ CON COFIA Y CAMISÓN.

•LLEGÓ CAPERUCITA Y EL LOBO, VOLVIÓ A FINGIR LA VOZ, LE MINTIÓ Y "SE LA COMIÓ" DE UN SOLO BOCADO.

•PASABA EL CAZADOR Y ESCUCHÓ LOS RONQUIDOS DEL LOBO, CUANDO ENTRÓ A LA CASA "IMAGINÓ LO SUCEDIDO".

•CON UNAS TIJERAS CORTÓ LA PANZA DEL LOBO, CAPERUCITA Y LA ABUELA LE LLENARON LA PANZA DE PIEDRAS, Y LE "DIERON SU MERECIDO".

CAPERUCITA ROJA. PERRAULT

•LA MAMÁ DICE QUE LLEVE "TORTILLA Y UN TARRITO DE MANTEQUILLA".

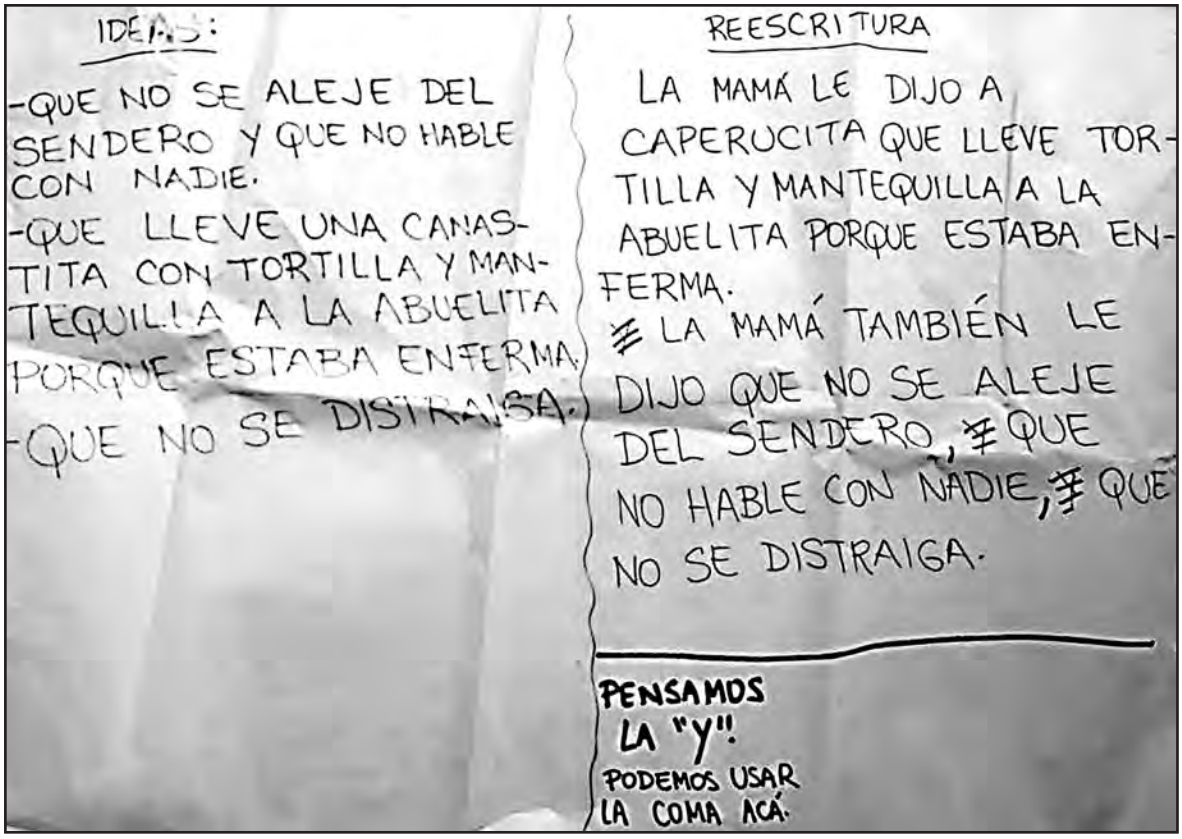
•QUE SE CUIDE MUCHO EN EL SENDERO PERO CAPERUCITA NO LE HIZO CASO PORQUE SE ENCONTRÓ CON EL LOBO: "YO VOY POR EL CAMINO DE AQUÍ, Y TU POR EL CAMINO DE ALLÁ, Y VEREMOS QUIEN ANTES ALLÍ LLEGARÁ".

•EL LOBO ENGAÑÓ A LA ABUELITA, LE "DIJO EL LOBO DISFRAZANDO SU VOZ". LA ABUELITA GRITÓ "SACA LA CLAVIJILLA, LA ESTAQUILA CAERÁ".

•EL LOBO SE DISFRAZÓ DE LA ABUELITA Y ENGAÑÓ OTRA VEZ A CAPERUCITA.

•EL LOBO SE COMIÓ A LA CAPERUCITA. "ABUELITA QUÉ DIENTES GRANDES TIENES. -SON PARA COMERTE". EL MALVADO LOBO DEVORÓ A CAPERUCITA.

Comparación de dos versiones leídas



IDEAS:

-QUE NO SE ALEJE DEL SENDERO Y QUE NO HABLE CON NADIE.

-QUE LLEVE UNA CANASTITA CON TORTILLA Y MANTEQUILLA A LA ABUELITA PORQUE ESTABA ENFERMA.

-QUE NO SE DISTRAIGA.

REESCRITURA

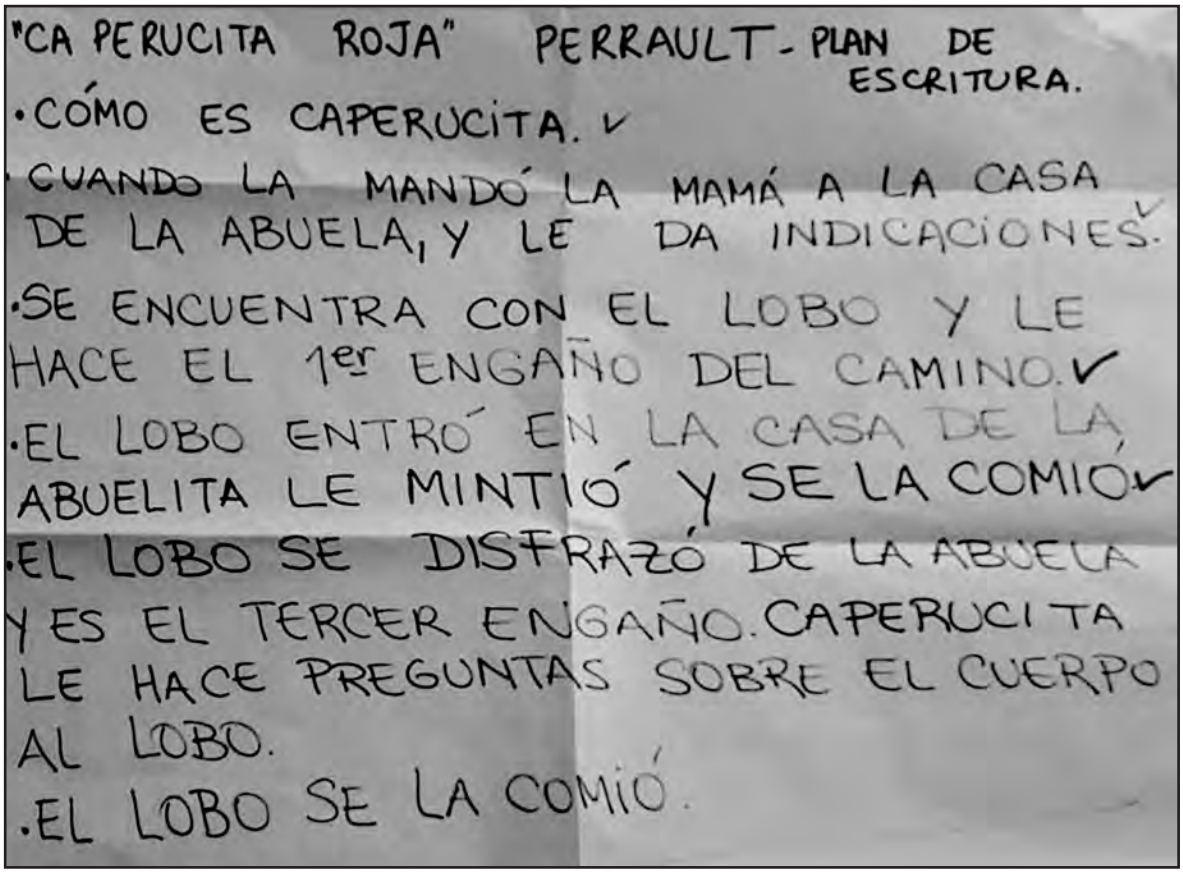
LA MAMÁ LE DIJO A CAPERUCITA QUE LLEVE TORTILLA Y MANTEQUILLA A LA ABUELITA PORQUE ESTABA ENFERMA.

≡ LA MAMÁ TAMBIÉN LE DIJO QUE NO SE ALEJE DEL SENDERO, ≡ QUE NO HABLE CON NADIE, ≡ QUE NO SE DISTRAIGA.

PENSAMOS LA "Y".
PODEMOS USAR LA COMA ACÁ.

Plan, reescritura y primera revisión de un fragmento

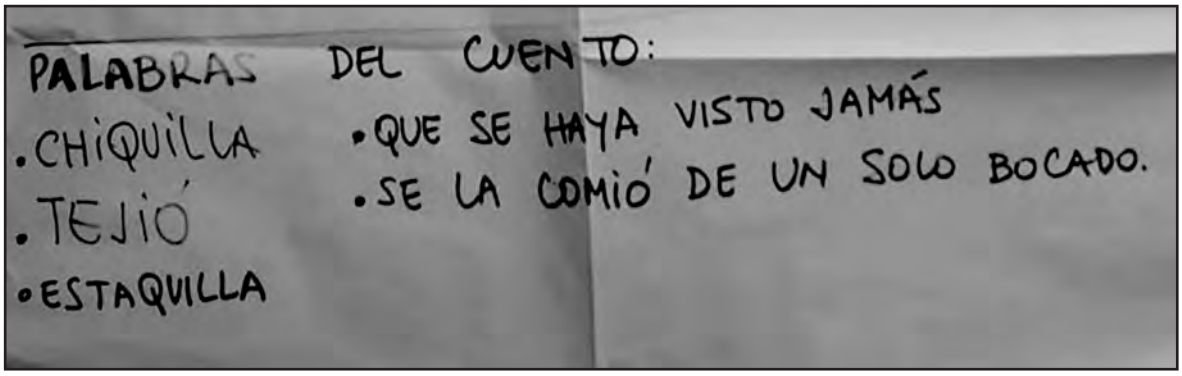
Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025



"CA PERUCITA ROJA" PERRAULT - PLAN DE ESCRITURA.

- CÓMO ES CAPERUCITA.
- CUANDO LA MANDÓ LA MAMÁ A LA CASA DE LA ABUELA, Y LE DA INDICACIONES.
- SE ENCUENTRA CON EL LOBO Y LE HACE EL 1er ENGAÑO DEL CAMINO.
- EL LOBO ENTRÓ EN LA CASA DE LA ABUELITA LE MINTIÓ Y SE LA COMIÓ
- EL LOBO SE DISFRAZÓ DE LA ABUELA Y ES EL TERCER ENGAÑO. CAPERUCITA LE HACE PREGUNTAS SOBRE EL CUERPO AL LOBO.
- EL LOBO SE LA COMIÓ.

Plan de escritura

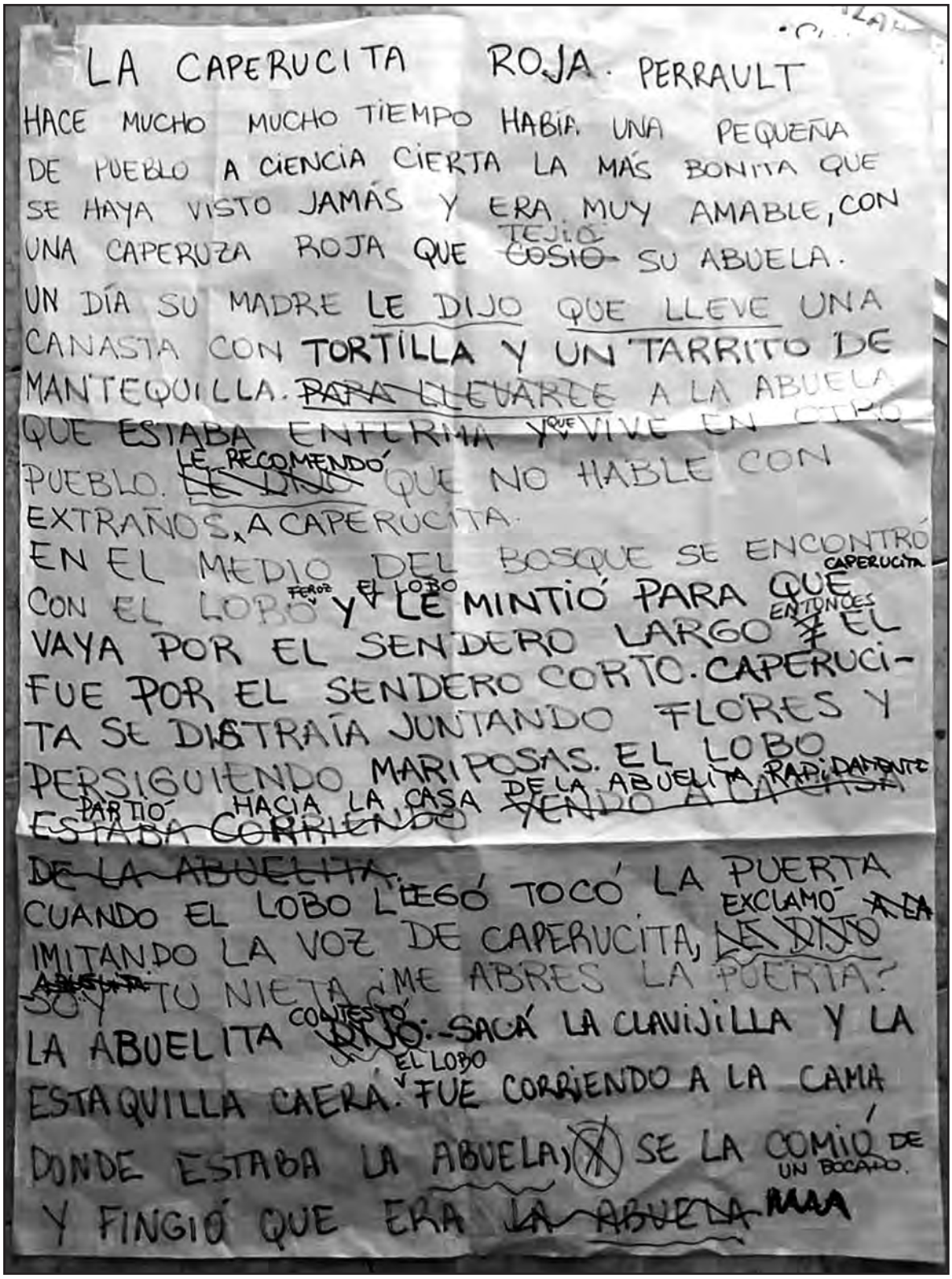


PALABRAS DEL CUENTO:

- CHIQUILLA
- TEJIÓ
- ESTAQUILLA
- QUE SE HAYA VISTO JAMÁS
- SE LA COMIÓ DE UN SOLO BOCADO.

Escritura intermedia: palabras y frases propias de la “manera de decir” del cuento a renarrar

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025



LA CAPERUCITA ROJA. PERRAULT

HACE MUCHO MUCHO TIEMPO HABIA UNA PEQUEÑA DE PUEBLO A CIENCIA CIERTA LA MÁS BONITA QUE SE HAYA VISTO JAMÁS Y ERA MUY AMABLE, CON UNA CAPERUZA ROJA QUE ~~COSIÓ~~ TEJIÓ SU ABUELA.

UN DÍA SU MADRE LE DIJO QUE LLEVE UNA CANASTA CON TORTILLA Y UN TARRITO DE MANTEQUILLA. ~~PARA LLEVARLE~~ A LA ABUELA QUE ESTABA ENFERMA Y QUE VIVE EN OTRO PUEBLO. ~~LE DIJO~~ LE RECOMENDÓ QUE NO HABLE CON EXTRAÑOS, A CAPERUCITA.

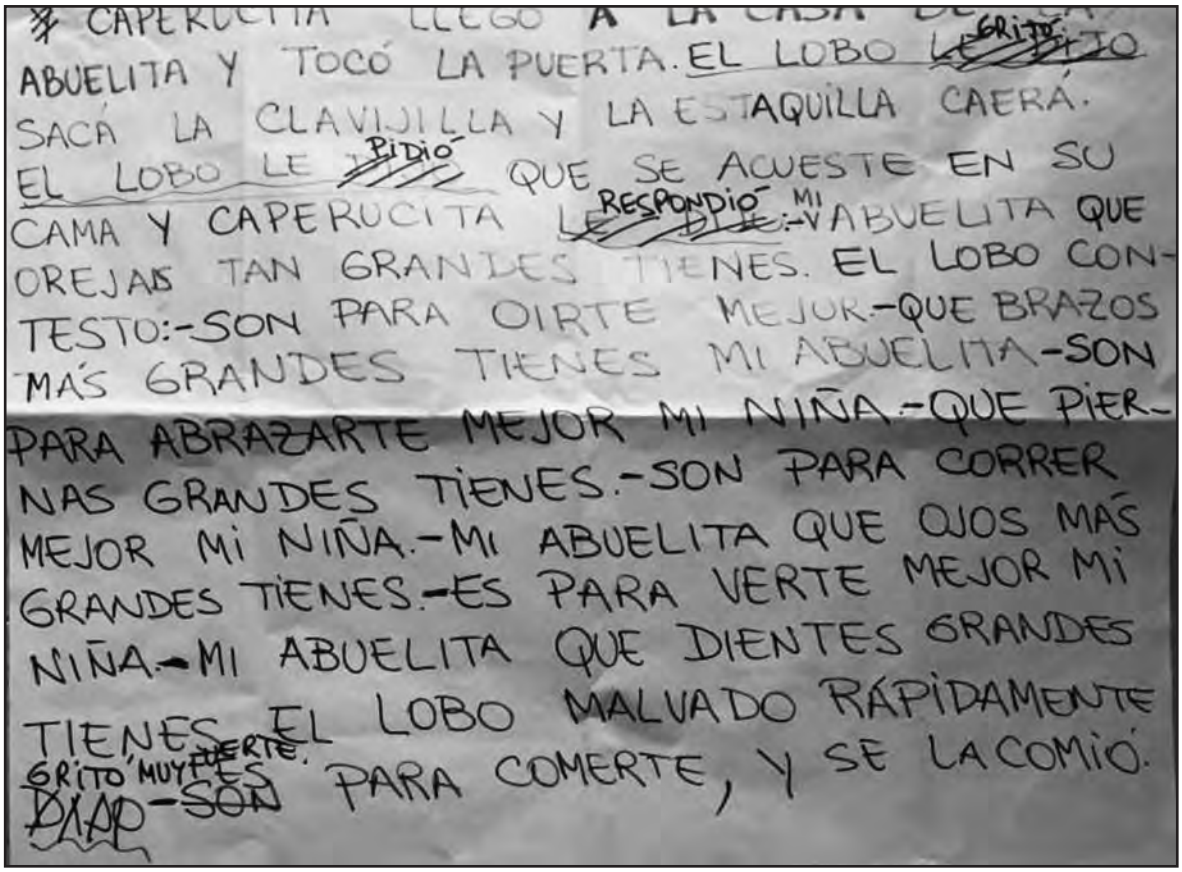
EN EL MEDIO DEL BOSQUE SE ENCONTRÓ CON EL LOBO FEROZ Y EL LOBO LE MINTIÓ PARA QUE CAPERUCITA VAYA POR EL SENDERO LARGO Y ENTONCES EL FUE POR EL SENDERO CORTO. CAPERUCITA SE DISTRAÍA JUNTANDO FLORES Y PERSIGUIENDO MARIPOSAS. EL LOBO PARTIÓ HACIA LA CASA DE LA ABUELITA ~~ESTABA CORRIENDO Y YENDO A LA CASA DE LA ABUELITA.~~ RAPIDAMENTE

CUANDO EL LOBO LLEGÓ TOCÓ LA PUERTA IMITANDO LA VOZ DE CAPERUCITA, ~~LE DIJO~~ EXCLAMÓ ~~A LA ABUELITA~~: SOY TU NIETA ¿ME ABRES LA PUERTA?

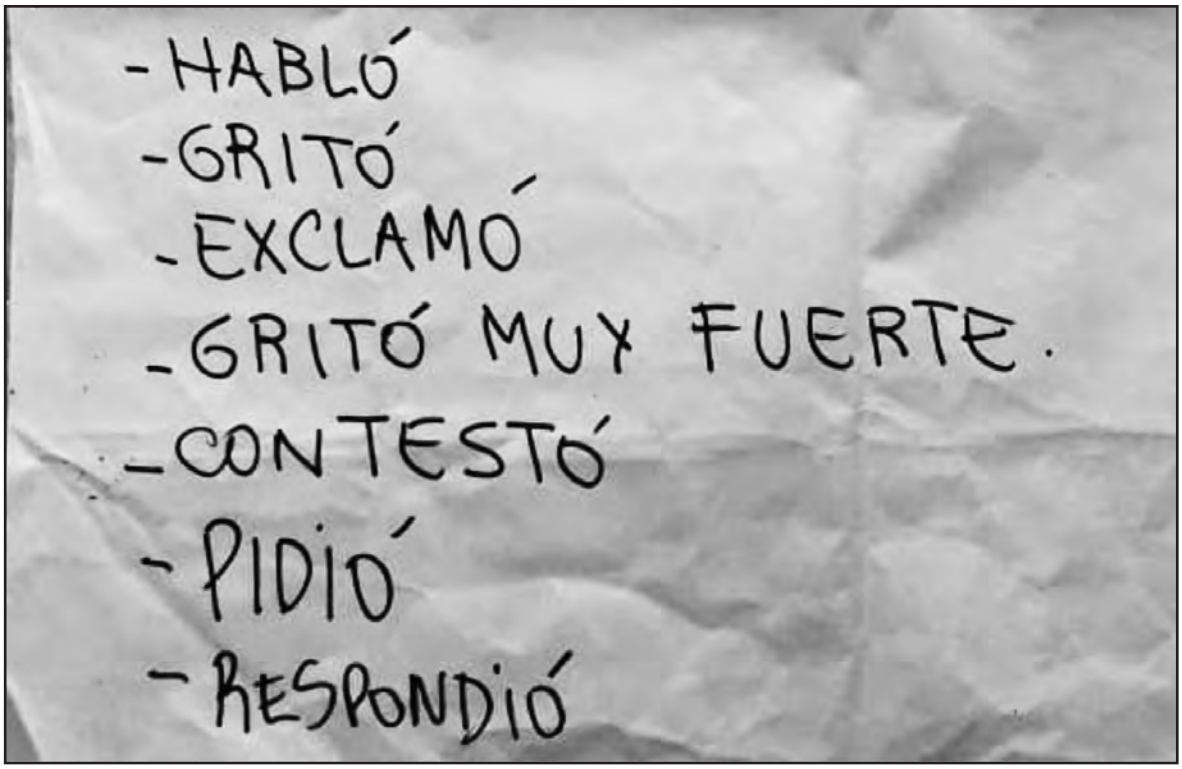
LA ABUELITA ~~DIJO~~ CONTESTÓ: -SACÁ LA CLAVIJILLA Y LA ESTAQUILLA CAERÁ. Y EL LOBO FUE CORRIENDO A LA CAMA DONDE ESTABA LA ABUELA, SE LA COMIÓ DE UN BOCADO.

Y FINGIÓ QUE ERA ~~LA ABUELA~~ MAA

Textualización y revisión de la renarración (1)


CAPERUCITA LLEGO A LA CASA DE LA
ABUELITA Y TOCÓ LA PUERTA. EL LOBO LE GRITÓ
SACÁ LA CLAVIJILLA Y LA ESTAQUILLA CAERÁ.
EL LOBO LE PIDIÓ QUE SE ACUESTE EN SU
CAMA Y CAPERUCITA LE RESPONDIÓ: MI ABUELITA QUE
OREJAS TAN GRANDES TIENES. EL LOBO CON-
TESTO:-SON PARA OIRTE MEJOR.-QUE BRAZOS
MÁS GRANDES TIENES MI ABUELITA-SON
PARA ABRAZARTE MEJOR MI NIÑA.-QUE PIER-
NAS GRANDES TIENES.-SON PARA CORRER
MEJOR MI NIÑA.-MI ABUELITA QUE OJOS MÁS
GRANDES TIENES.-ES PARA VERTE MEJOR MI
NIÑA.-MI ABUELITA QUE DIENTES GRANDES
TIENES EL LOBO MALVADO RÁPIDAMENTE
GRITÓ MUY FUERTE. ES
-SON PARA COMERTE, Y SE LA COMIÓ.

Textualización y revisión de la renarración (2)



Reflexión sobre los verbos del decir

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Para consultar propuestas de enseñanza

Sobre la situación de dictado al docente:

- Kaufman, A. M. y Lerner, D. (2015) *Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Documento Transversal n°3, Escribir y aprender a escribir* (pp. 8-24). Disponible en: ***http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT3_VI_ISBN.pdf/view***
- Castedo, M. y otros (2001) *Propuestas para el aula. Lengua EGB 1* (pp.18-19).
- Castedo, M. y otros (2009) *Prácticas del Lenguaje en contextos de estudio: la diversidad en los animales, Anexo 7.* Disponible en: ***http://www.abc.gov.ar/primaria/sites/default/files/documentos/anexo_7_animales_dictar_las_conclusiones_al_docente.pdf***

Sobre revisión de textos

- Castedo, M. y Waingrot, C. (2003) "Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos" en *Lectura y Vida* año 24 n° 1. Disponible en: ***http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n1/24_01_Castedo.pdf***
- Castedo, M. y otros (2008) *Proyecto Seguir un personaje: El mundo de las brujas, Anexo 4.* Disponible en: ***http://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/documentos/anexo_4_revisar_epigrafes.pdf***

MATEMÁTICA

43 Presentación

45 Los grados y las propuestas no graduadas. Algunas experiencias.

46 Propuestas que reorganizan a todos los alumnos de un ciclo, en actividades de frecuencia semanal

46 Propuestas que focalizan la intervención sobre alumnos y alumnas que se encuentran en dificultades

47 Algunos aspectos de la enseñanza de las operaciones en el primer ciclo

54 ¿Qué esperamos que aprendan los alumnos en relación a las operaciones con números naturales en 3er grado?

55 Algunas dimensiones que enmarcan una secuencia de actividades y la tarea docente

57 Secuencia de actividades para 3º grado

58 Propuesta A: Usar cálculos fáciles para resolver otros más difíciles

60 Propuesta B: Hacia el algoritmo de la resta

67 Análisis didáctico

69 Propuesta A

69 Propuesta B

72 Bibliografía

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Coordinación: Pierina Lanza y Alejandro Rossetti
Especialistas: María Mónica Becerril, Paola Tarasow, Conrado Vasches y Graciela Zilberman.

Presentación

Para introducir las propuestas de trabajo presentes en este material es necesario, por un lado, **evocar lo trabajado** en los tres años anteriores y, por otro, dar a conocer los motivos por los cuales se decide volver sobre la enseñanza del cálculo, profundizando en la resta en la **propuesta de trabajo para 2020**.

Se sintetiza esa información en el siguiente cuadro

	2017	2018	2019	2020
Tema a abordar	**Cómo organizar las primeras semanas del trabajo escolar y de qué manera recoger información sobre los conocimientos que niñas y niños tienen disponibles.**	**La gestión de la clase de matemática frente a la diversidad de conocimientos que coexisten en una misma aula: La evocación de una tarea realizada con anterioridad, la escritura de conclusiones en la clase y el tratamiento de la información.**	**La enseñanza de procedimientos de cálculo y a la construcción de repertorios de suma y de resta desde una mirada de las progresiones de los aprendizajes.**	**Focalizar sobre las diferentes estrategias de cálculo para la construcción del concepto de la resta, considerando las propuestas desde una mirada de ciclo.**
1º Grado	El pasaje del conteo al cálculo, generando así un espacio de discusión a propósito del análisis de tres secuencias: Juegos con los dados, *Juego de la caja y Las colecciones.*	Leer y escribir números en el inicio del año escolar: un juego con dados -*Minigenerala con dos dados*-, un juego de cartas -Armando escaleras-, un juego con la banda numérica -*Una cinta con números*-, y otro con la grilla de números del 1 al 100 -*La tapadita*-	Repertorio de sumas de dígitos y análisis de intervenciones posibles para el avance de los alumnos.	Recorrido estructurado en torno a un juego -Guerra doble de cartas- que promueve la construcción de un repertorio de sumas que será reutilizado posteriormente.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

	2017	2018	2019	2020
2º Grado	Análisis de tres secuencias: Lotería de sumas y restas, Los fósforos (Tratamiento de grandes colecciones) y Problemas para entrar en tema (Cuadro de números del 1 al 100).	Propuestas de enseñanza para sistematizar un repertorio de cálculos sencillos de resta: El patio de baldosas, Un juego cartas para armar números redondos, entre otros.	Sumas de números redondos y análisis de intervenciones posibles para el avance de los alumnos.	Recorrido estructurado en torno a un juego -Lo tuyo, lo mío, lo nuestro- que parte de la construcción de un repertorio de sumas para utilizarlas a la hora de restar.
3º Grado	La secuencia del cajero, que apunta a retomar algunos conocimientos del Sistema de Numeración y la Indagación sobre los procedimientos de los alumnos, referidos a estrategias que los niños emplean frente a situaciones de suma y resta.	Propuestas de enseñanza para sistematizar un repertorio de Cálculo mental de multiplicaciones y divisiones, centrado principalmente en el uso de la tabla pitagórica para dividir.	Usar cálculos conocidos para resolver otros. Cálculo aproximado. y análisis de intervenciones posibles para el avance de los alumnos.	Recorrido que toma algunos juegos y promueve la sistematización de estrategias de cálculo y la construcción progresiva del algoritmo de la resta.

El recorte planteado para 2020 cobra sentido a partir de los intercambios entre colegas en el marco de Formación Situada y de la información que brindan los espacios de trabajo en torno a la Pausa Evaluativa –mesas de elaboración, encuentros de trabajo con coordinadores y docentes para analizar producciones de los alumnos, análisis de datos cuantitativos y cualitativos, entre otros–.

En los diversos espacios de trabajo, las y los docentes manifestaron sus experiencias e inquietudes acerca del trabajo de enseñanza del cálculo. Intercambiaron acerca de sus criterios para seleccionar y elaborar propuestas para la enseñanza de la resta, tanto a la hora de pensar en lo propio de cada grado como también para la elaboración de acuerdos institucionales. Estos acuerdos permiten fortalecer una propuesta de enseñanza de largo plazo, es decir, que el tipo de trabajo matemático tenga características comunes a lo largo del ciclo, más allá de los ajustes propios de cada grado.

La gestión de la clase constituye un ámbito fundamental donde estos acuerdos “toman cuerpo” y es por eso que ha sido objeto de reflexión en los tres años anteriores y lo será nuevamente en la propuesta actual.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Los grados y las propuestas no graduadas. Algunas experiencias.

La propuesta de Formación Situada dispone de diferentes modalidades de acompañamiento a la tarea de enseñanza en las escuelas que han permitido conocer e intervenir en variadas experiencias que apuntan al fortalecimiento de las trayectorias escolares.

Estas experiencias toman diferentes formatos en las instituciones que las elaboran, según las necesidades concretas que les dan origen, las inquietudes y formación de los equipos que las llevan adelante, los recursos con los que se cuenta, el tipo de jornada o modalidad de cada institución, entre otras condiciones.

Para el análisis y discusión de estas propuestas resulta provechoso conocer los aspectos singulares y también aquellas características que, de un modo u otro, están presentes en todas.

Un aspecto común a todas es que constituyen, de alguna manera, un diálogo entre una lógica graduada y una de ciclo para la organización de los contenidos de enseñanza. Hacer convivir estas lógicas no es sencillo en ninguna escuela y suele requerir de espacios de intercambio y elaboración compartida para llevar adelante las propuestas.

Una característica de la lógica graduada consiste en que cada grado tiene unos temas de enseñanza que le son propios y es ese año el momento destinado a enseñarlos y, desde esa mirada, a aprenderlos. Un aspecto que permite introducir la lógica de ciclo consiste en considerar que –por motivos muy diversos– ***los tiempos de construcción de los aprendizajes no coinciden con los tiempos de enseñanza*** (Lerner, 2012), y por lo tanto es necesario crear nuevas oportunidades para que los alumnos y las alumnas puedan aprender aquello que aún no saben y que ya no forma parte de los temas propios del grado que cursan. Estas nuevas oportunidades configuran lo que Charnay denomina situaciones de remediación didáctica, entendidas como ***todo acto de enseñanza cuyo objetivo es permitir que el alumno se apropie de los conocimientos (saber, saber-hacer, saber-ser, competencias metodológicas) después de que una primera enseñanza no le ha permitido hacerlo en la forma esperada*** (Charnay, 1990-91).

A continuación se describen algunas de las propuestas surgidas en diferentes escuelas y que pueden contener actividades de remediación didáctica en el sentido enunciado por Charnay.

Propuestas que reorganizan a todos los alumnos de un ciclo, en actividades de frecuencia semanal

Gran parte de estas propuestas consisten en talleres que funcionan de manera simultánea, frecuentemente organizados en torno a juegos, donde los alumnos y las alumnas se reagrupan de acuerdo a los conocimientos que tienen sobre los temas.

Un ejemplo de esta organización se llevó adelante a partir de juegos que promueven el uso, memorización y reutilización de repertorios de cálculos. Todo el primer ciclo fue reorganizado en 4 grupos, con la intervención de la Maestra de Apoyo Pedagógico, y se propusieron juegos que variaban los repertorios a memorizar, el rango o las características de los números involucrados, la complejidad de las estrategias a construir, entre otras variables didácticas.

Otro tipo de propuesta son los reagrupamientos entre pares de grados, paralelos (2º A y 2º B, por ejemplo) o consecutivos (2º y 3º, 3º y 4º, etcétera), coordinados por sus docentes y a los que generalmente se suma algún otro miembro de la institución (MAPe, MATE, equipo directivo, entre otros perfiles posibles), lo que permite acotar la cantidad de estudiantes a cargo de cada docente y a su vez ajustar las propuestas a las necesidades de cada grupo.

Propuestas que focalizan la intervención sobre alumnos y alumnas que se encuentran en dificultades

La mayoría de estas propuestas se realizan en los períodos de Promoción Acompañada y algunas tienen continuidad el resto del año.

Un docente, que no es el maestro de grado, dispone de un espacio de una hora semanal fija donde lleva adelante una propuesta sobre un tema específico (por ejemplo, sobre lectura, escritura y orden de números de dos cifras) en el que participan alumnos y alumnas de diferentes grados que requieren nuevas oportunidades de trabajo con ese tema.

En algunas escuelas, muchas veces aquellas que no cuentan con perfiles específicos de acompañamiento a las trayectorias, el o la docente que enseña cierto tema en su

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

grado es quien lo vuelve a enseñar en el grupo focalizado. Otra forma de organización que se ha observado en algunas escuelas consiste en que docentes de grado toman los grupos focalizados de acuerdo al área en la que tienen mayor fortaleza: mientras uno lleva adelante propuestas de Prácticas del Lenguaje, otro conduce las de Matemática.

Las experiencias que se describieron anteriormente no están presentes en todas las escuelas de la Ciudad, pero resultan cada vez más frecuentes y productivas para el armado de propuestas institucionales que apuesten a generar más y diversas oportunidades para que los alumnos se acerquen a la construcción de conocimientos sólidos y duraderos en el área de matemática. Por ese motivo, al igual que las instancias de intercambio y sistematización de los saberes entre estudiantes promueven avances en los conocimientos de cada uno, consideramos que la circulación y discusión de los conocimientos didácticos que los y las docentes van generando al interior de las escuelas son una oportunidad valiosa para la reflexión y modificación de las propias prácticas.

Las propuestas de enseñanza que se encuentran a continuación tienen como propósito ofrecer una nueva oportunidad de debate entre colegas que permita focalizar sobre asuntos puntuales de la enseñanza del cálculo en el campo aditivo.

Algunos aspectos de la enseñanza de las operaciones en el primer ciclo

Cuando encaramos la tarea de enseñanza de las operaciones, varios son los aspectos centrales a considerar. Entre ellos podemos mencionar:

- los **diversos tipos de problemas** en donde esa operación es una herramienta de resolución;
- el **funcionamiento o técnica** de esa herramienta, es decir, cómo se hace el **cálculo**;
- las **propiedades de la operación**;
- las formas específicas de **representación**.

Sabemos que:

- La **construcción de procedimientos** de resolución de problemas del campo aditivo cobra un lugar central en el primer ciclo de la escuela primaria;
- El desarrollo de **procedimientos desligados del conteo** constituyen un trabajo central en los primeros años de la escolaridad primaria;
- La transición de los procedimientos basados en el conteo a aquellos independizados de él no se hace de manera lineal, ni al mismo tiempo para todos los niños o de un modo definitivo para el mismo niño.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

En función de lo antedicho, es importante señalar que no se trata de saltear los procedimientos de conteo, pues son indispensables, por un tiempo, para muchos alumnos y para diversos problemas. La tarea docente consiste en ayudarlos a incorporar otros procedimientos vinculados a la posibilidad de operar con los números.

Para ello es central, en el trabajo de construcción de estrategias de cálculo, tanto la memorización de resultados como la práctica de apoyarse en el conocimiento de ciertos resultados para resolver otros cálculos.

Ahora bien, ¿cómo lograrlo? Empecemos por considerar las situaciones que originan la necesidad de resolver algunos cálculos.

Podemos leer en el Diseño Curricular (2019) acerca de los **problemas**:

> Los problemas constituyen el contexto de trabajo desde el inicio de primer grado. Es a raíz de enfrentar y resolver situaciones que involucran cantidades que los alumnos progresarán en sus conocimientos numéricos. (DC 2019:54)

Dicha progresión en el conocimiento de los alumnos no es espontánea, requiere del docente la organización, planificación y gestión de **secuencias de trabajo que habiliten a los alumnos a elaborar y usar un mismo contenido en diferentes situaciones. En ellas se podrá abordar *un aspecto del concepto, pero también se deberá apelar a diferentes aspectos de dicho concepto. El trabajo a partir de* campos conceptuales nos permite dar oportunidad a este tipo de abordaje.**

Si tomamos el campo aditivo hallaremos una gran diversidad de sentidos que incluye tanto problemas de adición como de sustracción. Este conjunto de situaciones se caracteriza fuertemente por dos cuestiones centrales:

- *una estructura semántica* (y los razonamientos que dicha estructura moviliza en los sujetos que los resuelven);
- los *números* que en ellas están en juego (de los cuales importa tanto su rango como su significado).

Analicemos un ejemplo:

Tomi tenía $26. La abuela le regaló $8, ¿cuánto dinero tiene ahora?

Dentro de esta estructura es posible distinguir seis problemas diferentes teniendo en cuenta:

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

A. *la transformación*: positiva, como en el problema propuesto, o negativa (por ejemplo: Tenía $26 y perdió $8);

B. *el lugar de la incógnita:*
- en el estado final (como en el ejemplo);
- en la transformación (ej: Tenía $26, gastó algo y ahora tiene $8, ¿cuánto gastó?);
- en el estado inicial (ej: Tenía algo de dinero ahorrado, le regalaron $8 y ahora tiene $26, ¿cuánto dinero tenía ahorrado?).

Si decimos Tomi tenía $26 y le regalaron $8, el 26 alude a una medida (la cantidad de dinero que ya tenía), mientras que el 8 es una transformación (la cantidad del dinero regalado).

Analicemos ahora otro ejemplo:

Tomi tiene $26 en un bolsillo y $ 8 en el otro. ¿Cuánto dinero tiene?

En este caso se trata de una reunión de dos cantidades $26 y $8. Considerando el significado de los números en cada caso, en el ejemplo, Tomi tiene simultáneamente el dinero en cada bolsillo. 26 y 8 son números que al sumarlos componen una tercera medida.

Tanto la estructura semántica como el significado de los números impacta en las inferencias que cada alumno puede realizar y, en consecuencia, en las estrategias que puede desplegar para resolverlos.

Otro componente a considerar son las diferentes **representaciones de la noción que queremos enseñar, "ya que la posibilidad de avanzar en la comprensión de una noción implica reconocerla en sus distintas representaciones pudiendo elegir la más conveniente y pasar de una a otra en función del problema a resolver"**. *(Cuadernos para el aula 2, p. 23)*

> Al plantear los problemas, deberemos promover que la representación que cada alumno utilice sea una forma de expresar lo que está pensando, y que el debate posterior a las producciones sobre la pertinencia y economía de estas permita su evolución hacia las representaciones convencionales. Cuando los chicos van avanzando en su disponibilidad de diferentes formas de representación de una misma noción, será conveniente que sean ellos los que elijan una u otra, en función de la situación que intentan resolver. Que los alumnos vayan evolucionando desde las formas personales que usan para resolver los problemas hasta las convencionales que se utilizan en Matemática será una tarea a largo plazo. (*Cuadernos para el aula* 2, pág. 24)

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

De este modo, la resolución de diversos tipos de problemas está directamente entramada con las estrategias de cálculo.

Es necesario aclarar que el trabajo sobre la resolución de diversos tipos de problemas y aquel sobre la construcción de estrategias de cálculo se abordan de manera simultánea a la hora de programar el trabajo en el aula. Las estrategias utilizadas por los alumnos se relacionan con el tipo de problema presentado y no avanzan de manera paralela para cada tipo de situación. Un niño puede utilizar estrategias de cálculo mental, apoyándose en cálculos que tiene memorizados para resolver problemas de "quitar", pero, sin embargo, frente a problemas más complejos y menos "transparentes", como aquellos que ponen en juego la comparación de cantidades para determinar su diferencia, es probable que realice, en las primeras aproximaciones, procedimientos más ligados al conteo o sobreconteo. Es necesario, por eso, un trabajo de enseñanza que avance sobre la relación entre problemas y procedimientos de cálculo. Lo que estamos planteando es que **el pasaje desde la utilización de procedimientos ligados al conteo y vinculados a una representación figurativa de la situación, hasta el reconocimiento de un modelo de resolución que implica el recurso a técnicas de cálculo expertas, es generalmente lento, muy raramente definitivo para un alumno y nunca simultáneo para todos.**

Detengámonos unos instantes a pensar algunas cuestiones ligadas al cálculo. Hasta acá hemos dicho que el cálculo no se desvincula del significado de la operación puesto que así es posible considerar la razonabilidad del resultado. No obstante, es necesario considerar que "el procedimiento de calcular se rige por propiedades que no están estrictamente ligadas al problema, sino a la naturaleza de los números que intervienen, a las reglas del sistema posicional decimal y a las propiedades de la operación en sí misma."[1]

¿Cómo plantear situaciones para promover que los alumnos desarrollen procedimientos propios de cálculo, que pongan en relación las características de los números involucrados y las propiedades de las operaciones puestas en juego?

Disponer de variados procedimientos y técnicas de cálculo, ser capaz de seleccionar los más pertinentes en función de los problemas que se busca resolver y utilizar alternativas para controlar procesos y resultados constituyen propósitos fundamentales de toda la escolaridad.

> Para que esto sea posible es necesario que se propongan en clase, paralelamente, actividades tendientes a que los alumnos dispongan en la memoria de un conjunto de resultados (...) para utilizarlos en la elaboración o apropiación de diferentes procedimientos, incluyendo el algoritmo convencional. En ese caso podrán elaborar diversos procedimientos y, cuando aprendan el algoritmo, tener algún control sobre él. (Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, 2010: 65)

[1] Diseño Curricular de la Provincia de Rio Negro, 2012, p. 338.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Un contexto muy utilizado en la clase de matemática para favorecer el **desarrollo de estrategias de cálculo y la memorización de repertorios**, es el de los **juegos**. El sentido de incluirlo va más allá de la idea de despertar el interés de los alumnos. Jugar permite "entrar en el juego" de la disciplina matemática, pues se eligen arbitrariamente unos puntos de partida y unas reglas que todos los participantes acuerdan y se comprometen a respetar. Luego, se usan estrategias que anticipan el resultado de las acciones, se toman decisiones durante el juego y se realizan acuerdos frente a las discusiones. No debemos perder de vista que, al utilizar el juego como una actividad de aprendizaje, **la finalidad para el alumno será ganar, pero nuestro propósito es que aprenda un determinado conocimiento.**

> Por eso, el hecho de jugar no es suficiente para aprender: la actividad tendrá que continuar con un momento de reflexión durante el cual se llegará a conclusiones ligadas a los conocimientos que se utilizaron durante el juego. Luego, convendrá plantear problemas de distinto tipo en los que se vuelvan a usar esos conocimientos: partidas simuladas, nuevas instancias de juego para mejorar las estrategias, tareas a realizar con los conocimientos descontextualizados. (*Cuadernos para el aula* 2, pág. 22)

El uso de materiales de soporte como grillas, centímetros de costurera o materiales "concretos" debería ser decidido por el alumno en función de sus necesidades. Ellos, a su vez, están ligados al estado de sus conocimientos.

> Por ejemplo, para trabajar con cantidades en los primeros años/grados, algunos alumnos usarán objetos como palitos de helado o tapitas; otros, marcas sobre papel o los dedos, y otros emplearán números. Poner aquellos a su disposición puede ser parte de la consigna, pero habrá que cuidar que en esta se dé lugar al uso de otros caminos, pues, de lo contrario, no se estará promoviendo la anticipación propia de la actividad matemática, que en este caso implica usar otras formas de representación. Si se ha pedido que todos traigan tapitas de la casa, se pueden ubicar en una caja de material común y plantear que cada uno las busque cuando las necesite. Esto muestra el importante papel que tienen las consignas, dado que sintetizan las condiciones para la resolución del problema. (Cuadernos para el aula 2, pág. 24)

Ahora bien, tomemos, dentro del campo aditivo, el caso particular de las restas. El documento *Progresiones de los aprendizajes - Primer ciclo*, analiza la complejidad que implica la construcción de estrategias para resolver restas:

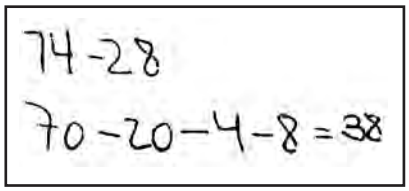
> El aprendizaje del cálculo de resta suele resultar complejo para los niños.
>
> Es importante que también, como sucede en el caso de la suma, se promueva la sistematización de cálculos de resta sencillos. Así, la resta de dígitos entre sí, la resta de números

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

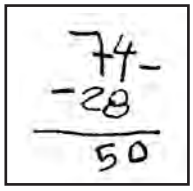
redondos y la resta de cualquier número menos 10 o menos 1, entre otros, son parte del repertorio aditivo que los niños necesitan tener disponible.

La relación entre la suma y la resta, o sea poder apoyarse en resultados de sumas disponibles para resolver cálculos de resta, es otro aspecto que ayuda a avanzar en la construcción de estrategias para restar. Aprender que si 6 + 4 = 10 y entonces 10 – 4 = 6 requiere un trabajo específico.

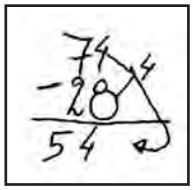
La resta como operación tiene particularidades que generan mayores dificultades para la enseñanza que las que genera la enseñanza de la suma. Por ejemplo, es habitual que durante el trabajo con la resta en números mayores de dos o más cifras, aparezcan algunos errores como los siguientes:



Este alumno descompone aditivamente ambos términos (minuendo y sustraendo) y resta todo al 70 que le queda como primer término. Como el minuendo y el sustraendo tienen distinto rol en una resta, entonces algo que sí podría funcionar a la hora de la suma –*cuando descompongo ambos términos puedo sumar todos con todos*– no es posible en la resta y el 4 del minuendo debería haberse sumado.



Este alumno pone 0 al hacer 4 – 8. Es posible que considere que como al sacar 4 ya llegó a 0, no puede restar más y debe escribir el número más chico que conoce.



En este caso, al encontrarse con un 4 – 8 el niño decide invertirlo y pensarlo como 8 – 4, como si en la resta se cumpliera la propiedad conmutativa o también guiado por la idea de *al más grande le resto el más chico*.

Resulta un trabajo interesante con los niños proponer el análisis colectivo de estrategias –erróneas y correctas– con el objetivo de reflexionar y sistematizar, en particular, las diferencias entre la suma y la resta. Es necesario destacar una cuestión que tiene fuertes efectos en la enseñanza: la suma y la resta no tienen las mismas propiedades y, en particular, la resta no posee algunas de las propiedades “agradables” de la suma que dan mucha más maleabilidad y libertad a la hora de realizar cálculos. Muchos errores de los niños se derivan de la generalización que hacen de propiedades que sí se cumplen en la suma pero no en la resta. Por supuesto, no se trata de conceptualizar las propiedades pero sí de hacerlas jugar, discutir las opciones de cálculo y explicitar qué se puede y qué no en una y otra operación. Se hace necesario hacerse cargo de esta diferencia entre la suma y la resta y asumirla como parte de la enseñanza.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

> Por eso, discutir con los niños sobre los procedimientos de cálculo para resolver una resta podría permitir el establecimiento de algunas conclusiones como: *En la resta no se puede 'dar vuelta' los números, 4 – 8 no es lo mismo que 8 – 4. En los cálculos de suma es posible cambiar de lugar los números y el resultado no varía. En el cálculo de resta eso no es posible pues, al cambiar de lugar los números, da otro resultado. Por ejemplo 8 – 4 = 4, y si hacemos 4 – 8 va a dar un número más chico que el cero. Otra conclusión posible es: 4 – 8 no da 0, da menos que cero*.
> (...)
> Cuando los alumnos vuelvan a resolver cálculos –tanto por medio de un cálculo mental o un algoritmo convencional–, es importante remitirlos a estas conclusiones si producen errores parecidos.
>
> Muchos de estos errores aparecen cuando los niños desarman ambos números al realizar el cálculo de resta. Esto en general se debe a que en el cálculo de suma esta es una estrategia habitual que funciona siempre. Por este motivo, incluso en los cálculos de suma es necesario analizar con los niños procedimientos en los que se descompongan ambos sumandos o solo uno de ellos. Por ejemplo, es posible resolver 47 + 35 como 47 + 30 + 5, o 47 + 10 + 10 + 10 + 5. Esto también puede realizarse con los cálculos de resta y entonces resolver, por ejemplo, 83 – 25 como 83 – 20 – 5 o 83 – 10 – 10 – 5. Para que estas resoluciones tengan lugar, el trabajo con escalas ascendentes y descendentes de 10 en 10, de 20 en 20, etc. resulta especialmente necesario.
>
> Los problemas de complemento y comparación proporcionan un contexto propicio para relacionar la suma y la resta. Por ejemplo, es posible establecer que 80 – 56 es igual a encontrar qué número sumado a 56 da 80 y registrarlo en un cartel informativo al que se pueda recurrir toda vez que sea necesario. (*Progresiones de los Aprendizajes - Primer ciclo*, 2018, pp. 105-108)

A su vez, la misma cuenta puede tener significados diferentes: sacar una cantidad, comparar dos colecciones o averiguar lo que le falta a una cantidad para llegar a otra.

En síntesis, para producir un mejoramiento de procedimientos apoyados en el conocimiento del sistema de numeración y un dominio creciente de recursos de cálculo para restar, se encontrarán en las secuencias para primero, segundo y tercer grado propuestas que promueven:

- la sistematización de un conjunto de resultados que permite la construcción progresiva de un repertorio de sumas y restas disponibles en memoria o fácilmente reconstruibles a partir de aquellos resultados memorizados;
- la elección de recursos de cálculo según los números involucrado;
- la construcción de procedimientos personales para resolver restas;
- la disponibilidad de diversos recursos de cálculo, ya sea mental o algorítmico.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

¿Qué esperamos que aprendan los alumnos en relación a las operaciones con números naturales en 3er grado?

El Diseño Curricular 2019 nos dice:

Números y operaciones | **Operaciones con números naturales**

Suma y resta. Distintos tipos de problemas

1.º grado	2.º grado	3.º grado
Resolución de problemas de adición y sustracción correspondiente a distintos significados: agregar, avanzar, juntar, quitar, separar, comparar, retroceder, a través de diversos procedimientos (conteo, dibujos, sobreconteo y cálculo).	Resolución de problemas de adición y sustracción correspondiente a distintos significados: agregar, avanzar, juntar, quitar, separar, comparar, retroceder, a través de diversos procedimientos y reconociendo los cálculos que permiten resolverlos.	Resolución de problemas de adición y sustracción correspondiente a distintos significados: agregar, avanzar, juntar, quitar, separar, comparar, retroceder, a través de diversos procedimientos y reconociendo y utilizando los cálculos que permiten resolverlos.

Exploración de problemas de adición y sustracción en situaciones correspondientes a nuevos significados: (búsqueda del estado inicial, incógnita en la transformación, comparación de dos estados relativos, etc.) por medio de diferentes estrategias y posterior comparación de las mismas.

Resolución de problemas presentados en soportes diversos, en los que resulta necesario identificar datos, incógnitas y cantidad de soluciones.

Práctica del cálculo mental 5 para disponer progresivamente en memoria de un conjunto de resultados numéricos relativos a la adición y la sustracción.

Matemática. Cálculo mental con números naturales

Utilización de *resultados numéricos conocidos* y de las propiedades de los números y las operaciones para resolver mentalmente *cálculos exactos y aproximados*. Explicitación, por parte de los alumnos, de las estrategias utilizadas. Comparación posterior de las mismas.

Exploración y utilización de estrategias de cálculo de sumas y restas. Análisis del recurso más conveniente de acuerdo con la situación y los números involucrados.

Dominio progresivo de los algoritmos convencionales para la adición y sustracción e investigación de otros algoritmos producidos por los alumnos o propuestos por el docente.

Uso de la calculadora para propiciar diferentes recursos de cálculo, resolver problemas y verificar resultados.

Aportes didácticos para el trabajo con la calculadora

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Es preciso señalar que, si bien se presentan varias actividades, es indispensable que la docente incluya también otras situaciones similares que permitan a los alumnos avanzar en el dominio de lo estudiado. La cantidad de clases que se utilicen para desarrollar esta propuesta será una decisión de cada docente. Se deben considerar el avance del grupo, sus tiempos de trabajo y la necesidad o no de agregar más actividades que permitan afianzar los aprendizajes.

Algunas dimensiones que enmarcan una secuencia de actividades y la tarea docente

El material que presentamos a continuación incluye pequeñas secuencias didácticas que permiten trabajar en torno a algún sentido de un objeto matemático.

Adoptar una secuencia elaborada por otro lleva a la necesidad de analizarla didácticamente, tanto para determinar qué aspecto del objeto matemático pretende trabajar como para avanzar en la mirada sobre la gestión de la clase.
Algunos de los asuntos esenciales a considerar como parte del análisis son los siguientes

- *Objetivo.* ¿Con qué intencionalidad didáctica se presenta cada una de las actividades? ¿Qué conocimiento se espera que los estudiantes pongan en juego en su resolución?
- *Variables que intervienen.* Los valores que adquieren las variables permiten desarrollar estrategias de resolución más o menos artesanales, más o menos generales. A partir de este análisis, si fuese necesario, es posible plantear cambios en las variables para provocar cambios en las estrategias.
- *Conocimientos previos necesarios para poder comenzar a transitar por la secuencia.* No solo se trata de conocimientos matemáticos, sino también de tipos de prácticas necesarias para poder abordar los problemas de la secuencia.
- *Anticipación de modos de resolver de los niños/as.* ¿Qué saben los chicos para resolver este juego y cada una de las actividades propuestas? ¿Qué estrategias usarían? ¿Cómo lo harían?
- Anticipar las posibles resoluciones permite pensar en las intervenciones frente a cada una de ellas.
- Posibles concepciones de los niños, errores, dificultades y remediaciones.
- *Momentos de discusión.* ¿Qué objetivos nos planteamos para cada uno de estos momentos? ¿Qué consideramos que tiene que quedar registrado luego de la resolución de cada problema? ¿Qué estrategias o relaciones queremos destacar?
- ¿En qué momentos los niños/as requerirán de nuestra intervención? ¿De qué manera anticipamos esa intervención?

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

- ¿Cómo coordinar una puesta en común? ¿En qué momento conviene habilitar uno o varios espacios para la institucionalización de los conocimientos trabajados?

Resulta importante tener en cuenta que hay dos procesos fundamentales en la tarea del docente: el de devolución y el de institucionalización.

La **devolución** es una tarea del docente que consiste en lograr que el alumno asuma la responsabilidad matemática de dar respuesta a un problema, es decir que el alumno se comporte como sujeto matemático.

La **institucionalización** devuelve al alumno el producto de su trabajo, pero también destaca qué se ha enseñado y qué empezará a ser requerido en próximas producciones. Luego de haber trabajado en las distintas situaciones, los alumnos deben asumir la significación socialmente establecida de los conocimientos que han adquirido y adoptar las convenciones sociales pertinentes. En esta fase se destacan las características importantes del problema, es decir el objetivo de aprendizaje propuesto por el docente. A partir de las producciones de los alumnos, el docente desprende lo que ellos deben retener y se los dice. El/la docente organiza la presentación de las producciones de los alumnos y las alumnas, favorece y guía el análisis de las mismas, las confrontaciones a partir de las diversas argumentaciones y, de esta forma, provoca que se formule y sintetice el saber de la clase, por supuesto cuidando que se asocie a lo realizado a partir de la situación propuesta pero que, a la vez, se desprenda del contexto en el que surgió, para que sea reutilizable en próximas situaciones.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Secuencia de actividades para 3º grado

Considerando los contenidos señalados por el DC 2019 y entendiendo la relevancia de 3º grado como el cierre del primer ciclo, proponemos a continuación una secuencia que aborda el trabajo tanto con el cálculo mental como con el algorítmico. El propósito de la misma es establecer condiciones didácticas que habiliten la construcción del algoritmo de la resta. Para ello, una cuestión central es que los alumnos dispongan de variados recursos de cálculo y que, en cada caso, aprendan a seleccionar tanto la modalidad de resolución que les parezca más adecuada (cálculo mental, algoritmos, calculadora), como los medios de control sobre los recursos utilizados.

Pensando en que esto sea posible, a lo largo de las diferentes actividades se promueve el enriquecimiento de las estrategias de cálculo mental a través tanto de la construcción de procedimientos personales como de la sistematización de un conjunto de resultados de restas disponibles en memoria o fácilmente reconstruibles a partir de aquellos resultados memorizados. Por otra parte, se apunta a la construcción del algoritmo de la resta y, por último, a la elección de recursos de cálculo más conveniente según los números involucrados.

A lo largo de esta propuesta hay momentos de trabajo individual, en parejas, en pequeños grupos y momentos de trabajo con toda la clase donde se analizan los resultados obtenidos y se elaboran conclusiones.

Es muy importante que las ideas que se establezcan en esas discusiones colectivas sean plasmadas en carteles para el aula pero que también se anoten en los cuadernos de los alumnos para que estén disponibles en nuevas situaciones y se conviertan en material de consulta.

Por supuesto que aprender a trabajar en parejas o en grupos no es sencillo y lleva su tiempo. Es responsabilidad del docente ofrecer condiciones para que dicho trabajo se desarrolle con más y mejores intercambios. Los criterios para armar los grupos pueden ser diversos: en algunas ocasiones será conveniente formar grupos heterogéneos con respecto al conocimiento, para permitir que circulen diferentes estrategias. Sin embargo, en otros momentos será mejor armar grupos homogéneos con relación al conocimiento, por ejemplo en los juegos, cuando se apunta a la memorización de cierto tipo de cálculo para que “no gane siempre el mismo”. Por otra parte, armar gru-

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

pos homogéneos, permite presentar propuestas diversificadas (en los números que se ofrecen, en la cantidad de cálculos, etc.) que en ciertas ocasiones permiten acompañar las diversas trayectorias escolares.

Las propuestas que se proponen analizar fueron elaboradas tomando en cuenta los siguientes materiales:

- *Matemática. Quitar, retroceder, comparar, completar... Propuestas para la enseñanza de la resta*.[2]
- *Hacer Matemática Juntos* 3.[3]
- *Matemática para armar* 3.[4]

Finalmente, vale recordar que esta secuencia no agota el trabajo sobre el cálculo de resta en tercer grado. A modo de ejemplo, se puede señalar que aquí no se incluyen propuestas para que los alumnos desplieguen estrategias para hacer cálculos aproximados, tanto como herramientas de control sobre las cuentas realizadas con los algoritmos convencionales, como para resolver ciertos problemas en los que no se requiere de un resultado exacto.

Propuesta A: Usar cálculos fáciles para resolver otros más difíciles

1. Juego "Lotería de restas"

Materiales:
Un mazo de tarjetas con restas; papel y lápiz para que cada jugador arme la tabla con la que juega.

Cómo jugar:
Se juega de a 3 o 4 jugadores/as con el mazo de uno de los chicos/as.
Se mezclan las tarjetas y se colocan boca abajo.

Cada jugador/a prepara su tabla: elige 4 números distintos del 1 al 9 y los escribe en la parte superior de cada columna. Esos números indican los resultados de las restas.

[2] Ministerio de Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Programa de aceleración, 2019.

[3] Parra, Cecilia e Irma Saiz (2018) *Hacer Matemática Juntos 3, Buenos Aires, Editorial Estrada.*

[4] Chelle, María Teresita, Marcos Verettoni y Liliana Zacañino (2017) *Matemática para armar* 3, Buenos Aires, Editorial Puerto de Palos.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Por ejemplo:

3	5	8	9

A su turno, el/la jugador/a da vuelta una tarjeta y lee la resta. Los/as jugadores/as que tienen el resultado de esa resta en su cartón, la escriben en la columna correspondiente. Por ejemplo, la resta 13 – 8 tienen que escribirla en la columna que diga 5.

Gana el o la primero/a que escriba al menos una resta en cada columna.

Para jugar otro partido, cada jugador/a arma un nuevo cartón.

Mazo de tarjetas de restas para jugar:

10 - 9	**10 - 8**	**10 - 7**	**10 - 6**	**10 - 5**
10 - 2	**10 - 1**	**14 - 9**	**14 - 8**	**14 - 7**
13 - 5	**13 - 4**	**13 - 9**	**13 - 8**	**13 - 7**
11 - 8	**11 - 7**	**11 - 6**	**11 - 5**	**11 - 4**
15 - 9	**15 - 8**	**15 - 7**	**15 - 6**	**17 - 9**
12 - 9	**12 - 8**	**12 - 7**	**12 - 6**	**12 - 5**
16 - 9	**16 - 8**	**16 - 7**	**12 - 3**	**10 - 4**
14-6	**14-5**	**11 - 3**	**11 - 2**	**12 - 4**
16-7	**11-9**	**17 - 8**	**19 - 9**	**10 - 3**

Para después de jugar:

- Algunas restas resultan más difíciles que otras. Pongan las restas boca arriba en la mesa. Elijan tres que a todos les parezcan fáciles y tres que les parezcan difíciles.

  Fáciles: .....

  Difíciles: .....

- Propongan distintas maneras de calcular las restas difíciles.

2. Cálculos que ya sabemos o que tenemos que practicar

Vamos a trabajar ahora con otras restas. Resolvé estos cálculos. Después, comenten entre todos: ¿de cuáles ya sabés el resultado de memoria? ¿Cuáles pudiste resolver fácilmente? ¿Cuáles te dieron un poco más de trabajo?

10 – 4 =	50 – 20 =	120 – 60 =
1000 – 500 =	250 – 50 =	40 – 8 =
20 – 5 =	546 – 10 =	546 – 100 =
1200 – 200 =	20 – 5 =	4000 – 2000 =

3. Saber restar números redondos, sirve para resolver otras restas

- Estos tres cálculos son muy “cercanos”. El resultado de 430 – 30 sirve para resolver los otros dos. Resolvelos:

430 – 30 =	430 – 31 =	430 – 32 =

- Trabajen de a dos. Encuentren una manera sencilla de resolver estas restas. Completen la frases con las conclusiones que obtienen y coméntenlas entre todos

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

500 – 201 = 452 – 201 =

500 – 101 = 452 – 101 =

Para restar 101 conviene .....

Para restar 201 conviene .....

400 – 99 = 234 – 99 =

400 – 199 = 234 – 199 =

Para restar 199 conviene .....

Para restar 99 conviene .....

- Encontrá maneras sencillas de resolver estas restas sin hacer la cuenta parada. Resolvelas y luego verificá con la calculadora.

500 – 210 = 2000 – 1001 = 2000 – 1100 =

700 – 99 = 150 – 90 = 700 – 199 =

Propuesta B: Hacia el algoritmo de la resta

Es necesario que la presentación de todos los algoritmos (en este caso el de la resta) se realice estableciendo vínculos con algunos de los procedimientos de cálculo mental que los alumnos ya vienen realizando.

Tener que desarmar el minuendo es uno de los aspectos difíciles del algoritmo de la resta. Resulta interesante que los alumnos se detengan a pensar cuándo es necesario y cuándo no. Aunque un algoritmo es una serie establecida de pasos a seguir, un buen dominio de la técnica incluye controlar cuando un paso tiene que ser realizado.

Problemas de billetes I

1. Un cajero automático solo entrega billetes de 10, 20 y 50.

A. Cecilia tiene que retirar $80. El cajero le entrega así:

¿Es correcto? ¿Por qué?

B. Y si le hubiera entregado así:

¿Es correcto? ¿Por qué?

C. ¿Hay otra manera posible de armar $80 con esos billetes? Escribí todas las que encuentres. Podés escribir los números directamente. Podés también escribirlas en forma de cálculo.

Problemas de billetes II

1. Escribí en forma de cálculo diferentes maneras de armar $65 usando estos billetes y monedas (de 5, de 10, de 20 y de 50).

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

2. Escribí por lo menos cuatro sumas diferentes entre dos números que den 45.

3. Resolvé estos cálculos. Luego verificá los resultados con la calculadora.

70 + 8 = ... 40 + 38 = ...

60 + 18 = ... 30 + 48 = ...

50 + 28 = ... 20 + 58 = ...

¿Por qué creés que todos dan el mismo resultado?

Juego del Tutti Frutti

En este juego hay que desarmar números con sumas pero, **atención que uno de ellos debe ser un número redondo**. Por ejemplo: el 57 puede ser 50 + 7 o 30 + 27 o 20 + 37...

Materiales:
Tres cartones como éstos para cada jugador. En cada jugada se usa uno.

Como se juega:
Hay que escribir *la mayor cantidad de cálculos* de suma que den por resultado el número indicado en cada columna y una condición es que uno de ellos *tiene que ser un número redondo.*

Cada jugada dura 1 minuto.

Se anotan 10 puntos por cálculo que nadie haya usado, 5 por cálculo que esté repetido (atención que, por ejemplo, 20 + 35 y 35 + 20 se considera el mismo cálculo para este juego) y se resta 1 punto por cada cálculo que no sea correcto (no da el número de la columna o no se usó un número redondo).

Jugada 1

36	**89**	**78**	**45**

Jugada 2

57	95	24	62

Jugada 3

123	165	238	137

La cuenta de restar I

1. Buscá una manera de resolver este cálculo. Verificalo luego con la calculadora.

75 – 27=

2. Resolvé estas restas y marcá las que te resulten más difíciles. Las difíciles se discutirán entre todos.

61 – 17 = 42 – 12 = 71 – 17 =

3. Algunas maneras de resolver 61- 17:

Una forma es desarmar el 17 como 10 + 7 y restar primero 10 y luego el 8.

O sea: 61 – 10 – 8 =

Otra manera de desarmar es pensando el 61 como 50 + 11 y el 17 en 10 + 7. Después restar parte por parte: restar el 10 al 50 y el 7 al 11. Luego reunir lo que quedó:
50 – 10 = 40 y 11 – 7 = 4; por lo tanto 61 – 17 = 44.

Intentá resolver el cálculo 71 – 17 usando alguna de las maneras de desarmar los números indicada en el recuadro.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

4. Te presentamos una vieja y conocida manera de restar para que analicemos cómo funciona. Como en el caso de la suma, para restar es posible armar la cuenta colocando los números en columnas.

$$\begin{array}{r} {}^{5}\cancel{6}\ \ {}^{1}3 \\ -\ 1\ \ 8 \\ \hline 4\ \ 5 \end{array}$$

¿Cómo funciona esta forma de restar? ¿Cómo se desarmó el 63? ¿Por qué se tachó el 6 y hay un 5 en su lugar?

5. Estas son dos maneras de resolver la cuenta 185 – 58:

$$\begin{array}{r} 1\ \ \overset{70}{8}\ \ \overset{15}{5} \\ -\ \ \ \ 5\ \ 8 \\ \hline 1\ \ 2\ \ 7 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 1\ \ {}^{7}\cancel{8}\ \ {}^{1}5 \\ -\ \ \ \ 5\ \ 8 \\ \hline 1\ \ 2\ \ 7 \end{array}$$

¿En qué se parecen y en que son distintas estas dos formas de hacer esta cuenta?

6. Estas son dos cuentas de resta, miralas y analizalas. Después resolvelas. ¿Cuál te parece que resulta más fácil de hacer?

$$\begin{array}{r} 6\ \ 7 \\ -\ 2\ \ 5 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 8\ \ 2 \\ -\ 1\ \ 7 \\ \hline \end{array}$$

7. ¿En cuáles de estas restas no va a hacer falta desarmar el número de arriba? Márquenlas con una X y después resuelvan todas.

$$\begin{array}{r} 46 \\ -\ 24 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 84 \\ -\ 55 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 99 \\ -\ 78 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 52 \\ -\ 26 \\ \hline \end{array}$$

8. Resolvé estos cálculos:

$$\begin{array}{r} 8\ \ 7 \\ -\ 2\ \ 5 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 9\ \ 5 \\ -\ 4\ \ 7 \\ \hline \end{array}$$

La cuenta de restar II

Para restar números más grandes, a veces, es necesario desarmar el número de arriba en los lugares de los cienes o de los dieces. Por ejemplo:

$$\begin{array}{r} {}^{4}\ {}^{14} \\ -\ \cancel{5}\cancel{1}8 \\ 196 \\ \hline 352 \end{array}$$

9. Resuelvan estas restas

$$\begin{array}{r} 325 \\ -\ 144 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 256 \\ -\ 72 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 435 \\ -\ 263 \\ \hline \end{array}$$

10. Elegí la manera que creas más conveniente de resolver estas restas. Después verificá con la calculadora:

630 – 120 =

176 – 93 =

452 – 100 =

899 – 99 =

4336 – 2336 =

4500 – 500 =

452 – 178 =

3000 – 1001 =

374 – 129 =

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Análisis didáctico

Propuesta A

Actividad 1

Esta primera propuesta está orientada a que los niños se enfrenten con restas entre números donde el minuendo es un número de dos cifras y el sustraendo, un número de una sola cifra. El resultado en este caso, es siempre un dígito. Este tipo de resta se pone en juego en las llamadas restas “con dificultad”.

En primera instancia se propone un juego, que podrá realizarse más de una vez si el o la docente lo considera conveniente.

Se propone una actividad de sistematización de aquellas restas que resultan más difíciles que otras, para luego anticipar modos diversos de hallar sus resultados.

En la instancia de puesta en común, se podrá favorecer la reflexión sobre resultados que los alumnos ya disponen en la memoria y que pueden resultar de ayuda para resolver las restas: por ejemplo, restas que pueden resolverse sabiendo las sumas de iguales: 18 - 9, 16 - 8, etc.; o las restas que pueden resolverse apoyándose en las cuentas que dan 10: 10 - 3, 10 - 4, etc. Podría escribirse un cartel y retomar que conocer el resultado de una suma permite resolver dos restas.

Por otra parte, para aquellas restas más difíciles, podrá discutirse que se pueden resolver tanto descontando o buscando el complemento. Por ejemplo, 11 - 9 puede resolverse contando 9 para atrás desde el 11 o buscando cuánto falta desde el 9 para llegar al 11. A partir de esta discusión podrían armarse carteles para el aula y para los cuadernos donde se registren, por un lado las restas fáciles, y por otro las distintas formas de resolver aquellas que aun resultaran más complejas.

Este juego podría retomarse al final de la secuencia, cuando ya se haya construido el algoritmo de la resta, si el o la docente observara aún dificultades en las restas de bidígitos menos dígitos.

Actividad 2

Esta propuesta apunta nuevamente a reflexionar acerca de qué cálculos resultan más fáciles que otros. Es importante para los alumnos establecer cuáles son los que resuelven con menos dificultad y qué les resulta aún complejo. Se trata en este caso de determinar cuáles cálculos ya saben de memoria y cuáles aún deben realizar alguna acción para averiguarlos.

La identificación de cuáles son los cálculos que casi "todos ya saben" de memoria, de aquellos que "algunos los saben" y otros no y de los que "son difíciles casi para todos", permite al docente un diagnóstico de las posibilidades de cálculo mental de sus alumnos, y también a los alumnos tomar conciencia de sus propios conocimientos y los que aún es necesario adquirir. Se han elegido números de diversa cantidad de cifras para analizar con los estudiantes que la presencia de números grandes no siempre implican un cálculo más complejo.

Como se plantea en el enunciado, la actividad prevé un momento de trabajo individual y luego una reflexión conjunta. En el momento de la puesta en común, al discutir cuáles cuentas pudieron resolver más fácilmente podrían aparecer algunas cuestiones como: "se puede usar una suma para pensar", "el nombre te ayuda", "sacar 10 o 100 es fácil, cuando sacás cien cambian los cienes pero los dieces y los unos quedan igual", "puedo usar la suma 5 + 5", "para restar 50 - 20 sirve pensar en 5 - 2", entre otras posibles. La intención es abrir a las opciones posibles de resolución de cálculos según los números involucrados. Será importante sistematizar y retomar la resta de números redondos, porque será un sostén para la actividad siguiente. Si el o la docente observara que en su grupo aun estas restas no están consolidadas, será necesario proponer algunas actividades que promuevan su sistematización.

Actividad 3

En este caso se proponen restar uno más o uno menos que un redondo, para las cuales los niños podrán apoyarse en cálculos con números redondos.

La idea es que a partir de la resolución y el análisis colectivo surjan ideas como:

- Para restar 101 a un número podés restar primero 100 y luego restar 1 más.
- Para restar 99 podés restar primero 100 y luego sumarle 1, que le restaste de más.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Este segundo caso es más complejo. Un error frecuente es que al hacer 234 – 99 resten 100 y luego resten uno más, restando en total 101 en lugar de 99. Si apareciera este error, será necesario generar un espacio para analizar qué se resta en cada caso. Se espera que surjan ideas como: “Si primero resto 100 pero yo quería restar 99, resté uno de más y por lo tanto debo sumar uno al número que me queda”.

Por supuesto que la o el docente podrá modificar los números en juego (por ejemplo, proponiendo resolver 56 - 9 o 56 - 11) de acuerdo a la evaluación que haga de los aprendizajes de su grupo de alumnos en particular.

Propuesta B

La propuesta B aborda el trabajo con el algoritmo de la resta. En el inicio se propone analizar posibles formas de desarmar los números que intervienen en las restas. Una de las cuestiones que complejiza mucho el trabajo con el algoritmo de resta es que no se apoya en las estrategias de cálculo mental que habitualmente se podrían poner en juego. El algoritmo que utilizamos para restar opera por columnas. Cuando en alguna de las columnas el minuendo es menor que el sustraendo, su funcionamiento se apoya en el “desarmado” (con base en el valor posicional y el agrupamiento de a 10) del minuendo para poder efectuar la resta.

Así, frente a 54 – 38, en lugar de ser pensado como 50 + 4, pasa a ser pensado como 40 + 14, para posibilitar la resta de las unidades. Este “desarmado” resulta en general muy “oscuro” para los niños y no es el “desarmado” que más habitualmente se pone en juego en el cálculo mental, en el que resulta más sencillo descomponer el sustraendo y pensar el 54 – 38 como 54 – 30 – 8, por ejemplo.

$$\begin{array}{r} (40)\,(10+4) \\ 5\,4 \\ 3\,8 \\ \hline 1\,6 \end{array}$$

Por eso, con la intención de hacer más transparente lo que en el algoritmo se juega, se propone en las primeras actividades analizar diferentes desarmados de números aprovechando el contexto del dinero. Es esperable que los alumnos ya hayan resuelto otras actividades en este contexto y que estén familiarizados con el uso de billetes y con actividades donde se propone desarmar números de diferentes maneras.

En el primer punto la idea es poder vincular los diversos cálculos que dan 80. Por ejemplo: 50 + 20 + 10 = 80 y también es posible 50 + 10 + 10 + 10. En el primer cálculo, el 20 está “reemplazando” el 10 + 10 del posterior, esa relación entre cálculos permitiría “explicar” que el resultado no varía. Las primeras actividades presentan los billetes dibujados, como apoyo para empezar a pensar los cálculos. Luego se descontextualiza

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

y se propone pensar cálculos diferentes que den un número. Para aquel alumno que esté en dificultades para resolver, se podrán ofrecer los billetes como soporte para pensar los diferentes cálculos.

El juego del Tutti Frutti retoma las diferentes descomposiciones de un número, siempre usando primero un número redondo, pero ya fuera del contexto del dinero. En las primeras jugadas se propone desarmar números de dos cifras, y en la última avanzar hacia la descomposición de números de tres cifras. El o la docente podrá decidir, según analice los aprendizajes de su grupo o de algunos alumnos en particular, no avanzar con esta tercera jugada y seguir pensando descomposiciones para números de dos cifras.

En varias de las actividades que siguen se vuelve sobre este aspecto. Es probable que aparezcan diversas maneras de desarmar los números para el cálculo, algunas correctas y otras no. Es importante someter a discusión estos procedimientos. La calculadora puede ser una buena herramienta de validación de los resultados. Nuevamente, como ya señalamos, es posible que surjan errores como 60 – 10 y luego 3 – 8 pensado como 8 - 3 = 5 ; o 3 – 8 = 0. Es necesario entonces retomar las discusiones anteriores sobre "aquello que es posible con la suma y no es posible con la resta", "en una resta no se pueden dar vuelta los números", no da lo mismo 3 - 8 que 8 - 3, etc.

En los problemas 6, 7 y 8 se propone hacer explícita la dificultad que tiene el algoritmo de resta cuando una de las cifras del minuendo es menor a la correspondiente en el sustraendo. La idea, por supuesto, no es que los niños lo señalen con esos términos sino que se explicite qué es lo que "hace difícil" a las cuentas de resta y se sistematice esa idea armando alguna conclusión que puede incluir también cuál es el procedimiento a utilizar en esos casos. Por ejemplo: "Cuando al restar el número de arriba es más pequeño que el de abajo es necesario transformar la cuenta, desarmar el número y pasar un diez a los unos..."

El problema 13 presenta el algoritmo pero con números de tres cifras. Cuando la "dificultad" aparece en la cifra de las decenas si bien "el método" empleado sigue la misma lógica, desarmando el minuendo con apoyo en las propiedades de nuestro sistema de numeración escrita, adquiere aquí una particularidad al poner de relieve la recursividad en los agrupamientos de 10. El desarmado que se necesita se apoya en que 10 decenas conforman una centena (o diez billetes de diez son lo mismo que un billete de cien).

Esto requerirá nuevamente de un trabajo específico que retome lo analizado antes y haga visible que, en este caso, también es necesario hacer lo mismo que se había hecho con la cifra de las unidades pero ahora con la cifra de las decenas. En ese trabajo

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

con números mayores, aparecen diversas situaciones que suelen ser complejas para los niños como cuando la cifra de la decenas es 0 y las unidades del minuendo son menores a las del sustraendo y es necesario “desarmar y pedir”, por ejemplo, en 304 – 37. En esos casos es muy importante que los niños pongan en juego estrategias de cálculo mental que les permitan anticipar el resultado utilizando otros cálculos “más sencillos” en los que apoyarse y controlar luego el resultado obtenido con el algoritmo.

Una cuestión importante para destacar es que el trabajo sobre el algoritmo es una oportunidad para reutilizar todo lo que se ha venido trabajando sobre estrategias de cálculo mental. Esas estrategias podrán ser puestas en juego, tanto para controlar el resultado obtenido como para resolver las restas “más pequeñas” involucradas en el algoritmo. Será necesario retomar las restas trabajadas en la primera propuesta de esta secuencia.

Finalmente, en el problema 14 el propósito es que los niños puedan adecuar el recurso disponible al tipo de cálculo que se les presenta. La discusión sobre este tema resultará importante también para que los mismos niños tomen conciencia de que es posible hacer cálculos mentalmente incluso en el caso de que se trate de números grandes. Conocer el algoritmo no inhabilita seguir trabajando con procedimientos de cálculo mental.

Bibliografía

- Brousseau, G. (1994). “Los diferentes roles del maestro”, En Parra, C. y Saiz, I., *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Charlot, Benoit (1986) “La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas”, conferencia dictada en Cannes, marzo 1986.
- Charnay, R. (1990/91): «Del análisis de los errores en matemática a los dispositivos de remediación; algunas pistas...» Equipo de investigación en didáctica de las matemáticas INRP. En: *Grand N*, N° 48, pp. 37-64. Francia.
- Charnay, R. (1994). “Aprender (por medio de) la resolución de problemas”, En Parra, C. y Saiz, I., *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Chevallard, Y.; Bosch, M. y Gascón, J. (1997). Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje. Barcelona: ICE-Horsori.
- Cuadernillos «Entre maestros» 2017, 2018, 2019.
- Diseño curricular de Primer Ciclo. 2019.
- Lerner, Delia (2007) Enseñar en la diversidad. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, ISSN 0325-8637, Vol. 28, Nº. 4, pp. 6-17. Disponible en: ***http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Lerner.pdf***
- Matemática. Fichas para el alumno. Quitar, retroceder, comparar, completar... Propuestas para la enseñanza de la resta, Acelación, 2019.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2007) *Cuadernos para el aula* 2. Matemática. Primer ciclo EGB. NAP. Nivel Primario.
- Parra, C y Saiz, I. (2018). *Hacer Matemática juntos 3*. Buenos Aires: Editorial Estrada.
- Progresiones de los aprendizajes. Primer Ciclo 2018.
- Ressia de Moreno, B. (coord.) (2017). *Matemática para armar 3*. Buenos Aires: Editorial Puerto de Palos.
- Sadovsky, P. (2005). “La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la en señanza de la matemática”, En Alagia, H.; Bressan, A. y Sadovsky, P., *Reflexiones teóricas para la educación matemática*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

CONOCIMIENTO DEL MUNDO

75 Estructura del área de Conocimiento del mundo

77 Planificar el área de Conocimiento del mundo

77 Algunas consideraciones para planificar en el grado

77 Algunas consideraciones para planificar en el ciclo

80 Criterios de selección de temas de enseñanza

81 Cuadro de posibles temas de enseñanza para el ciclo

82 Una propuesta de planificación anual para 3º grado

83 Un tema de enseñanza para 3º grado: "La Plaza de Mayo: Lugar de memoria emblemático de la Ciudad de Buenos Aires"

83 Algunas consideraciones para abordar este tema de enseñanza

88 Acerca del tema de enseñanza propuesto

89 Un recorrido posible

90 Desarrollo de las actividades

106 Sugerencias para evaluar los aprendizajes

109 Anexo: Materiales de consulta: bibliografía y recursos

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

El presente capítulo es el resultado del trabajo del Equipo de Conocimiento del Mundo de Escuela de Maestros:

Capacitadores: María Celeste Adamoli, Ignacio Amoroso Villarino, Julia Bassó, Berenice Belmudes, Lara Caplan, Gladys Fidalgo Buasi, Mariana Frechtel, Ana Forte, Marcela Gleiser, Cristina Gómez Giusto, Malka Hancevich, Paula Linietsky, Ana María Manfredini, Bárbara Medina, Marcela Quintana, Irina Radovich, Candela Raña, Laura Sartirana, Claudia Serafini, y Delfina Virasoro.

Coordinación: Silvina Berenblum y Elías Buzarquiz

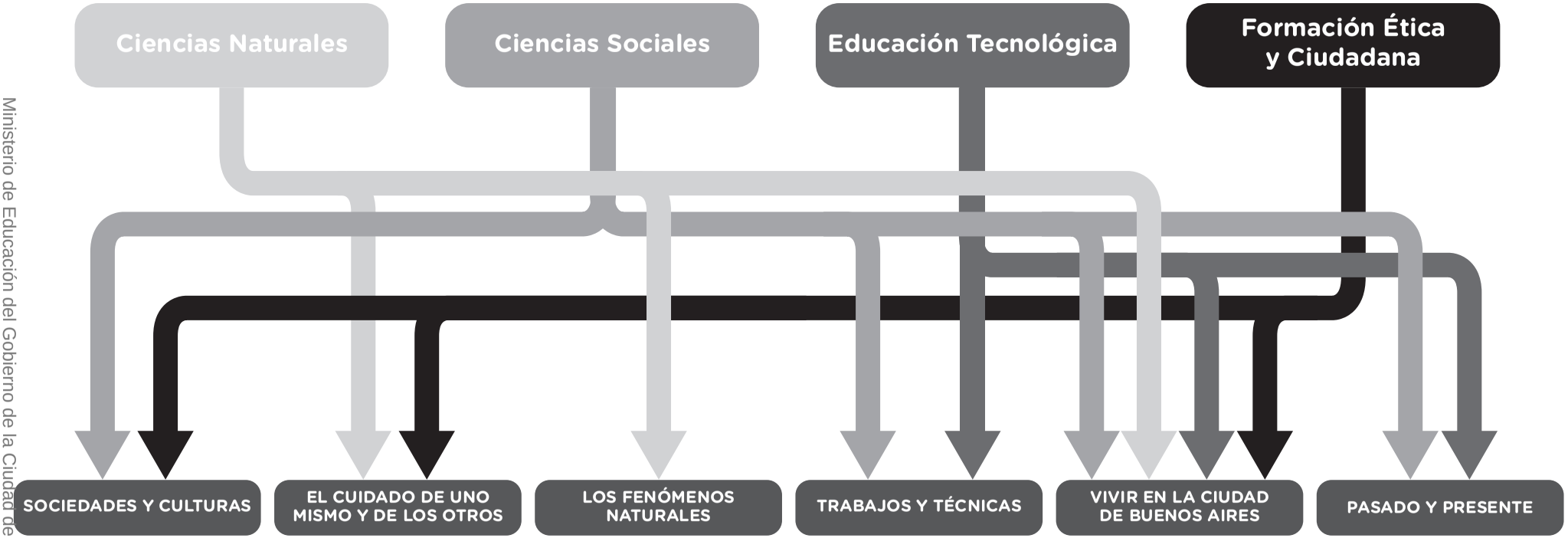
Estructura del área de Conocimiento del mundo

Conocimiento del Mundo es un **área de áreas propia del Primer ciclo de la Educación Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**. En ella se funden saberes de cuatro áreas: **Formación ética y ciudadana, Ciencias sociales, Educación tecnológica y Ciencias naturales**. Cada una presenta propósitos bien definidos en torno a qué y cómo enseñar y proponen un trabajo de aproximación gradual e integrada a sus conceptos y modos de conocer.

Los contenidos de estas áreas dialogan y se reorganizan en seis bloques específicos de Conocimiento del mundo: **Sociedades y culturas, El cuidado de uno mismo y de los otros, Los fenómenos naturales, Trabajos y técnicas, Vivir en la Ciudad de Buenos Aires** y **Pasado y presente**. Esta organización favorece la planificación a partir de temas de enseñanza.

CONOCIMIENTO DEL MUNDO

Conocer el mundo es un desafío que requiere formular y tratar de responder preguntas, buscar información, explorar, observar, registrar, construir, usar y valorar el conocimiento que cada uno tiene, compartir opiniones e ideas y producir ideas individual y colectivamente.



La planificación en el área de Conocimiento del mundo se organiza a partir de temas de enseñanza*:
"Los temas son concebidos como un recorte de la realidad que se constituye en objeto de estudio escolar y a propósito del cual se articulan contenidos para su comprensión" **

Mediante la contextualización espacial temporal o la problematización de situaciones

Orientando la selección de contenidos de uno o más bloques

Permitiendo el planteo de preguntas que guíen la planificación de una secuencia didáctica

* Se sugiere la consulta de los Cuadernillos 1º-2º-3º Entre Maestros 2017-2018-2019 de Escuela de Maestros, el capítulo correspondiente a Conocimiento del mundo para ampliar información al respecto.
** Ministerio de Educación, C.A.B.A. (2004) Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo. Conocimiento del Mundo, p.161. (CABA, 2004).

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Planificar el área de Conocimiento del mundo

Algunas consideraciones para planificar en el grado

Como se citó anteriormente, la organización curricular del área favorece la planificación a partir de temas de enseñanza. Seleccionar un **tema de enseñanza** implica pensar una problemática específica que permita ampliar y complejizar la mirada sobre el mundo conocido para las y los estudiantes del Primer ciclo y considerar los **propósitos** de las áreas que orientan dicho recorte.

Según el tema de enseñanza y los aspectos que el docente considere valioso indagar, será necesario priorizar algunos **contenidos** y dejar otros de lado, seleccionando uno o más bloques que colaboren en su abordaje.

Definir un tema de enseñanza, también implica pensar, seleccionar y organizar **las preguntas** que guían la secuencia de actividades y que se consideran interesantes y desafiantes para indagar. Al realizar dicha selección cobrarán relevancia aquellas **actividades** que permitan dar respuesta sobre los interrogantes o problemas planteados y permitirá anticipar algunas estrategias y recursos que colaborarán con la tarea.

Algunas consideraciones para planificar en el ciclo

Planificar en el ciclo supone proponer un recorrido a lo largo de tres años, que propicie la profundidad y la extensión del tratamiento de una selección de temas de enseñanza y a la vez que contemple el equilibrio y la variedad entre los mismos.

Se trata de un trabajo colectivo que implica construir acuerdos entre docentes de grado y docentes coordinadores de cada institución, que permitan enriquecer la propia tarea profesional y las trayectorias escolares de las y los estudiantes.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Para contribuir con este propósito se han seleccionado algunos **ejes** que favorecen la construcción de criterios de selección y organización de temas de enseñanza. Dichos ejes están pensados como herramientas que intentan colaborar en la organización de la enseñanza del área y surgen de la lectura del Diseño Curricular, del aporte de las diferentes áreas que constituyen Conocimiento del Mundo –cuya especificación se puede encontrar en la introducción de cada uno de los bloques1– y dialogan con el abordaje de contenidos de otros niveles de escolaridad que anteceden y preceden al ciclo.

Ejes organizadores	Temas de enseñanza propuestos que lo abordan
Materiales	• Explorar materiales líquidos y sólidos en la cocina (1° grado) • Mezcla y separación de diferentes materiales (2° grado) • Los materiales cambian: La elaboración de bombones de chocolate (3° grado)
Seres vivos	• Animales de la selva misionera (1° grado) • Reservas urbanas de la CABA y sus alrededores (2º grado) • La Costanera Sur de la CABA: De Balneario Municipal a Reserva Ecológica (2° grado) • Conocer Buenos Aires a través de sus plazas" (3º grado)
La Tierra y el Universo	• Observar el cielo. Un aporte desde Conocimiento del mundo (3º grado)
Espacio público	• Reservas urbanas de la CABA y sus alrededores (2º grado) • La Costanera Sur de la CABA: De Balneario Municipal a Reserva Ecológica (2° grado) • El carnaval, una fiesta popular: en la CABA y en la Quebrada de Humahuaca • La Plaza de Mayo como lugar emblemático de memoria (3º grado) • Conocer Buenos Aires a través de sus plazas (3° grado)

[1] La mención en el párrafo corresponde al Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo (CABA. 2004), específicamente al capítulo con relación al área de Conocimiento del mundo y los seis bloques en que organizan sus contenidos.

Sociedades de diferentes pasados	• La vida cotidiana en el Antiguo Egipto (1° grado) • El cruce de los Andes ¿Quiénes participaron? ¿Cómo lo hicieron? ¿Por qué? (2º grado) • El sistema de iluminación en el Buenos Aires colonial (2° grado) • La Costanera Sur de la CABA: De Balneario Municipal a Reserva Ecológica (2° grado) • La Plaza de Mayo como lugar emblemático de memoria (3° grado) • La vida cotidiana de dos pueblos originarios: la sociedad wichi y una aldea diaguita (3° grado) • La gran inmigración de fin del siglo XIX (3° grado) • Observar el cielo. Un aporte desde Conocimiento del mundo (3º grado)
Identidades individuales y colectivas	• Familias diversas en el mundo (1º grado) • Diversidad de escuelas en el presente (1º grado) • Crecemos ¿Y seguimos siendo los mismos? (1° grado) • El carnaval, una fiesta popular: en la CABA y en la Quebrada de Humahuaca (2° grado) • La Plaza de Mayo, lugar de memoria emblemático de la CABA (3º grado) • De aquí, de allá y de todas partes… El derecho a migrar (3º grado)

Desde las orientaciones que establece el Diseño Curricular para la planificación, teniendo en cuenta los ejes especificados anteriormente, considerando los criterios de selección de temas de enseñanza que se citan a continuación[2] y a partir de los conocimientos de los y las docentes, la escuela cuenta con insumos para pensar la propia planificación o adecuar las planificaciones propuestas en este cuadernillo.

[2] Se sugiere la consulta de los Cuadernillos 1º-2º-3º Entre Maestros 2019 de Escuela de Maestros, el capítulo correspondiente a Conocimiento del mundo y el apartado “Criterios de selección de temas de enseñanza” para ampliar información respecto de la síntesis que aquí se presenta.

Criterios de selección de temas de enseñanza

Para seleccionar los temas de enseñanza en cada grado durante el año tener en cuenta que:	Para planificar el ciclo sugerimos que en la trayectoria de los tres años:
• Los temas de enseñanza no excedan una duración de seis semanas; • Se aborde un aspecto de la vida en la Ciudad de Buenos Aires; • Se presenten entornos de aprendizaje en los que se ponga en juego la clarificación de valores a través de verdaderas situaciones de diálogo; • Se aborde la diversidad de los materiales, mediante situaciones de exploración sistemática; • Al menos uno de los temas de enseñanza se planifique en conjunto con el profesor de Educación tecnológica; • Se indague un eje de la vida cotidiana de alguna sociedad del pasado (remoto, lejano o cercano); • Se permita hacer foco en el reconocimiento de las normas como construcciones sociales en distintos contextos; • Se amplíe los saberes de los alumnos sobre la identidad de las personas, su cuidado y la convivencia. • Se indague acerca de la diversidad de seres vivos en un contexto determinado, priorizando una selección acotada de animales y plantas.	• Los temas de enseñanza en los diferentes grados no se repitan, dado que el área y el ciclo permiten el abordaje de variados recortes y articulaciones; • A lo largo del ciclo no queden bloques de contenidos sin trabajar; • Se contemple la enseñanza de diferentes modos de conocer a lo largo del ciclo; • Se consideren sociedades de distintos contextos espaciales, culturales y temporales (proponiendo un pasado diferente para cada grado); • Se aborde, al menos un circuito productivo en alguno de los grados, desde una mirada actualizada de los ámbitos rurales y urbanos; • Al terminar el primer ciclo sea posible reconocer la trayectoria escolar para cada cohorte.

A continuación ponemos a disposición cuadros posibles de temas de enseñanza para el ciclo y para el grado**,** que el equipo de Conocimiento del mundo fue reelaborando a lo largo de los últimos años en función del trabajo con las escuelas en los diferentes distritos. Al observar los diferentes cuadernillos del área ya publicados, encontrarán algunas variaciones, por lo que nos parece importante aclarar que son propuestas y que las diferentes escuelas deberán adecuar a su realidad en función de los grupos, el contexto y las posibilidades o proyectos institucionales.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Criterios de selección de temas de enseñanza

PRIMER GRADO

Tema	Bloque	Bloque
FAMILIAS DIVERSAS EN EL MUNDO o *DIVERSIDAD DE ESCUELAS EN EL PRESENTE	**BLOQUE:** Sociedades y culturas	
CRECEMOS, ¿Y SEGUIMOS SIENDO LOS MISMOS?	**BLOQUE:** El cuidado de uno mismo y de los otros	
EXPLORAR MATERIALES SÓLIDOS Y LÍQUIDOS EN LA COCINA	**BLOQUE:** Los fenómenos naturales	**BLOQUE:** Trabajos y técnicas
LA VIDA COTIDIANA EN EL ANTIGUO EGIPTO: LA ESCRITURA o *LA VIDA COTIDIANA EN EL ANTIGUO EGIPTO: LAS PIRÁMIDES	**BLOQUE:** Pasado y presente	**BLOQUE:** Trabajos y técnicas
ANIMALES DE LA SELVA MISIONERA o *AVES URBANAS DE LA CABA *ANIMALES NOCTURNOS	**BLOQUE:** Los fenómenos naturales	

SEGUNDO GRADO

Tema	Bloque	Bloque
LOS CARNAVALES, UNA FIESTA POPULAR: EN LA CABA Y EN EL NOROESTE ARGENTINO	**BLOQUE:** Sociedades y culturas	**BLOQUE:** El cuidado de uno mismo y de los otros
MEZCLA Y SEPARACIÓN DE DIFERENTES MATERIALES	**BLOQUE:** Los fenómenos naturales	**BLOQUE:** Trabajos y técnicas
LA VIDA DE LOS SOLDADOS EN EL CRUCE DE LOS ANDES o *EL SISTEMA DE ILUMINACIÓN EN EL BS AS COLONIAL	**BLOQUE:** Pasado y presente	**BLOQUE:** Trabajos y técnicas
RESERVAS URBANAS DE LA CABA Y SUS ALREDEDORES *LA COSTANERA SUR DE BS AS: DE BALNEARIO MUNICIPAL A RESERVA ECOLÓGICA	**BLOQUE:** Los fenómenos naturales	**BLOQUE:** Vivir en la Ciudad de Bs As
CIRCUITO PRODUCTIVO: DE LA FRUTILLA AL HELADO o *EL CIRCUITO PRODUCTIVO: DEL TRIGO AL PAN	**BLOQUE:** Trabajos y técnicas	

TERCER GRADO

Tema	Bloque	Bloque	Bloque
LA PLAZA DE MAYO: LUGAR DE MEMORIA EMBLEMÁTICO D E LA CABA *CONOCER BS AS A TRAVÉS DE SUS PLAZAS	**BLOQUE:** Vivir en la Ciudad de Bs As	**BLOQUE:** Pasado y presente	**BLOQUE:** Sociedades y culturas
LOS MATERIALES CAMBIAN: LA ELABORACIÓN DE BOMBONES DE CHOCOLATE	**BLOQUE:** Los fenómenos naturales	**BLOQUE:** Trabajos y técnicas	
OBSERVAR EL CIELO. UN APORTE DESDE CONOCIMIENTO DEL MUNDO.	**BLOQUE:** Los fenómenos naturales	**BLOQUE:** Pasado y presente	
LA VIDA COTIDIANA EN DOS PUEBLOS ORIGINARIOS: LA SOCIEDAD WICHI Y UNA ALDEA DIAGUITA	**BLOQUE:** Pasado y presente	**BLOQUE:** Trabajos y técnicas	
DE AQUÍ, DE ALLÁ Y DE TODAS PARTES... EL DERECHO A MIGRAR *¿POR QUÉ MIGRAN LAS PERSONAS? LA GRAN INMIGRACIÓN FIN S. XIX	**BLOQUE:** El cuidado de uno mismo y de los otros	**BLOQUE:** Sociedades y culturas	

* Debajo de algunos temas de enseñanza se incluyen los títulos de propuestas alternativas, señalas por un asterisco y en letra cursiva, aunque no necesariamente abordan los mismos bloques de contenidos.

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

CONOCIMIENTO DEL MUNDO | Planificación anual para tercer grado

5 semanas	5 semanas	6 semanas	6 semanas	5 semanas
TEMA DE ENSEÑANZA				
LA PLAZA DE MAYO: LUGAR EMBLEMÁTICO DE MEMORIA DE LA CABA	**LOS MATERIALES CAMBIAN**	**OBSERVAR EL CIELO. UN APORTE DESDE CM**	**LA VIDA COTIDIANA DE DOS PUEBLOS ORIGINARIOS**	**DE AQUÍ, DE ALLÁ Y DE TODAS PARTES...EL DERECHO A MIGRAR**
BLOQUES				
- Vivir en la Ciudad de Bs. As. - Sociedades y culturas - Pasado y presente	**- Los fenómenos naturales - Trabajos y técnicas**	**- Los fenómenos naturales - Pasado y presente**	**- Pasado y presente - Trabajos y técnicas**	**- Sociedades y culturas - El cuidado de uno mismo y de los otros**
IDEAS BÁSICAS				
VCBA - En las ciudades existen lugares emblemáticos que se vinculan con acontecimientos vividos en diferentes momentos históricos. **SyC -** Todas las personas tienen derechos que deben ser respetados. Estos se especifican, por ejemplo, en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en la Declaración de los Derechos del Niño, en la Constitución y en la legislación de cada país. **PyP -** A partir del análisis de documentos, testimonios, crónicas y de restos materiales se puede conocer cómo distintas personas y grupos sociales usaron un espacio.	**FN -** Muchos materiales sólidos se vuelven líquidos cuando se calientan. Muchos materiales líquidos se vuelven sólidos cuando se enfrían. **TyT -** Las personas crean distintas clases de técnicas para dar forma a los objetos y realizar construcciones utilizando una gran variedad de materiales. **TyT -** Para poder reproducir una técnica a través del tiempo, las personas necesitaron registrar "cómo hacer".	**FN -** Al observar el cielo a lo largo de un período, se pueden reconocer algunos cambios y también algunas permanencias. **FN -** El Sistema Solar está formado por el Sol, los planetas y otros astros. La Tierra es uno de los planetas del Sistema Solar. **PyP -** En todos los tiempos, las sociedades elaboraron y transmitieron relatos para explicar el origen del mundo, su propio origen y el origen de las cosas.	**PyP -** En distintos momentos del pasado vivieron personas que construyeron sociedades organizando de distinto modo la economía, la cultura, las relaciones sociales, la política. **PyP -** Las formas de hacer las cosas cambian a través del tiempo... **TyT -** Las personas crean distintas clases de técnicas para dar forma a los objetos y realizar construcciones usando una gran variedad de materiales. **TyT -** Las herramientas prolongan o transforman las acciones de las personas, facilitando las tareas.	**SyC -** Todas las personas tienen derechos que deben ser respetados. Estos se especifican, por ejemplo en la DDH, en la DDN, en la C y L de cada país. **SyC -** En las sociedades conviven grupos de personas con diferentes costumbres, intereses y orígenes... **CUyO -** Cada persona tiene necesidades, intereses y características propias, que deben ser respetadas y satisfechas en términos de igualdad de condiciones.
PREGUNTAS GUÍA				
¿Qué es el espacio público? Las plazas son un espacio público, ¿Conocen algunas? ¿Cómo son? ¿Qué actividades se realizan? ¿Conocen la Plaza de Mayo? ¿Qué tiene esa plaza de diferente? ¿Por qué es tan importante? ¿Qué actividades se realizan en esta plaza que la distinguen de otras? ¿Hay monumentos, marcas en el espacio público que nos cuentan algo sobre nuestra historia? ¿Por qué la Plaza de Mayo puede considerarse como un lugar de memoria emblemático de Bs As?	**¿Cómo se elaboran los bombones de chocolate? ¿Cómo logran obtener formas tan diferentes? ¿Qué cambios es posible observar durante su elaboración? ¿Qué condiciones requiere? ¿Qué técnicas se emplean? ¿Es posible reconocer estos cambios en otros materiales? ¿Bajo qué condiciones?**	**¿Qué podemos observar en el cielo? ¿Qué objetos hay? ¿A cuáles se los llama "astros"? ¿Cómo los vemos desde nuestra ubicación en la Tierra? ¿Cómo son? ¿Qué cambios podemos reconocer? ¿Podemos identificar "cosas" que se repiten? ¿Qué condiciones requiere su observación? ¿Todos vemos el cielo de la misma manera? ¿Qué significados le atribuyen al cielo las diferentes culturas? ¿Qué relatos han elaborado? ¿Por qué y para qué las personas observan el cielo?**	**¿Cómo es la vida en estas comunidades? ¿Cómo se organizan para proveerse de alimentos y distribuirlos? ¿Qué tareas comunitarias realizan? ¿Qué diferencias y similitudes se pueden establecer entre ambas sociedades? ¿Qué objetos y productos fabrican? ¿Qué materiales transforman? ¿Cómo son las técnicas empleadas? ¿Cómo transmiten su saber hacer a través de las generaciones?**	**¿Por qué migran las personas? ¿Qué significa migrar? ¿Qué las impulsa a dejar sus lugares o países de origen? ¿Qué sienten cuando dejan su lugar de origen? ¿Qué dificultades enfrentan en el lugar de destino? ¿Qué "cosas" pueden favorecer su integración? ¿Qué pasa en una sociedad que recibe migrantes? ¿Qué derechos tienen las y los migrantes? ¿Qué instituciones y leyes los garantiza?**
SUGERENCIAS				
- Trabajar con imágenes y testimonios previamente a realizar una visita didáctica a la Plaza de Mayo.	- Utilizar elementos de laboratorio y abordar la elaboración de un producto como bombones, velas, jabones o helados.	- "Una visita al Universo de lo conocido" A. Feinstein y H. Tignanelli. - "Los Jinetes del Chaco", *La otra historia de los pueblos originarios.* M. A. Palermo	- Visitar el Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti o el Museo del hombre.	- Visitar los museos de la Inmigración o Monte Piedad del Banco de la CABA

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Un tema de enseñanza para 3º grado
"La Plaza de Mayo: Lugar de memoria emblemático de la Ciudad de Buenos Aires"

Algunas consideraciones para abordar este tema de enseñanza

Algunas ideas

El tema "Las plazas de la Ciudad de Buenos Aires" ha sido abordado por numerosas escuelas en primer ciclo, sobre todo a partir del material: "Aportes para el desarrollo curricular. Conocimiento del Mundo"[3]. En esta oportunidad, proponemos hacer foco en la Plaza de Mayo como un "lugar de memoria emblemático de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires". Es decir, desde un recorte y tema de enseñanza bien específico y acotado que nos permite adentrarnos en algunos contenidos del Diseño Curricular.

La Plaza de Mayo constituye un lugar emblemático de la Ciudad de Buenos Aires, que se ha transformado en una caja de resonancia de la historia y de la política nacional argentina. Los numerosos acontecimientos que tuvieron lugar en ella, nos permiten imaginar por qué puede pensarse como un "lugar de memoria". En este sentido, puede resultar una sugerente puerta de entrada para abordar el espacio público, la memoria colectiva, la participación y los derechos humanos con los niños y niñas.

Espacio público

Pensar el espacio público es acercarnos a la idea del espacio socialmente construido a partir de las relaciones que se establecen entre las sociedades y la naturaleza a lo largo del tiempo. Estas relaciones son complejas y cambiantes, es así que los espacios son heterogéneos, diversos, culturales, sociales e históricos.

Las relaciones entre el poder y la ciudadanía se materializan, se expresan en las calles, las plazas, los parques, los lugares de encuentro de la ciudadanía (Borja 2003:9)[4]. Podemos decir entonces que el espacio público es el lugar para la socialización de la vida, donde se expresa la diversidad, se produce el intercambio y se aprende sobre el

[3] "Las plazas de la Ciudad de Buenos Aires".
Disponible en: ***https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/tec/pdf/bibliografia6.pdf***

[4] Borja, Jordi (2003) *El espacio público, ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Ed. Electa.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

respeto y la otredad. Sin embargo, en la sociedad actual estos espacios parecen reducirse frente a los privados, la calle se transforma en un lugar de circulación, pero no de encuentro, algunas plazas comienzan a tener cercas y horarios, la reunión espontánea entre diferentes actores o sectores sociales es cada vez más difícil cuando se profundizan circuitos diferenciados de circulación. Las expresiones en las calles, constituyen una de las formas más claras de apropiación de los espacios públicos, la calle se convierte en una gran vereda, y pierde la carga de hostilidad y peligro y se transforma en un espacio de encuentro.

La historiadora Hilda Sábato (2004)[5] señala que los porteños tenían sus lugares preferidos para las protestas. Las más importantes combinaban una reunión en un gran teatro, un acto en una de las plazas y la movilización por las calles principales del centro de la ciudad con parada en lugares determinados relacionados con el reclamo o convocatoria. El teatro Colón inaugurado en 1857 era uno de los más solicitados para estos actos. Es decir, que las movilizaciones y los actos en plazas de la ciudad de Buenos Aires como práctica política no son recientes y se remontan a los inicios mismos de la organización del Estado. La misma autora, sostiene que entre 1862 y 1880 se produce una época de profundos cambios sociales y se conforma una esfera pública que se constituyó en una suerte de instancia de mediación entre la sociedad civil y el Estado, caracterizada por la participación política. Los porteños ponían en escena sus opiniones, expresaban su incomodidad o disconformidad a través de petitorios, reuniones, actos y manifestaciones.

Lugar emblemático

Tal como señala el Diseño Curricular (2004) en el bloque "Vivir en la Ciudad de Buenos Aires": "En las ciudades existen lugares emblemáticos que se vinculan con acontecimientos vividos en diferentes momentos históricos." (2004:197). En este sentido, la Plaza de Mayo es indiscutiblemente un lugar emblemático para la Ciudad de Buenos Aires. Se trata de un lugar histórico en el que se ubican edificios públicos estratégicos, residen autoridades y se llevan a cabo movilizaciones significativas. Silvia Segal (2006)[6] sostiene que la Plaza de Mayo como espacio público concentra múltiples sentidos y se presenta como un espacio de poder y punto de encuentro de la comunidad. Las costumbres públicas y políticas encuentran en la plaza simultáneamente el centro de difusión del poder en la ciudad y el espacio de expresión al que llegan los diferentes grupos sociales para reclamar o cuestionar la autoridad. La autora señala a la Plaza de Mayo como un espacio conceptual que organiza, en tanto símbolo

[5] Sábato, Hilda (2004) *La política en las calles: entre el voto y la movilización.* Buenos Aires 1862-1880. Bernal: Universidad de Nacional de Quilmes.

[6] Segal, Silvia (2006) *La Plaza de Mayo. Una crónica*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

material y geográfico, articula los conceptos de cabildo, mercado, patria, protestas, balcones, dictadura, madres y democracia.

Los lugares emblemáticos tienen un sentido que persiste, pero que a la vez se va modificando a través del tiempo y también articulando con otros sentidos. Esto puede tener que ver con el paso del tiempo, con nuevas necesidades o demandas sociales, con cambios culturales que aportan nuevas generaciones y transformaciones más amplias a nivel nacional o mundial. La Ciudad de Buenos Aires posee numerosos lugares que forman parte de la historia de todos –una historia que puede tener sus orígenes hace mucho, pero que también puede ser reciente– y que por tal motivo son parte del patrimonio histórico y cultural de los porteños, y por el atributo de esta Ciudad de ser capital, su historia y su significado como tal, del patrimonio de toda la nación.[7]

Lugar de memoria

El concepto de "lugares de memoria" fue propuesto por el historiador francés Pierre Nora. Nacido en París en 1931, en el seno de una familia judía víctima de las persecuciones del nazismo, se convertiría en uno de los pensadores más destacados de Occidente durante el siglo XX. Entre los años 1984 y 1993 dirigió un equipo de investigadores que desarrolló una de las obras centrales del pasado siglo con gran repercusión en las Ciencias Sociales: Los lugares de memoria. Ese trabajo, está dedicado a establecer "la geografía sentimental de la nación francesa". Los "lugares de memoria" deben considerarse, en primer lugar, como "restos". Pues esos "lugares" –término que no puede circunscribirse a un sentido espacial o territorial únicamente– nacen y viven del sentimiento de que no hay memoria espontánea y que, por lo tanto, hay que crear archivos, mantener los aniversarios, organizar celebraciones, pronunciar elogios fúnebres y levantar actas; porque estas operaciones del recuerdo no serían naturales. Se trata siempre de construcciones sociales.

"¿Dónde se "guarda" la memoria de un país, de un colectivo social, de una provincia, de una localidad, una ciudad o de un barrio? ¿Dónde se materializa? ¿Qué fechas, qué sitios, qué objetos y qué personas públicas condensan los momentos que iluminan el pasado de un colectivo social?"

¿Cuáles tienen la capacidad de concentrar núcleos de sentido del pasado que puedan activar la rememoración colectiva? La reflexión en torno a estas preguntas permitió desarrollar la noción de "lugares de memoria". De acuerdo con los "lugares" relevados,

[7] *Bicentenario: Pasado y presente de Buenos Aires, en clave de Mayo*, Coordinado por Susana Wolman, 1a. ed., Buenos Aires: Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2010.
Consultada en: ***https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/bicentenario1ciclo.pdf***

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

la investigación dio lugar a una clasificación en cuatro rubros, tendientes a organizar y sistematizar las consideraciones en torno a los "lugares de memoria": sitios (edificios, plazas, ciudades, regiones); fechas (conmemoraciones, revoluciones, golpes); objetos (libros, filmes, prendas de moda, consignas) y personas públicas.[8]

La Plaza de Mayo es considerada un lugar emblemático, y a su vez, puede pensarse como un "lugar de memoria". Silvia Segal (2006) dice que no es posible representarla en singular porque se trata de un lugar de memorias y liturgias, centro de festejos colectivos y manifestaciones cívicas, y que es por esto que "se conjuga en plural". Es decir, que en ellas convergen memorias de distintos acontecimientos, de tiempos históricos diferentes. En esta secuencia proponemos pensar esta plaza tan particular, centralmente como un "lugar de memoria" asociado a los significados que la plaza concentra a partir de la experiencia de la última dictadura en nuestro país. Si bien proponemos recorrer otros momentos, el centro está puesto allí.

El pasado reciente en las aulas

Hablamos de "pasado reciente" para referirnos a un pasado cercano. Los niños y niñas que concurren hoy a las escuelas, seguramente conviven con personas que vivieron la última dictadura (padres, tíos, abuelos). Lo que pasó hace poco más de 40 años tiene marcas y consecuencias que están presentes en la experiencia cotidiana de nuestra sociedad.

El pasado reciente argentino, y en particular la última dictadura, es un tema que se trabaja en los últimos años de la escuela primaria como contenido de Ciencias Sociales y, a partir de la efeméride del 24 de marzo, desde primer ciclo: "Día Nacional por la Memoria, la Verdad y la Justicia". Sabemos que se trata de un tema complejo porque moviliza cuestiones éticas, afectivas, políticas, pero que sin embargo la escuela lo viene abordando con una importante responsabilidad desde hace varios años.

Si bien el concepto de "terrorismo de Estado" resulta complejo para trabajar en primer ciclo, es importante que como docentes lo tengamos presente al momento de enseñar el tema que ante los chicos puede ser mencionado simplemente como "la última dictadura en Argentina". El autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional" (1976 -1983) fue una dictadura que ejerció el terrorismo de Estado. Es decir, que se trató de un gobierno autoritario que implementó una forma de violencia política que, utilizando los recursos del Estado, se propuso eliminar a los adversa-

[8] Para ampliar esta idea puede leerse en: *Los lugares de memoria como propuesta de enseñanza* - 1a ed. Ilustrada, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
Disponible en: ***http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006312.pdf***

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

rios políticos –a quienes llamó “subversivos”– y disciplinar a la población a través de mecanismos de terror.

Para terminar con las experiencias políticas que buscaban la transformación social en nuestro país, la dictadura implementó una nueva metodología represiva: la desaparición sistemática de personas y el funcionamiento de centros clandestinos de detención (funcionaron más de 500 en todo el país y fueron lugares donde se mantuvieron cautivos a los secuestrados fuera de todo marco legal).

Existió un plan sistemático que consistió en secuestrar, torturar y asesinar de forma clandestina a miles de personas. El horror fue tal, que hoy sabemos a través de numerosos testimonios brindados en procesos judiciales, que el destino de quienes estuvieron detenidos en centros clandestinos de detención fue la muerte. Aún se los continúa denominando desaparecidos pues hasta el día de hoy sus familiares no han podido recuperar sus restos. Una prueba más de la violencia de la época fue la apropiación de niños y niñas, hijos de las personas detenidas. Muchos de esos niños, hoy ya adultos, continúan sin conocer su verdadera historia. El terrorismo de Estado, además, se caracterizó por su penetración capilar en distintos ámbitos como el educativo y el cultural, por un modelo económico determinado y el resquebrajamiento de los lazos sociales.

Siempre que recordamos lo hacemos desde el presente y en un contexto social determinado. La memoria es una forma de recuerdo social que permite preguntarnos qué, cómo y para qué recordar. Existen tiempos y espacios que pueden resultar oportunos para el recuerdo. La escuela es, sin dudas, un espacio propicio para ejercer esta forma del recuerdo y a través de ella ofrecer a los niños y niñas conocer y reflexionar sobre el pasado reciente colectivo.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Acerca del tema de enseñanza propuesto

Preguntas eje: *¿Qué es el espacio público? Las plazas son un espacio público, ¿Conocen algunas? ¿Cómo son? ¿Qué actividades se realizan? ¿Conocen la Plaza de Mayo? ¿Qué tiene esa plaza de diferente a las otras que conocemos? ¿Por qué es tan importante? ¿Qué tipo de actividades se realizan en esta plaza que la distinguen de las plazas del barrio? ¿Hay monumentos, marcas en el espacio público que nos cuentan algo sobre nuestra historia? ¿Por qué la Plaza de Mayo puede considerarse como un lugar de memoria emblemático de la Ciudad de Buenos Aires?*

Desde las **Ciencias Sociales** se propone abordar el significado de la Plaza de Mayo como lugar emblemático de la memoria colectiva del pasado reciente de la Ciudad de Buenos Aires. Cómo espacio público, se propondrá el análisis del lugar que ocupa en la ciudad en el presente mostrando cambios y continuidades. Además, se plantea pensar algunas diferencias y similitudes entre esta plaza y otras plazas de la ciudad, como puede ser la plaza cercana a la escuela o la del barrio.

Desde **Formación Ética y Ciudadana** se propone recuperar los lugares de memoria como espacios de ejercicio de la ciudadanía, de defensa de derechos y de participación en el espacio público. Se propondrá focalizar en el reconocimiento y la reflexión los derechos humanos como construcciones sociales y obligaciones de los Estados de protegerlos: Declaración Universal de Derechos Humanos, y la Declaración de los Derechos del Niño.

Bloques	Ideas básicas	Alcances de los contenidos
Vivir en la Ciudad de Buenos Aires	• En las ciudades existen lugares emblemáticos que se vinculan con acontecimientos vividos en diferentes momentos históricos.	• Identificación de lugares emblemáticos de la Ciudad (por ejemplo; La Plaza de Mayo, el puerto, el Obelisco, La Boca, San Telmo y lugares vinculados a la memoria colectiva). • Reconocimiento de las razones por las cuales ciertos lugares de la Ciudad resultan más emblemáticos que otros; vinculación con momentos significativos del pasado (por ejemplo: la Plaza de Mayo como lugar de participación política, el barrio de La Boca y la inmigración)

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Sociedades y Culturas	• Todas las personas tienen derechos que deben ser respetados. Estos se especifican, por ejemplo, en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en la Declaración de los Derechos del Niño, en la Constitución y en la legislación de cada país.	• Identificación de modalidades que utilizan las organizaciones o las personas para exigir el cumplimiento de un derecho establecido (por ejemplo: recursos judiciales, manifestaciones públicas, reclamos directos).
Pasado y presente	• A través del análisis de documentos, testimonios, crónicas y de restos materiales se puede conocer cómo distintas personas y grupos sociales usaron un espacio público como la plaza en el pasado lejano y cercano.	• Reconocimiento de cambios y permanencias de un edificio o calle conocido por los niños a través de la observación de fotografías antiguas.

Un recorrido posible

Hoja de ruta de la secuencia

SEMANA 1
1- El espacio público un lugar de todos y todas El propósito de esta actividad es iniciar la secuencia y explorar qué saberes tienen los y las alumnas sobre el espacio público, cuáles son sus características como una puerta de entrada al trabajo con la Plaza de Mayo.
2- La Plaza de Mayo como un lugar emblemático de la Ciudad de Buenos Aires La actividad propone pensar en la Plaza de Mayo como un espacio emblemático de la ciudad diferente a los ya conocidos: rodeada de grandes avenidas y edificios antiguos vinculados a actividades de gobierno, etc.

SEMANA 2
3- ¿Por qué la Plaza de Mayo se considera importante en nuestra historia? En este momento se busca acercar a los chicos y las chicas a la idea de que a lo largo del tiempo, por distintos acontecimientos y la presencia de determinados actores sociales en el espacio público (demandando o festejando), la Plaza de Mayo se considera un sitio emblemático de la Ciudad.
4- ¿Por qué la Plaza de Mayo se considera importante en nuestra historia? (continuación) Se busca acercar a los chicos y las chicas a la idea de que a lo largo del tiempo, por distintos acontecimientos y la presencia de determinados actores sociales en el espacio público (demandando o festejando), la Plaza de Mayo se considera un sitio emblemático de la Ciudad.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

SEMANA 3
5- La Plaza de Mayo como lugar de la memoria colectiva del pasado reciente. Trabajo con testimonios de Madres de Plaza de Mayo Con esta actividad se pretende construir la idea de la Plaza de Mayo como un "lugar de memoria del pasado reciente de la Ciudad de Buenos Aires", vinculado a la idea del pasado reciente y la memoria colectiva. En particular en relación a la vulneración a los derechos humanos cometidos durante a la memoria de la última dictadura (1976 -1983).
6- ¿Qué es la memoria? Trabajo con un cuento Con esta actividad se pretende introducir a los niños y niñas en el concepto de memoria y de lugares de memoria como aquellos objetos, relatos, imágenes que posibilitan traer al presente el pasado de manera individual y también colectiva.

SEMANA 4
7- La Plaza de Mayo como lugar de la memoria colectiva del pasado reciente (continuación). Trabajo con testimonio de un niño y un texto informativo Con esta actividad se pretende avanzar con el concepto de construcción de la memoria colectiva mediante la participación de la ciudadanía.
8- Preparación de una visita a la Plaza de Mayo: lugar emblemático de la memoria de la ciudad Esta salida didáctica se propone conocer la Plaza de Mayo, pensando en su historia y haciendo foco como "lugar de memoria" del pasado reciente. En esta instancia se presentan actividades para preparar la salida educativa.
9- Visita a la Plaza de Mayo: lugar emblemático de la memoria de la ciudad Se proponen actividades para realizar durante y después de la salida didáctica centradas en observar el patrimonio material, edificios, monumentos, marcas e inscripciones y construyan hipótesis sobre su significado. La propuesta es que releven y registren información para seguir trabajando en el aula. Se sugiere una salida alternativa por el barrio que buscará el reconocimiento de "marcas de memoria" en los lugares cercanos a la escuela.

SEMANA 5
10- Memoria, participación y derechos (cierre) Esta actividad se propone profundizar lo trabajado en las actividades anteriores y hacer un cierre de la secuencia tomando la idea de construcción de un espacio público como lugar emblemático y de memoria colectiva mediante la participación activa de los y las ciudadanos.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

AUTOEVALUACIÓN
Se propone que los chicos y chicas registren su propio recorrido para ello se sugiere un trabajo individual como autoevaluación al finalizar la secuencia.

ACTIVIDADES OPCIONALES
Se ofrecen dos actividades opcionales de profundización que los docentes podrán decidir si incluir o no de acuerdo al recorrido que planifiquen realizar.

Desarrollo de las actividades

1- El espacio público un lugar de todos y todas

El propósito de esta actividad es iniciar la secuencia y explorar qué saberes tienen los y las alumnas sobre el espacio público y cuáles son sus características. Como un modo de entrada al trabajo con las plazas y en especial a lo largo del recorrido con la Plaza de Mayo.

Primer momento: se trabajará a partir de una serie de imágenes, que muestran distintos espacios públicos, para iniciar un primer intercambio con los chicos y chicas a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué muestran estas imágenes? ¿Qué lugares reconocen? ¿Qué tienen en común estos espacios? ¿Quiénes aparecen en ellas? ¿Para qué sirven? ¿Qué actividades se pueden realizar en ellos? ¿Ustedes los conocen? ¿Circulan por ellos? ¿Los visitan?

Se sugiere que los y las docentes vinculen las actividades que se mencionan en el intercambio, relacionándolas con derechos, con la idea de disfrutar del tiempo libre, acceder a los bienes culturales, al juego, a la posibilidad y necesidad de compartir espacios con otras personas, etc.

Luego se sugiere nombrar y describir diferentes espacios públicos, haciendo foco en las plazas, como un espacio público propio de cada barrio, en el que se pueden realizar diferentes actividades: pasear, jugar, tomar mate, hacer picnics, encontrarse con otros, entre otras actividades. En grupos reducidos se les pide que completen un cuadro con la siguiente información:

¿Qué podemos encontrar en una plaza?	¿Qué podemos hacer?

Como cierre de esta actividad inicial, sugerimos que se les pida a las y los alumnos que, en grupos, elijan alguna plaza que conozcan y la dibujen en un afiche. Con los dibujos y el cuadro se podrán poner en común las principales ideas trabajadas en la actividad.

2- La Plaza de Mayo como un lugar emblemático de la Ciudad de Buenos Aires

La actividad propone pensar en la Plaza de Mayo como un espacio emblemático de la ciudad diferente a los ya conocidos: rodeada de grandes avenidas y edificios antiguos vinculados a actividades de gobierno, etc.

Se introducirá y conversará con los y las alumnas la idea de la Plaza de Mayo como un tipo de plaza particular, dadas las características con relación a las actividades y los edificios públicos que la rodean.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Proponemos indagar acerca de los saberes previos de los niños y niñas sobre la Plaza de Mayo, tanto en relación con el conocimiento que puedan tener en referencia a los acontecimientos históricos por ellos conocidos (como el 25 de mayo de 1810) o si la han visitado en alguna oportunidad: *¿Conocen la Plaza de Mayo? ¿Alguna vez fueron? ¿La vieron en fotos, en la tele, en la computadora?*

Luego de esta conversación, se propondrá un trabajo con imágenes de la Plaza de Mayo actuales y pasadas, que den cuenta de distintas situaciones y usos (con manifestaciones y en un día cualquiera; de noche, de día).

3- ¿Por qué la Plaza de Mayo se considera importante en nuestra historia?

Se busca acercar a los chicos y las chicas a la idea de que, a lo largo del tiempo, por distintos acontecimientos y la presencia de determinados actores sociales, en el espacio público (demandando o festejando), la Plaza de Mayo se constituyó en un sitio emblemático de la Ciudad.

Esta actividad propone presentar algunos momentos históricos donde la Plaza de Mayo fue escenario de acontecimientos sociales y políticos que son parte de la memoria colectiva. El objetivo es ir trabajando cómo estos momentos, en los que participaron distintos actores sociales y en especial los sectores populares, forman parte de la iden-

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

tidad y de la memoria colectiva de una comunidad. Se busca destacar especialmente la participación y la presencia en el espacio público y la lucha por los derechos. Es decir, que es posible pensar la Plaza de Mayo como un lugar de memoria, por los sentidos que le otorgamos como sociedad a este espacio y a las memorias que alberga.

En un primer momento, será importante retomar las reflexiones y caracterización que se hizo en la clase anterior de la Plaza de Mayo como un espacio público emblemático de la Ciudad de Buenos Aires. Para esto servirán los registros y afiches que hayamos colgado en el aula previamente.

A continuación, se presentan una serie de imágenes de acontecimientos que ocurrieron en la Plaza de Mayo, el/la docente irá dando información para contextualizar la imagen. La idea es que a partir de la observación de las imágenes y de los intercambios con los niños y niñas, podamos construir la idea de la Plaza de Mayo como un lugar emblemático. No solo por el lugar relevante y estratégico en que está ubicada –casco histórico de la Ciudad– sino por los acontecimientos históricos que allí sucedieron: la participación popular en estos– celebraciones y manifestaciones– y su relación con el ejercicio de la ciudadanía y los derechos. Es posible los chicos y las chicas conozcan algunos y que otros puedan conocerlos a partir de la secuencia presentada.

Imagen 1: 25 de Mayo y los paraguas, pintura de L. Sánchez de la Peña que ilustra el 25 de mayo de 1810.

Imagen 2: Fiestas Mayas en la Plaza de la Victoria (Plaza de Mayo), Buenos Aires, en 1841, litografía de Carlos Pellegrini.

Imagen 3: Fiestas por el Centenario de la Revolución de Mayo, 1900.

Imagen 4: 17 de octubre de 1945, se produjo en Buenos Aires una gran movilización obrera y sindical hacia la Plaza de Mayo, que exigía la liberación de Juan Domingo Perón que había sido encarcelado. Aquel año fue elegido presidente.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Se sugieren las siguientes preguntas en relación a cada una de las imágenes para organizar el intercambio:

Imagen 1: *25/05/1810: ¿Reconocen esta imagen? ¿Qué está pasando? ¿Qué están haciendo las personas en la Plaza de Mayo, frente al Cabildo? ¿Por qué se juntan? ¿Qué buscan?*

Imagen 2: *Mayo, 1841: ¿Reconocen este lugar? ¿Qué está pasando? ¿Qué están haciendo las personas en la Plaza de Mayo? ¿Les parece que se trata de una celebración? ¿Por qué se reúnen y celebran allí?*

Imagen 3: *25/05/1900: Esta imagen es muchos años después que la primera, pero es la misma fecha. ¿Qué les parece que están haciendo? ¿Por qué festejan en esta fecha? ¿Qué conmemoran o celebran? ¿Qué representa esa fecha incluso tantos años después? El/la docente puede comenzar a introducir cómo algunos acontecimientos que marcan un antes y un después para la historia de la comunidad son reconocidos, rememorados, se recuerdan.*

Imagen 4: *17/10/1945: ¿Esta foto la conocen? ¿La vieron alguna vez? ¿En dónde? ¿Reconocen la Plaza de Mayo? ¿Qué reconocen de esta plaza?*

Esperamos que los y las alumnas den cuenta de la fuente, los faroles y de la Casa Rosada y el/la docente avance en una explicación del contexto histórico: Estas personas son trabajadores que están reclamando la liberación del líder que los representaba. Pueden mencionar que los derechos de los trabajadores no existieron siempre, sino que se conquistaron/ganaron a través de la lucha de los trabajadores por tener una mejor calidad de vida.

4- ¿Por qué la Plaza de Mayo se considera importante en nuestra historia? *(continuación)*

Imagen 5: Plaza de Mayo 24 de Marzo 1976, se produce el Golpe de Estado que hoy conocemos como la última dictadura cívico-militar.

En este momento se busca acercar a los chicos y las chicas a la idea de que, a lo largo del tiempo, por distintos acontecimientos y la presencia de determinados actores sociales en el espacio público (demandando o festejando), la Plaza de Mayo se considera un sitio emblemático de la Ciudad.

Imagen 5: *24/03/1976: ¿Qué tiene de diferente esta foto en relación a las anteriores? ¿Por qué la Plaza está vacía? Con esta imagen se busca introducir la pregunta ¿Qué fue la última dictadura cívico-militar? a partir de explicar la diferencia entre democracia y dictadura presentando algunas características de esta última como la falta de libertad, la vulneración de los derechos.*

Como venimos conversando con las y los alumnos, la Plaza de Mayo es un lugar de encuentro y reunión de la sociedad con características distintivas a otros espacios. Se trata de un lugar histórico en torno al cual están los edificios y se desarrollan las actividades centrales de la administración pública y donde también se llevan a cabo las movilizaciones más significativas que expresan demandas, descontentos y también alegrías y logros. De este modo, la soledad y el vacío de esta plaza en la última dictadura militar, nos está mostrando la suspensión de la política, de la expresión popular y el comienzo del silencio, el miedo, el resquebrajamiento de los lazos sociales y del retraimiento de una sociedad reprimida y sin posibilidad de expresión masiva.

Imagen 6: Ronda de las Madre de Plaza de Mayo, 1981, También marchan familiares y otros organismos de derechos humanos.

Imagen 7: Plaza de Mayo 10 de diciembre 1983. Este día asume como presidente Raúl Alfonsín después de años de dictadura

Imagen 6: *1981: ¿Qué observan en la imagen? ¿Qué están haciendo las personas? ¿Por qué hay tantas personas? ¿Qué llevan las mujeres?*

En esta instancia se propone dar a conocer a las Madres de Plaza de Mayo a través de las rondas de los jueves que se realizan en la Plaza, para reclamar por sus hijos y familiares de personas desaparecidas. (Se retoma esto en la siguiente actividad)

Imagen 7: *10/12/1983: ¿Qué conocen de esta foto? ¿Qué reconocen de la Plaza de Mayo? ¿Por qué hay tanta gente? ¿Qué están haciendo? ¿Qué diferencia encuentran entre esta imagen y la imagen que es de 1976?*

Se espera que reconozcan al Cabildo, la catedral, las palmeras y la multitud. El/la docente avanzará explicando que ese día era el inicio de la democracia luego de la última dictadura cívico militar, que es muy importante la democracia y representa la posibilidad de ejercer todos los Derechos Humanos pero especialmente los derechos políticos, es decir que el

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

pueblo elija a sus representantes, la vigencia de la Constitución, la libertad de prensa, los ciudadanos considerados como sujetos de derecho, entre otras.

Imagen 8: Plaza de Mayo cierre de los festejos del Bicentenario en el año 2010.

Imagen 9: Plaza de Mayo, 24 de marzo. Acto y movilización por el día de la Memoria, la Verdad y la Justicia.

Imagen 10: Estudiantes de escuelas secundarias e ISFD haciendo la ronda de los jueves con las Madres de Plaza de Mayo en el marco de un encuentro nacional del Programa Educación y Memoria, Ministerio de Educación. 2015.

Imagen 11: Plaza de Mayo 2016, movilización de mujeres. "Ni una Menos".

Imagen 8: *2010: ¿Qué observan en esta imagen? ¿Qué sentimientos les produce? ¿Qué diferencias encuentran con la imagen 3?*

Se propone que realicen una comparación con los festejos del centenario, observando el acceso más restringido en un caso y el otro más abierto y masivo.

Imagen 9: *2015: ¿Qué observan de diferente entre esta imagen y la tomada en el año 1981? ¿Quiénes están marchando? ¿Qué dice la bandera? ¿Por qué la habrán elegido?*

Se espera que los chicos y chicas reconozcan que la foto es más actual y que aún continúan las marchas, manifestaciones, acciones colectivas. También que están participando alumnos de una escuela y que reflexionen sobre la consigna que portan.

Imagen 10: *24/03/2015: ¿Quiénes están en la Plaza? ¿Qué están haciendo? ¿Reconocen a algunas personas?*

Se espera que reconozcan, la pirámide de Mayo el Cabildo, los edificios, las palmeras. Es posible que algunos alumnos reconozcan los pañuelos blancos e incluso a la Presidenta de Abuelas de Plaza de Mayo Estela de Carlotto, de todas formas, el/la docente indagará, sobre el motivo de esa manifestación, con la intención de pensar en la idea de memoria y conmemoración de las personas desaparecidas en la última dictadura cívico- militar.

Imagen 11: *2016: ¿Quiénes están en la Plaza? ¿Por qué están allí? ¿Qué reclaman?*

Se espera que, al finalizar la actividad con las imágenes, los chicos y chicas comprendan la importancia del lugar con relación a momentos significativos de la historia del país que le dan sentido de pertenencia a la comunidad. Se volverá a resaltar la idea de "lugar de memoria" como un espacio que tiene relevancia política y social. Se espera que puedan reconocer la Plaza de Mayo como un lugar de demandas, de reclamos, de lucha por los derechos.

Como cierre de esta actividad, se les pedirá a los chicos que en su cuaderno hagan un listado con los usos que se le fue dando a la Plaza de Mayo en los diferentes momentos que se observan en las distintas imágenes. Después se hará una puesta en común. El docente registrará en un afiche la lista final y propondrá a los chicos hacer una reflexión grupal, que quedará escrita en el mismo afiche.

Por último, se les pedirá que, en forma individual, completen las siguientes afirmaciones:

- La Plaza de Mayo es especial porque .....
- Es diferente de la plaza de mi barrio o de otras plazas porque .....

5- La Plaza de Mayo como lugar de la memoria colectiva del pasado reciente

Con esta actividad se pretende construir la idea de la Plaza de Mayo como un "lugar de memoria del pasado reciente de la Ciudad de Buenos Aires", En particular en relación a la vulneración a los derechos humanos cometidos durante la última dictadura (1976 -1983).

La propuesta es trabajar con los pañuelos blancos de las madres que están pintados en la Plaza de Mayo y con algún relato para ver su significado. Se puede trabajar con los videos sugeridos o bien con la lectura de un breve testimonio que pueda dar cuenta cómo comienzan las madres a hacer visible su lucha a través de las marchas alrededor de la pirámide y la decisión de llevar pañuelos (pañales) en sus cabezas. Es importante

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

abordar con el grupo la idea que los "testimonios", son relatos de personas que dan cuenta de hechos que ellos mismos vivieron y del que fueron testigos.

Testimonios Madres de Plaza de mayo-En la plaza de Mayo. Una crónica. Silvia Segal (2006). Siglo XXI, Buenos Aires (Página 329)

(...) no sabíamos cómo identificarnos (...); unas iban a ir desde Luján, las otras iban a entrar en Castelar, otras en Moreno, otras Rodríguez (...), y una dijo "vamos a ponernos un pañuelo". "Un pañuelo... y de qué color? Porque tienen que ser del mismo color", "y bueno, blanco", "Y, che, y si nos ponemos un pañal de nuestros hijos" (...) Y así nos encontramos, porque ese pañuelo blanco nos identificaba (...)

Videos:

- ***https://drive.google.com/open?id=13BuPH35KE0NKRn-vHB1yiuGAGxGLIoS8***
- ***https://drive.google.com/open?id=1YEilbTpcGwyH04h2fGzUi8ORuZqeDYtU***
- ***https://drive.google.com/open?id=1xyJGQjLQ4Qf04ASBDvnLzUuiNMvlb7jp***

Después de la observación de los videos se propone realizar las siguientes preguntas para luego sistematizar en un afiche (u otro portador escrito) junto con las y los alumnos:

¿Quiénes son las Madres de Plaza de Mayo? ¿Por qué su historia forma parte de la memoria colectiva (de todos)? ¿Por qué se ponen pañuelos/pañales blancos en la cabeza? ¿Qué objetivo tienen con esa acción? ¿Cuándo lo hicieron por primera vez? ¿Por qué los pañuelos blancos son un símbolo de su lucha?

6- ¿Qué es la memoria?

Con esta actividad se pretende introducir a los niños y niñas en el concepto de memoria y de lugares de memoria como aquellos objetos, relatos, imágenes que posibilitan traer al presente el pasado de manera individual y también colectiva.

En un primer momento proponemos trabajar con las y los alumnos de qué hablamos cuando hablamos de memoria colectiva. Para ello se reflexionará a partir de la historia personal, familiar, para luego avanzar, sobre la idea de la existencia de un pasado en común cuya evocación conforma la memoria colectiva. Es decir, que se recuerda junto con otros y que es necesaria la transmisión de una generación a otra. Se buscará incorporar la mirada de los chicos sobre el pasado y el sentido que tiene recordar para ellos. Para comenzar se les leerá a los y las alumnas el siguiente cuento:

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Había una vez un niño llamado Guillermo Jorge Manuel José.
¿Y saben? Ni siquiera era un niño muy grande.
Su casa quedaba al lado de un hogar para ancianos y conocía a todas las personas que vivían allí. Le gustaba la Señora Marcano que por las tardes tocaba el piano. Y también el Señor Tancredo que le contaba cuentos de miedo. Jugaba con el Señor Arrebol que era loco por el beisbol. Hacía mandados para la Señora Herrera que caminaba con bastón de madera. Y admiraba al Señor Tortosa Escalante que tenía voz de gigante.
Un día, Guillermo Jorge Manuel José escuchó a su papá y a su mamá hablando de la señorita Ana.
Pobre viejecita – dijo su mamá.
¿Por qué es una pobre viejecita? – preguntó Guillermo Jorge.
Porque ha perdido la memoria – dijo su papá.
Lo que no es raro – dijo su mamá –. Después de todo, tiene noventa y seis años.
¿Qué es una memoria? – preguntó Guillermo Jorge.
Es algo que se recuerda – contestó su papá.
Pero Guillermo Jorge quería saber más. Fue a ver a la Señora Marcano que tocaba el piano.
– ¿Qué es una memoria? – preguntó.
– Algo tibio, mi niño, algo tibio.
Fue a ver al Señor Tancredo que le contaba cuentos de miedo.
– ¿Qué es una memoria? – le preguntó.
– Algo muy antiguo, muchacho, algo muy antiguo.
Fue a ver al Señor Arrebol que era loco por el beisbol.
– ¿Qué es una memoria? – le preguntó.
– Algo que te hace llorar, jovencito, algo que te hace llorar.
Fue a ver a la Señora Herrera que caminaba con bastón de madera.
– ¿Qué es una memoria? – le preguntó.
– Algo que te hace reír, mi cielo, algo que te hace reír.
Fue a ver al Señor Tortosa Escalante que tenía voz de gigante.
– ¿Qué es una memoria? – le preguntó.
– Algo precioso como el oro, niño, algo precioso como el oro.

Entonces, Guillermo Jorge Manuel José regresó a su casa a buscar memorias para la señorita Ana, porque ella había perdido las suyas. Buscó las viejas conchas de mar que hacía tiempo había recogido en la playa y las colocó con cuidado en una cesta. Encontró la marioneta que hacía reír a todo el mundo y también la puso en una cesta. Recordó con tristeza la medalla que su abuelo le había regalado y la puso suavemente al lado de las conchas. Luego, encontró su pelota de fútbol, que era preciosa como el oro, y por último, camino de la Señorita Ana, pasó por el gallinero y sacó un huevo calientico de debajo de una gallina. Entonces, Guillermo Jorge se sentó con la Señorita Ana y le fue entregando cada cosa, una por una. "Qué niño tan querido y extraño que me trae todas estas cosas maravillosas", pensó la Señorita Ana. Y comenzó a recordar.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Sostuvo el huevo tibio en sus manos y le contó a Guillermo Jorge de los huevos azules que una vez encontró en el jardín de su tía. Acercó una concha a su oído y recordó el viaje en tren a la playa, hace muchos años, y el calor que sintió con sus botines altos. Tocó la medalla y habló con tristeza de su hermano mayor que había ido a la guerra y no había regresado jamás. Se sonrió con la marioneta y recordó la que ella le había hecho a su hermana pequeña y cómo se había reído con la boca llena de avena. Le lanzó la pelota a Guillermo Jorge y recordó el día en que lo conoció y los secretos que se habían contado. Y los dos sonrieron y sonrieron, porque la memoria de la Señorita Ana había sido recuperada por un niño que tenía cuatro nombres y ni siquiera era muy grande.

Mem Fox, editado por Ekaré

Después de la lectura se propone dialogar con los niños y niñas acerca del cuento y sobre *¿qué es la memoria para cada uno de ellos?*

En un segundo momento, después de haber compartido la lectura del cuento y del intercambio posterior, se le propone responder por escrito en el cuaderno, las siguientes preguntas:

- *¿Qué te gusta recordar de cuando eras más chiquito? ¿Qué es la memoria para vos?*

Puesta en común y reflexión grupal de alguna conclusión. Se sugiere tener en cuenta, algunas de las siguientes preguntas:

- *¿Dónde se guarda la memoria familiar? ¿Qué cosas recordamos? ¿Qué sentimientos nos producen los recuerdos? ¿Quiénes nos cuentan acerca de nuestra historia? ¿Dónde se "guardará" la memoria de un país?*

7- La Plaza de Mayo como lugar de la memoria colectiva del pasado reciente *(continuación)*

Trabajo con testimonio de un niño y con un texto informativo. Con esta actividad se pretende avanzar con el concepto de construcción de la memoria colectiva mediante la participación de la ciudadanía.

Se propone trabajar con un breve testimonio en primera persona de un niño que cuenta por qué va a la Plaza de Mayo todos los 24 de marzo junto a su familia. El objetivo de esta actividad es que los chicos y chicas conozcan a partir de la voz de un niño qué importancia tiene para él la memoria del pasado reciente y el significado de participar activamente en esas movilizaciones.

Primer momento: Lectura por parte del docente del testimonio.

Mi nombre es Fidel y tengo 10 años y yo todos los años el 24 de marzo voy a marchar a la Plaza de Mayo. Yo en general voy a la Plaza de Mayo porque mi familia y yo estamos en contra de la dictadura y tenemos algunos familiares que fueron detenidos-desaparecidos por la última dictadura militar. Entonces nosotros vamos para nunca olvidarnos de eso y que nunca vuelva a pasar.
La marcha se hace en la Plaza de Mayo porque ahí las primeras que marcharon fueron las mamás de Plaza de Mayo porque habían perdido a sus hijos por la última dictadura militar y querían saber dónde estaban. Las marchas se empezaron a hacer ahí en esa plaza porque estaba en frente a la Casa Rosada y para que los militares pudieran escuchar todo esto que estaban diciendo las mamás.
Voy a la Plaza todos los 24 de Marzo con algunos amigos y con mis familiares, mi hermano, mi mamá y mi papá. En general cuando estamos marchando me siento bien, porque siento que todos los que estamos ahí, sabemos lo que pasó y no lo queremos olvidar.
Nos sentimos con fuerza, como que nunca vamos a olvidar y nos sentimos orgullosos de estar ahí. Ni, aunque haya otra dictadura vamos a dejar de marchar.

Después de escuchar el testimonio proponemos:

- *Acá Fidel da testimonio de algo que él vivió con su familia. Registren en sus cuadernos qué cuenta Fidel. ¿Qué significa para él ir todos los años a la Plaza de Mayo el 24 de Marzo?*

En un segundo momento retomar la información acerca de qué se recuerda el 24 de marzo a partir de un texto informativo breve. También puede ser interesante que los y las alumnos conozcan que aún hoy un grupo de madres concurre a la plaza todos los jueves. Se propone leer entre todos el texto, leyendo sucesivamente, una oración cada uno.

Intercambio y puesta en común de la información que brinda el texto.

El 24 de marzo de 1976, un golpe de Estado cívico-militar derrocó al gobierno constitucional. A partir de ese momento se impuso una dictadura que no respetaba los derechos de las personas. Muchas fueron perseguidas y detenidas por sus ideas. Se prohibieron libros y la posibilidad de expresarse libremente. No había elecciones por lo tanto los ciudadanos no podían elegir a sus representantes.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

En agosto de 2002 se sancionó una ley por la cual se instituyó el 24 de Marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Ese día es feriado nacional y toda la sociedad recuerda lo sucedido, las escuelas reflexionan sobre lo ocurrido y muchas personas se manifiestan en la Plaza de Mayo como un modo de acompañar a las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo y otros organismos de derechos humanos para reclamar Memoria, Verdad y Justicia. Es una forma colectiva y activa de defender la memoria y los derechos humanos.
Además, todos los jueves a las 15 horas, desde hace más de 40 años, un grupo de madres concurre a la Plaza de Mayo y marcha alrededor de la pirámide para mantener viva la Memoria y el reclamo de Verdad y Justicia.

8- Preparación de una visita a la Plaza de Mayo: lugar emblemático de la memoria de la Ciudad

Esta salida didáctica se propone conocer la Plaza de Mayo, pensando en su historia y haciendo foco como "lugar de memoria" del pasado reciente. La mirada estará puesta en observar el patrimonio material, edificios, monumentos, marcas e inscripciones y construyan hipótesis sobre su significado. La propuesta es que releven y registren información para seguir trabajando en el aula.

Antes de la visita

La propuesta es localizar la Plaza de Mayo en un plano de la Ciudad o utilizar el Google Maps, para poder ver el recorrido que realizaremos para llegar. Se puede usar el Street View que permite ver en 360°. Se trabajará a partir de la pregunta: ¿Dónde se encuentra la Plaza de Mayo? y se conversará con los chicos y chicas acerca del recorrido que será necesario realizar para llegar hasta allí. Calles y avenidas importantes, barrios que se van a atravesar, algún edificio, plaza o parque o monumento que podrán ver durante el recorrido. Se trata de anticipar y preparar la visita. Para ello también será importante comentar que llevarán anotadores, fotografías, cámara de fotos o celulares para hacer un registro fotográfico y lápices para realizar registros.

Por último, sugerimos pedirles a los chicos que pregunten en las casas o en la escuela a algunos de los adultos, si conocen la Plaza de Mayo, qué recuerdan/ saben del lugar y cuando y para qué fueron. La idea es compartir los recuerdos que circulan en las familias (o en los adultos consultados) en torno a la Plaza de Mayo.

Otra posibilidad es pensar con los chicos y chicas preguntas para realizar a personas que estén en el momento de la visita en la Plaza de Mayo y recoger algunos relatos sobre la plaza y las memorias individuales.

9- Visita a la Plaza de Mayo: lugar emblemático de la memoria de la ciudad

Se proponen actividades para realizar durante y después de la salida didáctica centradas en observar el patrimonio material, edificios, monumentos, marcas e inscripciones y construyan hipótesis sobre su significado. La propuesta es que releven y registren información para seguir trabajando en el aula. Se sugiere una salida alternativa por el barrio que buscará el reconocimiento de "marcas de memoria" en los lugares cercanos a la escuela.

Durante la visita

El recorrido puede realizarse, poniendo en el eje en las fotografías trabajadas y lo que en ellas se observó y comparándolas con lo que observan en el lugar en el momento de la visita. Se propone trabajar con un plano de la plaza incluyendo los edificios y monumentos y que los niños y niñas vayan ubicando las diferentes "marcas territoriales": la Catedral, el Cabildo, la Casa Rosada. Se sugiere organizar a los y las alumnas en pequeños grupos. En el recorrido llevar las fotos históricas de la Plaza para ver transformaciones o reconocer espacios y vistas. En tal sentido se sugiere repartir distintas fotos por grupo para que los chicos y chicas puedan analizar en profundidad en una parte de la Plaza.

Luego se propone realizar un reconocimiento y recorrido por la Pirámide de Mayo y contar su historia y lo que significa su diseño. Luego se sugiere realizar un recorrido observando los pañuelos de las Madres de Plaza de Mayo impresos en las baldosas y trabajar su significado, su relación con la plaza y con la historia argentina.

Es importante que los chicos lleven anotadores, lápices y que haya copias suficientes de las imágenes para que todos puedan comparar con lo que ven.

Pirámide de Mayo

Esta pirámide, de 19 metros de altura, fue construida en 1811 para celebrar el primer aniversario de la Revolución de Mayo. Originariamente estaba rodeada de cuatro esculturas alegóricas (la Mecánica, la Navegación, la Astronomía y la Geografía) que en la actualidad están ubicadas en la esquina de las calles Alsina y Defensa. En 1856 fue reformada por el artista y arquitecto Prilidiano Pueyrredón.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

De su cúspide surge una figura que representa a la Libertad, obra del escultor francés Joseph Dubourdieu (autor del bajorrelieve del frontispicio de la Catedral Metropolitana). En torno a ella, a partir de 1977, comenzaron a reunirse las Madres de Plaza de Mayo para reclamar por la aparición de sus hijos secuestrados durante el último proceso militar. En el suelo, alrededor de la Pirámide, están pintados los característicos pañuelos blancos que las Madres llevan en la cabeza.

Fuente: ***https://turismo.buenosaires.gob.ar/es/atractivo/pir%C3%A1mide-de-mayo***

Una opción alternativa o complementaria puede ser la de realizar un recorrido por el barrio donde está la escuela para relevar algunas "marcas territoriales" de la memoria del pasado reciente (baldosas, murales, pañuelos, placas, monumentos, sitios de memoria, plazas, nombres de calle). Para organizar este recorrido, sugerimos que consulten el libro "Memorias en la Ciudad" que recopila por barrios algunas marcas de memoria y realizar un recorrido previo para anticipar la visita:
http://memoriaabierta.org.ar/wp/memorias-en-la-ciudad/

Para esta alternativa (al igual que la visita a la Plaza de Mayo) sugerimos llevar materiales anotadores, lápices y cámaras de fotos para registrar las observaciones y los intercambios. Algunas preguntas que pueden guiar la observación de esas "marcas": ¿Qué recuerdan y en qué consisten estas marcas? ¿A quiénes recuerdan? ¿Quiénes las hicieron? ¿Sabían que existían?

Después de la visita

Recuperar los registros de los y las chicos en una cartelera junto con imágenes de la experiencia a partir de la pregunta ¿Por qué la Plaza de Mayo es lugar de memoria emblemático de la Ciudad de Buenos Aires? pensando con ellos que éste será un modo de contarle a la comunidad educativa el trabajo realizado y transmitir memoria.

10- Cierre: Memoria, participación y derechos *(cierre)*

Esta actividad de cierre de la secuencia, se propone profundizar lo trabajado en las actividades anteriores con relación al concepto de memoria y de la Plaza de Mayo como lugar emblemático de memoria colectiva y de la participación ciudadana en la defensa de los derechos.

Retomar la idea de memoria colectiva a partir de la canción "En el país del nomeacuerdo" de María Elena Walsh:

"En el país de nomeacuerdo / Doy tres pasitos y me pierdo
Un pasito para allí / No me acuerdo si lo di.
Un pasito para allá, / Ay, qué miedo que me da.
Un pasito para atrás, / Y no doy ninguno más
Porque ya, ya me olvidé / Dónde puse el otro pie."

Para conversar se sugiere trabajar con las siguientes preguntas: *¿Qué pasa si damos un pasito y no recordamos? ¿Por qué dará miedo dar un paso para allá? ¿Cómo será vivir en un país en que la gente no se acuerda nada?*

A partir de lo trabajado en la secuencia registrar en un afiche: *¿En dónde se guarda la memoria de un país? ¿Puede ser la escuela? Recuperemos las características de espacio público que vimos al comienzo de este recorrido, ¿Qué características de espacio público tiene una escuela? ¿Qué puede hacer el grado para ayudar a conservar la memoria colectiva en la escuela?*

En la escuela como lugar de encuentro, como comunidad también se puede guardar la memoria del país. Al haber transitado por esta secuencia los y las alumnos recibieron un legado y se fueron incorporando con los distintos trabajos que realizaron como actores de la construcción de la memoria colectiva. Se les puede pedir a los las estudiantes que piensen cómo **armar un espacio para la memoria en la escuela** para incluir a los demás grados y a la comunidad. Utilizar las distintas fuentes utilizadas, fotos, cartas, emblemas y las fotos de ellos y ellas en la salida.

Alternativas, entre otras posibles:

- Armar una cartelera, un álbum que pase de año a año a los nuevos ingresantes de tercer grado, una caja con recuerdos;
- Intervenir una pared donde puedan dejar sus huellas;
- Elegir el nombre para la biblioteca;
- En aquellas escuelas en las que está pensado que los estudiantes de 7mo grado dejen algo antes de irse, se puede recuperar, compartir y revisar los espacios destinados a esa actividad.

Sugerencias para evaluar los aprendizajes

A lo largo de la secuencia sugerida proponemos diferentes actividades que permitirán relevar el proceso de aprendizaje de los alumnos y las alumnas. Se establecen momentos de trabajo colectivo, momentos de trabajo en pequeños grupos e instancias de actividades individuales esto permite que podamos observar el desarrollo de cada

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

niño y niña en relación al contenido y su vínculo con el trabajo colaborativo como así, la apropiación personal de los temas analizados en la secuencia de Plaza de Mayo.

Será importante en el final del ciclo que las niñas y niños de 3º Grado puedan tener registro de su propio recorrido como alumno/a, por esto sugerimos el siguiente trabajo para ser respondido individualmente y como autoevaluación al finalizar la secuencia.

¿Qué aprendí sobre la Plaza de Mayo?

NOMBRE: .....
FECHA: .....

1. ¿Por qué la plaza de mayo es un lugar tan importante para la historia de nuestro país? ¿es igual a otras plazas?

.....
.....
.....
.....

2. Explicá qué son estos pañuelos blancos y quienes los usan

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Si pudieron hacer la visita a la plaza, ¿qué sentiste cuando llegaste con tu grado a la Plaza de Mayo?

4. Escribí qué le dirías sobre lo aprendido a un niño o una niña que todavía no conoce nada de la plaza de mayo, de las madres de plaza de mayo y de la memoria colectiva.

Actividades opcionales

Los objetos y las memorias

• Esta actividad opcional se sugiere para ampliar o profundizar el trabajo con el concepto de memoria y luego de la lectura del cuento. Por lo tanto, podría realizarse a continuación de la actividad 6.

Se propone a los chicos y chicas que traigan a la escuela –no es obligatorio que todos los chicos traigan algo–, un objeto, una foto o una historia o un relato que sea parte de la memoria familiar para compartir en la clase. Los chicos y chicas presentan los objetos o las historias y con ayuda de los y las docentes se realiza una puesta en común. Dado que el objetivo es hacer foco en la transmisión intergeneracional de la memoria pondrán el énfasis en quiénes contaron las historias o de quiénes eran los objetos: *¿Son de las personas más grandes de la familia?: ¿Qué recuerdan? ¿Cómo los transmiten? ¿Por qué resulta importante esa transmisión? ¿Todos recuerdan lo mismo?*

Después de haber compartido los objetos y sus historias, el o la docente les pide a los chicos y chicas elegir un objeto, foto o relato y contar: qué compañero lo trajo, por qué lo trajo y por qué lo eligieron.

• La siguiente actividad opcional se plantea como una posibilidad interesante que se puede abrir en el cierre de la propuesta, si el o la docente quiere profundizar en el concepto de derechos humanos.

En un primer momento se propone generar un espacio de debate en el aula sobre la importancia de los derechos humanos. Se busca recuperar la Declaración Universal de Derechos Humanos (en el Anexo V podrán encontrar una versión simplificada) como instrumento que reconoce que todas las personas tienen derechos, son iguales y tienen dignidad. Se propone debatir con los chicos y las chicas qué significa que todos somos iguales, qué significa tener dignidad, por qué es importante tener derechos. Se sugiere seleccionar algunos derechos de la Declaración y trabajar en grupos con varios artículos para que los chicos y chicas puedan intercambiar ideas a partir de la lectura de los mismos. Para comenzar el debate se propone recuperar la historia de las Madres de Plaza de Mayo y de los organismos derechos humanos y sus reclamos.

Durante un segundo momento se propone que los chicos y chicas definan las consignas referidas a los derechos humanos y que acuerden una forma de plasmar las conclusiones para darlas a conocer al resto de la escuela. Para ello pueden diseñar carteles/afiches, pancartas, banderas. La idea es que intervengan el espacio de la escuela, es decir que recuperen las estrategias que vieron en diversos acontecimientos en la Plaza de Mayo a lo largo de la historia.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

ANEXO: Materiales de consulta: bibliografía y recursos

Bibliografía y enlaces recomendados para los docentes

Sobre plazas y espacios públicos

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/tec/pdf/bibliografia6.pdf

- Espacios que educan. *Revista En Cursiva.* Año 3-Nro. 5-Junio de 2009

https://www.educ.ar/recursos/92119/espacios-que-educan

Sobre Memoria y dictadura

- A 35 años. Programa Nacional Educación y Memoria. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: ***http://educacionymemoria.educ.ar/primaria/254/a35/actividades-primer-ciclo/index.html***
- Pensar la dictadura: el terrorismo de Estado en la Argentina. Disponible en: ***https://www.educ.ar/recursos/91374/pensar-la-dictadura-terrorismo-de-estado-en-argentina***
- Rosemberg, Julia y Verónica Kovacic (2010) *Educación, Memoria y Derechos Humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*, - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: ***http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001596.pdf***
- Ministerio de Educación de la Nación, Equipo "A 30 años del golpe", Treinta ejercicios de memoria, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2006.

Un espacio donde es posible consultar materiales que se citan a lo largo de la propuesta, como las imágenes y los videos:
Plaza de Mayo:
https://drive.google.com/drive/folders/1lfAt2IHHca1RGa0mT5t1ss2azpcOPnvg?usp=sharing

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
16-12-2025

Vamos Buenos Aires